



UNIVERSIDADE DE  
COIMBRA



Kleber Silva Rocha

**REFLEXOS DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE PROFISSIONAL DO GRADUANDO DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DO SUDOESTE DA BAHIA**

**Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pelas professoras Doutoradas Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento e Maria da Graça Amaro Bidarra e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade de Coimbra.**

Janeiro de 2019



**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra**

**Kleber Silva Rocha**

**Reflexos do Pibid na Construção da Identidade Profissional do Graduando de Educação  
Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**

**Tese de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade  
Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de  
Professores, orientada pelas Professoras Doutoradas Maria Augusta  
Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento e Maria Graça Amaro  
Bidarra e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da  
Educação na Universidade de Coimbra.**

**Coimbra | Janeiro 2019**



## **Dedicatória**

Ao meu pai, Pedro, e à minha mãe, Marilene, pelo eterno apoio prestado a todos os desafios por mim enfrentados e que dignamente me ensinaram a caminhar na vida. Sem isso não chegaria a lugar algum.

Aos meus filhos, Luiz Henrique e João Pedro, por entenderem os momentos em que fui ausente neste processo da construção da tese e, ainda assim, deram-me carinho e força para trilhar o caminho por mim escolhido.

## Agradecimentos

Eterno, é tudo aquilo que dura uma fração de segundos,  
mas com tamanha intensidade, que se petrifica,  
e nenhuma força jamais o resgata.

Carlos Drummond de Andrade

Com este poema de Drummond, quero dizer que todas que aqui terão seus agradecimentos tiveram seus segundos, minutos e horas de contribuição para a realização da pesquisa. E, reforçando o poema, estes agradecimentos estarão eternizados nos meus mais sinceros votos de gratidão.

A Deus por dar força e coragem para enfrentar todos os desafios.

As minhas orientadoras Doutoradas Maria Augusta e Graça Bidarra por concederem as vossas ajuda na construção do trabalho com muita paciência e sapiência.

Aos coordenadores Roberto Gondim, César Pimentel e Franck Nei ao permitir a realização da investigação em vossos grupos.

Aos caríssimos bolsistas do Pibid de Educação Física da UESB por terem a disposição de contribuir com os estudos, afinal sem eles a pesquisa não teria sentido.

Aos professores e colegas do doutoramento, que contribuíram com a minha formação pessoal e intelectual.

Não poderia esquecer de agradecer aos meus amigos/colegas e professores do mestrado de 2005, afinal foi lá que começou a minha jornada acadêmica e que aprendi a gostar de Portugal.

## RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo geral de investigar como a identidade profissional docente é construída nos graduandos do curso de Educação Física, participantes do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Os objetivos específicos da pesquisa são: i) Identificar as percepções dos graduandos sobre a profissão do professor; ii) Analisar o modo como os graduandos constroem as identidades profissionais; iii) Analisar o papel do Pibid na construção da identidade profissional dos graduandos de Educação Física. A metodologia adotada baseia-se numa perspectiva compreensiva (interpretativa). Os sujeitos da pesquisa foram quarenta e dois graduandos cursando do 2º ao 8º semestres do curso de Educação Física da UESB e atuando como bolsistas do subprojeto Educação Física no Pibid da Instituição. Para a recolha dos dados, definimos os seguintes instrumentos: a) entrevista, em dois momentos, orientada por guião abordando aspectos vinculados às dimensões motivacional, representacional e socioprofissional da identidade docente e às representações da formação; b) questionário estruturado, incidindo sobre os mesmos aspetos, no qual os sujeitos exprimiram o seu grau de concordância em relação aos itens através de uma escala de *Likert* de cinco pontos. Para o processo de análise de dados utilizamos: a) a técnica da análise de conteúdo para as entrevistas; e b) para os questionários realizamos uma análise descritiva dos dados (média e desvio padrão, frequência absoluta e relativa). Os resultados indicam que: i) a participação no projeto permitiu ao licenciando constituir o sentimento de ser professor; ii) a experiência com os profissionais da mesma área possibilitou a construção da sua autoimagem de professor de Educação Física; iii) vivenciar o campo de atuação (escola) através do Pibid foi crucial para o licenciando perceber o funcionamento orgânico da escola enquanto ambiente de trabalho, motivando a carreira na Educação Física. Assim, concluímos ser essencial que as Instituições de Ensino Superior incorporem em seus programas de formação de professores os princípios orientadores do Pibid possibilitando a inserção do licenciando no início da sua formação no ambiente escolar, promovendo o estreitamento dos laços entre a universidade e a escola, a fim de garantir a aproximação entre a realidade pragmática da escola e a realidade discursiva da universidade.

**Palavras-chave:** Identidade docente. Pibid. Educação Física. Formação profissional.

## ABSTRACT

The main aim of the present research was to investigate how the professional identity of teachers is built in undergraduates of the Physical Education course, participants of the Institutional Program of Scholarship for the Introduction to Teaching (Pibid) of the State University of Southwest of Bahia (UESB). The specific objectives of the research are: i) to identify the perceptions of undergraduates about the profession of the teacher; ii) to understand how undergraduates build professional identities; iii) to analyze the role of Pibid in the construction of the professional identity of Physical Education undergraduate students. The methodology adopted was based on a comprehensive (interpretative) perspective. The participants of the research were forty-two 2nd to 8th semester undergraduates of the Physical Education course at UESB who also were scholarship students of the Physical Education sub-project at the institution's Pibid. For collecting the data we defined the following instruments: a) an interview, applied at two moments, guided by a script relating to the motivational, representational and socio-professional dimensions of teacher identity and the training perceptions; b) a structured questionnaire in which the participants expressed their degree of agreement to the items, using a *Likert* scale with five points. For the data analysis process we used: a) the technique of content analysis for the interviews; and b) statistical descriptive data analysis for the questionnaires (average and standard deviation, absolute and relative frequency). The results indicated that: i) the participation in the project allowed the undergraduates to create the feeling of being a teacher; ii) the experience with the professionals of the same field made possible the construction of their self-image of physical education teacher; iii) experiencing the field of (school) activity through the Pibid was crucial for the undergraduates to perceive the organic functioning of the school as work environment, motivating their career in physical education. Thus, we concluded that it is essential for higher education institutions to incorporate in their teacher training programs the guiding principles of the Pibid allowing the insertion of the undergraduates in the school environment in the beginning of their training, promoting closer ties between the university and the school, in order to reduce the gap between the pragmatic reality of the school and the discursive reality of the university.

**Keywords:** Teaching identity. Pibid. Physical education. Professional qualification.



## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1 DO CONCEITO DE IDENTIDADE À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE .....</b>	<b>24</b>
1.1 IDENTIDADE: UM CONCEITO PLURAL E POLISSÊMICO.....	24
1.2 DINÂMICAS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	33
<b>1.2.1 Identidade Profissional Docente.....</b>	<b>33</b>
<b>1.2.2 Identidades Múltiplas e sua Formação.....</b>	<b>38</b>
<b>1.2.3 Docência: Elementos identitários.....</b>	<b>43</b>
1.3 DIMENSÕES DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE .....	51
<b>1.3.1 Dimensão Motivacional.....</b>	<b>53</b>
<b>1.3.2 Dimensão Representacional.....</b>	<b>58</b>
<b>1.3.3 Dimensão Socioprofissional .....</b>	<b>62</b>
<b>2 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO.....</b>	<b>67</b>
2.1 O RECONHECIMENTO DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO .....	67
2.2 PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTES.....	73
<b>3 A FORMAÇÃO INICIAL: O LUGAR DE (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>77</b>
3.1 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DOS MODELOS ORGANIZATIVOS DE FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL.....	77
3.2 INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL: ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PIBID NO CONSTRUTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	89
3.3 O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UESB.....	105
<b>4 O CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>110</b>
4.1 JUSTIFICAÇÃO E PERTINÊNCIA.....	110

4.2 CONTEXTO.....	112
4.3 PROBLEMA E OBJETIVOS.....	115
4.4 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	116
4.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	117
<b>4.5.1 Entrevistas .....</b>	<b>119</b>
<b>4.5.2 Questionário.....</b>	<b>125</b>
4.6 PARTICIPANTES NA PESQUISA.....	128
4.7 PROCESSOS DE ANÁLISE .....	130
<b>4.7.1 Entrevistas.....</b>	<b>130</b>
<b>4.7.2 Questionário .....</b>	<b>134</b>
<b>5 O CONTRIBUTO DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: ESTUDO EMPÍRICO COM GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UESB .....</b>	<b>136</b>
5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS .....	136
<b>5.1.1 Retrato Psicossociocultural dos Entrevistados .....</b>	<b>137</b>
<b>5.1.2 Resultados da primeira entrevista .....</b>	<b>141</b>
<b>5.1.3 Resultados da segunda entrevista .....</b>	<b>159</b>
<b>5.1.4 O Sentimento do Ser Professor.....</b>	<b>183</b>
5.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO.....	188
5.3 DISCUSSÕES DAS PRINCIPAIS CONCLUSÕES DA ANÁLISE .....	203
<b>5.3.1 Dimensão motivacional .....</b>	<b>203</b>
<b>5.3.2 Dimensão representacional.....</b>	<b>205</b>
<b>5.3.3 Dimensão socioprofissional.....</b>	<b>207</b>
<b>5.3.4 Formação .....</b>	<b>209</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>212</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>233</b>

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> Local, duração e data das entrevistas.....	124
<b>Tabela 2-</b> Caracterização dos sujeitos que participaram na entrevista .....	129
<b>Tabela 3-</b> idade dos sujeitos respondentes do questionário .....	129
<b>Tabela 4-</b> Sexo dos sujeitos respondentes do questionário.....	129
<b>Tabela 5-</b> Semestre dos sujeitos respondentes do questionário .....	129
<b>Tabela 6 -</b> Distribuição das respostas à questão: Sempre sonhei ser professor .....	189
<b>Tabela 7-</b> Distribuição à questão:Estou motivado com o Pibid.....	190
<b>Tabela 8-</b> Distribuição das respostas à questão: Tenho uma visão otimista relativamente aofuturo, porque existem saídas profissionais para licenciados em educação física.....	190
<b>Tabela 9-</b> Distribuição das respostas à questão: Estou motivado para a profissão de educação física .....	191
<b>Tabela 10 -</b> Distribuição das respostas à questão: A minha opção passou sempre por ser professor de educação física, não vejo como professor de outra área. ....	192
<b>Tabela 11 -</b> Distribuição das respostas à questão: Atualmente o professor de educação física é um professor idêntico aos outros. ....	192
<b>Tabela 12 -</b> Distribuição das respostas à questão: Participar do Pibid contribuiu para o exercício da minha função enquanto docente.....	193
<b>Tabela 13 –</b> Distribuição das respostas à questão: Enquanto professor de educação física me senti responsável pela formação dos alunos. ....	194
<b>Tabela 14 -</b> Distribuição das respostas à questão: O Pibid está perfeitamente adequado à realidade profissional, o que fez sentir-me professor. ....	194
<b>Tabela 15-</b> Distribuição das respostas à questão: Comparando com os outros profissionais e professores de outras áreas tenho boas perspectivas para a profissão. ....	195
<b>Tabela 16 -</b> Distribuição das respostas à questão: A estrutura da escola e o modelo de educação me preocupam.....	195

<b>Tabela 17</b> - Distribuição das respostas à questão: Os colegas de iniciação à docência com quem trabalhei no programa Pibid cooperaram e colaboraram comigo.....	196
<b>Tabela 18</b> - Distribuição das respostas à questão: A relação que tive com os alunos foi um dos fatores que mais contribuiu para a minha realização enquanto professor.....	197
<b>Tabela 19</b> - Distribuição das respostas à questão: Os meus alunos respeitaram-me enquanto professor de educação física. ....	197
<b>Tabela 20</b> - Distribuição das respostas à questão: A escola é um local planejado, estruturado e organizado. ....	198
<b>Tabela 21</b> - Distribuição das respostas à questão - Penso que a profissão do professor de educação física é reconhecida positivamente pelos outros.....	199
<b>Tabela 22</b> - Distribuição das respostas à questão: A preparação que recebi no programa Pibid é muito boa. ....	199
<b>Tabela 23.</b> - Distribuição das respostas à questão: Tenho uma preparação na área pedagógica adequada para a resolução de problemas inerentes à profissão docente. ....	200
<b>Tabela 24</b> – Distribuição das respostas à questão: No Pibid tive uma formação que me preparou adequadamente para a profissão docente. ....	201
<b>Tabela 25</b> - Distribuição das respostas à questão: Senti necessidade constante de atualizar os meus conhecimentos ao estar participando do Pibid. ....	201
<b>Tabela 26</b> - Distribuição das respostas à questão: Venho adquirindo conhecimentos aprofundados que me permitem refletir sobre o processo de formação. ....	202
<b>Tabela 27</b> - Distribuição das respostas à questão: Penso manter uma atualização constante devido aos contextos sucessivos de mudanças. ....	202

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> - Sistemas de Atividades Profissionais .....	37
<b>Figura 2</b> – Sistema de Interdependências .....	40
<b>Figura 3</b> - Elementos da Identidade Docente. ....	44
<b>Figura 4</b> - Esquema de processo motivacional. ....	55
<b>Figura 5</b> - Representações Profissionais.....	58
<b>Figura 6</b> - Processo de Profissionalização do Professorado .....	70
<b>Figura 7</b> - Primeiro programa civil na formação da EF.....	79
<b>Figura 8</b> - Os saberes da proposta de 1969.....	84
<b>Figura 9</b> - Princípios articuladores de formação docente .....	99
<b>Figura 10</b> - Dinâmica do Pibid. ....	99
<b>Figura 11</b> - Pibid: Desenho estratégico/interacionista do programa .....	101

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1</b> - Caracterização dos saberes dos professores.....	50
<b>Quadro 2</b> - Primeira entrevista. ....	132
<b>Quadro 3</b> - Segunda entrevista. ....	133

## Lista de Abreviaturas/Siglas

- ABE** – Associação Brasileira de Educação
- CAPES** – Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBCE** – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CEF** – Conselho Federal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNE/CES** – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
- CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
- CONBRACE** – Congresso Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências da Educação
- CONSEPE** – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DEB** – Diretoria da Educação Básica
- DEF** – Divisão de Educação Física
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MES** – Ministério de Educação e de Saúde
- NEAD** – Núcleo de Atenção ao Diabético
- Pibid** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- ProUni** – Programa Universidade para Todos
- REDA** – Regime Especial de Direito Administrativo
- UESB** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia





## INTRODUÇÃO

Após a redemocratização do Estado brasileiro, decorrente da Constituição Federal de 1988, o Brasil “inaugura” um novo período democrático. Atrelado a este cenário, a Educação no texto constitucional ganha outro contorno, a exemplo da garantia ao direito de acesso e permanência na escola. Para atender a essa conjuntura, fez-se necessário apresentar um Plano Nacional de Educação.

Em decorrência disto, a partir da década de 1990, houve uma expansão considerável do ensino na Educação Básica no Brasil e a escola passou a ter a responsabilidade com a qualidade do ensino. Relacionada a esse fato, as políticas de avaliação do ensino começam a ser implementadas na Educação brasileira. Segundo Marchelli (2010), os instrumentos de avaliação passaram a ser fortemente utilizados como medida de controle de qualidade, de modo a gerar competência, regular o custo-benefício da escola, controlar os índices de evasão, repetência e exclusão escolares.

Levando em consideração estes aspectos, houve nas últimas décadas um aumento exponencial de pesquisas no campo da Educação. E, uma vez que o professor é um dos atores fundamentais para o desenvolvimento das atividades educativas, observa-se que das pesquisas realizadas, parte considerável trata do tema da formação inicial de professores. Segundo André (2009, 2010), os temas abordados incluem os cursos de formação inicial, as práticas de ensino, os professores e seus saberes, práticas e representações.

Associado a esse fato, verificamos a ocorrência de avanços no que tange à formação inicial de professores. Entretanto, problemas também foram evidenciados, sendo um relacionado às estruturas de currículos na formação de professores na graduação do ensino superior, principalmente ao que se refere às práticas de ensino e/ou estágios. Neste sentido, a presente pesquisa surge pela necessidade de discutir e debater o processo de formação de professores na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) na qual estou inserido como professor do curso de Educação Física, lecionando as disciplinas voltadas para a prática de ensino.

Entendemos que o caráter pessoal do trabalho do pesquisador tem uma dimensão social, o que confere o seu sentido político. A exigência de uma significação política englobante implica em que, antes de se buscar um objeto de pesquisa, o pesquisador já deve

ter pensado no mundo, indagando-se criticamente a respeito de sua situação e do seu trabalho nas tramas das políticas da realidade social na qual se insere.

Assim, para situar o presente trabalho em minha vida, considero essencial narrar um pouco da trajetória e dos elementos que contribuíram para a constituição da minha própria identidade a partir dos três elementos identitários que constituem a docência: história de vida, formação e saberes.

Em 1997 prestei vestibular para o curso de Educação Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. A minha opção pelo referido curso relaciona-se diretamente a um diálogo com a professora de biologia no meu último ano do ensino médio (12º ano) que, a partir do acompanhamento do meu percurso na Educação Básica e da constatação de que era um estudante que gostava da prática esportiva, sugeriu que a escolha pelo curso de Licenciatura em Educação Física, recém criado na UESB, seria adequada.

Apesar das reflexões compartilhadas com a professora, a escolha por tal curso não me atraía, principalmente porque se tratava de um curso de licenciatura, ou seja, estudaria para ser professor e não me via como tal. Certamente tal ponderação era reflexo da vivência e da percepção de uma escola pública sucateada, com professores reclamando dos salários baixos, muitos destes sem o compromisso devido com a profissão, associado à falta constante de professores em sala de aula e a um ensino que não atendia a minha expectativa e a de meus colegas para o ingresso na Universidade.

De certo modo, o entendimento de que a minha formação na Educação Básica não seria suficiente para adentrar a uma universidade em cursos de bacharelado, aliado à expectativa de pouca concorrência me conduziram a prestar vestibular para o Curso de Licenciatura em Educação Física.

Sobre o elemento da formação, a chegada à universidade deixa as primeiras impressões. Ao adentrar neste espaço para efetivar a matrícula, o “estranhamento” de ver a grade curricular do primeiro período e nela não visualizar nenhuma disciplina que convergisse com a visão do senso comum, que era ter as disciplinas da área do esporte. Estranhamento este que foi dirimido ao longo do curso, na medida em que as diversas áreas do conhecimento foram sendo apresentadas.

A partir daí, aquele estudante da Educação Básica, que não se via como professor, começa a se apaixonar pelo exercício da docência e a vislumbrar um caminho, mesmo que sonhador. Começo, então, a participar de congressos, fóruns, seminários entre outros. Passo a viver profundamente este mundo do conhecimento e, com isso, a transformação do meu “eu

professor” inicia-se a cada dia. Debates e vivência em sala de aula com os professores me ensinaram como a escola era fundamental na transformação dos atores sociais e, principalmente, o papel de ser professor neste processo.

A minha vida acadêmica enquanto estudante foi acompanhada de várias experiências. Em 1997, participei de vários congressos, seminários, jornadas, encontros, nos quais as discussões e temas eram um terreno fértil de novas experiências e aprendizagens. Contudo, destaco a participação no X CONBRACE - Congresso Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, pois tive contato com os autores nacionais e internacionais dos livros que referendavam as discussões teóricas do curso de Educação Física, assim como também da Educação formal.

Em 1998, fui professor/estagiário contratado (Regime REDA) para ministrar aulas das disciplinas de Educação Física voltadas para o 6º e 7º anos do ensino fundamental no Colégio Estadual Professor Magalhães Neto (Jequié-BA). Nesta escola, a maioria dos alunos pertencia a famílias de baixa renda e, quando se trabalha em uma escola com essas características, o querer ser professor passa a ser uma exigência profissional e política para uma educação comprometida com a transformação da realidade social.

Também no ano de 1998 fui eleito representante discente do curso de Educação Física junto ao Departamento de Saúde (I semestre), adquirindo experiências como membro de uma categoria, para representá-la politicamente. Nesse período, fui membro (vice-presidente) do Centro Acadêmico do curso de Educação Física na gestão 1998/1999 e participei ativamente das lutas e reivindicações para a melhoria do ensino e da estrutura física do curso, já que o mesmo era um curso novo e precisava aumentar seu quadro de professores, ter instalações adequadas e livros para subsidiar a formação que o curso exigia.

No ano de 2000, tive uma nova experiência ao trabalhar como monitor voluntário no Projeto de Extensão NEAD (Núcleo de atenção ao diabético), parceria da UESB com a Secretaria Municipal de Saúde de Jequié, e ministrava aulas aos diabéticos frequentadores do Posto de Saúde Sebastião Azevedo, situado no Bairro do Mandacaru. O contato com essas pessoas possibilitou um grande aprendizado, pois percebi a necessidade de políticas públicas mais consistentes e efetivas para esse público.

Durante o período de 2000 a 2001, desenvolvi o trabalho de pesquisa intitulado “A Educação Física Frente a Nova LDB” que se converteu no trabalho monográfico de conclusão do curso.

Ingressei na Pós-Graduação no 2º semestre de 2001, em nível de especialização (*lato sensu*) em Metodologia do Ensino da Educação Física, no eixo da Educação Física Escolar, concluída no 2º semestre de 2002, sendo desenvolvida a monografia “*Gestão Escolar: em busca de um novo paradigma nas políticas públicas educacionais: Uma contribuição para o debate*”. Na pesquisa, busquei analisar as políticas de gestão e as reflexões mostraram que as políticas públicas para a gestão escolar estavam mais preocupadas em atender ao mercado e, com isso, uma formação crítica e comprometida socialmente estava à margem do processo educacional.

Essas experiências foram fundamentais para fortalecer o meu objetivo de ingressar como docente no ensino superior. Iniciei a minha trajetória como docente nesse nível em 2003 na categoria de professor substituto e lecionei as disciplinas Metodologia da Natação, Prática Desportiva, Metodologia do Handebol, Metodologia da Atividade Física e Estágio Supervisionado. Esta última me possibilitou discutir com mais propriedade a escola e a forma o de professores, visto que além de fun o de professor substituto na Universidade também era professor da Educa o Básica, ou seja, vivia as duas realidades. Além da atividade de docência, participei de projetos e comissões que são inerentes ao trabalho acadêmico. Finalmente em 2007 fui aprovado em concurso para professor efetivo da UESB para assumir a disciplina de Estágio Supervisionado.

Como docente das disciplinas de Estágio Supervisionado, percebo o conflito dos discentes sobre a sua prática docente visto que os mesmos, em sua maioria, são frutos de uma Educa o Física escolar que ainda prima por práticas pedagógicas dos anos 70. Assim, na expectativa de superar tal angústia sobre a forma o profissional inerente ao estudante de Educa o Física da UESB, optei em realizar um doutoramento na área de forma o de professores. Inicialmente a pesquisa visava discutir a constru o da identidade docente no Estágio Supervisionado, uma vez que havia feito um estudo sobre identidade no curso de mestrado, realizado em 2005 na Universidade do Porto.

Contudo, nas aulas do doutoramento, tive a oportunidade de conhecer a tese de Nascimento (2002), intitulada *A Constru o da Identidade Profissional na Forma o Inicial de Professores* sobre os aspectos das dimensões motivacional, representacional e socioprofissional. A partir da , optei por estudar a forma o identitária docente dos estudantes de Educa o Física do curso ao qual estou vinculado e que atuavam em um projeto do governo federal voltado para forma o inicial de professores. A escolha se deu por se tratar de

um programa voltado para formação inicial e abordar a iniciação à docência, a formação profissional e o estreitamento entre universidade e escola pública.

Neste sentido, a presente pesquisa surgiu pela necessidade de discutir e debater o processo de formação de professores na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) na qual estou inserido como professor do curso de Educação Física, lecionando as disciplinas voltadas para a prática de ensino.

Apesar de haver, na organização institucional, orientações para que a matriz curricular não aconteça em um espaço isolado (Universidade) e a prática deva articular-se com o campo de atuação (escola), observamos que ainda há um vácuo entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola. Deste modo, entendemos a necessidade de aprofundamento dos estudos na perspectiva de colaborar com proposições que ajudem no processo de formação de professores da referida Universidade. Surge, neste sentido, uma inquietação sobre o construto da identidade profissional docente, nos remetendo à reflexão sobre projetos institucionais.

Diante do exposto, optamos por investigar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), elaborado pelo governo federal a partir da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujos principais objetivos são: a valorização do magistério, o aprimoramento do processo de formação, estimular o licenciando a conhecer a realidade da escola e a possibilitar concretamente o exercício da docência.

Em vista disso, intentamos compreender os reflexos do Pibid na construção da identidade profissional dos graduandos de Educação Física da UESB. A identidade profissional dos professores, segundo Derout (1988) citado por Moita (2013), é uma ‘montagem compósita’, uma construção que perpassa a vida profissional desde o momento da escolha da profissão até à aposentadoria e/ou reforma. Ou seja, está sempre se fazendo e este fazer se constitui através da identidade docente, cuja compreensão não se desvincula dos projetos sociopolíticos vigentes, dos processos de socialização experimentados pelo professor e dos saberes e práticas que permeiam seu trabalho. Conclui-se que a identidade profissional não se desloca das múltiplas experiências de vida, tanto pessoal quanto profissional. A partir desse pressuposto compreendemos a história de vida, a formação e os saberes como elementos constituintes do processo identitário profissional do professor.

Tendo em conta este quadro, definimos como objetivo geral da pesquisa investigar *como a identidade profissional docente é construída nos graduandos do curso de Educação Física, participantes do Pibid/UESB*. Os objetivos específicos são: i) Identificar as percepções

dos graduandos sobre a profissão do professor; ii) Compreender o modo como os graduandos constroem as identidades profissionais; iii) Analisar o papel do Pibid na construção da identidade profissional dos graduandos.

Para subsidiar nossa busca, elegemos o tema das dimensões da identidade docente, as quais são reflexos de uma socialização profissional, decorrente da inserção da pessoa no mundo profissional em particular, num sistema de interação profissional do qual participa. Assim, com base na revisão de literatura da área de identidades e, em especial, na obra de Nascimento (2002), o presente estudo operacionalizou-se a partir das seguintes dimensões: i) “a dimensão motivacional, relativa ao projeto profissional e incidindo na escolha da docência e na motivação para a mesma; ii) a dimensão representacional, relacionada com a percepção profissional, nos planos da imagem da profissão e da imagem de si como professor e iii) a dimensão socioprofissional, situada aos níveis sociais e relacional e baseando-se fundamentalmente, nos processos de socialização profissional” (pp.79-80).

Para alcançar os objetivos deste estudo traçamos caminhos que se entrecruzam e, apesar de estarem em forma de capítulos, não se fizeram de forma linear, pelo contrário, ao longo do percurso foram exigidas reconstruções que compuseram a teia complexa visualizada no decorrer do trabalho. Assim, a estrutura organizacional se apresenta da seguinte forma:

No **primeiro capítulo**, abordamos o conceito de identidade e a construção da identidade docente. O capítulo foi subdividido em subcapítulos: i) Identidade: um conceito plural e polissêmico, que permite perceber que o conceito de identidade é uma vasta bruma teórica; ii) em seguida tratamos das dinâmicas da construção da identidade docente, nos debruçando sobre questões relacionadas à identidade profissional docente, evidenciando a dinâmica que envolve o processo de formação e identidade e os elementos identitários envolvidos na constituição da identidade docente: história de vida, formação e saberes. E, por fim, as dimensões da identidade docente: motivacional, representacional e socioprofissional.

No **segundo capítulo** encontra-se a discussão acerca do reconhecimento da docência como profissão apresentando questões sobre a profissionalização do professor. Por fim, apresentamos os conceitos de profissionalidade e profissionalismo, evidenciando que os indivíduos construirão e (re)construirão seus percursos biográficos e as trajetórias profissionais numa permanente relação dialética dentro de um contexto histórico, econômico e cultural.

No **terceiro capítulo**, explanamos sobre a formação inicial de professores e o lugar da iniciação à prática docente nesse contexto. Apresentamos uma síntese dos modelos

organizativos de formação inicial de professores de Educação Física no Brasil, abordando formação inicial numa breve contextualização das leis que normatizam os cursos de formação. Em seguida, tratamos dos aspectos relacionados ao Estágio Supervisionado e ao Pibid e, na última parte, abordamos o curso na referida instituição, caracterizando o perfil da formação profissional, as disciplinas da prática de ensino.

O **quarto capítulo** começamos por fazer a justificação e apresentação do estudo, em seguida a contextualização e caracterização do estudo. Na segunda parte, traçamos o caminho metodológico, detalhando o foco da investigação, objetivos, questões gerais e específicas, bem como os caminhos trilhados e as decisões tomadas no processo de coleta, análise e dos dados.

O **quinto capítulo** incide sobre o contributo do Pibid para a construção da identidade profissional docente, apresentando o estudo empírico com os graduandos de Educação Física na UESB. Apresentamos o retrato psicossociocultural dos entrevistados para um melhor entendimento do sujeito, a seguir as análises das entrevistas são feitas a partir da análise do conteúdo. Após esta análise, descrevemos a nossa interpretação sobre a constituição da identidade docente dos sujeitos participantes da entrevista, intitulado “o sentimento de ser professor”, bem como as análises dos questionários e ao final, fazemos uma sistematização das principais conclusões da análise fazendo entrecruzamento entre os dados das entrevistas e o dos questionários.

Findamos o estudo com Considerações Finais, opção esta porque entendemos que nenhuma pesquisa se conclui definitivamente, pois os estudos servirão para futuras reflexões. Sejam para asfaltar os caminhos por ele construído ou para desconstrução dos caminhos para perspectiva de outros. Aproveito este espaço para tecer algumas questões que a mim foram fundamentais na construção deste “caminho”. O percurso da investigação foi bastante árduo, apareceram muitos desafios que exigiram horas e horas de estudos, neste sentido, descobrir que o “caminho se faz caminhando”, para tanto, foi fundamental o diálogo com os vários autores aos quais faço referência neste trabalho. Estes através de suas vozes descritas nos vossos livros demonstraram o quanto é importante entrecruzar as informações para compreendermos a realidade investigada. Outra dificuldade foi o tempo de solidão, esta dividida entre os livros, papéis, computador e canetas, mas uma solidão recheada de encontros com a sabedoria. Por outro lado, estive em momentos de compartilhamento com os sujeitos da pesquisa (os estudantes de Educação Física) os quais falaram um pouco de si retratando seu

processo de (trans)formação. Momentos estes que foram responsáveis por “povoar” as minhas reflexões nas minhas encasáveis solidão, por isso, fui fortalecido e conseguir chegar aonde cheguei.

Em síntese, pode-se afirmar que a referida investigação servirá como uma fonte de dados para a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no que se refere a uma compreensão da formação identitária dos estudantes de licenciatura. Contribuindo significativamente nas discussões e proposições dos currículos, apresentando dados sobre a importância de inserir os licenciandos o quanto antes no “chão da escola” para que os mesmos possam refletir a complexidade do ato pedagógico, possibilitando-os uma (trans)formação na sua identidade docente.



# 1 DO CONCEITO DE IDENTIDADE À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A construção de identidade consiste em dar um significado consistente e coerente à própria existência, integrando as suas experiências passadas e presentes, com o fim de dar um sentido ao futuro. Trata-se de uma incessante definição de si próprio: o que/quem sou, o que quero fazer/ser, qual o meu papel no mundo e quais os meus projectos futuros, processo nem sempre pacífico e causador, por vezes, de muitas crises e angústias existenciais. (Vieira, 2006, 14).

## 1.1 IDENTIDADE: UM CONCEITO PLURAL E POLISSÊMICO

Em se tratando do debate sobre as questões que envolvem a identidade, é curioso observar que muitos autores, como por exemplo, Dubar (1997), Kaufmann (2005), Touraine (2001) referem-se a uma questão chave quando discorrem sobre a temática: “Quem sou eu?”. Responder a essa questão não é algo simples, como pode parecer aos olhos do senso comum; remete para as questões da constituição da identidade e, portanto, está atrelada a uma teia social constituída de aspectos políticos, históricos, culturais e econômicos.

As diversas áreas da ciência que estudam a identidade revelam o quão complexa é essa temática, pois ela se caracteriza por ser um processo com múltiplas facetas, ou seja, é delineada por relações e vivências que o sujeito vai estabelecendo ao longo de sua existência. Dessa forma, não existem essências eternas porque as mudanças acontecem numa dinâmica social fruto das várias relações culturais e históricas. Ela se constitui num processo inacabado que sofre múltiplas transformações e, ao mesmo tempo, apresenta determinada permanência em seu núcleo.

O estudo sobre a identidade se torna cada vez mais comum e necessário para compreensão e reflexão de um indivíduo que, ao longo do tempo, fora religioso e filosófico, substituído pelo cidadão e depois pelo trabalhador. No presente trabalho apresentamos reflexões sobre a constituição da identidade no período moderno, salientando que é em meados do século passado que esta passa a ser objeto de reflexão teórica. Sigmund Freud é destacado como o responsável por introduzir o conceito de identidade no campo das ciências humanas. Entretanto, nos seus trabalhos faltaram instrumentos sociológicos adequados para creditá-lo como o pai da “descoberta”. Erik Erikson, reconhecido como tal, conduziu uma

definição de identidade com uma singular sensibilidade, ao tempo que retomou o conceito de Freud que estava no campo psíquico e o ampliou para o âmbito social. O autor, em sua obra *Identidade Juventude e Crise*, enfatiza que Freud serviu como referência para construção teórica sobre identidade, ressaltando que esta “declaração não foi de obra teórica, mas de comunicação especial” (Erikson, 1987, p. 19).

O que traz notoriedade ao trabalho de Erikson é a abordagem que faz sobre identidade, ao afirmar que essa não está apenas localizada no âmago do indivíduo (psíquico), mas há uma interação do psicológico com o social, e é esse aspecto que o diferencia de outros autores da sua época. Para o autor, a identidade é um problema universal, pois se trata de um processo localizado no âmago do indivíduo e também no núcleo central da sua cultura coletiva:

[...] em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que tornaram importantes para ele. Este processo é, felizmente (e necessariamente), em sua maior parte, inconsciente – **exceto quando as condições internas e as circunstâncias externas se combinam para agravar uma dolorosa ou eufórica ‘consciência da identidade.** ( p. 21, grifo nosso).

Assim, a identidade nunca é estabelecida como uma realização na forma de uma armadura da personalidade ou de qualquer coisa estática ou imutável, como também o método psicanalítico tradicional não é capaz de apreendê-la, pois não elaborou termos para conceptualizar o meio ambiente. A identidade é um processo em constante evolução e mudança em que o eu e o outro se distinguem gradativamente na medida em que o indivíduo vai ganhando consciência do ambiente e do círculo de pessoas que estão em seu entorno. Enfatizamos que a obra desse autor é salutar para o entendimento sobre identidade, especialmente porque transgrediu um conceito que parecia estar cristalizado no universo científico e intelectual em um momento que a ideia de identidade parecia banalizada.

A partir da década de 70 do século passado, o mundo começa a sofrer mudanças abruptas, isto porque se inicia um “novo mundo”, moldado por um paradigma globalizante, em que há uma revolução tecnológica da informação, bem como uma reestruturação do capitalismo, introduzindo um modelo de sociedade que altera a organização social. Por um

lado, a globalização impõe padrões comuns ao difundir uma mesma matriz produtiva baseada na nova tecnologia que apaga distâncias, mas, por outro, propicia reações locais que nascem marcadas pela ampliação da comunicação e pelas novas práticas sociais. Assim, ao se colocar a questão da identidade neste contexto, surgem problemáticas, por exemplo, ‘crise de identidade’. Dubar, (2009) refere a desestabilização do indivíduo e das culturas coletivas sob o impacto das inovações e acelerações tecnológicas e, por isso, as identidades individuais e coletivas estariam sofrendo mudanças diversas. Poderíamos dizer que os indivíduos, grupos, comunidades, organizações, instituições etc., buscavam novas referências para ancorar seu barco.

Desde que deixei o Líbano, em 1976, para me instalar em França, perguntam-me muitas vezes, com as melhores intenções do mundo, se me sinto ‘mais francês’ ou ‘mais libanês’, respondo invariavelmente: ‘Um e outro!’ Não por qualquer desejo de equilíbrio ou equidade, mas porque, se respondesse de outro modo, estaria a mentir. Aquilo que faz que eu seja eu e não outrem é o facto de me encontrar na ombreira de dois países, de duas ou três línguas, de várias tradições culturais. É isso precisamente o que define a minha identidade. Tornar-me-ia mais autêntico se amputasse uma parte de mim mesmo? (Maalouf, 1999, p. 9).

O conceito científico de identidade emerge sob o prisma da psicologia social, em que se destacava a subjetividade, ou seja, a identidade resultaria em domínio da representação e articular-se-ia em torno do sentimento de si mesmo (Kaufmann, 2005). E, apesar do questionamento acerca da sua concepção de formação identitária, a psicologia social assume um papel importante no que diz respeito à construção científica do conceito de identidade. Por conseguinte, outras ciências se dão ao trabalho de aprofundar a discussão sobre identidade, com justificativas de que a formação identitária não se pode basear apenas na ideia do sentimento do ser. A sociologia, por sua vez, entende a identidade para além do subjetivismo, inserindo-a num quadro social. Com este viés conceitual o processo identitário vai se desenhando com outras interpretações, por exemplo: entre si íntimo e si estatutário em François de Singe (2003); entre identidade pessoal e identidade social em Goffman (1988); entre mesmidade e ipseidade em Ricoeur (2014) e identidades para si e identidades para os outros em Dubar (1997).

Com isso florescem nas ciências humanas disciplinas que se preocupam em caracterizar a identidade e, em decorrência, podemos defini-la atualmente como um conceito polissêmico e plural, por lidar tanto com os indivíduos como a sociedade, culturas, grupos, etnias, religiões, etc., tornando-a relevante objeto de investigação em várias áreas de conhecimento. Temos, em síntese: a psicologia que aborda as questões subjetivas na qual a nossa consciência sobre identidade se configura dentro do mundo que nos cerca, em processo

complexo entre o eu e outro; a sociologia e a antropologia que pensam em como essa identidade se articula entre o indivíduo e o grupo, baseando-se em que a identidade é social, e a cultura é um dos seus componentes. Esses movimentos deram oportunidade de ampliar as questões referentes à identidade no que tange aos campos político e econômico.

Para compreensão adequada desse trabalho, faz-se necessário conhecer o conceito de identidade na perspectiva de alguns autores. Para Dubar (1997), o primeiro ponto é romper com uma definição dual da identidade, por entender que “[...] a identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro” (p. 104). Entende-se que a identidade é construída e (re)construída, numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável e jamais dada.

Assim vista, será que a noção de identidade pode ser incluída numa perspectiva sociológica? Certamente que não se nos mantivermos numa perspectiva fenomenológica da relação interindividual Eu-Outro, ou numa perspectiva psicanalítica redutora que considera o Eu como o elemento de um sistema fechado em relação dinâmica mas ‘interna’ com o Id e o Superego que rejeita no ‘ambiente envolvente’ o conjunto das instituições e das relações sociais. Certamente que sim se restituirmos esta relação identidade para si/identidade para o outro ao interior do processo comum que a torna possível e que constitui o processo de socialização. Deste ponto de vista, a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (*idem*, p. 105).

Para este autor, a articulação entre a transação objetiva (identidades atribuídas/propostas; identidades assumidas/incorporadas) e a transação subjetiva (identidades herdadas; identidades visadas) é a chave para a construção das identidades sociais. Essas estão situadas dentro de um sistema de categorias de análise da identidade elaborada por Dubar que se constitui em dois processos: relacional e biográfico. A primeira refere-se a um caráter objetivo, em que a identidade se constitui a partir do outro, no biográfico, cujas transações são subjetivas, há uma articulação entre identidades herdadas e identidades visadas.

Portanto, o processo de constituição de identidade se dá através do processo de formação, visto que são várias as identidades que assumimos a partir dos atos de atribuição “*que tipo de homem (ou mulher) você é*” (Dubar, 1997, p. 106) e os atos de pertença “*que tipo de homem (ou mulher) você quer ser*” (*Ibidem.*). Os atos de atribuição significam o que os outros dizem ao sujeito e os atos de pertença como o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas. Caracteriza-se, assim, um movimento de tensão no qual a atribuição corresponde à identidade para o outro e a pertença à identidade

para si e forma uma oposição entre o que o próprio sujeito assume e o que esperam que o sujeito assumam.

A perspectiva de identidade para Bauman (2005) se baseia em uma nova concepção de sociedade, não mais a modernidade, mas uma “modernidade líquida” configurada por uma “liquefação” das estruturas e instituições sociais, a ideia da modernidade sólida, passa para uma fase de fluidez, “são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo” (p. 57). Na obra intitulada *Identidade* o sociólogo afirma que o assunto é intangível e ambivalente no mundo ‘líquido’, onde tudo é precário e provisório. A ansiedade prevalece nos comportamentos humanos em virtude da dissolução de valores e referências que jogou homens e mulheres na permanente inconstância, sem possibilidade de estabelecer conexões entre si mesmos e o mundo na velocidade estonteante das mudanças engendradas pelo processo de globalização.

Bauman (2005) afirma que o panorama da globalização é radical e irreversível, afetando todas as estruturas sociais e as relações que correspondem a elas. Nesse sentido, as identidades passam a ser consideradas cada vez mais como processos em permanente movimento e a emergência das comunidades e das políticas de identidades como fenômenos de resistência, conservadora ou progressista, às consequências das transformações da globalização.

Dessa forma, qualquer discussão sobre identidades precisa conceber a ambivalência das políticas que elas podem gerar e os desdobramentos que essas ações coletivas podem desempenhar na vida privada e nos espaços públicos.

Bauman (1999) busca definir um sentido para a construção de identidades por meio do reconhecimento da existência de comunidades do destino e de vida. Para o autor, é a partir das comunidades de segundo tipo que se torna mais consciente o fato de que as noções de pertencimento e de identidade são negociáveis e revogáveis e que as escolhas e as decisões que um indivíduo toma são fundamentais tanto para definir identidade como pertencimento.

Já para Castells (1999) as transformações tecnológicas sofridas, em especial nas últimas décadas, são responsáveis pelo impacto da informatização sobre as culturas em todo o mundo. E, por conseguinte, dentro de uma dinâmica sociocultural ele coloca a questão da identidade ou identidades como um núcleo resistente à homogeneização, contudo, enfatiza que todas estão marcadas pelas histórias de cada grupo, como pelas instituições existentes e pelos aparatos de poder. Na perspectiva dos atores sociais, o autor entende por identidade “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um

conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (p. 22). Enfatizando que essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto representação quanto na ação social. É preciso estabelecer a distinção entre identidade e papéis, uma vez que os sociólogos caracterizam os papéis como ser trabalhador, pai, vizinho, mãe etc.<sup>1</sup>

Para o autor, a importância desses papéis será influenciada pelos comportamentos das pessoas frente aos acordos entre os indivíduos e organizações. E esclarece que enquanto as identidades organizam significados, os papéis organizam funções. Sob esse prisma a construção social da identidade se estabelece sobre uma relação de poder. Castells propõe três formas e origens de construção da identidade:

- Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais;
- Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade;
- Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. (1999, p. 24).

As identidades para este autor são resultado de diferentes relações no contexto social, gerando uma dinâmica a qual não permite constituir uma essência ou ao mesmo ser encerrada.

Hall (2003) desenvolve seu conceito a partir de um interesse nas “identidades culturais” e, neste sentido, a identidade não se faz como tal se não houver outra(s) identidade(s) da(s) qual(is) ela pode e precisa diferenciar-se, ou seja, há identidade porque há um outro a constituí-la. Afirma que as identidades são construídas pela diferença e não fora dela, o que implica o reconhecimento de que é apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não “é”, com aquilo que falta e com esse “exterior constitutivo” que o significado “positivo” de qualquer termo e, logo, sua identidade podem ser construídos. De acordo com o autor, as identidades podem funcionar ao longo de toda a sua história como pontos de identificação e apego apenas em razão de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”. No que diz respeito à identidade cultural, afirma que os aspectos de pertencimento às culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e sobretudo nacionais, vêm sofrendo um processo de fragmentação. Portanto, o sujeito estável

---

<sup>1</sup> Cf. Castells (1999).

sofre um descentramento, causando um deslocamento tanto no mundo social e cultural, como também em si mesmo, resultando em crise de identidade.

Para esse autor, as identidades nacionais estão em declínio, porque a sociedade não é vista mais como determinada e isso ocorre devido a uma configuração social que está em constante movimento e mutação, provocando nas identidades um contínuo processo de fragmentação no indivíduo, pois “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”. (Hall, 2003, p. 13).

Em uma perspectiva de análise da psicologia social, Ciampa (2005) elabora reflexões e, acima de tudo, um conceito de identidade baseada na ideia de metamorfose, na qual tudo está em transformação. Segundo ele, a identidade como metamorfose se configura desde o momento em que somos identificados por um nome próprio, ou seja, a identidade representada. Neste sentido, o autor entende que esse primeiro momento leva a uma identidade com traços estáticos que define o ser, ou seja, o “indivíduo aparece isolado, sua identidade como algo imediato, imutável”. (Ciampa, 2005, p. 135). Contudo o nome não é a identidade, mas uma representação dela, salienta o autor.

A identidade que, inicialmente, assume uma forma de nome próprio, vai adotando outras formas de predicções, como papéis. O que leva a identidade a assumir personagens, que nada mais são do que uma vivência de um papel previamente determinado pela cultura, sendo fundamental na construção identitária. O autor afirma que identidade é metamorfose. Metamorfose, no sentido do constante vir-a-ser, no sentido da possibilidade do humano, da constante transformação. Apesar de ser metamorfose, há um núcleo de permanência na identidade do indivíduo promovido pela igualdade de si, que é a reposição do indivíduo de seu ser, é o que permanece, o que é estável ao longo da vida.

Em defesa de um conceito que ultrapasse a ideia de uma abordagem puramente objetiva ou subjetiva, Cuche (1999) adota a abordagem relacional com o argumento que só a partir deste contexto, pode-se entender porque em determinado momento a identidade ora é afirmada ou, ao contrário, reprimida.

Se a identidade é uma construção social e não um dado, se ela é do âmbito da representação, isto não significa que ela seja uma ilusão que dependeria da subjetividade dos agentes sociais. A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais. (p.182).

Salienta, ainda, o autor, que identidade e alteridade estão ligadas em uma relação dialética, porque a identidade sempre existe em relação à outra, desconstruindo a ideia de uma identidade em si ou mesmo unicamente para si. Ou seja, a sua identificação vem acompanhada da diferença. A justaposição entre identificação e diferenciação acontece “Na medida em que a identidade é sempre um processo de identificação no interior de uma situação relacional, na medida também em que ela é relativa, pois pode evoluir se a situação relacional mudar [...]” (*Ibidem*, p. 183).

A identidade, neste sentido, torna-se algo concessivo para que aconteça uma negociação entre o que Barth (1995) chama de “auto-identidade”, definido por si mesmo, e uma “hetero-identidade” ou uma “exo-identidade”, definida pelos outros.

Temos então alguns conceitos de determinados autores, com isso, não significa que estamos esgotando e engessando o conceito de identidade, pelo contrário, apontamos alguns para evidenciar uma vasta bruma teórica acerca da conceituação de identidade, fato este, por conta de uma dimensão plural e polissêmica de lidar com os indivíduos quanto com as sociedades, culturas, comunidades entre outros.

Ao resultar de uma construção social, a identidade participa da complexidade do social. O que torna difícil a sua definição é o seu caráter flutuante, susceptível de várias interpretações e manipulações. Considerar a identidade como monolítica impede a compreensão dos fenômenos de identidade mista. O indivíduo participa em várias culturas e cria a sua própria identidade única e pessoal (identidade sincrética) ou cria uma dupla identidade em que os dois polos de referência se situaram ao mesmo nível. (Vieira, 2011, p. 72).

Neste vasto campo das ciências, temos diferentes pesquisadores das mais variadas áreas, sociologia, antropologia, literatura, psicanálise, política, história, etc., discutindo, debatendo, provocando, questionando, refletindo, (des)construindo a compreensão da identidade e um ponto que provoca tudo isso é o puzzle constituído de uma identidade individual e identidade coletiva.

A identidade coletiva é “O conjunto das referências culturais em que se funda o sentimento de pertença a um grupo ou a uma comunidade.” (Wieviorka, 2002, p. 168). A referência sobre uma identidade coletiva se notabilizou na medida em que grupos começam a reivindicar uma identidade de pertença.

Castells (1999) classifica as identidades coletivas como identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto e afirma que estas têm um significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem, uma vez que a construção da identidade é marcada por relação de poder. Para o autor, a identidade legitimadora se constitui



a partir de uma sociedade civil e, portanto, é “[...] um conjunto de organizações e instituições, bem como uma série de atores sociais e organizados, que, embora às vezes de modo conflitante, reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural” (p. 24). Na identidade de resistência, originam-se formas de combater a opressão social, justamente por existirem identidades excluídas/excludentes no núcleo das relações sociais gerando “uma identidade defensiva nos termos das instituições/ideológicas dominantes, revertendo o julgamento de valores e, ao mesmo tempo, reforçando os limites de resistência” (p. 25). Por fim, no terceiro processo de construção da identidade coletiva, há a identidade de projeto que, por sua vez, produz o sujeito.

As identidades coletivas não são estáveis e se constituem de uma dinâmica de grupo, sendo que a identificação desse coletivo vive-se com o alargamento de si mesmo (Kaufmann, 2005). Partamos do princípio de que este se carrega diferentes ingredientes afetivos e cognitivos representados por um processo interno através dos quais o psiquismo organiza todas as informações externas (percepções, sensações, informações diversas...) e internas (sentimentos e emoções vividas, pensamentos e reflexões...) constituindo o saber universal do sujeito, remetendo-se ao indivíduo tornando um saber sobre si mesmo, fazendo com que haja uma fonte de sentimento de identidade individual.

Claro que esse sentimento não se organiza de maneira estática e pacífica. Tudo acontece em meio a conflitos e tensões, numa dinâmica social. Portanto, o conceito de si próprio vem nos definir em função da idade e das experiências vividas. É inegável que há uma complexidade na constituição da identidade individual, até porque a constituição do Eu (*self*) se dá em relação ao outro. Sobre essa problemática do Eu, (L'Écuyer, 1994, cit. por Medeiros, 2009, p. 109-110) desenvolve novos conceitos em diferentes estruturas:

- O eu material: compreende por um lado as autodescrições em termos de aparência física e de saúde e, por outro, aqueles que se referem à posse material (“Nós temos uma casa”) ou de pessoas (“nossos filhos estão na universidade”).
- O eu pessoal: envolve as aspirações, emoções, qualidades e defeitos e também a filosofia de vida, papéis e status, o sentimento de coerência interna.
- O eu adaptável: reúne os enunciados implicando um julgamento sobre si mesmo assim que aqueles que dizem respeito às formas de reagir em relação à realidade em vista de manter o seu eu (autonomia, dependência, ambivalência).
- O eu social: comporta as descrições de comportamento em sociedade tais como receptividade em relação aos outros, dominação, altruísmo etc.
- O eu não-eu: contém os enunciados nos quais o indivíduo refere-se aos outros baseado em temas os quais lhe concernem.

Para Kaufmann (2005), o “eu” se consiste de um ato consciente e subjetivo pelo qual o indivíduo se sente diferente dos outros. Contudo, o processo de construção da identidade

desse “eu” não deixa de estar em constante processo de mudança na medida em que esse indivíduo vai adquirindo consciência do ambiente que está ao seu redor. E neste ambiente tem como pano fundo a aceleração da informação, flexibilização e informalização (Castells, 1999) e a globalização dos sistemas de produção, distribuição e consumo.

Fica, assim, demonstrado que o complexo de identidades coletivas e identidade individual flutuam em um movimento dinâmico, mas ao mesmo tempo são sustentados por pilares de equilíbrio, engrenados num mecanismo endógeno e exógeno. O “comportamento individual não pode ser, portanto, entendido sem que seja levado em conta o comportamento coletivo” e que a “consciência de nossa própria identidade é um dado essencial e primeiro que anima nossa relação com a existência e o mundo” (Medeiros, 2009, p. 114)

## 1.2 DINÂMICAS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

### 1.2.1 Identidade Profissional Docente

O construto da profissionalidade docente não é simples. Primeiro porque a própria profissionalidade da docência envolve diversos fatores (*cf.* capítulo 2) e, segundo, quando se faz alusão das identidades dos professores observa-se que há particularidades, configurando-se como fenômeno complexo. Salientamos que não significa que outros trabalhadores que não sejam professores não as tenham, mas a diferença está na “individualidade e heterogeneidade do objeto de trabalho” (Tardif, 2013, p. 129), ou seja, o professor, em particular, trabalha com indivíduos - apesar de ensinar a grupos, existe a individualidade que gera a heterogeneidade. Para o autor esse

[...] componente individual significa que as situações do trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais [...], mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pelas instabilidades [...] que são obstáculos inerentes a toda generalização às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva (*idem*)

A teoria sociológica da construção de identidades sociais e profissionais de Dubar (1997, 2005) é referência dos trabalhos que tratam da identidade profissional docente e, apesar de o autor não explorar especificamente as identidades profissionais docentes, sua abordagem apresenta uma categoria de análise da identidade.

Na 3ª edição do seu livro, Dubar faz considerações sobre alguns aspectos da sua obra e a primeiro diz respeito à socialização a qual não pode ser definida apenas como

“desenvolvimento da criança”, nem como “aprendizado da cultura” ou “incorporação de um *habitus*” e sim como uma “construção de um mundo vivido”, logo esse mundo pode sofrer desconstruções e reconstruções. A partir dessa reflexão, afirma que a socialização é um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades, as quais estão ligadas às diversas atividades – inclusive a profissional – e que, neste percurso da vida, cada qual vai aprender a se tornar ator.

O segundo aspecto abordado pelo autor diz respeito ao ator social, o qual não pode ser reduzido a categorias preestabelecidas, porque cada ator tem a capacidade de “definição da situação” num contexto de ação que também é contexto de definição de si e dos outros, ou seja, define a si próprio e aos outros. Neste sentido, Dubar faz uma inflexão sobre o termo identidade para “forma identitária”. Significa dizer que o ator tem uma história e um passado que reflete em sua identidade.

Segundo o autor há uma “trajetória subjetiva” que envolve uma interpretação do passado e uma projeção antecipatória do futuro. Portanto, existem dois eixos de identificação para a pessoa considerada ator social. O primeiro, o eixo sincrônico, ligado a um contexto de ação e uma definição de situação, em um espaço dado culturalmente marcado e o segundo, eixo diacrônico, está ligado a uma trajetória subjetiva e uma interpretação da história pessoal, socialmente construída. Neste sentido, a definição do ator social se dá na articulação destes dois eixos, tornando as identificações problemáticas, sendo que a elucidação destas identificações ocorre numa esfera de ação denominada “forma identitária”. Neste processo, “articula-se dois sentidos dos termos ‘socialização’ e ‘identidade’: a socialização ‘relacional’ dos atores em interação em um contexto de ação (as identidades ‘para outro’) e a socialização ‘biográfica’ dos atores engajados em uma trajetória social (as identidades ‘para si’)” (2005, prefácio XX).

A teoria sociológica apresentada por Dubar (2005) possui em seu centro uma articulação de dois processos identitários heterogêneos.

O primeiro diz respeito à **atribuição** da identidade pelas instituições e pelos agentes diretamente em interação com o indivíduo. Não pode analisar-se fora dos **sistemas de ação** nos quais o indivíduo está implicado e resulta de ‘relações de força’ entre todos os atores implicados e da legitimidade – sempre contingente – das categorias utilizadas. [...] O segundo processo diz respeito à interiorização ativa, à **incorporação** da identidade pelos próprios indivíduos. Não pode analisar-se fora das **trajetórias** sociais pelas quais e nas quais os indivíduos constroem ‘identidades par si [...]. É contudo, o único que tem ‘subjetivamente’ importância para o indivíduo. Sem esta legitimidade ‘subjetiva’, não se pode falar de identidade-para-si. (1997, p. 107).

Observa-se que a atribuição da identidade ocorre em um sistema de ação que implica na constituição de categorias e os atores que estão implicados nesse processo assumem formas variáveis de etiquetagem. No que diz respeito à incorporação da identidade que ocorre nas trajetórias sociais, as categorias devem ser legítimas para os próprios indivíduos e para o grupo, definindo uma identidade-para-si. Esses dois processos formam as “estratégias identitárias”, podendo assumir duas formas: i) transações externas (objetivas) e ii) transações internas (subjetivas). As objetivas se dão entre o indivíduo e os outros significativos que visam acomodar a identidade para si à identidade para o outro. No entanto, as subjetivas ocorrem com necessidade de salvaguardar a identidade herdada (anteriores) e o desejo de contribuir para si novas identidades (futuras) assimilando a identidade-para-outro e identidade-para-si.

Apesar dos processos relacional e biográfico serem heterogêneos, estes se comunicam numa espécie de negociação identitária, haja vista que “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade” (*Ibidem.*, p. 110).

O processo biográfico é decorrente de uma transação subjetiva em que os indivíduos compõem uma identidade social e profissional ao longo da sua existência balizada por instituições (família, escola, mercado de trabalho, empresa, etc.). Por outro lado, a constituição biográfica de uma identidade profissional requer a inserção do indivíduo nas relações de trabalho ou atividades coletivas organizadas e isto não exclui outras identidades – sexuais, étnicas, classe social, etc., - porque as identidades sociais não podem ser reduzidas a estatutos de emprego e formação. Contudo, em se tratando da identidade social, o processo de transição que ocorre entre a saída do sistema escolar – espaço no qual a criança experimenta a sua primeira identidade social – e o confronto com o mercado de trabalho é fundamental para a construção da identidade autônoma. Segundo Dubar (2015), este processo depende de: 1) identificação pelo outro das suas competências, 2) do seu estatuto e da carreira possível e a construção para si do projeto, 3) das aspirações, e 4) da identidade possível.

Em se tratando do processo relacional, a identidade implica numa experiência de relação social do poder. Ou seja, enquanto a biográfica é a construção do eu a relacional é um investimento do eu em que o ator busca manter uma relação durável, significa que a transações objetivas dependem das identidades do outro (identidades virtuais). Conseqüentemente, esse processo é passível de conflitos, porque o indivíduo possui desejos de identificação e reconhecimentos e as instituições oferecem estatutos, categorias e formas

diferenciadas de reconhecimentos. Assim, os “parceiros desta transação são efetivamente, múltiplos: o grupo de pares no seio da oficina, do escritório ou da equipe do **trabalho**, o superior hierárquico, outros responsáveis da **empresa** [...] o formador, mediador do universo da **formação**, o cônjuge e o universo da **família**, etc.” (Dubar, 1997, p. 117). Num contexto em que os trabalhos não são mais estáveis, a identidade profissional de base será constituída de uma identidade do trabalho, de uma projeção de si para o futuro, antecipação da trajetória de emprego e um processo formativo a que o autor chama de *occupational identity*.

As identidades, na perspectiva de Dubar (1997), podem ser interpretadas sobre a articulação entre a transação objetiva e subjetiva num compromisso interior (identidade herdada e visada) como também em negociações exteriores (identidade atribuída por outro e identidade incorporada por si). Assim, pensar a construção das identidades é entender que elas são inseparáveis do espaço de emprego-formação e dos tipos de relações profissionais que estruturam as diversas formas de mercado de trabalho. Num jogo social as identidades estão sempre em construção e desconstrução, causando um movimento dinâmico, a nível profissional as articulações ocorridas entre as transações desenvolvem quatro processos.

Outro aspecto relevante para a compreensão da identidade docente que destacaremos é o estudo de Blin (1997) o qual apresenta uma relação entre a prática profissional e a competência, portanto, a identidade se configura no contexto do mundo do trabalho. Segundo o autor, ao adaptar-se, comunicar e agir numa situação profissional o indivíduo constrói representações profissionais. Neste sentido, as atividades profissionais resultam de interações múltiplas entre indivíduo e grupo, ou seja, a “teoria das representações profissionais não se relaciona com o funcionamento de um sujeito isolado, mas integrá-lo como parte de um sistema vasto, que inclui contatos e relações com os outros, bem como, no contexto institucional que prevê papéis, normas e os estatutos” (p. 169).

Para Blin (1997), a representação e a identidade profissional ocorrem num contexto profissional em que operam. Portanto, na sociedade, as pessoas exercem suas atividades profissionais em contextos organizacionais e, desta forma, acontecem as negociações permanentes entre os atores coletivos. O autor diz ainda que a “esfera profissional é um terreno fértil para observar a dinâmica que se desenvolve entre indivíduo e sociedade através de atividades profissionais localizadas no centro das interações entre atores, grupos e ambientes profissionais” (p. 58).

Desta maneira, a situação profissional é complexa por conter uma variedade de atividades baseadas em multiplicidades de interações, de modo que o sujeito não é apenas um

agente restrito a questões objetivas, mas deve dar significados às suas situações e à sua construção social. Blin (1997) desenvolve um Modelo Teórico do Sistema de Atividades Profissionais que corresponde a um ordenamento de práticas, representações e identidades profissionais capazes de adaptar-se a limitações da organização e regular-se sob a pressão de atores coletivos.

**Figura 1** - Sistemas de Atividades Profissionais



Fonte: Blin (1997, p. 62).

Este é um modelo sistêmico teórico e não um modelo de ação, portanto, tenta descrever, explicar e entender as relações que unem:

- Contexto: as condições reais das atividades exercidas;
- Identities: emergências de cada grupo em construir suas próprias regras;
- Práticas: estilo de intervenção próprio de cada grupo;
- Representação: saberes envolvidos compartilhados pelos grupos.

Neste sistema, as atividades profissionais não são apenas consideradas modelos operacionais, mas são analisadas sobre dinâmicas que ligam seus componentes. Este sistema possui uma relativa autonomia em relação aos outros domínios da vida devido às interações específicas que se desenvolvem no contexto do trabalho, nas práticas, identidades e representações profissionais em um espaço-tempo específico.

O modelo avançado dá a mesma importância à intersubjetividade (relação entre os indivíduos) e intrasubjetividade (pluralidade de identidades para o mesmo indivíduo) e pretende uma abordagem do

sujeito como produto e produtor de relações diversificadas. De acordo com essa perspectiva construtivista as atividades profissionais são entendidas como construções históricas (funções das representações anteriores), bem como construções quotidianas (transformação das representações no exercício da atividade) dos atores individuais e coletivos (Blin, 1997, p. 63).

Essa breve explanação dos modelos de Dubar (1997, 2005) e Blin (1997) evidencia que a identidade profissional se constitui numa realidade dinâmica e que a socialização não ocorre apenas numa dimensão de apropriação da realidade estabelecida, o que suporia que os atores são passivos e de que a realidade é imutável. Ao contrário, os atores constroem suas realidades no processo de interação dentro do mundo social, o qual “[...] forja-se no duplo processo de ruptura e reconciliação entre os movimentos externos conducentes à atribuição de uma identidade reconhecida e os movimentos internos ao indivíduo fundamentados em trajetórias biográficas conducentes à assunção de uma identidade herdada” (Santos, 2011, p. 53).

### **1.2.2 Identidades Múltiplas e sua Formação**

Formação supõe troca, experiência, interações sociais e não apenas uma atividade de aprendizagem, sendo uma “ação vital da construção de si próprio” (Moita, 2013, p. 114). Por conseguinte, a construção de si próprio é um processo de formação, “[...] processo como função permanente e negantrópica, que dá forma e ritmo e põe em contato diferentes fontes de movimento” (*Ibidem*).

Para Dominicé (2006), o processo de formação perpassa em todo percurso de vida de cada pessoa – infância, juventude e adultez – em uma espiral complexa que gera movimentos contínuos e descontínuos de formação. Assim, “deve ser pensada considerando a descontinuidade da existência, ainda mais que as transformações impostas pela sociedade atual não acontecem sem choque” e a “formação pode intervir como retomando do curso de vida” (p. 350). Para Moita (2013), o processo de formação é uma “[...] dinâmica em que vai construindo a identidade de uma pessoa” e em “que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, forma-se, transforma-se, em interação” (p. 115).

Dubar (2009), em sua publicação intitulada *A Crise das Identidades*, ao tratar do assunto identidade pessoal, questiona como pensá-la num contexto de mudanças sociais abruptas que, conseqüentemente, afetam a vida profissional, privada, político-religiosa e como ligar essas diversas esferas de atividade para compreender as vicissitudes subjetivas. Segundo o autor, essa resposta perpassa a “identidade reflexiva (‘Si mesmo’ como distância

em relação aos papéis) e narrativa ('Self' como projeto) em relação com a confusão das categorias de identificação societária (Ego estatutário) e comunitário (Ego nominal)" (p. 227).

Para ele, há uma necessidade de avançar na elucidação do "Nós societário" e de se perceber a diferença com os "Nós comunitário", que permanecem ancorados num paradigma determinista de identidade social como se fosse apenas uma interiorização pelos indivíduos, ou seja, permanece prisioneira de uma concepção comunitária do social e economista do societário sendo, por conseguinte, reduzido ao funcionamento econômico. Neste sentido, a primeira dificuldade de se reconhecer a identidade pessoal como valor social está "[...] na confusão, oriunda largamente de Durkheim, entre o coletivo em geral (Nós) e o comunitário em particular" (Dubar, 2009, p. 228).

Está se tornando comum a constituição de um "Nós" que não é comunidade, mas sim um "nós societário" – as chamadas associações de pessoas voluntárias. A essas associações as pessoas se filiam ou, até mesmo, as criam em cooperação com outras, uma vez que: "[...] Esses 'coletivos' possuem, a seus olhos, uma significação subjetiva, na medida em que implica a defesa de interesses comuns e/ou a partilha de valores comuns" (*Idem*, pp. 228-229).

Deste modo, a identidade pessoal se apropria da subjetividade da identidade social, sendo que a "subjetividade é a interiorização do mundo exterior: a língua que eu falo, as categorias de experiência sensíveis ou intelectuais que emprego, a pressão das comunidades e das coletividades [...]" (*Ibidem.*). Esta afirmação converge com o que diz Lipianski, que a identidade diz respeito às "relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal" (Lipiansky, 1990, cit. por Moita, 2013, p. 115).

Quando se trata do aspecto da subjetividade, corre-se o risco de fazer das ações realizadas pelos indivíduos algo puramente subjetivo, não as relacionando com o sistema social. Segundo Dubet (1996), as lógicas de ação combinam-se na experiência social e se inscrevem numa certa objetividade do sistema social. Para o autor, a lógica de integração assenta-se num processo de socialização, ligado ao sistema pelos *constrangimentos de situação* e ao modo de explicação do modelo de *sistema de interdependência*. Em se tratando da subjetividade, a mesma está definida socialmente pela *tensão entre uma representação do sujeito e relações sociais*, em que sua articulação com o sistema é dialético. Na figura abaixo, apresentamos como o autor representa este raciocínio.



**Figura 2** – Sistema de Interdependências



Fonte: Dubet (1996, p. 141).

O esquema acima ilustra como a subjetividade não se constitui em pleno isolamento, mas de um conflito relacional com o outro, pois a identidade emerge e se desenvolve quando surgem conflitos, durante período em que a pessoa está passionalmente implicada, sendo que estes conflitos são frutos das mudanças, sejam nos papéis que assumem na vida privada (pai, mãe, cônjuge, etc.), seja no campo profissional.

A identidade pessoal implica a utilização de uma atitude reflexiva (Si mesmo) por e em relações significativas (amorosas, mas também competitivas e cooperativas, conflituais e significantes), permitindo construção da própria história (Self) ao mesmo tempo em que sua inserção na História (Nós). A identidade pessoal do sujeito que aprendem não é, portanto, dada, tal e qual, no nascimento. Ela se constrói durante toda a vida. Mas não se reduz a uma interiorização ‘passiva’ e ‘mecânica’ das identidades herdadas, do conjunto das características ligadas ao nascimento (a forma cultural do Ego nominal) nem dos papéis estatutários predefinidos (a identidade estatutária do Ego socializado). Ao contrário, ela se conquista com frequência contra estes, por distanciamento e rupturas, não excluindo nem as continuidades nem as heranças.’ (Dubar, 2009, p. 234).

Segundo Moita (2013), a identidade pessoal e a identidade profissional estabelecem uma variedade de relações e existe “nessas relações uma atividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração” (p. 139).

Kaddouri (2009) converge com o que defendem Dubar (1997) e Blin (1997) e entende que a construção da identidade profissional se constitui numa dinâmica e que a socialização não ocorre apenas numa dimensão de apropriação da realidade estabelecida. Em estudos desenvolvidos por este autor, são analisados os laços existentes entre a “dinâmica identitária” e a relação com a formação.

Para o autor, a aceitação do qualitativo “identitárias” ao substantivo “dinâmicas” possui objetivo duplo e ela “visa deslocar o foco habitual sobre identidade enquanto resultado (sob o risco de retificá-la) e a analisá-la como processo em perpétua construção, desconstrução e reconstrução de uma identidade” (Kaddouri, 2009, p. 24). Nesse tipo de análise, há uma ruptura da concepção fixista da identidade. Na perspectiva da dinâmica identitária, há uma totalidade de componentes indissociavelmente complementares e interativamente conflituosos, componentes estes denominados pelo autor de identidades herdadas, adquiridas e projetadas. Todas essas identidades ocorrem em interações sociais o que gera tensões intrasubjetivas e intersubjetivas. Neste ponto de vista, a identidade está em constante transformação, numa dinâmica de interações com o outro sindical, profissional, familiar, político, etc.

Essas tensões conduzem o sujeito a estabelecer **estratégias identitárias** cujo objetivo é a salvaguarda da integridade da identidade, a manutenção da coerência e de seus diferentes componentes, bem como a garantia da autenticidade do projeto de si para si, ou seja, do projeto identitário. (Kaddouri, 2009, p. 24) (grifo nosso).

Em relação a esses componentes, o autor afirma que o primeiro trata das identidades herdadas já que, como o próprio nome diz, herdamos das nossas origens sócio-familiares identidades que podem ser alteradas, modificadas, como é o caso do sobrenome, do nome, da nacionalidade, pertencimento a grupos sócio-culturais e outras de difícil cambiamento – pertencimento a família, determinadas dimensões biológicas. Assim, para ocorrer um equilíbrio identitário, o sujeito terá que saber lidar com os diferentes componentes hereditários, o que não evitará o olhar cotidiano do outro.

As identidades adquiridas estão relacionadas com as posições e pertencimento socioprofissionais e papéis sociais que assumimos. Este construto se faz de maneira contextualizada entre as identidades herdadas e identidades visadas. O autor afirma que “uma das chaves da compreensão das dinâmicas identitárias supõe a análise da maneira pelo qual o sujeito administra o material identitário relativo a suas identidades herdadas e suas identidades adquiridas” (*Idem*, p. 25) e isto provoca tensões identitárias.

Outro componente diz respeito a uma projeção que o sujeito tem para si, ou seja, o que Kaddouri (2009) chama de projeto de si para si (projeto identitário pretendido), sendo uma ação consciente do sujeito para reduzir “uma dupla distância” do que vive ou presente subjetivamente. A distância primeira é do que ele é atualmente para o que ele gostaria de ser no futuro, a segunda compreende uma distância entre o projeto que tem de si mesmo – projeto

de Si para Si – e o projeto que outra pessoa tem para ele – o projeto de Si para o outro, sendo que há “aí um indicador da diferença entre a apreciação que o sujeito atribui a seu próprio valor identitário e a apreciação que o sujeito faz dele” (Kaddouri, 2009, p. 26).

Por serem indissociáveis, estes componentes tendem a criar tensões identitárias, considerando as diversas dimensões da identidade – familiar, profissional, política, étnica, etc. – e estas serão decorrentes das atividades nas quais o sujeito está implicado, sejam elas profissionais ou não.

As tensões farão com que os sujeitos estabeleçam estratégias identitárias para salvaguardar a autenticidade de seu projeto identitário. Em se tratando da identidade docente, podemos afirmar que na profissão de professor as transformações identitárias sofrem pressões que afetam seus projetos identitários pessoais. Tais pressões são decorrentes das mudanças de projetos para o sujeito, porém não escolhidos por ele, mas por outros como, por exemplo, as políticas do Estado que obrigam o professor a assumir um papel que não faz parte de seu projeto pessoal (exemplo, cargo de diretor escolar).

Kaddouri apresenta uma tipologia de dinâmicas identitárias, contudo faz a ressalva de que as identidades são complexas e, por isso, não significa que uma tipologia as tornará simples e redutora, mas que “[...] tem por função apresentar dinâmicas provisórias nas quais se encontram inseridos determinados indivíduos em dado momento de sua existência” (pp. 30-31).

Os processos de construção da identidade profissional se desenvolvem em um contexto cultural do grupo de pertença, sociopolítico, ao estatuto da profissão e do profissional. Partindo desse princípio, o autor aponta laços entre as dinâmicas identitárias e a formação que o próprio indivíduo estabelece, criando relações como as que seguem: i) relação de engajamento – quando um adulto em um determinado momento de sua vida toma a decisão de iniciar uma formação e ao mesmo tempo renuncia-se a outras opções; ii) relação de desengajamento – sucede ao engajamento, porque em um dado momento do processo de formação há confronto com tensões identitárias resultante do distanciamento entre a identidade para si e a identidade para o outro, causando desengajamento, que é uma estratégia identitária responsável pelo enfrentamento da tensão, ao mesmo tempo que busca a estabilização do equilíbrio identitário; iii) relação como ambivalência – resultante de um posicionamento pessoal na tomada de decisão, o qual leva a pessoa implicada a adotar duas atitudes opostas, a primeira quando há engajamento na formação, possibilitando estratégias identitárias para a realização do projeto de si e a segunda se trata de um desinvestir na

formação quando outras necessidades são mais fundamentais para a realização do projeto identitário, como exemplo, temos o desempregado que precisa se inserir em alguma atividade de labor para recuperar uma posição profissional; iv) relação com a indiferença – quando não vê utilidade pessoal no processo de formação no âmbito das estratégias identitárias; e, v) relação de hostilidade – é quando a pessoa implicada se opõe à oferta de formação e ocorre quando a opção é escolhida por outro sem a anuência do próprio sujeito em questão, causando uma modificação da identidade.

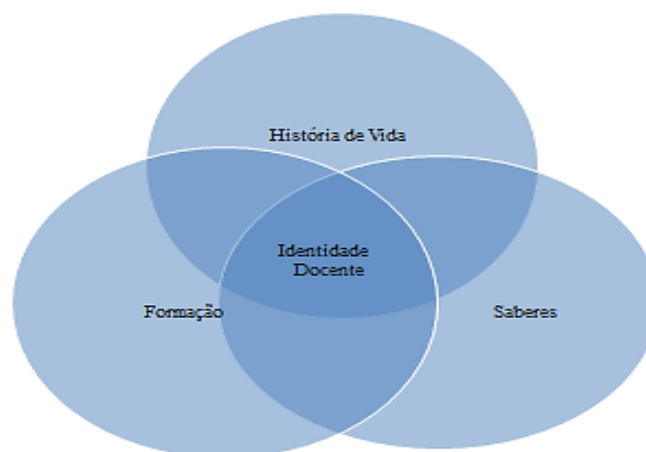
Portanto, para Kaddouri (2009), a identidade docente e a formação são processos que implicam fortes relações entre representações identitárias e o trabalho profissional e tais relações envolvem dinâmicas identitárias compostas por componentes indissociáveis e conflituosos. Segundo o autor, os componentes das identidades herdadas, adquiridas e projetadas são responsáveis por uma tensão intra e intersubjetivas e quanto maior for o campo de atividade do sujeito - profissional, sindical, social, familiar etc., - maiores serão os conflitos que proporcionarão uma constante construção, desconstrução e reconstrução da identidade.

### **1.2.3 Docência: Elementos identitários**

Pensar a construção da identidade docente apenas no processo de formação acadêmica é reduzir e desconsiderar toda uma dinâmica social e cultural que envolve o processo de constituição identitária do professor. Primeiro, porque a identidade docente é um construto da identidade individual e identidade coletiva. Segundo, como nos diz Dominicé (2006), o processo de formação ocorre em todo o processo de vida. Em terceiro, por ser o professor uma pessoa que lida com outras pessoas no cumprimento de seu papel profissional, estar “em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1997, p. 27).

A identidade profissional é uma identidade social da pessoa e, neste sentido, envolve questões tanto subjetiva, como objetiva numa perspectiva relacional (Cuche, 1999). Portanto, há interpretações pessoais e representações e interpretações coletivas num universo em que se inserem múltiplas experiências de vida pessoal e profissional. Neste sentido, entendemos a identidade docente como uma interseção de elementos, conforme apresentado na figura abaixo.

**Figura 3** - Elementos da Identidade Docente.



Fonte: Elaboração do autor.

## Histórias de vida

Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. (Holly, 2013, p. 82).

Observamos que, ao dar voz ao professor, o mesmo faz relatos numa linha – não linear, mas cheia de curvas, ângulos etc., para falar de sua vida familiar, política, escolar, infantil, enfim de todo um caminho que o levou a adentrar na carreira docente. Essas vozes ou palavras que ecoam de um sujeito marcado com suas idiossincrasias demonstram quem é e quem poderá vir a ser este profissional que, acima de tudo, é uma pessoa com a sua própria história, haja vista que “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria **história de vida**, e sobretudo de sua história de vida escolar” (Tardif, 2013, pp.260-261, grifo nosso)

Compreendemos que a identidade é um fenômeno dinâmico que perpassa por toda a nossa vida e, em particular, a identidade docente se constitui na interação das dimensões pessoal e profissional, possibilitando a junção do processo de formação ao seu contexto de

história de vida. Goodson (2013) levanta alguns pontos que indicam a relação da identidade docente com as respectivas histórias de vida:

1 – a consistência do discurso dos professores sobre as suas próprias vidas relativamente ao processo de interpretação da linha de conduta e prática tem sido notável;

2 – as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos e do nosso sentido do eu. De acordo com o quanto investimos o nosso eu no nosso ensino, na experiência e no ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática; e

3 – o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa.

Os estudos que utilizam o método biográfico para abordar as trajetórias de vida de professores têm traços singulares e históricos com a vida de infância e adolescência, representando um momento importante nas suas vidas e, principalmente, refletem o modo como se organizam nas relações sociais que participam. De fato, o “comportamento atual dos professores é determinado pelas suas experiências do passado, pela sua percepção do presente e pelas suas expectativas em relação ao futuro” (Kelchtermans, 1995, p. 5).

O professor está inserido num contexto político, econômico e cultural no qual cresceu e se desenvolveu e neste estão diferentes pessoas com as quais conviveu e convive nos mais distintos ambientes que frequenta (igreja, comunidades e/ou grupos, escola, associações, sindicatos). Todos estes espaços são vias de construto identitário e esses percursos na vida do professor propiciam experiências formadoras, porque são constitutivas de uma visão de mundo, de interações com as coisas ao seu redor e de compreensão da sua condição humana para nela intervir - alicerçando seu background como pessoa professor e trazendo esse construto identitário para a profissão.

Neste sentido, o “professor constrói ativamente as suas experiências de carreira numa estória que é significativa para ele” (Kelchtermans, 1995, p. 7). A identidade docente é cercada por marcas ideológicas, familiares, profissional, escolar sendo confrontada com experiências passadas. Ou seja, todos os fatores presentes na trajetória de vida dos professores

são elementos decisivos quanto ao seu modo de viver a profissão e, de fato, “O desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor acaba, assim, por ser visto como um percurso de vida e formação em que a pessoa que habita no professor se constrói por um processo global de autonomização, em busca da sua própria identidade” (Vieira, 2011, p. 170). De certa forma, os aprendizados que compõem a história de vida não são únicos, tampouco suficientes para configurar a identidade docente, mas “[...] sem uma reflexão pessoal não há verdadeiramente formação. E quem se forma acaba, como vimos, por ser a própria pessoa, o próprio professor, que nunca parte do zero” (*Ibidem*). Entendemos que a formação se apresenta num contexto que integra experiências passadas e presentes perspectivando um projeto profissional, assunto do tópico seguinte.

## Formação

Tratamos anteriormente a história de vida como um elemento da identidade docente, mas surge a questão: Quando o sujeito se reconhece como um profissional? Este reconhecimento se inicia no contexto da formação, o qual possibilita construir relações com os saberes e com o exercício da docência. Evidentemente, o conceito de formação devido ao caráter complexo requer uma reflexão, principalmente por entendermos que a concepção defendida, nesse trabalho, tem aspectos relacionados com o desenvolvimento da vida humana nas suas múltiplas dimensões: social, econômica, moral, cultural, profissional, política, entre outras.

Sobre o conceito de formação, Menze (1981) aponta três tendências que se contrapõem. A primeira está subjacente à tradição filosófica que impede de utilizar o conceito de formação como linguagem técnica em Educação, pois devido “à sua origem histórica e às implicações metafísicas que lhes são próprias, está tão viciado e tem tantas significações que não é só impossível um uso razoável dele, mas, além disso, quem utiliza expõe-se à suspeita ideológica” (p. 267). Uma segunda tendência identifica múltiplos e, por vezes, contraditórios conceitos, argumentando que não há formação apenas no campo profissional. Sobre a terceira tendência, o autor diz que “formação não é nem um conceito geral que englobe a educação e o ensino, nem tão pouco está subordinado a estes” (p. 269). Para Zabalza (1998), isto resulta das mudanças ocorridas no processo de formação no último século e dos agentes encarregados de oferecê-la que introduziram profundas transformações na sua concepção, bem como nas estratégias de desenvolvimento.

Estamos num momento em que nos exigem uma formação específica. Formação que se faz mais necessária e profunda à medida que as atividades (laborais, profissionais, sociais e mesmo pessoais) vão complicando suas exigências. Daí as numerosas denominações aplicadas a este momento histórico: sociedade da aprendizagem, sociedade da formação e formação ao longo da vida. (p. 249).

Ferry (1991) define a formação docente como um processo de desenvolvimento individual, adquirindo e aperfeiçoando as capacidades (sentir, atuar, imaginar, compreender e aprender etc.) e inclui as etapas da vida escolar, com êxitos e fracassos, sendo que não se pode separar a Educação da formação profissional. A formação é a reflexão de si, para um trabalho de si mesmo, sobre situações, sucessos e ideias, “[...] é desenvolvimento pessoal [...] que consiste o sujeito encontrar formas para cumprir certas tarefas para exercer um ofício, uma profissão ou um trabalho” (Ferry, 1997a, p. 54).

Para Camarena (2000), o sujeito atua consciente, criticamente e criativamente sobre o entorno social e cultural de que faz parte, para transformar e transformar-se e a “formação é uma conquista da subjetividade mediante a transformação cultural e a interação (a conquista de si mesmo, autoconsciência), de objetivar-se e interagir. É a possibilidade de ser único, de ser diferente com autocrítica e autotransformação” (p. 30). A autora configura os momentos da formação da seguinte forma:

1- Objetivação: É a capacidade de agir criativamente para produzir cultura e instituições ou para transformar o que já existe [...], portanto a formação é um processo dialético de transformação das regras e as ordens sociais; conquista da liberdade e humanização, o processo de aprendizagem é composto de práxis, autocrítica e o auto-evolução.

2- Intersubjetividade: é a possibilidade de transformar-se com os outros, não de maneira isolada, ou seja, um sujeito com autoconsciência individual e capacidade e habilidade de interagir objetivamente.

Entendemos que o processo de formação docente não deva ser reduzido “[...] a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica” (Nóvoa, 2013, p. 15). Corroboramos com a ideia dos autores citados que o conceito de formação está relacionado com o desenvolvimento pessoal, ou melhor, o professor é uma pessoa. “O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de **plenitude pessoal**” (Zabalza,1987, p. 201). E para Ferry (1991), “[...]”



formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”. (p. 43)

Tendo como referência esse conceito de formação, é de suma importância compreendê-la como algo sempre em processo de construção e reconstrução, inacabado, porém comprometido com a forma de ver, ler, explicar e intervir no mundo. Neste aspecto, todas as dimensões no contexto formativo tem o sentido de melhorar a nossa qualidade de vida, a nossa cultura e nos proporcionar autonomia. Para tanto Zabalza (1998), propõe: i) formação ao desenvolvimento cultural das pessoas; ii) formação ao longo da vida e que transcenda seu cunho utilitário e iii) formação que afeta as dimensões pessoais e que serve para consolidar nossa autonomia no que se refere as crenças, valores estilos de convivência, modos de realizações pessoais etc.,

Tais compreensões nos remetem a construção da identidade docente como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal subjacente aos atos de refletir a ação pedagógica nas dimensões social, cultural e histórica. Nesse sentido, assevera Nóvoa (2013) que “[...] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (p. 17).

## Saberes

Nosso propósito é evidenciar o saber como elemento constituinte da identidade docente e, para isso, apresentaremos alguns pressupostos que balizam esse entendimento. É sabido que a identidade não é imutável e, ao contrário, se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, se constitui num processo histórico no qual o sujeito está situado. Toda e qualquer profissão emerge em um determinado momento histórico de acordo com as demandas sociais. Neste aspecto, algumas deixam de existir e outras não desaparecem, mas se transformam para responder a novas exigências sociais, como é o caso da profissão do professor. Essas alegações revelam um caráter dinâmico da profissão docente enquanto prática social.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...]. Constrói-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere a identidade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas histórias de vida, de suas representações, **de seus saberes**, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o

ser professor. Assim como a partir de suas redes de relações com os outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (Pimenta, 1996, p. 76),(grifo nosso).

Na dinâmica da profissão docente, apresentam-se vários saberes que são mobilizados por parte do professor para responder as exigências concretas do ensino. Estes saberes estão subjacentes numa socialização que atravessa tanto a história de vida, como o processo formativo. Segundo Tardif (2013), Gauthier et al. (2013) e Pimenta (1996), para a compreensão de uma identidade dos professores, faz-se necessário inserir a história dos próprios atores em questão, visto que a socialização e a carreira docente não se desenrolam apenas no mundo objetivo, “ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta dos seus limites, negociação com os outros, etc.)” (Tardif, 2013, p. 107).

Isto porque, na condição de seres humanos, renovamo-nos dia-a-dia com os modos de ação, com a vida, com as outras pessoas, com as múltiplas manifestações culturais e com a nossa própria história. Em suma, o saber resulta da atividade humana como *práxis* que modela a identidade pessoal e profissional, portanto a historicidade

[...] expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores, e mais especificamente nos saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que são parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitário). (Tardif, 2013, p. 107).

Reiteramos e concordamos com a assertiva de Gauthier et al. (2013) quando diz que a atividade docente não pode se caracterizar como um “ofício sem saberes” e em “saberes sem ofício”. A sua justificativa para o primeiro é que o essencial de toda profissão é a formalização dos saberes para executar as tarefas próprias e, em outro extremo, os saberes sem ofício são reflexo de uma versão universitária científica e reducionista dos saberes a qual negava a complexidade real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. O autor afirma que é “como se o saber científico sobre o ensino tivesse sido amputado do seu objeto real: um professor numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores” (p. 27). Neste aspecto, o autor nos fala de um “ofício feito de saberes” alegando que os saberes se constituem em um contexto complexo e real. De acordo com o autor, estes saberes são:

**Quadro 1** - Caracterização dos saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2013, p. 63).

De acordo com Gauthier et al. (2013), os saberes se denominam em: 1) o saber disciplinar – saberes produzidos por pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo; 2) o saber curricular – saberes produzidos pela ciência que a escola organiza transformando-o em programas escolares; 3) o saber das Ciências da Educação – determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da Educação; 4) o saber experiencial – aprendizagem que ocorre por meios de suas próprias experiências; 5) o saber da tradição pedagógica – é a representação que cada um tem da escola, mesmo antes de frequentar um curso de formação de professores; e, 6) o saber da ação pedagógica – é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula.

Pimenta (1996), por sua vez, afirma que há saberes da docência, os quais são: 1) experiência – os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda vida escolar, experiências construídas socialmente e acumuladas que permitiram ter uma percepção da história da profissão e uma representação de estereótipos que a sociedade tem dos professores e outra experiência, que assemelha com o que Gauthier traz, é a experiência

que os professores produzem no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática; 2) o conhecimento – que trata dos conhecimentos científicos adquiridos pelas disciplinas científicas; e, 3) o pedagógico – fornece uma base de construção estabelecida a partir de uma prática social da Educação, orientando um saber-fazer na atividade docente.

Percebe-se, deste modo, que a prática docente é constituída de um amplo leque de saberes compósitos, conforme Tardif (2013), e o professor se baseia em vários tipos de juízos que definem e orientam suas atividades práticas:

[...] para tomar uma decisão, ele se baseia com frequência em valores morais ou normas sociais; aliás, uma grande parte das práticas disciplinares do professor se baseia em juízos normativos relativos às diferenças entre o que é permitido e o que é proibido. Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Ele se baseia, enfim, em sua **'experiência vivida'** enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições, experiências vividas são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais. (p. 66, grifo nosso).

Os saberes aqui apresentados não devem ser vistos de forma fragmentada, mas num conjunto que constrói uma identidade docente, a qual permite ao professor construir/reconstruir, configurar/reconfigurar sua prática docente. Isso exige, segundo Freire (1999), saberes necessários à prática educativa: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, reflexão crítica da prática e reconhecimento da assunção da identidade cultural. Os saberes devem ser entendidos como plurais, não apenas cognitivos, mas, sobretudo, sociais.

### 1.3 DIMENSÕES DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

As dimensões da identidade docente são reflexos de uma socialização profissional e decorrem da inserção da pessoa no mundo profissional em particular, num sistema de interação profissional do qual participa (Alves-Pinto, 2001, p. 22). Deste modo, entende-se que o professor é um profissional que está sempre em construção e este fazer-se se constitui através da identidade docente, cuja compreensão não se desvincula dos projetos sociopolíticos vigentes, dos processos de socialização experimentados pelo professor e dos saberes e práticas que permeiam seu trabalho. A identidade profissional não se desloca das múltiplas experiências de vida, tanto pessoal quanto profissional.

A relação de trabalho é um processo em constante construção e com características dinâmicas, envolvendo múltiplas interações sociais. A identidade apresenta-se como algo complexo, principalmente na componente profissional. Para Dubar (1997), a transformação da

identidade assim preconizada depende da articulação durável de um aparelho de legitimação e de uma reinterpretação da biografia passada. Sendo que esse aparelho de legitimação é um aparelho de conservação que permite a transformação do mundo vivido pela transformação da linguagem e um laboratório de transformação que permite a conservação de uma parte da identidade antiga ao longo da identificação a significativos novos percebidos como legítimos.

De acordo com Kelchtermans (1995), o trabalho docente possui particularidades na construção da identidade, porque o seu perfil profissional não é resultante apenas de uma trajetória profissional do professor, mas de uma aprendizagem ao longo da vida, ou seja, compreender o desenvolvimento profissional pressupõe entender as suas experiências ao longo da vida, haja vista que o “comportamento atual dos professores é determinado pelas experiências do passado, pela percepção do presente e pelas expectativas em relação ao futuro” (p.5). E as experiências docentes culminam num quadro interpretativo pessoal (percepção e interpretação) da situação de trabalho, no qual há dois domínios: “concepção de si próprio enquanto professor (o eu profissional) e um sistema de conhecimentos e crenças acerca do ‘ensino’ enquanto atividade profissional (a teoria educacional subjetiva)” (p.10).

A dimensão retrospectiva corresponde aos componentes descritiva, avaliativa, conativa e normativa e todas essas são associadas ao eu profissional e como os professores se veem, ou seja, sua autoimagem, autoestima, motivação e percepção da tarefa. A descritiva é a caracterização da autoimagem, tal como a pessoa se define; a avaliativa se trata da autoestima enquanto avaliação do professor de si próprio; as normativas são relacionadas com a percepção da tarefa; o conativo, que é a ação pretendida a fazer, está intimamente ligado com a autoestima. Entendemos que o “julgamento feito por outro tem mais uma vez um papel importante no equilíbrio entre ideal e realidade” e, caso o balanço seja “negativo vai causar desmotivação” (*Ibidem*, p. 11), por isso, a escolha de permanecer ou não na profissão tem a ver com a motivação profissional; e, a percepção da tarefa é o modo como os professores definem seu trabalho, a partir das relações com os alunos, colegas, pais e direção e suas competências profissionais.

A dimensão prospectiva também se assenta na perspectiva para o futuro, a partir da qual o eu profissional do professor vislumbra expectativas sobre seu futuro profissional, tanto no aspecto de projeções positivas quanto negativas. Na primeira, temos as aspirações desejáveis na prática educativa e apreciações das oportunidades no contexto do trabalho e na segunda análise de situações que diminuam autoestima (dificuldades para exercer a autoridade, diminuição da sua condição física e as questões financeiras).

Baseado na revisão de literatura da área de identidades e, em especial, nas formulações de Nascimento (2002), o nosso estudo operacionaliza-se em consonância com as seguintes dimensões: i) “a dimensão motivacional, relativa ao projeto profissional e incidindo na escolha da docência e na motivação para a mesma; ii) a dimensão representacional, relacionada com a percepção profissional, nos planos da imagem da profissão e da imagem de si como professor e iii) a dimensão socioprofissional, situada aos níveis sociais e relacional e baseando-se fundamentalmente, nos processos de socialização profissional” (pp.79-80). Tais dimensões serão abordadas na continuidade do texto.

### **1.3.1 Dimensão Motivacional**

Nos últimos 30 anos, as profundas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais afetaram a estrutura escolar, e, por conseguinte, a vida dos professores, demonstrados em estudos de diversos autores, como Nóvoa (1997; 2013), Alves-Pinto (2001), Vieira (1999), Esteve (1999), Estrela (2010), Moita (2013), Huberman (2013), Kelchtermans (1995), Lawn (2001), entre outros. Tais transformações incidiram mais nos aspectos negativos do que nos positivos e, conforme Lessard e Tardif (2014), a prática docente vem sofrendo com a permissividade generalizada, diplomas desvalorizados e declínio da cultura escolar, refletindo no cotidiano escolar.

A diversificação socioeconômica e sociocultural das populações escolarizadas sempre por mais tempo também transformou a relação docente-discente, gerando às vezes problemas, familiaridade excessiva, diversas formas de desrespeito pela função docente ou pelo adulto que a cumpre, ou ainda uma incapacidade de funcionar segundo as regras usuais de civilidade da instituição, recusa de empenhar-se no trabalho escolar, indisciplina, violência gratuita, etc. (p. 258).

Todas estas questões geram um mal-estar docente que, segundo Esteve (1999), é “[...] conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social” (p. 97). Ora, se temos um quadro nada confortável para a atuação do professor em seu exercício profissional, como os professores se veem motivados na sua formação inicial? De acordo com Jesus (1996), há multiplicidades de teorias atualmente para explicar a motivação o que, portanto, exige uma integração teórica para a compreensão global da motivação.

Vimos alguns pontos levantados Lessard e Tardif (2014) que levam os docentes terem uma baixa motivação e um elevado mal-estar. Jesus *et al.* (2008) apresentam um

modelo integrando propostas de teorias cognitivista da motivação: Auto eficácia (Bandura, 1977), Teoria da Atribuição Causal (Weiner, 1992) e Teoria da Motivação Intrínseca (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). Tal modelo integra a expectativa da eficácia do professor, considerando se o mesmo “explica os seus fracassos com uma atribuição interna e estável, nomeadamente pela sua falta de capacidade ou de competência, ou os seus sucessos com uma atribuição externa e instável, como seja a sorte com a turma em causa, é suposto que desenvolva baixas expectativas de eficácia pessoal” (Jesus *et al*, 2008, p. 32).

De acordo com a teoria de Eficácia de Bandura, as expectativas da eficácia podem estar na base da expectativa de resultados, ou seja, se o professor se considera mais competente isso o ajudará na percepção de maior controle nos resultados que podem ser alcançados no processo de ensino e aprendizagem.

[...] as expectativas de eficácia estão na base da motivação intrínseca do professor, uma vez que esta motivação está diretamente ligada à percepção de competência pessoal. **A motivação intrínseca do professor tem também a sua raiz na autodeterminação ou orientação motivacional para a atividade docente**, sendo a motivação intrínseca tanto maior, quanto maior o desejo pessoal de continuar na profissão docente. (Jesus *et al*, 2008, p. 33, grifo nosso).

Neste sentido, temos dois tipos de motivação na profissão docente, a intrínseca (realizar algo porque se apresente inteiramente inerente ou agradável) e a extrínseca (efetuar algo tendo subjacente o resultado inerente mas independente). Nascimento (2002) afirma que as motivações intrínsecas “envolvem o sentimento de uma vocação para o ensino, a procura de uma realização pessoal, o cumprimento de um ideal de serviço” e as extrínsecas estão “relacionadas com motivos socioeconômicos, a facilidade na obtenção de emprego ou as condições de trabalho inerentes à profissão” (p. 81).

Para Jesus *et al* (2008), a motivação intrínseca está na base do valor dado às tarefas realizadas pelo professor no âmbito do processo de ensino-aprendizagem e, caso haja uma baixa expectativa de eficácia ou uma disposição para o abandono da profissão, ocorre uma diminuição da motivação intrínseca no referido processo e, logo, diminui o valor dessas atividades profissionais, fator que contribui para um mal-estar docente. Por outro lado, a diminuição do estresse e da exaustão emocional possibilita que o professor retome o desejo de continuar na profissão, por estar relacionado a um aumento na motivação intrínseca. Percebemos, neste sentido, que “aumenta também o valor das atividades profissionais e, conseqüentemente, o empenhamento do professor, aumentando a probabilidade de ser bem sucedido nas atividades desenvolvidas na sala de aula” (p. 35).

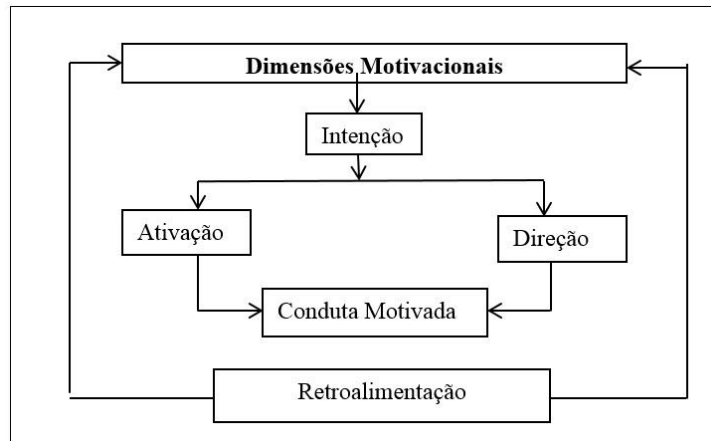
Para além desses aspectos, Kelchtermans (1995) afirma que a autoestima está relacionada com “[...] os motivos que alguém tem para escolher o trabalho do professor, para permanecer na profissão ou para deixar” (p. 11). Zabalza (2001), por sua vez, afirma que as fortes pressões psicológicas e sociológicas que os docentes vêm sofrendo nos últimos tempos estão acarretando uma desmotivação. Para o autor, a motivação está atrelada ao autoconceito e à autoestima, que são determinadas por quatro dimensões: i) a visão de si mesmo como pessoa; ii) a visão de si mesmo como profissional; iii) a percepção do próprio trabalho; e iv) a vivência pessoal e as imagens dos outros e do imaginário social.

Zabalza (2001) esclarece que, no campo racional e cognitivo, o autoconceito e a autoestima referem-se à imagem que é feita de si mesmo, a partir das próprias experiências, das mensagens que os outros transmitem sobre ele e seus comportamentos. Deste modo, o autoconceito constitui o componente cognitivo e intelectual da visão que fazemos de nós mesmos e de nossas circunstâncias pessoal, social e laboral. No entanto, a imagem de si mesmo possui componentes emocionais de autoestima, relacionados ao que se sabe, pensa ou acredita sobre si mesmo, gerando sentimentos de satisfação e frustração, o que refletirá em aspectos positivos ou negativos sobre nossas disposições, capacidades e comportamentos.

Segundo o autor, o autoconceito e a autoestima resumem-se em: a) um componente perceptivo – a visão de mesmo; b) um componente interpretativo – a interpretação que fazemos do significado das mensagens que os outros nos enviam sobre nós mesmos; c) componente atitudinal – autoconceito de uma visão neutra de si mesmo; d) um componente cultural – significado atribuído as mensagens ou julgamentos que recebemos de um contexto cultural e social; e, e) componente comportamental – comportamento traduzido e expresso para fora sobre o que sabemos e sentimos de nós mesmos convertido em ação. Portanto, a motivação vincula-se a um processo de retroalimentação, conforme o modelo apresentado por Fernández *et al.* (2001).

**Figura 4** - Esquema de processo motivacional.





Fonte: Fernández-Abascal et al. (2001, p. 102).

De acordo com o modelo acima, o processo motivacional começa quando um ou alguns determinantes motivacionais provocam, nos sujeitos condicionantes, intenções de iniciar uma atividade. A continuação e a ativação do comportamento põem em funcionamento à conduta com determinada intensidade, ao mesmo tempo em que a intenção também indicará a direção em que o sujeito deva nortear tal conduta. O processo motivacional autorregula-se através de um sistema de retroalimentação, assim é evidente que a conduta atua sobre um contexto à medida que vai obtendo informação do progresso. Deste modo, a intenção intervirá novamente sobre a ativação modificando a sua intensidade a fim de manter a conduta bem finalizada. Os autores indicam a “intenção” como um elemento de retroalimentação fundamental para que o processo motivacional se autorregule. Aplicando essas discussões à prática docente, temos que quando o professor elabora uma atividade de sala de aula e recebe elogios por parte dos alunos, estes elogios servem para retroalimentar o professor dando-lhe motivações.

Jesus *et al.* (2008) apontam um fator crucial na motivação docente o qual está ligado com as motivações iniciais antes do ingresso à profissão, como se vê abaixo:

[...] o professor que ingressou nesta profissão com maior autodeterminação, constituindo a profissão docente um aspecto fundamental do seu projeto de vida, mesmo atingindo um maior grau de fadiga e de exaustão, não ponha em causa o seu projeto de continuar nesta profissão, ao contrário do professor que, tendo a intenção de abandonar esta profissão, permanece com este desejo, mesmo que não atinja um elevado grau de exaustão emocional. (p. 48).

Percebe-se, desta maneira, que a entrada na Universidade e o início da atividade profissional são cruciais para concretizar o projeto vocacional e, por isso, torna-se importante analisar a coerência do projeto nas etapas da orientação motivacional para o curso frequentado e a docência. Assim, o nível de motivação existente depende da atribuição de utilidade à

formação profissional, a motivação para a mesma e o aproveitamento das respectivas aprendizagens.

Huberman (2013), ao discorrer sobre o ciclo de vida profissional dos professores, indica diferentes fases. Contudo, nos interessa no momento pontuar apenas a “primeira”, a entrada na carreira, por ter relação com o nosso objeto de estudo. Este momento inicial é identificado pelo autor como “exploração”, a qual pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora. No caso concreto do ensino, a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição, sendo que no caso da formação inicial, a “própria estruturação dos cursos de formação inicial pode influenciar este processo. Assim, o nível de motivação profissional dos estudantes pode variar, consoante a orientação para a profissão for definida mais ou menos precocemente” (Nascimento, 2001, p. 82).

Na etapa de exploração, há diferentes perfis e nesta fase o professor experiencia papéis e competências profissionais, resultando em três configurações motivacionais: a sobrevivência, traduzida em choque da realidade, em que há confrontos iniciais com a complexidade da situação profissional, na qual se relaciona “o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas em sala de aula”, além da “fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiados distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.” (Huberman, 2013, p. 39).

A descoberta que traduz o entusiasmo inicial a partir da “experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (*Ibidem*) e, por outro lado, a indiferença relacionada à escolha da profissão docente por falta de alternativas profissionais, traduzida em “quanto pior melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), serenidade (aqueles que tem já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais)” (*Ibid.*). Sobre o bem ou mal-estar no início da carreira o autor identificou que aqueles professores que apresentam motivações materiais e passivas se situam no eixo do mal-estar, enquanto aqueles que privilegiam as motivações ativas se situam no eixo do bem-estar profissional.

Diante das aceleradas mudanças sociais que afetam a vida dos professores e, por conseguinte, impactam na motivação docente, Esteve (1999) propõe repensar o período da formação inicial a partir de três grandes linhas de atuação:

1- O estabelecimento de mecanismos seletivos de acesso à profissão docente baseados em critérios de personalidade e não apenas em critérios de qualificação intelectual;

2- Substituição de abordagens normativas por abordagens descritivas na formação inicial do professorado;

3- Adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino, o que permitiria ao futuro professor:

- identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos;

- ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo. Os problemas de disciplina e de organização da classe são mais agudos durante o primeiro ano de exercício da profissão;

- ser capaz de resolver os problemas decorrentes das atividades de ensino-aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus alunos.

### **1.3.2 Dimensão Representacional**

A dimensão representacional é uma dimensão central na definição da identidade docente que influencia e permite integrar as demais. Como visto anteriormente, a dinâmica de construção da identidade docente assenta-se em larga medida nas representações profissionais, nomeadamente na percepção da profissão, do papel e do perfil docente (Nascimento, 2002). As representações desenvolvidas nas atividades profissionais permitem ao indivíduo e ao grupo desenvolver múltiplas identidades. O sistema de representações é a relação do indivíduo ao seu trabalho e à sua prática, é o modelo explicativo, o código que lhe

permite dar uma direção e um significado nas atividades que desempenha. Com efeito, essas são concebidas (projetadas), a partir do envolvimento com as práticas diárias, permitindo que o indivíduo possa modificá-la (Blin, 1997).

A atividade profissional é baseada num sistema de representações e estas correspondem a um modelo profissional. Cada modelo é caracterizado por objetivos, crenças, concepções, valores, padrões de ação e atitudes que estabelecem uma aproximação profissional e orientam as escolhas inerentes às decisões e ações. Conseqüentemente, as representações são processos e produtos subjacentes às práticas implementadas pelo indivíduo.

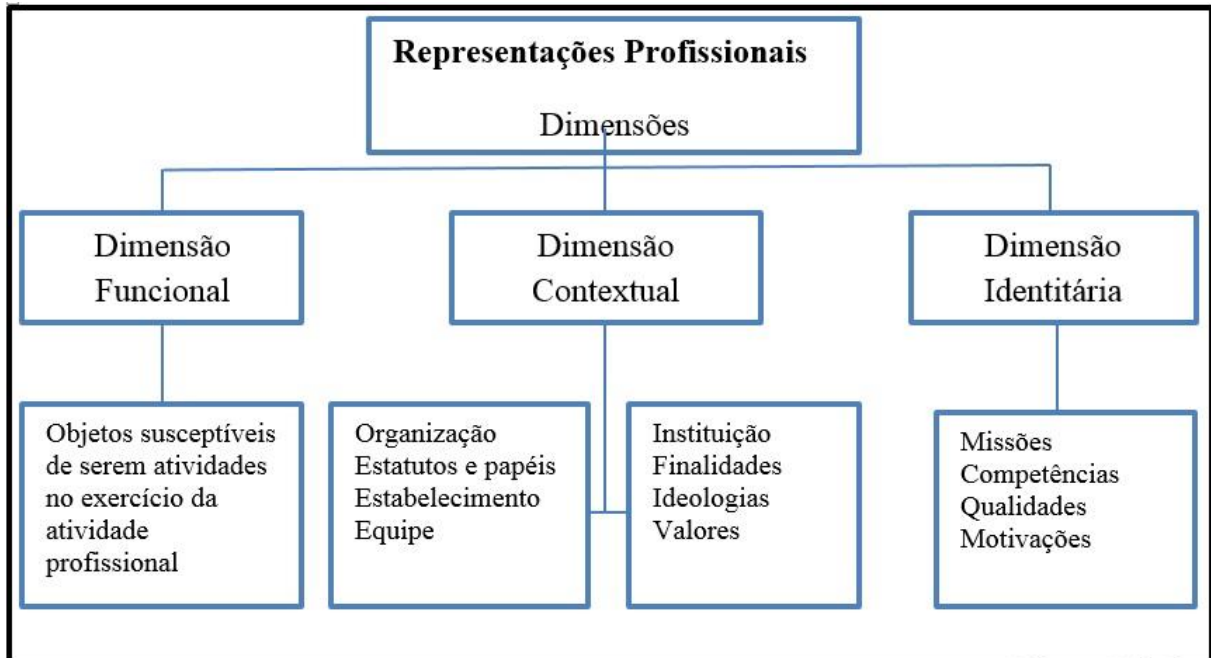
Blin (1997) afirma que, se as representações variam entre os indivíduos, elas também variam no mesmo indivíduo e em diferentes situações. Estes são elementos externos que causam no indivíduo a explicação de suas representações e, deste modo, essas são específicas a cada contexto. A mudança intra-individual postula que as coisas não são as mesmas coisas todo o tempo. Por isso, é apropriado examinar seus aspectos diferenciais de acordo com o contexto de imersão, haja vista que a estrutura psicológica humana é tal que ela não pode entender o mundo de forma fragmentada para categorizá-lo e depois reconstruir os objetos do ambiente a partir de sua percepção.

Ainda de acordo com o autor, as representações profissionais são instâncias de referências entre o ator e os outros no jogo de interações, sendo que o contexto profissional está ligado a situações específicas que produzem sentido. Por conseguinte, os objetivos das representações profissionais são definidos como um conjunto de objetos significativos para o exercício profissional dos atores, implicando em uma necessidade de contextualização do trabalho. Dessa forma, considera-se que as “representações profissionais sempre são específicas a um contexto profissional, definido como um conjunto cognitivo descritivo, prescritivo e avaliativo envolvendo objetos significativos e úteis para a atividade profissional organizada em um campo estruturado com um significado global” (Blin, 1997, p. 89).

Nesta perspectiva, a representação profissional caracteriza-se por conceito e dimensão. O conceito refere-se a um conjunto de cognições sobre objetos significativos de uma prática que envolve questões identitárias, definido pelo conjunto descritivo (conhecimento), prescritivo (ação) e avaliativo (valor). A dimensão, por sua vez, é o conjunto de cognições relacionadas com as referências de: prática (cognições sobre objetos de uma prática significativa), contexto (cognições sobre atividades organizacionais de uma

instituição) e identidade (cognições sobre assuntos relacionados com as questões identitárias). Na figura abaixo, temos o esquema das representações profissionais elaboradas por Blin.

**Figura 5** - Representações Profissionais.



Fonte: Blin (1997, p. 91).

Conforme Blin (1997) cita anteriormente, as representações profissionais são construídas e compartilhadas por atores ou grupos de atores, pertencentes aos mesmos campos profissionais e influenciados por regras socioinstitucionais relativas a papéis e funções, assumindo quatro níveis. O primeiro, identificação do conteúdo, refere-se à descrição das diferentes cognições sobre os objetos significativos para o desempenho das atividades, ou seja, os que participam, em articulação com outras cognições, na construção de um saber profissional, permitindo que os atores, envolvidos no mesmo contexto e atividade, compreendam-se e ajam sem necessidade de explicações sistemáticas. O segundo, descrição da referência profissional, evidencia o referencial comum do coletivo de profissionais e as diferentes posições assumidas por cada um do grupo e, desta maneira, definem as identidades profissionais e protegem a especificidade dos grupos intra e interprofissionais, salvaguardando as suas especificidades no interior de um mesmo campo profissional, ao assegurar as identidades, ideologias e territórios. A terceira é a análise estrutural e diz respeito à atualização das estruturas no campo das representações profissionais e da organização estrutural, havendo, nesta ligações privilegiadas, entre as diferentes cognições e padrões de

identificação, as quais orientam as condutas e guiam as práticas profissionais, intervindo diretamente na definição da sua situação profissional e configuram as necessidades cognitivas para a realização da tarefa. Por fim, tem a análise do contexto, relacionada à diferenciação das cognições e a relação que os unem de acordo com contextos e de acordo com situações de profissionais.

De acordo com Alves-Pinto (2001), em todo processo de socialização e, nomeadamente, na socialização profissional, ocorre as representações relativas ao universo da profissão, seja nas tarefas e conteúdos, nos papéis desempenhados e na própria realização profissional. Neste sentido, qualquer transformação que ocorra ao longo da vida profissional do professor acarretará novos processos de socializações, por meio dos quais as identidades profissionais se criam, questionam-se, desconstroem-se e se recriam. De fato, no “caso dos professores, das várias socializações vão resultar diferentes representações dos ‘submundos’ da Educação e em particular representações da função docente” (p. 54). Corroborando com essa assertiva, Nascimento (2002) assim se manifesta, “longo de seu desenvolvimento profissional, os professores vão desenvolvendo um conjunto de representações que os permite situar-se relativamente aos contextos e às situações, adequando a sua ação e elaborado um sentido para seu comportamento e desenvolvimento” (p. 86). Assim, vão constituir o que Kelchtermans (1995) denomina “eu profissional” e este “eu” é o produto de interação com o contexto, referindo-se a uma construção de um quadro interpretativo pessoal no qual se distinguem dois importantes domínios: “uma concepção de si próprio enquanto professor (o eu profissional) e um sistema de conhecimentos e crenças acerca do ‘ensino’ enquanto atividade profissional” (p. 10).

Para Blin (1997), as representações de professores são resultados de um produto de interações em uma organização específica, uma vez que a “atividade educacional é um processo de interação múltipla entre indivíduos, grupos e instituições” e tais “interações pressupõem representações sociais da Educação, que no nível mais amplo, fazem parte do campo ideológico” (p. 99).

Com relação às atividades profissionais no ensino, Blin, identifica três dimensões: i) a dimensão pedagógica que dá suporte às performances profissionais dos professores, assumindo um processo de relevância nas representações relacionadas com o ato educativo e é composto por três processos: de ensinar – com base na relação privilegiada entre o professor e o conhecimento; de formação – com base na relação privilegiada entre os professores e os estudantes; e, de aprender – com base na relação privilegiada entre os alunos e o

conhecimento; ii) a dimensão do contexto se refere às questões organizacionais e institucionais na Educação – a dimensão pedagógica faz parte do contexto –, sendo que a organização é caracterizada por formas de comunicação e tomada de decisões, seu estatuto e as funções estratégicas de seus atores e as institucionais são marcadas por um sistema de valores com fins de controlo/autonomia dos atores; e, iii) a dimensão do profissional ideal diz respeito a um conceito ideal da profissão, cabendo estabelecer funções e competências, reconhecendo a complexidade da profissão docente, a qual o professor constrói representações através da fala e opiniões, bem como, das habilidades e qualidades para melhor exercer a função.

Para Postic *et al.* (1990), a representação de ser professor aparece antes mesmo do sujeito se tornar professor. Portanto, a representação da identidade tem suma importância no que diz respeito à transição da formação inicial e ao desempenho profissional, visto que há um confronto entre as representações da profissão ou da ideia pré-concebida da mesma que, muitas vezes, constitui-se em um sentimento negativo afetando a motivação<sup>2</sup>, porque ocorrem problemas e dificuldades ao se encontrar com a realidade – choque da realidade<sup>3</sup> – transformando as boas expectativas iniciais em frustração e desencanto.

Assim, a dimensão representacional está relacionada com a percepção profissional, nos planos da imagem da profissão e da imagem de si como professor. “Nas experiências em contexto de formação profissional será confrontada com a autoimagem profissional, que será aí analisada numa perspectiva de desenvolvimento profissional. A fase de início da profissão constitui a prova de fogo para todas estas representações” (Nascimento, 2002, p. 86). Significa que, acentuar a importância não só das representações profissionais, mas também adequar a formação inicial, no sentido de (re)estruturação das representações da docência, proporcionará, não só a imagem realista da profissão, mas favorecerá a autodescoberta relativamente ao seu desempenho profissional.

### **1.3.3 Dimensão Socioprofissional**

Partindo do pressuposto que a dimensão socioprofissional da identidade está relacionada com as questões de socialização profissional e que esta ocorre na articulação entre

---

<sup>2</sup> Cf. Kelchtermans (1995).

<sup>3</sup> Cf. Huberman (2013).

o indivíduo em socialização e o ambiente profissional em que pretende atuar, faz-se necessário compreender as estratégias de interação do indivíduo, quanto o espaço que esse processo desenvolve, uma vez que a “socialização profissional revela das diferentes vertentes do mundo profissional em que a pessoa se insere e particularmente dos **sistemas de interação** em que participa enquanto profissional” (Alves-Pinto, 2001, p. 22, grifo nosso).

Para Berger e Luckmann (2004), a sociedade é uma realidade objetiva e subjetiva, assim, qualquer compreensão referente ao processo de socialização, tem que abranger estes dois aspectos. Neste sentido, entende-se que a sociedade é dialética em seu processo compondo três momentos: exteriorização, objetivação e interiorização. Por outro lado, estes momentos não podem ser pensados de maneira sequencial e temporal.

Ao contrário, a sociedade e cada uma de suas partes são simultaneamente caracterizadas por estes três momentos, de tal modo que qualquer análise que considere apenas um ou dois deles é insuficiente. O mesmo é verdade com relação a um membro individual da sociedade, o qual simultaneamente exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este último como realidade objetiva. Em outras palavras, estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade. (p. 173).

Nesta relação dialética, os indivíduos não só absorvem os papéis e atitudes dos outros, como assume o mundo deles, haja vista a identidade ser “objetivamente definida como localização em certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com este mundo” (*Ibidem*, p. 177). Para esses autores, há uma socialização secundária decorrente da interiorização baseada em “submundos” institucionais ou na instituição. A extensão e o caráter destes são determinados por uma complexidade da divisão do trabalho e ocorre concomitante a distribuição social do conhecimento, pois a “socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional” (Berger & Luckmann, 2004, p. 185). Alves-Pinto (2001) afirma, ainda, que a “socialização profissional é uma socialização secundária particular que ocorre já numa fase avançada do desenvolvimento pessoal” (p. 24).

O processo social – socialização – implica num desenvolvimentos de identidades produzidas pela interação dos organismos, da consciência individual e da estrutura social, podendo ela se manter, modificar ou até mesmo modelar-se. (Berger & Luckmann, 2004). Ora, a socialização profissional dos professores efetivamente se concretiza no espaço escolar, este propicia situação cotidiana, a qual se caracteriza por interações elementares entre as pessoas envolvidas na escola. Conseqüentemente, a compreensão da dimensão socioprofissional docente perpassa pelo funcionamento da estrutura escolar.



Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado e remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizados, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações. (Tardif & Lessard, 2014, p. 55).

Nosso propósito não é descrever amplamente o espaço escolar, apenas pontuar questões relevantes que estão intimamente ligadas com o processo de socialização do professor como, por exemplo, “[...] a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores ‘materiais’ frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão” (*Ibidem.*). Em termos de organização estrutural, a escola se consolida no fim do século XVIII, mas apenas nos séculos XIX e XX a sua expansão se concretiza com a estatização da obrigatoriedade escolar e com a democratização do ensino. Apesar de todas as transformações que a sociedade moderna sofreu a escola ainda apresenta características semelhantes às do século XIX, conforme alguns autores citados por Tardif e Lessard. São elas: i) estrutura num espaço social autônomo separado do ambiente comunitário; ii) as relações sociais ainda repousam num sistema de práticas chamadas de pedagogia escolar: memorização, exercícios, repetição, etc.; e, por fim, iii) a relação entre os professores e os alunos é escolarizada, moldada e medida pelas regras da vida escolar.

Neste perfil de escolarização planejada pelo Estado, o docente possui traços de uma ocupação estável e que garante uma “proteção” de seu espaço no exercício profissional, sendo que tal estrutura “modela” o trabalho docente com as seguintes características:

(1) Uma pessoa (adulta) que se presume saber (2) tem contatos regulares (3) com um grupo (4) de pessoas (crianças) que devem aprender, (5) cuja presença é obrigatória, (6) para ensinar-lhe (7) um conteúdo socialmente definido (8) através de uma série de decisões tomadas em situação de urgência (Van Der Maren, 1990, citado por Tardif & Lessard, 2014, p. 63).

Essas características demonstram que quaisquer que sejam as transformações ocorridas no estabelecimento de ensino, os docentes continuam a ter o seu maior contato com os alunos, sendo, portanto, o contato diário com os estudantes a parte central na socialização profissional dos docentes. O trabalho docente, diferente de outras profissões, possui peculiaridades na socialização, segundo Zanten (2014): i) os docentes assumem da noite para o dia a responsabilidade de uma classe, depois de uma curta experiência adquirida nos estágios; e, ii) passam a maior parte do tempo aplicando suas atividades longe dos olhos dos

coordenadores e administradores escolares que contribuiriam diariamente para a socialização. Tais condições causarão um impacto na construção da dimensão socioprofissional da identidade docente, principalmente dos iniciantes. Em sentido correlato, Nascimento (2002) afirma que, apesar “de assumir uma grande relevância no período de início da profissão, a socialização profissional não se resume a esse momento. Por um lado, o período de pré-profissão tem, também, um papel importante, nomeadamente de forma antecipatória” (p. 94).

Ainda de acordo com a autora, a atividade profissional ou indução profissional, assume uma relevância na identidade profissional, porque esta é marcada por uma intensa socialização profissional, uma vez que a “entrada na carreira, envolvendo uma definição estatutária e a assunção de um papel profissional, é marcada pela influência do grupo profissional, a par da vivência prévia como estudante, das primeiras experiências como professor e do *feedback* dos alunos” (p. 95). A transição de aluno a professor é de todo modo complexo, assim, as instituições formadoras possuem a função de dirimir tais complexidades que são marcadas por valores, crenças, práticas conflituosas que implicam nas transformações identitárias.

Sendo a escola o local onde os professores aprendem literalmente, seja porque os futuros professores passaram horas e horas na experiência de observar a realidade escolar e particularmente o contexto de sala de aula, enquanto alunos (por volta de 12 anos), “contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua atividade” (Flores, 2010, p. 183), seja porque é no contexto do trabalho que as práticas são materializadas. É de suma importância que as instituições formadoras possam desconstruir no processo de formação o “vício” de ensinar aquilo que viram ensinar e “[...] é fundamental criar espaços no contexto da formação inicial para explicitar essas crenças e essas teorias implícitas que os alunos trazem para a sua formação inicial, no sentido de potenciar uma reflexão e questionamento fundamentados sobre o processo de tornar-se professor” (*idem*, p. 184).

Em termos da socialização profissional, o início da atividade docente parece ser particularmente dificultada por diversos fatores inerentes à própria atividade e ao seu contexto socioprofissional (*cf.* Esteve, 1999; Estrela 2000, Huberman, 2013; Kelchtermans, 1995). Deste modo, a instituição de ensino superior deve preparar os futuros professores para trabalhar em escolas que vivem em contextos permanentes de mudança e, para isso, faz-se necessário refletir sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo e a forma

como este é entendido. Isto decorre porque o período de formação inicial constitui um momento de forte socialização profissional, que configura a escola de formação como uma instância fulcral no processo de produção de identidade profissional. (Canário, 2001). A entrada no mundo profissional é apenas uma porta que se abre para descobrir ou redescobrir realidades, pois, ao longo da carreira emergem situações que deflagram mudanças próprias da realidade vivida e exigem uma constante adaptação. Neste aspecto, a socialização profissional ocorre numa ótica interacionista, a interiorização problemática e não só de um conjunto de técnicas, mas também de valores, de representações e de modos de solidariedade associados ao exercício de uma perícia num quadro organizacional. (Zanten, 2014).

A complexidade que envolve a discussão sobre a identidade se caracteriza, principalmente por se tratar de algo dinâmico, fluido e com muitas facetas. Por isso, neste capítulo trouxemos a discussão dos conceitos da identidade para termos uma noção do construto da mesma porque entendemos que a partir destes, teríamos uma compreensão das dinâmicas que envolvem a identidade docente no processo de formação. Defendemos como elementos envolvidos na identidade docente a história de vida, formação e saberes e ao final discorreremos sobre as três dimensões que são base do estudo. O capítulo a seguir versará sobre a docência como profissão, porque à luz do nosso conhecimento a discussão sobre identidade docente perpassa pela interpretação da docência enquanto ato profissional.

## 2 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

A profissão docente é por natureza delicada e complexa e, por isso, certamente nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la. Temos de reconhecer, no entanto, que nos últimos cinquenta anos, graças às transformações de diversa natureza que se verificam nas sociedades industrializadas e estiveram na origem da globalização e da sociedade da informação, a profissão se foi tornando crescentemente complexa. E talvez nunca o fosse tanto como está a ser nos nossos dias, visto que hoje se pede tudo à escola e aos professores, mesmo aquilo que dificilmente poderão dar. (Estrela, 2010, p. 6)

### 2.1 O RECONHECIMENTO DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

O debate acerca da profissionalização docente tem mobilizado diversos autores, como Tardif e Lessard (2014), Nóvoa (1999), Gauthier et al. (2013) e Estrela (2010). É sabido, a partir das contribuições desses autores, que o núcleo de construção deste debate é a escola. E por que este espaço é nuclear? Entendemos que isso decorre do fato de que é dentro da escola que o trabalho docente se organiza.

A transformação ocorrida nos séculos XVII, XVIII e, principalmente, XIX, no que se refere a fenômenos sociais como a industrialização e a urbanização, influenciaram para que o Estado se apropriasse da Educação, para escolarizá-la. Assim, paulatinamente os professores se integram ao funcionalismo público e começam a ser remunerados pelo Estado, deixando de ter aquela relação intrínseca com a igreja que caracterizou a função docente como “[...] forma subsidiária e não especializada, construindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes” (Nóvoa, 1999, p. 16).

Em termos administrativos, o trabalho docente foi, aos poucos, perdendo autonomia e se criava uma “dependência” com os órgãos do Estado. A partir do momento em que foram instituídas regras de contratação e nomeação, os professores foram obrigados a deixar as suas comunidades locais para constituir um corpo de Estado e ficar submetido a uma disciplina.

Os professores aderem a este projeto, que lhes asseguram um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párocos, aos notáveis locais e às populações: a *funcionarização* deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente. E, no entanto, o modelo ideal dos professores situa-se a meio caminho entre o *funcionalismo* e a *profissão liberal*: ao longo da história sempre procuraram conjugar os privilégios de ambos os estatutos. (*idem*, p. 17).

Para o autor, é neste período que surge uma espécie de autorização para ensinar, ou seja, uma licença que dava ao professor um “[...] *suporte legal ao exercício da atividade docente* [...]”, e, nesse caso, o indivíduo deveria preencher alguns requisitos “(habilitações, idade, comportamento moral, etc.)”. (*Ibidem*)

É fato que a escola exerce um papel fundamental para consolidação da figura do professor, até porque nos tempos modernos a escola é vista como instrumento de ascensão social.

Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, especial e socialmente separado dos outros espaços da vida social cotidiana. Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar do trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundas de suas relações. (Tardif & Lessard, 2014, p. 55).

O ensino na escola não deixa de se expandir, exigindo do professor cumprimento de tarefas que respondessem as demandas de socialização da Educação com práticas institucionalizadas que substituíssem uma Educação Tradicional, familiar, local, comunitária e informal. Tais características implicaram numa melhoria do seu estatuto profissional (Nóvoa, 1999).

Isto não significou a sedimentação e o reconhecimento do professor enquanto profissional. E apesar de sua importância no processo de escolarização, os professores só vieram a ter instituições de formação no século XIX, decorrente de uma concordância entre professores e Estado, sendo que a institucionalização de uma formação garantia um estatuto de imagem para o professor e para o Estado um controle estatal.

Os professores utilizam sistematicamente dois argumentos em defesa de suas reivindicações socioprofissionais: o caráter especializado da sua ação educativa e a realização de um trabalho de mais alta relevância social. O desenvolvimento da técnica e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa. (Nóvoa, 1999, p. 18).

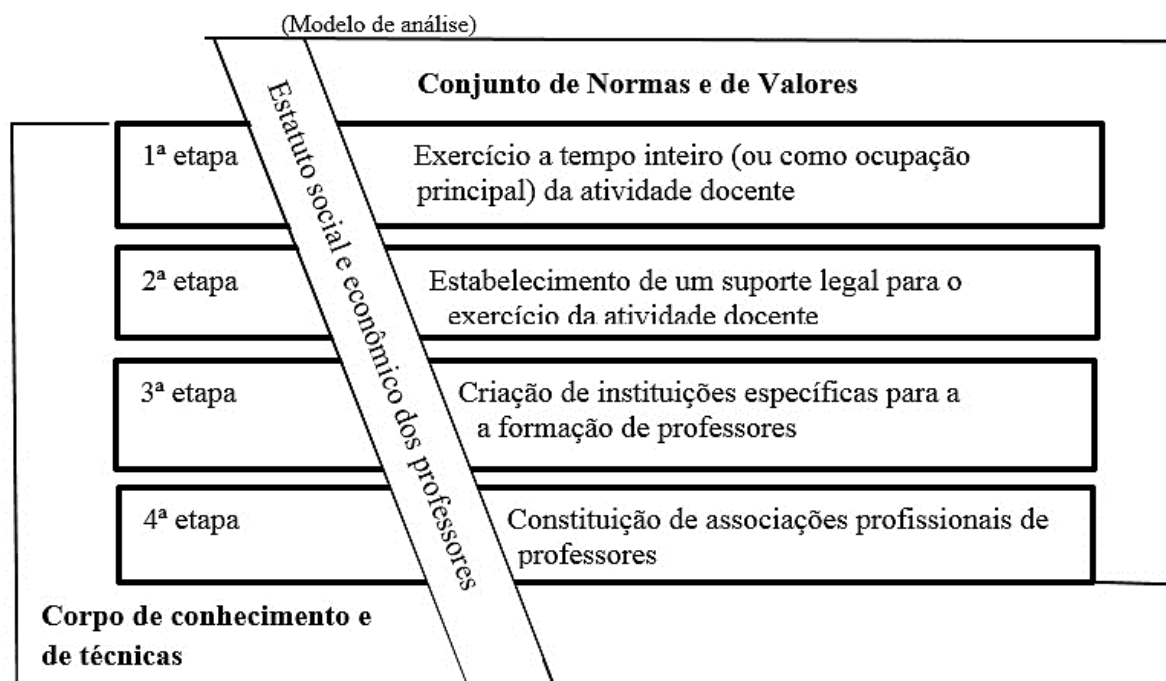
As reflexões apresentadas até o momento nos auxiliam a entender o percurso histórico do debate acerca da profissão docente. E, certamente, indicam a necessidade de aprofundamento sobre a profissionalização do professor, termo envolto de significados e que

pode ter diferentes sentidos. Isto pode ser retratado, por exemplo, quando analisamos o *status* profissional do advogado e do médico em relação à profissão docente. A docência, como vimos, é uma das mais antigas ocupações modernas, tanto quanto o direito e a medicina, contudo tem um reconhecimento secundarizado quando se trata de profissão.

Contreras (2002), Nóvoa, (1999) e Gauthier et al. (2013) apontam que o caminho para a reconfiguração da profissão docente é a profissionalização, o que parece promissor enquanto projeto de consolidação. Contudo Gauthier et al. (2013) afirma que esse processo contém algumas armadilhas. A primeira é por se tratar de uma profissão de massa, cuja força de trabalho enquadra-se entre as semiprofissões, resultado da massificação de instituições de formação ocorrida no século XX, pela necessidade do sistema de Educação atender as demandas crescentes. Outra questão se refere ao fato de o ofício do professor ser uma atividade altamente sindicalizada e essa “cultura pode ir ao encontro que as profissões veiculam oficialmente, por exemplo, no tocante às normas de qualidade dos serviços e a responsabilidade profissional dos trabalhadores para com o cliente” (p. 72). Em terceiro, o ensino carrega uma imagem desvalorizada com estereótipos de uma profissão feminizada ou de uma carreira que está sempre como última opção e a falta de reconhecimento do magistério por parte das elites, governos e público em geral. E, por último, a ausência de professores de carreira para o debate sobre a profissionalização. Gauthier et al. (2013) complementa suas reflexões dizendo que para ultrapassar essas armadilhas devemos garantir que os alunos, em seu cotidiano na vida escolar, tenham contato com os professores, uma vez que esse “encontro cotidiano numa instituição de ensino, [...] assume um papel de desmitificação do ofício, das práticas e dos saberes docentes que [...] estão muito mais próximos do senso comum que das profissões já instituídas, como o médico e o engenheiro, por exemplo” (p. 74).

Nóvoa (1999) propõe um modelo de análise do processo de profissionalização do professor constituído por quatro etapas, que não podem ser interpretadas de forma rígida, duas dimensões e um eixo estruturante.

**Figura 6 -** Processo de Profissionalização do Professorado



Fonte: Nóvoa (1999, p. 20).

Este processo, estabelecido por um conjunto de normas e valores, tem como etapa primeira a prática de uma atividade docente que pode acontecer em tempo integral, ou, pelo menos ser a principal ocupação. Desta maneira, a profissionalização ocorrerá porque a atividade profissional fará parte da vida do indivíduo, não configurando o ensino como algo passageiro, a fim de não fragilizar as organizações escolares e o corpo docente, tampouco enfraquecer o trabalho coletivo e as iniciativas que visam garantir um salário que possibilite as condições mínimas de subsistência para que o professor não busque no exterior os estímulos (econômicos, culturais, intelectuais, profissionais, etc.) que muitas vezes não conseguem encontrar no interior do ensino.

A segunda etapa se constitui em rever o princípio de um profissionalismo docente licenciado pelo Estado devido à subordinação às autoridades estatais. Entendemos que isto não favorece regulamentações ao nível local e o professor necessita de autonomia na gestão da própria profissão, além de possuir ligações mais sólidas com os atores educativos. Portanto, requer criar suportes legais para dar sustentabilidade ao novo corpo de professores. A terceira etapa requer a criação de instituições específicas para a formação do professor,

garantindo-lhe uma formação profissional especializada por um período longo. Estas instituições devem ser constituídas de um quadro conceptual teórico e prático em que transitem questões técnicas, éticas e deontológica. A quarta e última etapa compreende a constituição de associações profissionais para que haja uma melhor organização profissional com vistas de, dentre outras questões, defender os profissionais e seus interesses socioeconômicos, regulamentar o acesso a profissão por meio de normas discutidas entre seus pares, estreitar o diálogo com o Estado, proteger as normas éticas e deontologias estabelecidas.

As dimensões que compõe estas etapas, segundo o autor supramencionado, são: i) possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessário ao exercício qualificado da atividade docente; ii) os seus saberes não são meramente instrumentais, devendo integrar perspectivas teóricas e promover um contato cada vez mais estreito com as disciplinas científicas; iii) aderem a valores éticos e as normas deontológicas que reagem, não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; e iv) a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua atividade.

No caminho da profissionalização docente, existem dois conceitos que se relacionam: profissionalidade e profissionalismo. Estrela (2010) entende que a profissão docente assenta-se num conjunto articulado de saberes, saber-fazer e atitudes que podem ser designados de profissionalidade. Sacristán (1999), por sua vez, aborda como algo específico “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do professor” (p. 65). Para o autor, o conceito de profissionalidade do professor não é algo fácil, visto que a docência, do ponto de vista sociológico, tem um significado de semiprofissão.

Na perspectiva de Pimenta (2002), a definição é complexa porque a profissionalidade docente acontece no meio educativo e este está inserido num contexto histórico e social que precisa ser analisado. Para ela, a Educação:

[...] é um fenômeno complexo, histórico, produto do trabalho de seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório humano. Enquanto práticas históricas, tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam. (p. 17).



Tal assertiva converge com o que Sacristán (1999) entende como profissionalidade docente, ou seja, a mesma “[...] está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado” (p. 65). Fica evidente que a profissionalidade não se adquire apenas na relação de um excelente ensino, porque na relação entre professores e alunos há uma interação, as quais são próprias de uma prática social que traz em seu bojo reflexo cultural dos contextos sociais dos quais fazem parte.

Sacristán (1999) faz referência a um contexto que dificulta e torna mais complexo o caminho da profissionalidade, uma vez que, como qualquer coletivo social, os professores tem um *status* marginalizado em relação à outras profissões. Relacionado a isso, aponta seis fatores: 1) A origem do grupo que provém das classes média e baixa; 2) O tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário; 3) A proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que estas compõem um grupo socialmente discriminado; 4) A qualificação acadêmica de acesso que é de nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário<sup>4</sup>; 5) O *status* do cliente; e 6) A relação com os clientes que não é voluntária, mas baseada na obrigatoriedade do consumo de ensino.

Estrela (2010) define profissionalidade como um conjunto articulado de saberes e atitudes permeado por um ideal de serviço que remete ao conceito de profissionalismo, entendido como “[...] o exercício ético da competência profissional e os fins e valores que uma sociedade acha dignos de serem transmitidos e exemplificados através do processo educativo” (p. 67). Em sentido correlato ao que defende Sacristán (1999), o autor afirma que os conceitos de profissionalidade e profissionalismo estão em constante evolução, estando em uma íntima relação, haja vista que “[...] o profissionalismo pressupõe o domínio e o exercício correto e orientado da profissionalidade e esta só pode ser delimitada em função de um ideal de serviço que lhe aponta finalidades” (*Ibidem*, p.68).

Continuando as reflexões acerca do tema Estrela (2010) afirma que:

Esse profissionalismo pressupõe o desenvolvimento mais acentuado do que até aqui de valores como tolerância, o respeito pela diversidade, o rigor, a solidariedade e a cooperação (que há vários anos fazem parte do discurso pedagógico e da prática de algumas escolas e se identificam com valores de cidadania) e que transcendem a sala de aula para abrangerem toda a escola e as relações com o seu meio. Pressupõe uma ética relacional e um novo sentido de autonomia e responsabilidade individual e

---

<sup>4</sup> Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1997, os professores de todos os níveis de ensino devem ter formação universitária

coletivo dos professores que dê resposta à necessidade de a escola funcionar como um todo, baseada no trabalho colaborativo dos professores e na aprendizagem igualmente colaborativa dos alunos, mas também que contribua para uma consciência crítica social que leve a colaborar na procura de soluções para os males que afligem a sociedade e escola. (p. 68).

Registra-se que, nos últimos vinte anos, tais temas tem provocado crescente debate o que tem suscitado a consolidação de um movimento voltado para a profissionalização e renovação do ofício do professor (Tardif, 2013). Nesse sentido, é fundamental que continuemos contribuindo para o fortalecimento da profissão docente que seja capaz de responder as demandas do mundo contemporâneo, edificar uma capacidade operativa do conhecimento e da investigação no campo da prática pedagógica para ampliar a capacidade de ação-reflexão-ação dos problemas educativos na tentativa de respondê-los e solidificar a prática docente com o status de profissão por meio, especialmente, de um movimento que direcione para uma formação integrada e mais relacionada com as condições do exercício da docência.

## 2.2 PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTES

Salientamos que, diferente do construto teórico sobre o termo profissão no final do século XIX e até meados do século XX, as dinâmicas sociais atuais provocaram reflexões e percepções a respeito da ideia de profissão mais alargadas, exigindo que, para atender aos contornos societários atuais, as profissões sejam mais especializadas e, conseqüentemente, uma sociedade profissionalizada.

A profissão, considerada no contexto anglófono como algo que demonstra superioridade, é determinada por alguma ocupação que é de alguma forma reconhecida socialmente e através dessa o indivíduo obtém o mínimo essencial para manutenção de sua vida. Para Monteiro (2013), há questões objetivas que distinguem a profissão pelo seu nível de profissionalidade. Assim, a reflexão sobre o tema passa pela compreensão de dois termos, profissionalidade e profissionalismo, “cuja definição é instável na literatura sociológica sobre as profissões, mas o segundo é mais comum” (p. 3). O autor distingue estes conceitos, conforme explicitado abaixo;

Profissionalidade é um termo de origem italiana (professionalità, professionale). Emergiu das lutas dos sindicatos contra a organização capitalista do trabalho, nos anos 1960 – 1970. Entrou na França (professionnalité) e no Reino Unido (professionality ou professionhood) nos anos de 1970. Existe também na Alemanha (professionalität), mas ainda não se encontra em muitos dicionários (por exemplo, no Oxford, Littré e no dicionário da Língua Portuguesa). **O termo pode ser utilizado para**

**significar o perfil global da profissão, isto é, tendo o que a distingue de outros grupos ocupacionais.’** (*Ibidem*, grifo nosso).

Estrela (2010), por outro lado, salienta que a profissionalidade é delimitada em função de um ideal de serviços que lhe aponta finalidades. Segundo Medeiros (2009), existem níveis de profissionalidade:

- Valor de serviço, isto é, relevância dos saberes de uma profissão para as pessoas e para a sociedade;
- Conteúdo identitário, formado pelos saberes, valores e qualidades que distinguem uma profissão e devem distinguir os seus profissionais;
- Autonomia profissional, ou seja, a independência e a reponsabilidade com que a profissão pode ser individualmente exercida e coletivamente gerida;
- Estatuto profissional e social, que resulta dos fatores anteriores e se reflete nos rendimentos, influência e prestígio da profissão. (p. 4).

A autora afirma, ainda, que “o estatuto profissional reflete o conteúdo identitário da profissão e a autonomia profissional; o estatuto social significa a posição de uma profissão numa hierarquia de prestígio ocupacional, que resulta do valor do serviço que presta, do seu estatuto profissional e de seus rendimentos, influência e prestígio” (*idem*, p. 5).

Profissionalismo, por sua vez, é entendido como o domínio que se tem para fazer bem o que se faz em seu espaço de trabalho cotidiano. A isto se alia o “saber” ou conjuntos de saberes profissionais. A visão ampliada de saber engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, anteriormente denominado por saber, saber-fazer e saber-ser. Ressaltamos que a “[...] finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.” (Tardif, 2013, p. 256).

Deste modo, entendemos que a profissão é a aplicação de conhecimentos especializados com o propósito de resolver problemas a ela inerente, assim como solucionar necessidades individuais e coletivas. Por conseguinte, “[...] profissionalismo significa o exercício de uma profissão de acordo com seu conteúdo identitário” (Monteiro, 2013, p. 11), ao tempo que profissionalização diz respeito a “um processo coletivo e individual de construção de uma profissão e de aquisição de uma competência profissional” (p. 14). Sobre competência profissional o autor diz:

Competência profissional é uma expressão que tem uma predominante conotação prática, designando sobre tudo o que um profissional é suposto saber fazer. Todavia importa não perder de vista que os saberes práticos especializados pressupõe saberes teóricos mais ou menos aprofundados. São saberes exclusivos dos membros de uma profissão, tanto mais profissionais quanto maior for o seu nível de abstração, sistematização, aplicabilidade e sucesso.’ (*Ibidem*).

Santos (2011) descreve a complexidade existente nas diversas formas de análise do conceito de profissão a partir do aporte de alguns teóricos: Abbot (1998), Caplow (1954), Macdonald (1995) e Dubar e Tripier (1998).

De acordo com a perspectiva denominada evolucionista, a profissão tem uma espécie de evolução gradual que perpassa da realidade para a teoria e da teoria para a tipificação. Para Abbot cit. por Santos (2011), este foi um processo histórico-natural que gerou vários tipos de tipologias, resultando em uma grande variedade de profissões.

Para a perspectiva que vislumbra nas correntes sociais um eixo diacrônico em que estão situados objetos e sujeitos, tais correntes se situam em um tempo abstrato, visto que, o processo de profissionalização emerge de um leque de interpretações teóricas. Assim, “para alguns autores a profissão é um meio de controle das dificuldades inerentes à interação social, enquanto para outros, trata-se de uma espécie de corporativismo ou, ainda, uma forma de impulsionar funções sociais como saúde e justiça” (Santos, 2011, p. 31).

Dito isso, entendemos que, para além de uma análise no tempo e no percurso histórico, o sujeito deve ser levado em consideração para efeito de análise. Assim, os “conceitos de sujeito da profissão e do grupo estão interligados, referindo-se este a todos aqueles que exercem uma determinada função a tempo inteiro” (Caplow, 1954, cit. por Santos, 2011, p. 32).

Por fim, destacamos a concepção que está em vigor desde o final de 1970 entendido como (*power approach*) o enfoque do poder.

Essa forma de poder, todavia, é enormemente tributária do apoio oferecido pelas elites da sociedade, pois são elas que, no fim das contas, têm o poder de conceder ou não o status de profissão a uma ocupação. Desse modo, portanto, as profissões podem fazer um uso político e ideológico da indeterminação conceitual, com o objetivo de obter uma margem apreciável de autonomia. (Gauthier et al., 2013, p. 69).

Salientamos que, a despeito das divergências identificadas, as abordagens apresentadas apresentam a questão da profissão com enfoque no saber. Assim, quando Santos (2011) faz referência ao fato de que a profissão aborda os aspectos cognitivos, afetivos e conotativos, não se desconsidera estes dois últimos, contudo o saber (habilidades, competências e atitudes) é particularmente fundamental para o status da profissão. De acordo com (Schön, 1983, cit. por Gauthier et al., 2013, p. 71), o conhecimento científico “Exerce influência sobre a relação paradigmática que se cria, segundo a ciência aplicada, entre o saber de base de uma profissão e sua prática”.

Diante do exposto, fica claro que não podemos entender a profissão como um ciclo fechado, mas em forma de espiral em seus movimentos de dextrogira e sinistrogira, ou seja, os indivíduos construirão e (re)construirão seus percursos biográficos e as trajetórias profissionais numa permanente relação dialética dentro de um contexto histórico, econômico e cultural.

No capítulo seguinte abordaremos das especificidades da formação em educação física, trazendo os modelos organizativos dos currículos de formação nesta área, bem como o papel do estágio supervisionado na formação da identidade e em contraponto ao modelo de estágio o programa (Pibid), este objeto de nosso estudo e por fim falaremos do Curso de Educação Física o qual ocorreu a pesquisa para termos uma compreensão do perfil de formação deste curso.

### **3 A FORMAÇÃO INICIAL: O LUGAR DE (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional. (Nóvoa, 1997, p. 25).

#### **3.1 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DOS MODELOS ORGANIZATIVOS DE FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL**

Explorar sobre os conteúdos dos modelos educativos da formação inicial dos professores de Educação Física nos possibilita compreender como o currículo implica na constituição da identidade docente. Entendemos que tratar dos aspectos legislativos concernentes à Educação não estamos resumindo o construto da identidade do professor ao currículo. Ao contrário, conforme o que fora apresentado nos capítulos anteriores, assimilamos que a construção da identidade dos sujeitos se constrói e reconstrói ao longo da vida. Em se tratando do professor a sua identidade profissional, apresenta-se por vários saberes, os quais estão subjacentes numa socialização que atravessa tanto a história de vida, como o processo formativo.

Não abordaremos sobre o currículo como “saberes sem ofício”, ou seja, uma visão universitária científica reducionista que não leva em consideração a complexidade do ensino (Gauthier et al., 2013). Neste sentido, corroborando com Pimenta (1996), o currículo faz parte dos saberes da docência formado por um leque de conhecimentos científicos adquiridos pelas disciplinas científicas, sendo parte de um compósito de saberes responsáveis pela identidade docente.

Assim, o currículo disponibilizado durante a formação inicial implica na construção da identidade, visto que, neste espaço circulam códigos, discursos e representações sobre o ser professor. Nele entrecruzam práticas de significação, poder e identidade.

[...] Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimentos, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente,

vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (Silva, 2004, p. 15)

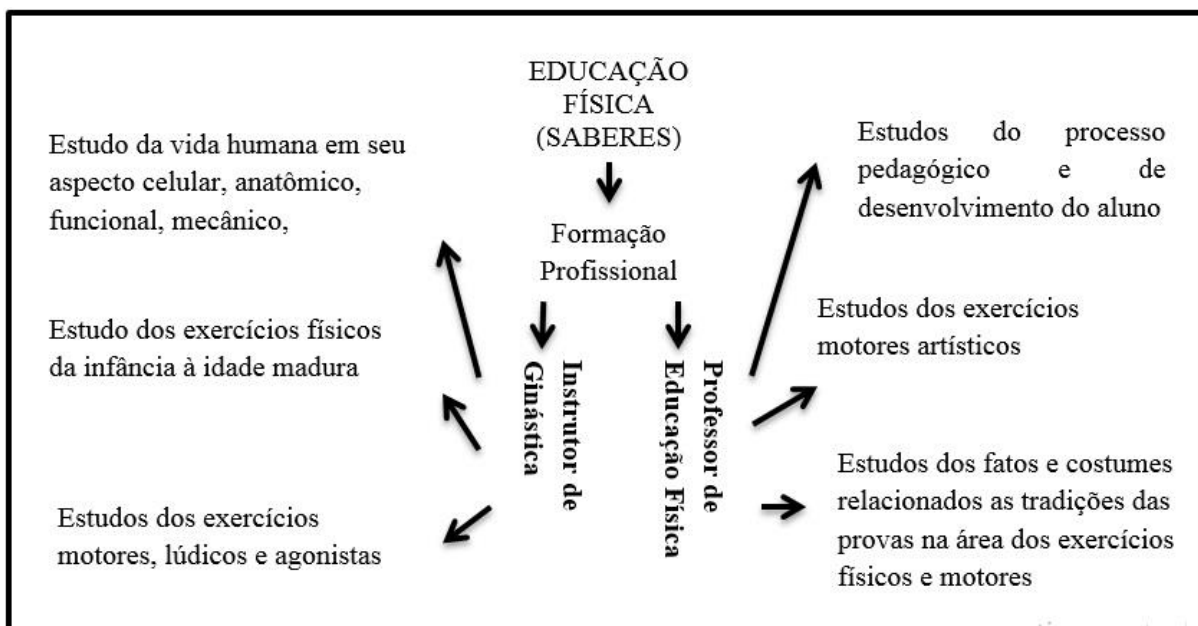
Nessa perspectiva, apresentaremos as legislações<sup>5</sup> que nortearam e norteiam as construções curriculares em Educação Física, demonstrando que a organização legal está presente no construto da identidade do professor de Educação Física. Fizemos um recorte histórico em três partes. Na primeira, entre as décadas de 30 a 60, a formação estava centrada nas Ciências Biológicas, porque a preocupação na formação estava numa perspectiva higienista, bem como, num viés militarizado. O civismo e a identidade nacionalista estavam presentes num contexto impulsionado pelo Estado Novo à época. O segundo, que compreende os anos 70, ficou marcado pela influência do esporte, atrelado ao modelo de sociedade que pregava racionalidade, eficiência e produtividade. No âmbito educacional era a pedagogia tecnicista, advindo de uma concepção de neutralidade científica. No terceiro momento, o qual definimos a partir de 80, os pesquisadores e professores da Educação Física influenciados pelo “Pensamento Pedagógico Crítico” iniciaram uma produção acadêmica na área de Ciências Sociais, na perspectiva de superar um modelo de formação atrelado às Ciências Biológicas, ou seja, apresentam outras propostas de formação para os professores de Educação Física a partir dos conhecimentos da Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Antropologia.

De acordo com Souza *et al.* (2004), o programa da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, criado em 1931, com início em 1934, foi o primeiro programa civil que se tem conhecimento. O mesmo tinha duas formações distintas: instrutor de ginástica e professor de Educação Física, conforme figura:

---

<sup>5</sup> A Resolução 02/2015 não entrou na análise porque a IES em que os sujeitos foram pesquisados até a finalização da investigação não realizou a adequação da referida Diretriz Curricular

**Figura 7** - Primeiro programa civil na formação da EF.



Fonte: Souza et. al (2004, p. 115)

O período do Estado Novo<sup>6</sup> ou Terceira República Brasileira, regime político fundado e capitaneado por Getúlio Vargas, caracterizado com a centralização do poder, o nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo a Era Vargas, tem uma simbologia e um marco histórico na Educação Física. Com o Estado Novo, o patriotismo é exaltado por uma identidade nacionalista, fato este, constatado nos desfiles cívicos e nas escolas ao cantar o hino nacional no hastear da bandeira, com o discurso auspicioso do sadio patriotismo e com a causa de bem servir a gloriosa pátria do Brasil, neste contexto, a Educação Física que possuía traços militarizados (ordem, disciplina, rigor, civismo) servia como “mecanismo” de propagação da identidade nacional. Outro fator, importante em termos de processo de formação na área, foi a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas, obrigatoriedade esta publicada na Constituição de 1937.

Artigo 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência. (Brasil, 1937).

<sup>6</sup> Sugiro leitura da obra: 1937 O Golpe que mudou o Brasil: O Estado Novo (D’Araújo, 2016).



Com este ato legal, buscou-se dar legitimidade e reconhecimento aos profissionais da área perante a sociedade, evidentemente, que o projeto de sociedade tinha interesse em tornar a Educação Física obrigatória, até porque, o pano de fundo era a eugeniização da raça. Observemos:

1º - A bem da saúde e desenvolvimento da raça, o 1º. Congresso Brasileiro de Eugenia appella para a classe médica a fim de aprofundar a cultura nacional no que diz respeito às bases e orientações científicas da Educação Physica a começar pela escolha do methodo apropriado aos brasileiros e ao seu clima.

2º - O 1º Congresso Brasileiro de Eugenia incita o Governo da República a que com máxima urgência:

- a) organize Escolas Superiores de Educação Physica para conveniente preparo dos professores indispensáveis à cultura physica nacional.
- b) institua o Conselho Superior de Educação Physica Nacional órgão consultivo e orientador do grande problema eugênico.
- c) estabeleça da melhor maneira possível a fiscalização especializada do caso em todos os estabelecimentos de ensino, associações desportivas e outros centros de cultura physica.
- d) promova o preparo de Gymnásios, e campos apropriados a gymnastica analytica e jogos ao ar livre para uso do povo em geral.

3º - O actual Congresso de Eugenia proporá para suas futuras reuniões theses relativas à Educação Physica do povo brasileiro.<sup>7</sup>

Neste mesmo ano de 1937, cria-se a Divisão de Educação Física (DEF) órgão atrelado ao Ministério de Educação e de Saúde (MES) promulgado na Lei 378 de 13 de Janeiro.

Artigo 10 - O Departamento Nacional de Educação compor-se-á do gabinete do director geral, de um serviço de expediente e das oito seguintes divisões, cada uma a cargo de um director de comprovada competência:

h) Divisão de Educação Physica

Artigo 12. Pela Divisão de Educação Extraescolar e divisão de Educação Physica correrá, respectivamente, a administração das actividades relativas à educação extraescolar e à educação physica.

Para Melo (1996), esta Divisão, juntamente com a Juventude Brasileira<sup>8</sup> e a Escola Nacional de Educação Física e Desporto foram o tripé que sustentaria o projeto de Educação Física no Estado Novo.

---

<sup>7</sup> Atas dos trabalhos do Congresso de Eugenia realizado no Rio de Janeiro em 1929. (Soares, 1994, p. 119)

A DEF, primeiro órgão especializado governamental no nível administrativo federal, seria a responsável por sistematizar e regulamentar dali para frente todo o processo de formação profissional, bem como contribuir para excelência dessa formação. Todas as escolas em funcionamento ou que viessem a funcionar, deveriam primeiro solicitar a autorização para tal e depois o seu reconhecimento, além de serem periodicamente inspecionado. (Brasil, pp. 31-32).

Se em 1937 a Educação Física se torna obrigatória na escola, dois anos mais tarde, precisamente com o decreto-lei 1221 de 1939, cria a Universidade do Brasil<sup>9</sup> e a Escola Nacional de Educação Física e Desporto e estabelece as diretrizes da formação profissional. Isto decorre por reivindicações relacionadas à profissão e a exigência de um currículo mínimo para a graduação (Souza *et al.* 2004)

Artigo 1º Fica criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que terá por finalidade:

- a) formar pessoal técnico em educação física e desportos;
- b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática:
- c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos;
- d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país. (Brasil, 1937c).

O referido decreto apresenta cinco modalidades de formação: a) curso superior de Educação Física; b) curso normal de Educação Física; c) curso de técnica desportiva; d) curso de treinamento e massagem; e, e) curso da medicina da Educação Física e desporto. O curso superior de Educação Física tinha uma duração de dois anos, os demais um ano, apenas o curso superior dava status de professor licenciado, as outras formações enquadrava-se em: normalista especializado em Educação Física, técnico desportivo, treinador e massagista desportivo e médico especializado em Educação Física e desporto. No decreto em seu art. 35, estabelece que a partir de 1941 o exercício profissional só será permitido aos portadores de diploma – licenciado ou normalista em Educação Física – prerrogativa a ser cumprida em

---

<sup>8</sup> Criada para promover dentro e fora da escola a Educação Física, cívica e moral. Todos os indivíduos brasileiros que estivessem dentro da faixa etária determinada, compulsoriamente faziam parte da juventude brasileira. (Melo, 1996, p. 31)

<sup>9</sup> Na Universidade do Brasil, funda-se a Faculdade de Filosofia (FNFi) responsável por todas licenciaturas, exceto a de Educação Física.

todos os estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais de ensino superior, secundário, normal e profissional) em toda a República. Aos estabelecimentos particulares, a exigência seria a partir de 1 de janeiro de 1943.

O decreto 1221 trouxe de certa forma contribuições para a formação profissional em Educação Física, evidente que hoje ao analisar o currículo daquele período, vemos uma formação puramente tecnicista, contudo foi pelo decreto que os debates tiveram uma efervescência no campo de formação, tanto que, em 1945 o decreto-lei 8.270 reformula o currículo. Em termos de organização, substitui o curso normal de Educação Física pelo curso de Educação Física infantil, bem como, o curso superior de Educação Física passa de dois para três anos e muda-se a configuração dos cursos<sup>10</sup>.

[...] as modificações ficaram por conta da exigência de diploma, como pré-requisito para os cursos de educação física infantil, técnica desportiva e medicina aplicada à educação física e desportos. Porém, o pré-requisito para se concorrer a uma vaga para ingresso no curso continuará a ser o ensino secundário fundamental (Souza *et al.*, 2004, p. 118).

Pós-período do Estado Novo os curso de formação passaram a ter um currículo mínimo, a “Era Vargas” teve sua parcela de contribuição no que se refere à formação do professor de Educação Física, independentemente, das críticas ao regime imposto por Getúlio Vargas, foi nesse período que se criou a Escola de Educação Física, instituiu as diretrizes curriculares, tornou obrigatório a apresentação do diploma para dar aulas de Educação Física etc., não por isso, não deixemos de ter consciência que o regime foi autoritário, a Educação Física teve o papel de enaltecer a identidade nacionalista, estabelecer a ordem e a disciplina, fomentar a eugeniação num país que tinha boa parte da população negra, entre outras questões que não cabe debater neste momento.

Em um cenário mundial marcado por uma crise mundial econômica, que exigiu do país um repensar o seu modelo estrutural – basicamente agrícola – para uma modernização industrial, - tato que ficou marcada a celebre frase de Juscelino Kubitschek “50 anos em 5” - o Brasil inicia um debate em 1946 acerca de uma legislação educativa que viesse atender essa transição. Com isso, houve uma reforma da organização escolar em 1961, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61. A referida reforma é marcada por acirrados embates

---

<sup>10</sup> Ver decreto-lei nº 8.270 – Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>

políticos partidários<sup>11</sup>. Com a nova Lei, fixa-se um currículo mínimo e um conjunto de matérias que garantisse uma formação cultural e profissional adequada.

Outra exigência que os cursos deveriam atender era a de um percentual de 1/8 da carga horária do curso para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador. Até então, a formação do professor de educação física ocorria de forma totalmente independente dos cursos de licenciatura para as demais áreas do conhecimento (matemática, geografia, história etc.). Dos professores dessas outras matérias do ensino de 1o e 2o graus era exigido o curso de didática (1939) e para a formação do licenciado na educação física não se exigia esse curso. Porém, em função dessa LDB, o Conselho Federal Educação (CFE) vai apresentar os pareceres n. 292/62 e n. 627/69, visando estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura sublinhando que “o que ensinar” preexiste ao “como ensinar” e estabelecer um núcleo de matérias pedagógicas. (Souza *et al.*, 2004, pp. 118-119).

A Lei 4.024/61 embora tivesse a pretensão de tratar da Educação nacional, a mesma limitou-se à organização escolar. Os anos que sucederam a referida lei foram marcados pela interferência dos Estados Unidos na política brasileira, no campo da Educação, as políticas educativas tiveram a “mão” da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), acordo firmado com o Ministério da Educação (MEC).

Medidas como essas, contudo, entrava em conflito com a orientação seguida pelas reivindicações estudantis, transformando as Universidades no único foco de resistência manifesta ao regime, desembocando na crise de 1968. Nesse momento, os estudantes levando ao extremo as suas pretensões, decidiram fazer a Reforma pelas próprias mãos. Ocuparam as Universidades e instalaram cursos pilotos. Em consequência disso, o governo, como que racionado em termos “façamos a reforma antes que os outros a façam”, apressou-se a desencadear o processo que culminou na Lei 5.540/68 de 28 de novembro de 1968. Estava consumada a ruptura política. O Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 68 seguido dos Decretos 464 e 477 de fevereiro de 1969 deu o golpe da misericórdia na ideologia do nacionalismo desenvolvimentista que deixou o cenário político brasileiro passando a fazer parte da história. (Saviani, 2000a, p. 160).

Percebe-se que a motivação para a promulgação das referidas leis, estavam mais na esfera política, na tentativa de criar um clima favorável para a perpetuação do modelo socioeconômico. Sobre os aspectos relacionados à formação em Educação Física, a obrigatoriedade dos diplomas para o exercício da profissão, tornou-se um obstáculo, visto que, as escolas de formação não estavam formando professores suficientes para atuarem no mundo do trabalho. Constatação feita por um grupo de trabalho nomeado para repensar a formação em Educação Física na década de 60, o grupo em questão percebeu que os cursos paralelos de formação de professores de Educação Física e técnico desportivo não se efetivavam na prática. Primeiro, porque não estavam aparelhadas para o desenvolvimento do

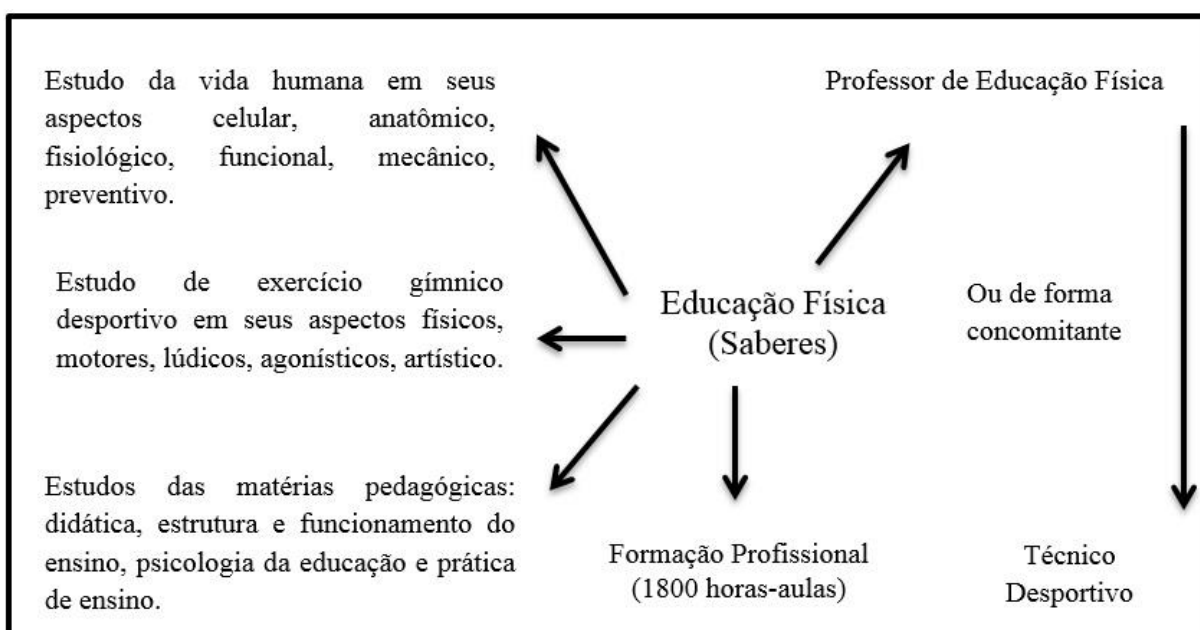
---

<sup>11</sup> Saviani, D. (2000a) Educação: Do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. – Campinas, SP: Autores Associados.

curso e segundo as matérias da área pedagógica não estavam presentes no processo de formação. Propondo então, uma formação apenas de professores e técnicos. Neste sentido,

Com o parecer CFE n. 894/69 e a resolução CFE n. 69/69, os cursos de formação de professores passam a se restringir apenas aos cursos de educação física e técnico de desportos previsto para três anos de duração, com uma carga horária mínima de 1.800 horas-aula e redução das matérias básicas de fundamentação científica. (Souza *et al.*, 2004, p. 119).

**Figura 8** - Os saberes da proposta de 1969.



Fonte: Souza et al. (2004, p. 120).

Esse quadro de formação valorizou os conhecimentos da área esportiva, principalmente, porque muitos professores de Educação Física tiveram oportunidades de participarem de cursos de pós-graduação nos Estados Unidos, devido ao acordo MEC-USAID, consolidando o esporte como área hegemônica nos Cursos de Educação Física (Pires, 2008). Pós lei 4.024, tivemos a 5.692/69 e 5.671/71, essas últimas se concretizam no Estado de exceção ocorrido em 1964. O perfil de formação profissional dos professores de Educação Física, pouco mudou no período do Estado Novo à Ditadura Militar, como dissemos anteriormente, o esporte ganha destaque no processo formativo e o caráter técnico continua sendo um princípio nos cursos. Segundo Souza *et al.* (2004), as críticas a esse modelo se tornam cada vez mais contundentes, ou seja, era preciso repensar a preparação profissional nos cursos de licenciaturas de Educação Física.

[...] a) a necessidade urgente e a importância de os cursos se libertarem das “amarras” impostas pelo currículo mínimo; b) as novas demandas do mercado de trabalho que, já há muito, extrapolavam os limites da escola e, por isso mesmo, reclamava um outro tipo de profissional apto para atender, de forma competente, as necessidades sociais, e c) a importância e necessidade de se pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico. (p. 120)

O início da década de 70 a Educação Física ficou marcada pela influência do esporte, atrelados ao modelo de sociedade que pregava racionalidade, eficiência e produtividade, no âmbito educacional era a pedagogia tecnicista, advindo de uma concepção de neutralidade científica. Ressaltamos, ainda, que além da identidade nacionalista presente na formação, soma-se a ela a identidade esportiva. Paralelamente emerge um movimento (Pensamento Pedagógico Crítico) que questiona e critica o modelo de Educação brasileira, este movimento esteve influenciado por: Louis Althusser (*Os aparelhos ideológicos do Estado* – 1969); Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (*La Réproduction* – 1970); e Claude Baudelot e Roger Establet (*L'école capitaliste em France* – 1971).

Passados quase vinte anos, mas precisamente no final da década de 80, surge um movimento na Educação Física incorporando os ideais do “movimento crítico”, para repensar o modelo de formação na área. Com as contribuições teóricas que foram produzidas ao longo desse período (70 e 80), os pesquisadores e/ou professores da Educação Física brasileira iniciam uma produção acadêmica na área das Ciências Humanas e Sociais, na perspectiva superar um modelo que estava atrelado às Ciências Biológicas, ou seja, incorporar um conhecimento filosófico, sociológico, pedagógico, antropológico e cultural na compreensão do corpo.

O resultado dessas reflexões e produções teóricas é refletido na promulgação da resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 03/87 em seu parecer nº 215/87. Observa-se que a referida proposta altera o processo de formação instituída na resolução CFE nº 69/69, nesta, a formação estava dividida em matérias básicas (biológica, gímnico) e profissionalizantes (desportiva e pedagógica), na 03/87 as mudanças apresentam outros fundamentos na estrutura dos saberes. Uma formação geral: humanística (conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano e conhecimento da sociedade) e técnica (conhecimento técnico) e aprofundamento dos conhecimentos (Souza *et al.* 2004). Ocorreram alterações na carga horária, passando de 1800 horas-aula para 2880 horas-aula, o seu cumprimento mínimo seria de quatro anos. Outro ponto interessante deste parecer é o modelo de formação profissional em Educação Física, a qual se dividiu entre licenciado e

bacharelado<sup>12</sup>, também foi delegado às Instituições de Ensino Superior a responsabilidade de elaborar a estrutura curricular, antes ficava a cargo do CFE.

É importante destacar que estas discussões ocorreram sob os auspícios de intensa luta pela reconstituição das liberdades democráticas por parte de segmentos sociais organizados, gestada em seminários específicos em alguns estados do País, sob a coordenação do Ministério da Educação. (Pires, 2008, p. 53).

De fato, a década de 80 foi decisiva no repensar da formação em Educação Física, apesar de ser um período marcado mais pelos questionamentos, que propriamente ações concretas de mudança, foram tais reflexões que impulsionou ações concretas de grupos de professores na busca de novas concepções de formação. Não significa que a compreensão de corpo biológico fora substituída ou esquecida pela humanista, mas uma ação da “teoria da curvatura da vara”.

Eu não sei se a teoria da curvatura da vara é conhecida. Conforme Althusser (1997: 136-38), ela foi enunciada por Lênin ao ser citado por assumir por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: ‘quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireita-la, não basta coloca-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto. (Saviani, 2000b, p. 37).

No final da década de 90, promulga-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, reacendendo o movimento na Educação brasileira. Pressionada, a Secretária de Educação Superior do Ministério da Educação toma providências quanto às estruturas dos cursos superiores, primeiro, o país estava passando por uma reestruturação devido reforma política do então Presidente Fernando Henrique Cardoso e segundo, as próprias Universidades colocaram em xeque o modelo estrutural de formação, ou seja, currículo ultrapassado, extenso e fragmentado. O que ocasionou o debate sobre propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos superiores, as quais deveriam ser apresentadas pelas IES. As diretrizes são consequências de uma “Política Educacional (Avaliação Institucional – PAIUB, Exame Nacional de Curso – Provação, Autonomia Universitária Plena, Programa de Apoio a Núcleo de Excelência, Programa Nacional de Graduação – GED e GID), [...] reformas influenciadas pelas agências internacionais” (Pires, 2008, p. 55).

---

<sup>12</sup> Ver FARIA JUNIOR, A. G. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. de (Org.). Fundamentos pedagógicos da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p. 11-33.

Portanto, as diretrizes devem orientar a estruturação dos cursos de graduação nas universidades e faculdades brasileiras. Sendo instrumentos legais com o objetivo de definir parâmetros gerais de qualidade, bem como aspectos relativos às necessidades sociais e de desenvolvimento do país. Por conseguinte, as diretrizes facilitaram a criação de novas propostas por parte das IES, dando-lhe autonomia para formular currículos avançados e flexíveis, acompanhando as inovações tecnológicas e mudanças sociais ocorridas no país, como também de buscar atender a característica específica da região onde estará inserido, possibilitando assim, a formação de um profissional comprometido com o processo de transformação social, sem descuidar-se da valorização da cultura regional.

Isto posto, no início dos anos 2000, através do Parecer CNE/CP 9/2001 há uma proposição de Diretrizes para a Formação de professores da educação básica<sup>13</sup>, em cursos de nível superior para licenciaturas e graduação plena, o referido Parecer, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, no ensino superior com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Neste projeto, tomaram-se como base orientações normativas do CNE que dizem o seguinte:

Tendo em vista o disposto no Art. 9º, parágrafo 2º, alínea “C” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos pareceres CNE/CP 09/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002 que resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
- V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

---

<sup>13</sup> Ensino fundamental I e II e ensino médio (duração de 12 anos de escolarização)



VII – o desenvolvimento de hábitos de colocação e de trabalho em equipe. (Brasil, 2002a).

A partir da Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002, define-se a carga horária nos cursos de formação de professores. A carga horária mínima para integralização do curso é de 2800 horas, articulando-se teoria e prática:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Brasil, 2002b).

Em se tratando da Educação Física, desencadeou uma série de debates e conflitos no âmbito da formação (Veronez, 2013), após um longo período de discussões, o CNE/CES através do Parecer nº 0058/2004 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

Art. 3º – A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação **o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas**, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (Brasil, 2004, grifo nosso).

Com a presente diretriz, o curso deve assegurar uma formação generalista, humanista e crítica.

§ 1º – O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º – O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução. (*Idem*).

Dada à autonomia das IES, cabe a ela definir um currículo que proponha uma articulação dos conhecimentos de formação específica e ampliada, definindo suas ementas e carga horária. A formação ampliada deve compreender as dimensões: a) Relação ser humano-sociedade; b) Biológica do corpo humano; c) Produção do conhecimento científico e

tecnológico; e, as específicas as seguintes dimensões: a) Culturais do movimento humano; b) Técnico-instrumental; c) Didático-pedagógico, diferente da 03/87 a qual compreendia (humanística e técnica, aprofundamentos do conhecimento).

A concepção de formação na Educação Física com as Diretrizes Nacionais nº 0058/2004 caracteriza-se com: i) prática de atividade física, recreativas e esportivas (refere-se ao direito dos indivíduos conhecerem e terem acesso às manifestações e expressões culturais que constituem a tradição da Educação Física); ii) estudo da formação acadêmico-profissional (refere-se às diferentes formas, possibilidades e modalidades de formação em níveis de graduação, de pós-graduação, de extensão); e, iii) intervenção acadêmico-profissional (refere-se ao exercício político-social, ético-moral, técnico-profissional e científico do graduado em Educação Física).

Apresentamos, dessa maneira, os diferentes momentos da legislação brasileira concernente à formação em Educação Física, tendo em vista que a legislação educacional é um referencial privilegiado para uma análise da identidade profissional, até porque a identidade profissional se constitui no texto e no contexto, nas linhas e entrelinhas da lei. Sobretudo, a reflexão sobre a formação na referida área, em comparação com as outras licenciaturas, incorpora nuances específicas determinadas pelo próprio significado social, assumido pelos diferentes momentos históricos.

### 3.2 INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL: ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PIBID NO CONSTRUTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A percepção dos professores de Educação Física sobre o Estágio Supervisionado é um tema que continua na ordem do dia, principalmente, no que tange a construção da identidade docente. Seja quando os estudantes adentram no chão da escola e deparam com a realidade, causando o “choque da realidade”, bem como, problemas institucionais que dificultam a compreensão de como os Estágios Supervisionados são organizados. Em um estudo sobre formação inicial, Gatti e Nunes (2009) evidenciaram a falta de clareza sobre a realização, supervisão e acompanhamento dos estágios, dificuldades em entender os objetivos, como são elaborados os documentos para validação do estágio, convênio com as escolas etc. Os pesquisadores concluíram que “essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que,

ou são consideradas totalmente a parte do currículo, [...] ou sua realização é considerada um aspecto meramente formal” (p. 21)

Somando a essas questões, a Educação Física nas suas diferentes subáreas não consegue encontrar um denominador comum sobre a sua identidade epistemológica. Bracht (2005) a define “[...] a forma própria com que cada disciplina científica interroga e explica a realidade, o que é determinado pelo tipo de problema que levanta, pelos métodos de investigação e pela linguagem que desenvolveu e utiliza” (p. 32). Essa crise epistemológica se evidencia na organização legal, hoje estabelecida pela habilitação do bacharel e licenciado. Portanto, neste tópico apontaremos questões para refletirmos sobre o papel dos estágios nos cursos de licenciaturas e as possibilidades que os mesmos apresentam para o construto da identidade do professor de Educação Física, considerando o entendimento de Bracht (2005) sobre identidade.

Entendemos que ao discutirmos a identidade de Educação Física, estamos nos referindo a um processo de construção histórica, portanto contingente e sujeito às lutas por hegemonia. A pergunta pelo *é*, é nesse caso substituída pela pergunta, pelo sendo de Educação Física: O que a Educação Física vem sendo? Nosso trabalho não é o descobrir a identidade da Educação Física, mas sim de pensar como ela está sendo construída na prática e visualizar possíveis cenários alternativos. Numa visão de identidade como essa, a crise [de identidade] não precisa ser algo necessariamente extrínseco ou algo a ser extirpado, algo contra o que devemos nos precaver [...]. (p. 15)

Esta assertiva de Bracht (2005) evidencia-se nas investigações de (Figueiredo, 2010; Rodrigues e Figueiredo, 2011) quando estes autores colocam que a crise epistemológica na Educação Física se arrasta desde a década de 80, fomentando questionamentos quanto a identificação da área.

No tópico anterior, abordamos os diversos currículos que nortearam o processo de formação dos professores de Educação Física. No estudo de Pires (2012), a autora faz uma análise das diferentes perspectivas das Resoluções e Decretos sobre o estágio em Educação Física. Para a autora, estas legislações permitiram identificar os diversos espaços do estágio obrigatório percebidos e explorados na área de formação em Educação Física. Tais espaços são identificados como: a) espaços de aproximação com os conhecimentos teóricos; b) espaços de reflexão da vivência docente e c) espaços de associação de ser professor.

Os espaços de aproximação com os conhecimentos teóricos estavam normatizados pela Resolução nº 09/CFE/69 a qual garante o estágio curricular no espaço do curso de formação, aproximando os conhecimentos teóricos e práticos, aumentando às atividades práticas para no mínimo de (1/8) das horas, entretanto a disciplina era ofertada ao final do curso evidenciando a dicotomia entre teoria e prática. A Lei nº 6.494/77 acrescenta a esse

espaço o conceito de complementação, no qual a Didática ensinava como ensinar e as práticas de ensino promoviam as experiências. Pires (2012) caracteriza esse espaço como complementação de conteúdos que se originam nas propostas de formação desarticuladas da realidade escolar.

O segundo espaço definido pela autora o da reflexão da vivência docente implementado pelo Decreto nº 87.497/82 e a Resolução nº 03/CNE/87. O Decreto regulamenta a legislação sobre as disciplinas. “A autonomia agregada às universidades, por esta legislação, estabeleceu que as práticas de ensino deveriam se apresentar ao longo do curso, em propostas que realmente emergissem do mundo vivido na escola” (p. 68). Portanto, regulamenta o estágio como atividades de aprendizagem social, profissional e cultural. Neste sentido, as Universidades tinham autonomia para definir as propostas das práticas de ensino. A Resolução implementa as habilitações entre bacharel e licenciado “Com relação aos estágios, esta resolução dá autonomia às instituições para definirem os marcos conceituais, ementas e carga horária de disciplinas, respeitando no mínimo de 2.880 horas/aulas totais para o curso.” (*ibidem*, p. 69)

O terceiro e o último espaço definido como associação do ser professor tem como Marco Legal a LDB nº 9394/96 e Lei 2014/2009. Segundo Pires (2016), a partir da LDB “[...] formação de professores de Educação Física, desvela objetivos e princípios das práticas como componentes curriculares e de uma nova perspectiva para o estágio curricular supervisionado.” (p. 69), ou seja, possibilitou (re)pensar o sentido da teoria com a prática em que a prática é reconstruída pela teoria.

Entretanto, apesar desses avanços no que tange a formação de professores e em especial aos Estágios Supervisionados, estes ainda sofrem críticas.

Pimenta e Lima (2006) argumentam que um dos problemas nos cursos de formação de professores é a fragmentação entre teoria e prática, existindo um descompasso de valorização, como se o campo da teoria sobrepusesse à prática. E isto, de certa maneira, causa um problema na formação, principalmente, quando os futuros professores adentram a escola via o estágio supervisionado. É fato que os cursos de formação, em sua grande maioria, não conseguem articular universidade-escola.

Deparamo-nos com currículos que organizam o componente estágio supervisionado com a creditação prática e não a de estágio. É claro que estágio é prática, como também é teoria, mas, na estrutura curricular dos cursos, essas marcas temporais e espaciais devem ser sincronizadas conforme o perfil profissional do curso, ao longo de todo o projeto pedagógico do curso e a natureza dos estágios no componente estágio curricular, não pulverizando os estágios nas disciplinas pedagógicas que

constituem os cursos, como as metodologias de ensino e as didáticas. (Souza & Martins, 2012, p. 146).

Sobre o distanciamento entre teoria e prática observa-se que este fica evidente no momento que o estudante vai cumprir sua carga horária no Estágio Supervisionado e não conseguem fazer a relação. Tal assertiva é ilustrada pelo depoimento de uma estudante citado por Pimenta e Lima (2006, p. 6) que diz: *“Até há um ano atrás eu tinha certeza de que estava tendo uma boa formação. Agora, estou chocada com a realidade daquelas crianças e nem sei por onde começar. Na prática a teoria é outra”*. Esta condição é reflexo de uma formação balizada por uma perspectiva cartesiana e, apesar de termos estudos que apontam para uma mudança no campo do Estágio Supervisionado Pimenta e Lima (2006) e Ghedin *et al* (2008), o currículo ainda é estruturado em aglomerados de disciplinas separadas que não conseguem fazer relação com o cotidiano da escola.

Por conseguinte, nos debates sobre formação de professores, o Estágio Supervisionado é alvo de várias críticas por ser considerado inadequado e ter pouca contribuição no processo formativo. De fato, um currículo em que as disciplinas estão isoladas e não conseguem estabelecer um nexos com a realidade escolar, corroboram para a fragilidade do estágio e este se estabelece apenas em ações burocráticas de visitas exploratórias, além de ficar reduzido à ideia do como fazer sustentada numa perspectiva que atrela o estágio a uma prática instrumentalizada.

Fazendo uma pequena digressão histórica, verificamos que o Estágio Supervisionado emerge na década de 1930, quando aos cursos de bacharelado acresciam-se mais um ano para cursar disciplinas na área de Educação a fim de obtenção da licenciatura, em modelo que ficou popularmente conhecido como “3 + 1”. Ao longo dos anos, tivemos algumas alterações nas normas-legais referentes ao Estágio Supervisionado, entretanto, foi com a promulgação da LDB 9394/96 que o estágio tornou-se obrigatório nos cursos de formação. Especificamente no Parecer CNE/CP 09/2001 e na Resolução CNE/CP 01/2002 são apresentados princípios que orientam as políticas de formação de professores, como também organizam e orientam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores.

A partir do parecer CNE/CP 27/2001<sup>14</sup>, que dispõe sobre a matéria, o estágio supervisionado acontecerá nas escolas de Educação Básica e as IES deverão contemplar em seu Projeto Político Pedagógico o projeto de estágio supervisionado.

c) No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, **se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso**, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (Brasil, 2001b, grifo nosso).

Observa-se que, nessa normativa, o estudante deverá desenvolver a prática de ensino a partir da segunda metade do curso. De certa forma, essa normatização colabora com o hiato que há entre a escola/universidade, ou seja, a aproximação com o campo de trabalho tarda a acontecer. Na tentativa de corrigir este hiato, normatiza-se com a Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002 a carga horária nos cursos de formação de professores, passando os estágios a terem 400 horas complementado o que já tinha sido disposto com a LBD 9294/96. A Resolução CNE/CP 01 de 2002 modifica a compreensão de prática nos cursos de licenciaturas em seu Art. 12:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Com isso, a prática deve ir além do próprio Estágio Supervisionado, possibilitando ao futuro professor uma melhor compreensão do ambiente educacional e da escola.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (Brasil, 2001a).

---

<sup>14</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 25/10/2014.

A prática, neste aspecto, ganha outra dimensão e as diferentes atividades devem ser incluídas no processo formativo do professor, sejam atividades que proporcionem conhecimento da comunidade, das famílias e dos próprios alunos, bem como aproximar o futuro professor dos órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino, assegurando uma familiaridade com as agências educacionais. Tais atividades buscam romper com a ideia de prática instrumental voltada apenas para o desenvolvimento da ação docente e sabemos que aquela não é suficiente para a compreensão do complexo mundo educativo.

Dessa forma, a atividade do Estágio Supervisionado passa a ter um caráter de formação profissional, em que o professor deve aprender o ofício do professor no ambiente pedagógico em uma unidade escolar de ensino, devendo oferecer ao futuro licenciado um conhecimento da realidade da situação do trabalho e das necessidades do ambiente institucional escolar.

[...] Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (Brasil, 2001a).

As Diretrizes Curriculares para Educação Física, a partir da Resolução CNE/CES 7/2004, corroboram com a prerrogativa de indissociabilidade entre teoria e prática, por meio da prática como componente curricular, do Estágio Supervisionado e atividades complementares.

Art. 10. A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.

§ 1º A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

Em termos de legislação, houve um salto qualitativo no processo de formação dos professores decorrente do entendimento acerca da complexidade na formação inicial docente e da necessidade de promover mudanças na Educação Básica. As novas regulamentações apontam para uma possibilidade de sanar e/ou superar problemas que concernem à formação docente e ao cotidiano da sala de aula. É importante compreender estes avanços no que tange à prática como componente curricular e ao Estágio Supervisionado.

Ainda assim, o Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores carrega resquícios de um estágio limitado à mera observação, a algumas poucas intervenções e, ao final, a elaboração de relatório que serve apenas para uma pseudo-avaliação, sem a preocupação em discutir e refletir sobre os problemas observados na sala de aula, não garantindo qualquer possibilidade de formação profissional docente, seja ela crítica ou reflexiva sobre a realidade escolar. De acordo com o estudo de Souza e Martins (2012), a prática como componente curricular não foi assimilada no discurso acadêmico, visto que nas disciplinas a creditação deve ocorrer em crédito teórico, prático e/ou de estágio.

Alguns currículos, a exemplo dos cursos de licenciatura da área de exatas por nós analisados, aplicam o componente prático como componente curricular restrito ao estágio supervisionado. Esse é um equívoco do curso que reduz a dimensão conceitual das disciplinas pedagógicas, na configuração de créditos teóricos e créditos práticos. (*Ibid.*, p. 145).

Corroborando com a assertiva acima, Neira (2012) reconhece a valorização que os estágios tiveram com as Diretrizes Curriculares ao tratar da prática como componente curricular, contudo, entende que há um menor reconhecimento das práticas vivenciadas fora das Universidades, dando as práticas pedagógicas um reconhecimento marginal e, apesar de reconhecê-las discursivamente, existe ainda uma ausência entre a escola e os conteúdos disciplinares impedindo uma compreensão profunda quando os estudantes se aproximam da realidade.

Corriqueiramente, a supervisão de estágios da Licenciatura em Educação Física é encarada como um procedimento meramente burocrático. A ação do professor supervisor se restringe à cobrança e controle de entrega de cartas de credenciamento de instituições concedentes, fichas de seguro, cômputo de horas cumpridas e relatórios de estágio preenchidos em formulários padronizados. (*Ibid.*, p. 183).

Sobre isto, Batista, Pereira e Graça (2012) entendem que, apesar dos cursos de formação apregoar as loas do profissional competente e reflexivo, dificilmente cumprirá uma atividade periférica legítima e isto decorre de “[...] Experiências de socialização burocrática, corporizadas num estágio carregado de tarefas sem relevância educativa ou formativa, experiências de falta de apoio, de feedback e de orientação, deixando os estagiários pouco mais que abandonados à sua sorte [...]” (p. 98). Gatti e Nunes (2009), ao desenvolver um estudo sobre as licenciaturas, constatam uma falta de especificidade sobre os estágios nas ementas das licenciaturas, indicando uma indefinição na organização desse processo. Neste sentido, Gatti (2010) constata uma insuficiência formativa nos cursos de formação inicial de professores.



Diante do exposto, fica evidente que um dos grandes problemas enfrentados pelos cursos de formação de professores perpassa pela integração escola e a universidade, principalmente sobre a percepção de como se desenvolver teoria e prática adquirida na universidade com a realidade escolar, devido às estruturas de currículos, principalmente ao que se refere às práticas de ensino e/os estágios. Conforme os estudos apontados, apesar das significativas alterações nas normativas-legais, as instituições responsáveis pela formação docente ainda mantém uma lacuna neste aspecto.

O ato educativo institucionalizado perpassa pelo processo de escolarização e um dos atores fundamentais para a realização desse trabalho é o professor que interage com estudantes e outros atores escolares. Não é por acaso que no campo educacional são vários os trabalhos empíricos que discutem a formação profissional do professor.

A Diretoria da Educação Básica (DEB), órgão vinculado a Capes, entende que a qualidade na Educação perpassa pela formação inicial dos professores. A partir de suas avaliações institucionais do ensino superior e referendada por estudos e pesquisas indica a necessidade da reformulação das licenciaturas, como também de redesenhar os currículos e a atualização dos professores que formam professores. Para este redesenhar dos projetos pedagógicos, faz-se necessário garantir: i) a conexão entre teoria e prática; ii) integração entre as escolas e as instituições formadoras; iii) equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética que realça a responsabilidade social da profissão; e iv) articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Os estudos referidos pela DEB evidenciam preocupações acerca da qualidade do ensino, a qual se relaciona principalmente com a organização escolar e as políticas de formação. Considerando que o professor é o profissional responsável pela natureza do cotidiano educativo na sala de aula e na escola, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, vem implementando políticas de formação de professores visando atender a demanda de formação desses profissionais da Educação.

A DEB considera que a formação de professores da educação básica é um componente essencial para a universalização e a democratização da educação de qualidade, para o desenvolvimento humano e social do país e para seu crescimento inclusivo e sustentável. O cenário contemporâneo de alta complexidade impõe um sentido de urgência quanto ao desenvolvimento de políticas públicas de valorização docente e, na esfera de suas atribuições legais, a Capes, desde 2009 vem investindo de modo crescente na concretização dessas políticas. (Brasil, 2013b, p. 13).

Dentre as ações das políticas, encontra-se o programa na área de formação de professores com o objetivo de estreitar a relação entre escolas e universidades a partir de seus

curso de licenciatura. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi idealizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e implementado em 2007 para fomentar a iniciação à docência com a finalidade de melhorá-la e qualificá-la tendo como principais objetivos a valorização do magistério, o aprimoramento do processo de formação, estimular o licenciando a conhecer a realidade da escola e a possibilitar concretamente o exercício da docência (Brasil, 2007).

Inicialmente, o programa estava a cargo dos Institutos Federais de Ensino Superior, com cerca de 3.000 bolsas para as áreas de Química, Física, Biologia e Matemática e, essencialmente, para atuação no ensino médio dada carência de docentes nestas disciplinas<sup>15</sup>. Contudo, ao longo dos últimos anos, o Pibid vem se consolidando como uma das mais importantes iniciativas do país no que diz respeito à formação inicial de professores, surgindo como uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério e possibilitando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de sua graduação.

A sua expansão favoreceu a inclusão de Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias. Em termos de abrangência do Pibid, verificamos que o acumulado de 2009 a 2012 foram 42.396 licenciados atendidos, 3.261 coordenadores de área e 6.752 professores supervisores que receberam bolsas do programa<sup>16</sup>. Em 2014, as Instituições de Ensino Superior participantes totalizaram 284, sendo distribuídas 70.192 bolsas à iniciação à docência, 11.354 aos professores supervisores, 4.790 aos coordenadores de área, 440 aos coordenadores de área de gestão e 284 aos coordenadores institucionais, perfazendo um total de 87.060 bolsas<sup>17</sup>.

Essa difusão do programa nas IES espalhadas pelo Brasil fez com que, em 2013, a CAPES, a partir de consulta pública realizada com os coordenadores do programa, instituísse uma nova portaria dando ênfase “[...] à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores”

---

<sup>15</sup> Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf> > acesso em: maio 2014.

<sup>16</sup> Dados do relatório de 2013 – vide link abaixo.

<sup>17</sup> Dados disponível em: < <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados> > acesso em: abril de 2015.

(DEB/CAPES 2013b, p. 69)<sup>18</sup> Esta portaria regulamenta e seleciona projetos da IES públicas e privadas, tendo como novidade o atendimento aos cursos de licenciaturas que fazem parte do Programa Universidade para Todos (ProUni). Vale ressaltar que os objetivos, a partir desta portaria, permanecem com o eixo central de aproximar a educação superior da educação básica e, principalmente, diminuir o hiato entre teoria e prática. Destacamos dois deles:

- i) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- ii) contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (Portaria MEC nº 096/2013a).

Portanto, para participar do programa, a IES interessada deve concorrer na chamada pública promovida pela Capes (*Idem*), apresentando o projeto institucional, composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura. Segundo o regulamento, em seu Art. 13, os projetos devem conter:

- I – a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de Educação Básica, de forma a privilegiar ações articuladas entre as diferentes áreas ou, inclusive, com outras instituições participantes do Pibid, evitando a dispersão de esforços;
- II – a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência;
- III – a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala;
- IV – as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas;
- V – o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando a legislação pertinente à execução das despesas;
- VI – a descrição da contrapartida oferecida pela instituição, composta por no mínimo: espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional;
- VII – sistemática de registro e acompanhamento de egressos.

Parágrafo único. O edital de seleção poderá acrescentar outras exigências para a apresentação da proposta. (*Idem*).

---

<sup>18</sup> Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf> > acesso em abril de 2015.

Cabe salientar que existem alguns princípios determinados pelo DEB que as IES devem respeitar ao concorrer ao edital. Com estes princípios, busca-se a excelência na formação de professores, a redução das assimetrias regionais e zelar pela equidade com uma medida de igualdade de oportunidades. Dessa forma, os programas induzem uma formação que garanta o direito de aprender dos professores.

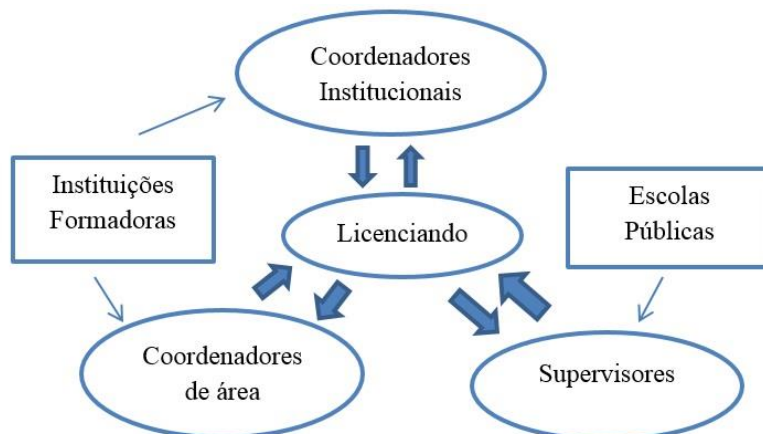
**Figura 9** - Princípios articuladores de formação docente



Fonte: Relatório de Gestão DEB/CAPES (2013b).

Passando pela etapa de aprovação, as IES desenvolverão o programa Pibid em articulação com as escolas da Educação Básica através dos subprojetos de cada área de conhecimento. Para a implementação desses subprojetos, as IES, por meio dos seus coordenadores, estabelecem um diálogo com a escola criando uma dinâmica de interação entre coordenadores (professores da licenciatura), bolsistas (licenciandos) e supervisores (professores da Educação Básica).

**Figura 10** - Dinâmica do Pibid.



Fonte: Relatório de Gestão DEB/CAPES (2013b).

Para a gestão e desenvolvimento dos projetos, a CAPES, na portaria 096/2013, indica a função dos envolvidos, conforme destacamos a seguir:

- a) Coordenador institucional – responde pelo programa perante as IES, as escolas, as Secretarias de Educação e a CAPES, acordando com as autoridades da rede pública de ensino a participação das escolas no programa, além de acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades prevista no projeto institucional;
- b) Coordenador de área – responde pela coordenação do subprojeto perante a coordenação institucional; desenvolve, acompanha, organiza e executa as atividades previstas no projeto; supervisiona as atividades em andamento nas escolas; orienta e avalia os alunos-bolsistas em sua área de atuação acadêmica, além de ser responsável pela articulação e pelo diálogo com as escolas conveniadas;
- c) Professores-supervisores – têm como função orientar, supervisionar e acompanhar o desenvolvimento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência, atuando assim como co-formador dos alunos-bolsistas;
- d) Alunos-bolsistas – participam, elaboram e aplicam as atividades de cada subprojeto, participam das atividades de acompanhamento e avaliação do programa definidas pela CAPES, devendo cumprir, no período de vigência da bolsa, a carga horária de, no mínimo, 8 horas semanais, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente.

Como sinalizado anteriormente, o programa em questão busca a articulação entre universidade-escola, teoria-prática e formadores-formandos. Baseando nesses pressupostos Neves (2012)<sup>19</sup> afirma que o Pibid constrói seus princípios de acordo com estudos desenvolvidos por Nóvoa<sup>20</sup>, são eles:

---

<sup>19</sup> Diretora de Educação Básica Presencial da CAPES

<sup>20</sup> Nóvoa, A.(2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Madrid:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; e
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão. (Neves, 2012, p. 365).

Segundo o relatório DEB/CAPES (2013b), tais princípios possibilitam “que diferentes sujeitos estejam envolvidos com a formação de professores que atuarão na Educação Básica” (p. 69). Através desses princípios o programa possui o desenho metodológico apresentado na figura abaixo.

**Figura 11** - Pibid: Desenho estratégico/interacionista do programa



Fonte: Relatório de Gestão DEB/CAPES (2013b).

Desde o seu surgimento o programa tem atingido parcelas significativas de estudantes das licenciaturas, cumprindo o seu papel ao proporcionar contato com a realidade escolar permitindo uma vivência e convivência com a profissão. Possibilitando, por outro lado, uma mudança na concepção dos futuros professores sobre a profissão docente, uma vez que eles demonstram reconhecer a importância do professor.

Tais informações foram obtidas a partir do levantamento dos estudos que abordam a temática do Pibid. Para este levantamento, definimos alguns critérios: ser relacionado a cursos de pós-graduação em Educação no país, estarem registrados no Banco de Teses da Capes entre os anos de 2013 a 2015 e selecionados a partir da palavra chave “Pibid”, “Educação Física” e “identidade profissional. Em uma primeira análise, na qual colocávamos o descritor “Pibid”, encontraram-se, nesse banco de dados, alguns trabalhos, contudo, ao especificar a

busca com as palavras-chave “Educação Física” há uma redução significativa, ou seja, apenas dois trabalhos e ao acrescentar os três descritores não encontramos nenhum trabalho. Deste modo, dos documentos encontrados, optamos por proceder uma análise de duas dissertações e uma tese que tratam da formação docente no programa do Pibid, e se aproximam do objeto da presente pesquisa.

Nesse sentido, temos o trabalho de Alves (2014), uma pesquisa (auto) biográfica que visa compreender como os espaços-tempos das experiências formativas se configuram na relação e nas interfaces entre Estágio Supervisionado e Pibid, no âmbito da iniciação à docência. Segundo o autor, o propósito não é confronto Estágio/Pibid, mas debater a relação teoria e prática nos processos de formação. Resultados apresentados nestes estudos demonstram que a primeira experiência na sala de aula é singular e subjetiva e, seja por meio do estágio ou do Pibid, são experiências fundamentais para a iniciação à docência. Neste caso, o Pibid antecipa a inserção do estudante na realidade escolar, enquanto o estágio só poderá acontecer, conforme a legislação apresentada anteriormente, partir da segunda metade do curso. Outro ponto identificado sobre o exercício da docência se refere à autonomia e, segundo as participantes da pesquisa de Alves (2014), no Pibid, há um despertar da autonomia do planejamento das atividades, enquanto no estágio a ausência de autonomia é provocada muitas vezes pelo professor regente.

Senti que a professora regente não me deixava muito à vontade, o tempo todo ela me podava, ficava olhando e mostrando o relógio para eu parar o que tivesse fazendo. Não sei ao certo, mas acredito que ela temia pelo emprego dela [...]. Durante este estágio, a professora regente tinha medo que eu relatasse a respeito de sua prática, eu conversei com ela que não era essa a minha intenção, e ela ficou um pouco mais tranquila, trabalhei com as crianças as cantigas de roda, ela não gostava, dizia que eu tinha que ter pulso com as crianças, não era o meu objetivo ter as crianças paralisadas na minha frente (Alves, 2014, p. 130).

Para o autor, existe uma distinção que caracteriza a formação inicial dos estudantes.

Tanto o estágio supervisionado quanto o Pibid, para os cursos de formação inicial, em suas bases teóricas e metodológicas, demarcam o lugar da formação e da aprendizagem docente, mas, quando analisamos a relação do estágio com o Pibid a partir das narrativas das estagiárias/bolsistas, o estágio ainda se configura como um lugar da racionalidade técnica, de rápida circulação, com prazos e horários predeterminados para serem cumpridos, sem garantia das vivências e aprendizagens experienciais. Nesse mesmo movimento, o Pibid já é tomado como o entrelugar da iniciação à docência, uma vez que se situa em um lugar fronteiro da profissão, em que autonomia e mediação pedagógica andam juntas, no processo formativo, atuando em uma outra perspectiva de espaço-tempo da aprendizagem docente, a partir de um processo de ação-reflexão-ação fundamentado na epistemologia da prática. (*Ibid*, p. 143).

O estudo desenvolvido por Niquini (2015) teve como foco compreender a formação dos professores no Pibid junto ao subprojeto de Educação Física da Universidade Federal dos

Vales de Jequitinhonha. A autora organizou a análise em três eixos: 1) O Pibid como política pública, 2) A atividade docente no Pibid-EF e 3) Processo formativos propostos pelo Pibid-EF. Em relação ao primeiro eixo, os resultados indicam que o Pibid: i) institui uma política de atenção à formação inicial destinada aos professores para a Educação Básica sem precedentes; ii) o Pibid estabelece maior contato das IES e a escola; iii) o Pibid aproxima a licenciatura em Educação Física da realidade da Educação Física escolar; iv) o Pibid incentiva à docência, revitalizando suas práticas e dando visibilidade ao professor em situação de trabalho. Sobre o segundo eixo, tem-se que as ações propostas pelo subprojeto se enquadravam em: i) dar aulas e planeja-las; ii) trabalhos extra/escolares; iii) pesquisas e estudos sobre os temas a serem ministrados nas aulas de Educação Física e seus processos pedagógicos. E, por fim, relacionado ao terceiro eixo, a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a formação compreende: i) a crítica sobre a prática, ii) dificuldades encontradas, iii) motivação para modificar a realidade e iv) os receios dos desafios que serão encontrados na profissão. A autora conclui que:

Analisando, então, o Pibid, constatamos uma relação próxima com o Estágio Supervisionado (ES) da licenciatura. Isso nos chamou a atenção e merece estudos posteriores. A frequente comparação dele com o ES revelou características comuns entre ambos, colocando o Pibid numa posição muito melhor, por ser mais significativo, mais bem organizado, mais propositivo e com melhores experiências de formação e futura atuação. O uso das expressões mais bem, melhor, mais foi intencional, pois foram explícitos e declarados os insucessos do ES e, em oposição, o sucesso do Pibid, emergindo como uma possível salvaguarda da prática pedagógica. (Niquini, 2015, p. 223).

O estudo de Andrade (2014) teve como objetivo analisar o impacto do Pibid nos licenciados em Educação Física e a prática pedagógica dos professores supervisores. Segundo a autora, o projeto tem impacto positivo na formação inicial dos alunos-bolsistas, devido à compreensão dos mesmos a respeito do papel do professor, de maneira que ampliaram a sua visão sobre o funcionamento da escola, passaram a entender a complexidade em torno da relação aluno-professor, possibilitando o construto de uma consciência da identidade profissional. Em se tratando dos professores supervisores, concluiu-se que o Pibid permite aos docentes um olhar sobre a prática pedagógica, uma vez que nele aprimoram seus conhecimentos, inovam as propostas metodológicas e aperfeiçoam o processo de ensino e aprendizagem.

Os professores, ao serem questionados sobre o retorno das atividades aplicadas no Pibid, enfatizam que há uma contribuição com a prática na universidade o que possibilita a formação continuada.



As US apontam que as ações de formação desenvolvidas pelo Pibid possibilitam novas estratégias de trabalho para o docente, o retorno desses indivíduos a universidade, além de viabilizar oportunidades diversas para o desenvolvimento profissional. A propósito, contribuir com a prática pedagógica e formação continuada, foram as US que mais convergiram nos discursos dos sujeitos, apresentando 50% cada uma. (Andrade, 2014, p. 73).

Para eles, a contribuição do programa à prática pedagógica diz respeito à possibilidade de reinventá-la e a organização do planejamento. Por outro lado, afirmam que a maior contribuição do Pibid se refere à qualificação profissional. A autora questiona aos bolsistas de iniciação à docência (ID) sobre a visão do magistério que possuíam ao ingressar no curso de Educação Física, obtendo que mais de 30% tinha uma visão negativa, mas que ao adentrarem no programa esta percepção mudou para a maioria, devido à inovação da concepção de formação. Em se tratando das expectativas, os dados indicam que 86,6% queriam experienciar a docência e, em se tratando da teoria e prática no processo formativo, mais da metade consegue compreender a indissociabilidade entre ambas, ou seja, segundo a autora, os sujeitos ao entrar no Pibid conseguem associar a prática com a teoria. Outra questão interessante levantada se refere à profissão, tendo que 90% dos sujeitos afirmam ser possível exercer a profissão docente, a partir das experiências vividas no Pibid. Por fim, são apontadas duas questões cruciais para entendermos o papel deste programa nos cursos de licenciatura, a primeira é sobre a sua contribuição na formação inicial e 40% afirma que é o amadurecimento pessoal e profissional e a segunda, sobre a maior contribuição do programa de modo geral sendo que, mais de 60% dos sujeitos apontam o exercício da docência.

Os alunos-bolsistas apontaram que as ações/atividades do programa lhes permitiram experienciar a docência nos espaços reais da profissão, em que foram estimulados a uma prática docente reflexiva, bem como a um novo olhar para a sua futura profissão. Uma nova imagem da atuação do professor de Educação Física lhes foi apresentada, o que favoreceu um olhar positivo para esse campo profissional. (Andrade, 2014, p. 100).

De fato, os estudos demonstram que há um contributo na formação inicial dos professores (Gatti, André Marli, Gimenes & Ferragut, 2014).

O levantamento mostrou que já há um número razoável de pesquisas sobre o programa Pibid, principalmente se for considerado que se restringiu à produção de um único ano. A maioria dos estudos, no entanto, são estudos de caso de caráter local, com foco qualitativo. Mas, considerados em seu conjunto, podem oferecer uma visão mais larga sobre os efeitos do Pibid para a formação inicial de docentes para a educação básica, e para as próprias IES e escolas. As pesquisas enfatizaram, de forma geral, os aspectos positivos do programa e mostraram ações compartilhadas e os movimentos das instituições e dos sujeitos na direção da formação qualificada dos professores. Ressalta-se a conveniência de prosseguir nesse levantamento, aumentando as fontes de revisão e aprofundando as análises dos estudos disponíveis. (p. 17).

### 3.3 O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UESB

O esporte se caracteriza, na década de 1970, como um elemento da cultura corporal, propagando-se a esportivização da Educação Física no Brasil, com um discurso institucional balizado em três eixos: Educação, Saúde e Confraternização (Bracht, 2005). O que permitiu legitimar a intervenção do Estado, fazendo com que o esporte se tornasse conteúdo central da Educação Física.

É nesse contexto de esportivização que surgem em Jequié, no ano de 1974, os Jogos e Recreações. O primeiro Curso Superior de Educação Física na Bahia foi implantado em 1973, na Universidade Católica de Salvador (Pires, 2008), curso este que tinha, à época, como estudantes Robério Chaves Pinheiro e Valfredo Ribeiro Dórea, idealizadores dos Jogos e Recreações. Com a conclusão do curso superior, ambos, anos mais tarde, ingressam na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como docentes, para assumir as atividades de práticas desportivas nos cursos da instituição, visto que, conforme o Decreto nº 69.450/71, no seu Artigo 13a, a Educação Física é obrigatória em todos os níveis de ensino:

A prática da educação física no ensino superior será realizada por meio de clubes universitários, criados segundo modalidades desportivas ou atividades físicas afins, na conformidade das instalações disponíveis, os quais se filiarão à Associação Atlética da respectiva instituição. (Brasil, 1971).

Os jogos, coordenados por esses professores, ganham dimensão em termos de participação das escolas, contudo, estas tinham uma carência de profissionais formados na área, uma vez que a maioria dos professores em atuação era de leigos.

O que motiva a montagem de um curso, a elaboração, a proposta de uma Educação Física, era que aqui na região não tinha professor de Educação Física formado, graduado, a E. F. era feita por leigos, professores leigos, se não me engano naquela época devia ter uns 4 ou 5, no máximo 4 professores graduados de Educação Física.<sup>21</sup>

Para termos uma noção da carência na Bahia, verificamos que apenas em 1987 foi criado o segundo curso, implementado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) (o primeiro curso público no Estado). Entendemos, assim, que os Jogos e Recreações foram impulsionadores da criação do Curso de Educação Física da UESB, face à grande participação das escolas e, conseqüentemente, a grande demanda de alunos com poucos profissionais para

---

<sup>21</sup> Depoimento de Barbosa (vide Pires, 2008, pp. 117-118).

atender. Neste sentido, os professores Valfredo Ribeiro Dórea e Robério Chaves Pinheiro pensam a criação do curso.

[...] em termos de justificativas do projeto era não habilitação do profissional da área aqui na região, então isso serviu e muito, eu vejo que meu olhar foi muito mais nesse sentido, o que a gente pode fazer para trazer um curso superior na área tão carente, não é, é... importante pra... pro município, importante pro Brasil né, diferentemente de outros atores, eu, é que tinha algumas resistências quando a gente comentava do curso de Educação Física pra aqui, havia um... havia um pensamento que podia tá perdendo espaço: Que será que vai dá? E a questão, vai ter emprego? Vai, a gente não faz curso pra um contexto mais amplo.<sup>22</sup>

O ato de autorização do curso foi concedido em 07/10/1996 através do processo CEE-343/94, que instituiu o Curso de Educação Física da UESB, *campus* de Jequié, tendo a sua primeira turma ingressado em 1997.

O seu projeto inicial, com um corpo teórico resumido, apresenta como objetivo habilitar o profissional de Educação Física para exercer sua função educadora (UESB, 2007) como professor de Educação Física na área escolar (ensino fundamental e médio e no ensino superior), podendo o mesmo atuar também na área não-escolar (academias, condomínios, associações desportivas, clubes, centros sociais urbanos, clínicas, entre outros), configurando um perfil de profissional generalista.

O curso da UESB demonstra uma preocupação com o que é designado lastro teórico-filosófico, o qual acontecerá nos primeiros semestres para, posteriormente, serem introduzidas as disciplinas profissionalizantes, pois, segundo o projeto, o tratamento dessas disciplinas traz no seu bojo uma fundamentação pedagógica que tem como matriz teórica conhecimentos produzidos na Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia. Também é evidenciada a preocupação em se ter dois tipos de estágios (o escolar e o não-escolar), os quais se situam nos últimos semestres, mas que, por não estarem condicionados por muitos pré-requisitos, podem ser cursados em qualquer momento. A condição é que um professor-orientador encaminhe os alunos para cursar determinadas disciplinas, antes de se chegar ao Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II, para que o aluno possa melhor se instrumentalizar para sua ação pedagógica, cursando as disciplinas profissionalizantes, tendo, com isso, um leque maior de opções no seu campo de atuação enquanto estagiário (Luna & Rocha, 2009).

---

<sup>22</sup> Depoimento de Dórea (vide Pires, 2008, p. 117).

De acordo com as normas legais estabelecidas à época, a duração do curso era de 4 anos (8 semestres letivos) perfazendo uma carga horária de 3.135 horas, destas 2.520 eram destinadas às disciplinas de currículo mínimo (formação geral) e 615 horas às disciplinas complementares. As referidas disciplinas estavam distribuídas em diferentes blocos: a) bio-antomo-fisiológico; b) fundamentação pedagógica; c) metodologia da pesquisa; d) práticas de ensino; e e) conhecimentos específicos.

Com as mudanças na legislação a partir da LDB 9394/96, que obriga os cursos de licenciatura, a partir do ano de 1998, a terem no mínimo 300 horas de prática de ensino, o curso promoveu uma adequação curricular, acrescentando a disciplina Estágio Supervisionado III. Destacamos que, ao longo de dez anos, essa foi a única alteração substancial no currículo de Educação Física da UESB.

Transcorrida uma década da sua implantação, o corpo docente<sup>23</sup>, entende que uma reformulação curricular seria necessária para atender às novas Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, homologado em 2001, através das Resoluções nº 01, 02/CNE e Parecer nº 09/CNE e também Resolução n. 07/CNE e o Parecer n. 142/CNE de 2007. Contudo, a reforma curricular teve a sua aprovação apenas em 2013, através da Resolução CONSEPE nº 88/2013. O projeto de reformulação questiona o modelo de formação para o profissional de Educação Física instituído no cenário brasileiro sob a ótica de duas vertentes, a formação do graduado e do licenciado.

Pensar a formação do professor de Educação Física apenas sob esta ótica, para nós é negar a capacidade de atuar e interagir em um campo muito mais ampliado, e toda a história dessa área de conhecimento, que levanta uma vasta e consistente produção teórica que aponta para as limitações de uma formação tão precocemente especializada/limitada. (UESB, 2013).

Propõe então uma formação profissional geral com pilares no Ensino, Pesquisa e Extensão, prioritariamente em espaços escolares (Educação Básica), mas não negando outros espaços sociais, entendendo a formação ampliada. Para isso, tem em seus princípios de formação:

- Uma formação geral apontando para os diversos campos, com um aprofundamento na área escolar para o ensino básico;
- A possibilidade de compreender e vivenciar os três pilares básicos da universidade, ensino, pesquisa e extensão fundamental na formação de um aluno mais completo;

---

<sup>23</sup> À época eu estava como coordenador do curso e membro da comissão responsável pela elaboração do projeto.

- Estímulo a produções textuais que vão de trabalhos acadêmicos mais simples ao envolvimento em pesquisas que incentivem a produção e reelaboração do conhecimento, tanto quanto uma leitura mais crítica e criativa da realidade;
- Incentivo ao envolvimento com atividade de extensão onde os alunos terão condições de extrapolar os muros da universidade disseminando e se apropriando de saberes da comunidade local, podendo intervir socialmente, e fazer uma leitura clara da realidade.
- O compromisso de estabelecer uma formação com a indissociabilidade entre a teoria e a prática na superação de um ensino fragmentado;
- A busca de uma formação política a partir de leituras críticas do mundo social;
- Uma formação que compreenda e valorize as diferenças, nos diversos aspectos culturais, classe, gênero, etnia, religião e necessidades especiais;
- Uma constante avaliação dos processos pedagógicos a fim de ser capaz de compreender e não se afastar da realidade concreta que vive em constantes mudanças, e não deixar obsoletos os conhecimentos, assim como uma consistência teórica para não se moldar as efêmeras “modas” do mercado. (*Ibid.*, p. 18).

Neste sentido, organiza-se o currículo em quatro eixos temáticos, os quais nortearão o agrupamento de conhecimentos considerados fundamentais nesta proposta de currículo. Pressupondo uma organização temática rígida, os eixos têm a função de ser norteadores da formação, transversalizando todo o currículo. Neste formato de currículo, há uma concentração maior de alguns conhecimentos em determinados eixos, contudo, os temas estabelecidos devem compor todo o projeto de forma a não fragmentar o conhecimento. Estes eixos contemplam uma formação profissional que domine os conhecimentos, assim são divididos da seguinte maneira: 1) Formação Teórica de Base; 2) Formação Específica; 3) Exercício da Docência; e 4) Prática de Sistematização Científica.

Apresentaremos aqui apenas o eixo que compreende o exercício da docência, não que os outros não sejam fundamentais na construção da identidade profissional, mas é nas disciplinas deste eixo que os estudantes, obrigatoriamente, precisam estar no “chão da escola” para vivenciar a realidade, como enfatiza Blin (1997), a identidade profissional ocorre no contexto profissional em que opera.

Pensando em uma experiência que possibilite a reflexão sobre a prática, ou seja, ação-reflexão-ação, o projeto amplia as experiências dos alunos, estabelecendo o estágio em níveis de ensino (infantil, fundamental I e II e médio) e criou núcleos, possibilitando os diferentes níveis de ensino como campo de atuação do professor de Educação Física. O estágio passou a configurar-se da seguinte forma: As 400 horas de estágio exigidas pela legislação vigente, dividiram-se em quatro disciplinas de 105 horas, sendo: o estágio I (ensino infantil), o estágio II (ensino fundamental I - 1º a 5º ano), o estágio III (ensino fundamental II - 6º a 9º ano) e o estágio IV (médio - 10º a 12º ano) e se inicia no 5º semestre do curso.

O estágio curricular é uma disciplina com atividades de caráter eminentemente pedagógico, cumprida em instituições públicas do sistema educacional básico que abrange a

Educação Infantil, o ensino fundamental e médio, podendo incluir também, em casos especiais, a Educação de Jovens e Adultos.

No campo de estágio (Escolas conveniadas), o mesmo acontece obedecendo-se preferencialmente, a três etapas distintas, porém, com uma íntima relação entre si: a 1ª etapa na qual se dará a observação da classe, a 2ª etapa na qual acontecerá a coparticipação de regência, e a 3ª etapa em que o estagiário inicia a regência da classe, com o acompanhamento e supervisão dos professores da unidade escolar/campo de estágio e dos professores da disciplina de Estágio Supervisionado.

Em relação aos núcleos, cada um tem uma carga horária de 105 horas, que serão divididas em três etapas. Na primeira etapa, o professor revisa e organiza os conhecimentos necessários à prática docente do saber que compõe o núcleo. Na segunda, os alunos observam e são coparticipantes das atividades que são oferecidas aos grupos previamente cadastrados. E na terceira etapa, os alunos exercem a docência sob a supervisão do professor-coordenador do núcleo. Os alunos têm a possibilidade de optar por quatro núcleos no seu processo de formação, sendo eles distribuídos nos 3º, 4º, 5º e 6º semestres. Os núcleos são os seguintes: a) Educação física infantil; b) Animação sociocultural; c) Modalidades esportivas; d) Educação inclusiva; e) Ginástica; f) Lutas; g) Danças; e h) Atividade física e saúde. De forma diferente dos estágios, os alunos não vão para as escolas aplicar as atividades, há uma inversão, é a comunidade escolar que vem à Universidade para o desenvolvimento dos núcleos.

Apesar dos avanços nesse projeto em relação ao projeto inicial, as práticas de ensino compreendidas entre o estágio e o núcleo continuam a acontecer de forma posterior à da entrada ao curso, o estágio a partir do 5º semestre e o núcleo do 3º semestre. Neste, ainda que se possibilite o exercício da docência, a mesma ocorre dentro dos muros da Universidade, realidade que é diferente da escola, neste sentido, é restrito para o estudante do curso adentrar no espaço escolar através do núcleo pedagógico. E, por fim, as disciplinas pertencentes aos outros eixos, não têm a obrigatoriedade de adentrar a realidade escolar, ficando ao critério do docente levar ou não os estudantes. Isto é, portanto, diferente do Pibid, em que toda a experiência acontece na escola.

Dessa forma, no quarto capítulo descrevemos o caminho investigativo, construído a partir de princípios teóricos e metodológicos em busca de entender os reflexos do Pibid na construção da identidade docente dos estudantes de Educação Física.

## 4 O CAMINHO METODOLÓGICO

Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num 'trabalho', num 'olho' sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza. Como pretender fazer ciência dos pressupostos sem se esforçar para conseguir uma ciência de seus próprios pressupostos? Principalmente esforçando-se para fazer um uso reflexivo dos conhecimentos adquiridos da ciência social para controlar os efeitos da própria pesquisa e começar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas. (Bourdieu, 1997, p. 694).

Neste capítulo, apresentamos a metodologia do nosso trabalho, através da justificação e apresentação do estudo, bem como a pertinência, explicitando o contexto, problema e objetivos, a caracterização do estudo e opções metodológicas, explicitando a partir desta, os instrumentos e os procedimentos da recolha de dados.

Estudamos os reflexos do Pibid na identidade profissional docente, uma vez que este programa possibilita ao estudante de graduação uma 'antecipação' à realidade do trabalho docente. Deste modo, o nosso estudo tem como contexto o Pibid na UESB, e nele buscamos analisar e compreender como a identidade profissional docente (nas dimensões motivacional, representacional e socioprofissional) é construída, com base nas percepções dos graduandos e em articulação com as representações da formação.

### 4.1 JUSTIFICAÇÃO E PERTINÊNCIA

É sabido que a profissão docente é por natureza delicada e complexa (Estrela e Estrela, 2001), a palavra complexidade está cada vez mais corrente e, deste fato, depreende-se que a complexidade esteja cada vez mais reconhecida. Conforme Morin (2000) o desafio da complexidade se encontra em todo conhecimento, cotidiano, político, filosófico, e de agora em diante, de forma aguçada, no conhecimento científico. E como esta investigação que aqui se apresenta como um fenômeno complexo conforme salienta Estrela e Estrela (2001), a resolução dessa complexidade ou descomplexificação se dará ao perceber que “o conhecimento só pode ser pertinente se ele situar seu objeto no contexto e, se possível, no sistema global do qual faz parte, se ele cria uma forma incessante que separa e reúne, analisa e sintetiza, abstrai e reinsere no concreto.” (Morin & Moigne, 2000, p. 91)

Consequentemente, a construção da Identidade Profissional, depende de um contexto que possibilite uma ação prática. “Desta forma, ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os outros e com o contexto.” (Gomes *et al.* 2013, p. 248)

Desta maneira, o presente estudo teve como propósito compreender como os estudantes do curso de Licenciatura de Educação Física da UESB, constroem suas Identidades Profissionais, em um programa cujos objetivos são: i) incentivar a formação de professor para a Educação Básica, apoiando os estudantes que optem pela carreira docente; ii) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas a formação inicial dos professores nos cursos de licenciaturas; iii) inserir os licenciados no cotidiano de escolas da Rede Pública de Educação, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica; iv) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e v) incentivar as escolas públicas de Educação Básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes. (Brasil, 2010)

Observa-se que a Identidade Profissional não se configura como objetivo do Pibid, estudos recentes como o de Gomes *et al.* (2013) demonstram que há uma escassez de trabalhos publicados sobre a Identidade Profissional do professor de Educação Física, a pesquisa que foi realizada, compreende a revisão sistemática da literatura, na qual o objetivo é cartografar a tipologia de estudos empíricos acerca da Identidade Profissional, estudo efetuado nas bases de dados eletrônicos entre 2001 e 2012.

O Pibid é um projeto que visa proporcionar um estreitamento nas relações entre a Escola e a Universidade e contribuir para a formação de professores que estejam capacitados para atuar no cotidiano escolar, viabilizar o contato direto dos graduandos com a realidade escolar desde os primeiros anos de sua graduação, sob uma perspectiva de atuação diferenciada, possibilita o amadurecimento da docência ao longo de todo o processo formativo.

Por outro lado, considero relevante esta investigação pela necessidade de ampliar as discussões sobre a formação profissional num cenário em que exige das Universidades a implementação de processos formativos que atendam a uma realidade escolar em constante mutação. A realização deste trabalho empírico sobre a Identidade Profissional dos estudantes da Educação Física participantes do Pibid busca contribuir para um debate acerca do processo



de formação nas Instituições de Ensino Superior, sobretudo, porque estes programas tendem a ser normativos, ou seja, evidenciam o “o quê?” e o “como” e não discutem o “Porquê?”.

Sendo assim, como no programa do Pibid os alunos assumem um “papel” de docentes, é preciso repensar as posturas adotadas para que estas não se resumam em apenas definirem objetivos específicos em torno da matéria de ensino e, sim, promover o desenvolvimento profissional dos professores através da desconstrução e reflexão crítica sobre a Educação Física e o seu papel enquanto professor.

## 4.2 CONTEXTO

Para a caracterização do Pibid-UESB, baseamo-nos nas informações que constam no documento *Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid: Microrrede Ensino-Aprendizagem-Informação*. Para ter acesso à informação pretendida, foi solicitada autorização do Coordenador da Área do subprojeto de Educação Física.

O Pibid-UESB inicia-se com a Edital Capes nº2/2009, neste a Instituição contemplou as áreas de Matemática, Biologia, Letras, Física, Pedagogia e o Interdisciplinar, este último compreende um leque de áreas de conhecimento (Pedagogia, Matemática, Biologia, Letras & Química).

Por se tratar de Universidade multicampi, os subprojetos estavam distribuídos entres escolas da cidade de Jequié e Vitória da Conquista. A primeira contemplou duas escolas, e a segunda seis escolas. Com a renovação pelo Edital Capes nº11/2012, o *campus* situado na cidade de Itapetinga se insere no projeto. Deste modo, a Universidade nos seus três *campi* desenvolveu diversos subprojetos. Com isso, além das áreas acima citadas, introduziram-se os subprojetos: Letras com ênfase em Inglês, Geografia, Educação de Jovens e Adultos, Quilombola, História, Teatro, **Educação Física** e Educação Especial. Consequentemente, aumentaram o número de escolas, doze em Vitória da Conquista, doze em Jequié e dez em Itapetinga.

No ano de 2013, a CAPES tornou público o Edital nº6/2013, este até o presente momento foi o último edital de renovação do projeto Pibid. Assim, o projeto institucional mencionado acima, deu continuidade ao programa a partir do Edital UESB 10/2014. Constatamos a partir deste edital um aumento considerável de escolas envolvidas. No *campus* de Vitória da Conquista, as escolas da Educação Básica conveniadas totalizavam 14 (quatorze) em Jequié 22 (vinte e duas) e Itapetinga 9 (nove). Com isso, o referido edital disponibilizou 331(trezentos e trinta e uma) vagas para bolsista ID (Iniciação à Docência) e

50 (cinquenta) para professores supervisores em Vitória da Conquista, em Jequié 342 (trezentos e quarenta e duas) bolsas ID e 58 (cinquenta e oito) supervisores e em Itapetinga 112 (cento e doze) ID e 18 (dezoito) supervisores. Verifica-se assim uma expansão recente do programa neste contexto.

Nesse sentido, o referido programa adota ações ou estratégias para a inserção dos bolsistas nas escolas, as quais buscam possibilitar um processo de reflexão sobre as atuais realidades sociais e culturais, uma vez que estas tornam o exercício da docência cada vez mais complexo, justificando que a formação deve ser um *continuum*. Assim, o Pibid-UESB adota a interdisciplinaridade “[...] como princípio orientador da construção das ações emancipatórias e dialogais e como possibilidade de integração de conhecimento [...]” (Gonçalves, *et. al.*, 2014, p. 3).

No processo da imersão nas escolas, os bolsistas são acompanhados pelo coordenador de área e pelo supervisor de cada subprojeto, que devem contribuir para o planejamento e desenvolvimento de ações baseados em alguns pressupostos básicos e interligados entre si. São eles:

1. Estudo etnográfico - tendo em vista a importância de, no trabalho pedagógico, compreender a escola não só no que está inscrito no âmbito institucional, mas também nas pequenas ações do cotidiano que não constam nos registros documentados;
2. Rodas de estudos - organizadas tanto na Universidade como nas escolas de educação básica, semanal ou quinzenalmente, com o objetivo de aprofundar a leitura e discussão de referenciais teóricos relacionados às temáticas educacionais e específicas de cada área, bem como de analisar e discutir casos didático-pedagógicos e práticas articuladas com a experiência dos professores supervisores e os saberes sobre a escola;
3. Círculo de investigação - desdobramento das rodas de estudo, que acontecerá nas escolas de educação básica, agregando os bolsistas de todos os subprojetos desenvolvidos na instituição e representantes discentes das escolas, após a realização do estudo do tipo etnográfico;
4. Planejamento e ações de elaboração de materiais didáticos - ação desenvolvida sempre de forma interdisciplinar entre as áreas de conhecimento envolvidas neste Projeto, em seus respectivos campi, tomando como referência os estudos e problematizações realizadas coletivamente no círculo de investigação;
5. Monitoria didática - processo que se constitui enquanto espaço direto da intervenção dos bolsistas de iniciação à docência sob a orientação dos professores supervisores e coordenadores de área das diferentes áreas do conhecimento, envolvidas no Projeto, nos espaços de sala de aula;
6. Avaliação - acompanhamento e replanejamento, atividades que permearão o Projeto em todas as suas etapas. (UESB, 2013, pp. 4-6).

O curso de Licenciatura em Educação Física da UESB possui o tempo mínimo de formação de quatro anos e, conforme o seu projeto político pedagógico, o egresso deverá possuir a compreensão do trabalho como dimensão política e social, tendo a consciência de que sua ação profissional influencia e é influenciada pela conjuntura social-política-econômica da sociedade. Portanto, o perfil desse profissional será de um sujeito crítico-reflexivo, capaz de atuar nos diferentes espaços da Educação Básica, desenvolver atitude

científica por meio da pesquisa, atuar na gestão de políticas educacionais e compreender as relações contraditórias que permeiam o corpo e suas interfaces com a educação, o lazer, a saúde, a estética, a cultura, o mundo do trabalho e a sociedade.

O Pibid passou a fazer parte das ações formativas do curso de Licenciatura em Educação Física da UESB, *campus* de Jequié, como um dos subprojetos que compõem o Pibid-UESB, a partir do ano de 2012. Com o intuito de proporcionar aos graduandos maior aproximação do exercício docente vinculado à futura profissão, o subprojeto de Educação Física do Pibid-UESB desenvolve ações destinadas à Educação Básica - ensinos fundamental e médio - com uma equipe formada por 42 graduandos, 06 professores supervisores e 03 coordenadores de área. O processo seletivo desses graduandos, matriculados entre o 2º e o 8º semestres, é feito por meio de chamada pública elaborada pelo Comitê de Acompanhamento do Pibid-UESB.

O subprojeto de Educação Física do Pibid-UESB de 2015 atua em três unidades escolares do Município de Jequié-BA, conforme descrito abaixo:

- a) Colégio Luiz Viana Filho (IDEB<sup>24</sup> 3.2, 1.332 alunos matriculados, destes 285 envolvidos no subprojeto), com ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo seu objetivo discutir as questões afetas à cultura corporal no âmbito do currículo;
- b) Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (IDEB 5.4, 697 alunos matriculados e 96 envolvidos no subprojeto), com atuação no ensino médio, tendo à temática esporte e olimpismo como orientadora da abordagem da disciplina Educação Física, e
- c) Colégio da Polícia Militar (IDEB 4.4, 1048 alunos matriculados e 250 envolvidos no subprojeto), tendo como âmbito de atuação o ensino fundamental e abordando questões relativas à atividade física e saúde no ambiente escolar.

---

<sup>24</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

As ações do subprojeto foram planejadas para proporcionar ao bolsista de Iniciação à Docência a vivência de estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas a partir da ação-reflexão-ação, permitindo que os mesmos tenham uma prática contextualizada, à luz das teorias críticas da Educação. A temática escolhida para orientar a organização e planejamento das atividades do referido subprojeto foi “Repensando as práticas corporais na escola” (Uesb, 2013). Observem:

1. potencializar a comunicação interna entre os membros do subprojeto;
2. registrar o processo diário de aprendizagem;
3. elaborar planos de aulas para as ações a serem desenvolvidas nas unidades escolares;
4. produzir estratégias didáticas de potencialização dos processos de ensino-aprendizagem entre os bolsistas, supervisores e coordenadores;
5. apresentar o programa e o subprojeto aos bolsistas, a fim de que possam compreender o sentido e significado para o processo de formação acadêmica;
6. sensibilizar a Comunidade Escolar sobre a importância do Pibid para o processo educacional;
7. estabelecer parceria entre a Unidade Acadêmica e a Unidade Escolar;
8. promover discussão sobre os aspectos positivos e negativos na prática discente; participação dos bolsistas nos jogos internos do colégio, apresentação e discussão sobre eventos e congressos científicos;
9. proporcionar aos estudantes a prática saudável do esporte, bem como, promover momentos lúdicos de interação entre atores sociais da unidade escolar.

#### 4.3 PROBLEMA E OBJETIVOS

Situando-nos no âmbito da formação profissional docente na fase inicial, com foco na iniciação à prática profissional - no contexto do projeto Pibid/Uesb - pretendemos neste estudo analisar e compreender como a identidade profissional docente (nas dimensões motivacional, representacional e socioprofissional) é construída durante a participação no Pibid, com base nas percepções dos graduandos e em articulação com as representações da formação.

O problema da presente pesquisa traduz-se na seguinte questão: Em que medida o Pibid contribui para a formação profissional dos graduandos em EF e, mais concretamente, para a construção da sua identidade profissional?

Tal questão remete para a reflexão sobre o papel de projetos institucionais na construção das identidades profissionais, entendendo a partir de Derout (1988) citado por Moita (2013), que a identidade profissional dos professores é uma ‘montagem compósita’ e esta construção perpassa a vida profissional desde o momento da escolha da profissão até à aposentadoria e/ou reforma.

Tendo em conta esse quadro, a pesquisa desenvolveu-se com o objetivo geral de investigar a identidade profissional em construção nos graduandos do curso de EF, participantes do Pibid da UESB, a partir das suas percepções sobre a profissão, o ser professor e a formação. Os objetivos específicos da pesquisa são: i) identificar as percepções dos graduandos sobre a profissão do professor; ii) compreender o modo como os graduandos constroem as identidades profissionais; iii) analisar o papel do Pibid na construção da identidade profissional dos graduandos de Educação Física.

#### 4.4 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

A Ciência Social é subjetiva, portanto, é necessário utilizar métodos de investigação e, mesmo, critérios epistemológicos com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo (Santos, 2003). O método quantitativo desconsidera que o sujeito é histórico ao tempo que considera fatos ou dados isolados, esquecendo a relação que existe entre os elementos de um fenómeno e entre diferentes fenómenos. O qualitativo, por sua vez, descreve a complexidade de determinado problema, analisa a interação de certas variáveis, compreende processos dinâmicos entre grupos sociais e/ou indivíduos fazendo com que haja maior profundidade no estudo.

No entanto, autores entendem que a “oposição entre metodologias quantitativas e metodologias qualitativas tem cada vez menos sentido, até pelas formas ‘quantitativas’ de tratamento do ‘qualitativo’” (Guerra, 2006, p. 70). Depreende-se, então, que ambas não se excluem e podem ser complementares, como defende Guerra (2006) ao afirmar que hoje “assumimos que as perspectivas sistémicas e compreensivas não são, por natureza, opostas, na medida em que se influenciam reciprocamente, sendo mesmo complementares” (*Ibid.*, p. 8).

Assim, é possível afirmar que o presente estudo, de índole fenomenológica, se enquadra numa perspectiva compreensiva (interpretativa), uma vez que a questão central “[...]”

na análise compreensiva não é a definição de uma intensidade de sujeitos estatisticamente ‘representativos’, mas sim uma pequena dimensão de sujeitos ‘socialmente significativos’ [...]” (Guerra, 2006, p. 20). Para além desse aspecto, essa perspectiva possui vários níveis de vantagens:

O primeiro é de ordem epistemológica: uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para a exata apreensão e compreensão das condutas sociais. O segundo é de ordem ética e política, porque abre a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais. Destacam-se, por fim, os argumentos metodológicos: “[...] a entrevista de tipo qualitativo se importa entre as ‘ferramentas de informações’ capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores” (Poupart, 2012, p. 216).

A investigação qualitativa inclui uma variedade de técnicas interpretativas com o fim de descrever, decodificar e traduzir certos fenômenos sociais (Deslauriers, 2012). Assim, “o sujeito observador e o objeto observado passaram a situar-se no mesmo território, único processo de compreensão de um real complexo e irreversível” (Estrela, 1999, p. 7). Passa-se a “falar de paradigma interpretativo em vez de falar propriamente de metodologias qualitativas que por sua vez são supostas excluir as quantitativas” (Vieira, 1994, pp. 49-50). Significa que a ação é igualmente definida pelas relações que estabelece com o outro e que contribuem para identificar o seu papel social. As ações deixam de ter uma significação estável e no decorrer das interações devem frequentemente ser reinterpretadas (Coulon, 1995). O contexto deixa de ser um simples quadro passivo da ação para vir a ser interpretado.

Com o enfoque interpretativo, passa a olhar-se mais para o processo do que para os produtos; recupera-se a dimensão histórica dos fenômenos; a investigação adquire um caráter multidisciplinar, e da preocupação pela objetividade e pela exterioridade, passa-se a ter em conta a subjetividade e a interioridade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. (Woods, 1990; Estrela, 1995 citado por Boavida & Amado, 2008, p. 221)

#### 4.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Optámos pela técnica da entrevista não estruturada, também chamada entrevista em profundidade, uma vez que preconiza a pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas e visa obter do entrevistado o que considera como aspectos mais relevantes de

determinado problema: as descrições de uma situação de estudo. Por meio de uma conversa guiada, buscamos obter informações detalhadas a serem utilizadas em uma análise qualitativa.

O questionário, do tipo estruturado, contém uma escala do tipo Likert em 5 pontos, por meio da qual os sujeitos exprimem o grau da sua concordância face a uma dada afirmação.

Para a realização da pesquisa, foram seguidas algumas etapas, conforme apresentamos abaixo:

- a) A primeira consistiu em uma conversa com os três coordenadores da área do subprojeto de Educação Física, com a finalidade de apresentar e explicar como seria a aplicação do estudo com o propósito de obter a respectiva autorização e, também, levantar informações sobre o desenvolvimento do referido subprojeto, como dias e horários de reuniões, encontros, tipo de atividades nas escolas e formas de avaliações.
- b) Numa segunda etapa, em reunião com a participação de todos os coordenadores, supervisores e bolsistas do projeto, o projeto de pesquisa foi apresentado para que tivessem conhecimento do mesmo, de qual seria o papel do pesquisador e o que se esperava dos participantes. Ao final, todos acolheram bem o estudo.
- c) Na terceira etapa, deu-se a realização da primeira entrevista, com o convite aos 42 bolsistas e a aceitação de quatro para participação na mesma. Após a definição dos participantes, houve o agendamento e a definição do local no interior da universidade.
- d) A quarta constou do processo de análise da primeira entrevista, que serviu de base para a construção de uma segunda entrevista e do questionário.
- e) Na quinta etapa, ocorreu a aplicação da segunda entrevista com os mesmos sujeitos que participaram da primeira.
- f) Na sexta etapa, deu-se a aplicação do questionário e, por fim,

g) Na sétima e última etapa, ocorreu a análise dos dados obtidos e discussão dos resultados.

### **4.5.1 Entrevistas**

A opção pela adoção dos métodos interpretativos e da entrevista, em particular, deve-se ao entendimento das possibilidades que apresentam para dar conta do ponto de vista dos atores sociais relacionados ao objeto de estudo e de considerá-los para compreender e interpretar as suas realidades. A entrevista é, assim, indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, também, como instrumento que permite elucidar suas percepções na medida em que estas só podem ser interpretadas considerando-se a perspectiva dos atores. A entrevista como instrumento de coleta de dados é um recurso que aprofunda e comporta a vantagem de permitir não apenas evidenciar o que as pessoas vivem no cotidiano, mas igualmente dar-lhes a palavra (Poupart, 2012). Para Triviños (1987), a entrevista é provavelmente o instrumento mais decisivo para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo.

O planejamento das entrevistas, no estudo em questão, levou em consideração, além da estruturação e definição dos seus objetivos, a condução do processo de modo a deixar os entrevistados confortáveis e seguros para abordar as questões elaboradas. O fato de fazer parte do corpo docente do curso em foco e da instituição facilitou a aproximação com os participantes. Mas, acima de tudo, buscamos estabelecer uma confiança na relação de entrevistador e entrevistado, como sugere Bourdieu:

Como, de fato, não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tornar públicas conversas privadas, confidenciais recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas? Sem dúvida todos os nossos interlocutores aceitaram confiar-nos o uso que seria feito de seus depoimentos. Mas jamais houve um contrato tão carregado de exigências tácitas como um contrato de confiança. Devíamos, pois, cuidar primeiramente de proteger aqueles que em nós confiaram (especialmente mudando, muitas vezes, as indicações, tais como nomes de lugares ou de pessoas que pudessem permitir sua identificação). (1997, p. 9).

As entrevistas foram realizadas em dois momentos: a primeira em julho de 2015 e a segunda em dezembro de 2015. Os dois momentos foram necessários para obtermos informações e impressões dos sujeitos antes e depois da participação do projeto (Pibid).

Em ambos, observamos os seguintes procedimentos:



1) primeiro a preparação - a) enquadramento da pesquisa; b) definição dos objetivos da entrevista; c) escolha dos entrevistados; d) definição de data para realização das entrevistas; e e) condições logísticas.

2) na planificação, seguimos os seguintes passos: i) decisão i.a) o propósito – levantar o problema do estudo e dar respostas à questões da investigação; e i.b) contato com os entrevistados; ii) elaboração da entrevista ii.a) construir as variáveis a serem estudadas; e ii.b) descrever os itens – elaboração e agrupamento das questões em categorias e subcategoria; e c) marcação da entrevista.

3) realização da entrevista, com os seguintes passos: a) apresentação; b) descrição do projeto; c) consentimento – solicitação de autorização do entrevistado; e e) início e término da entrevista.

Para a realização das entrevistas, construímos um guião, o qual é “geralmente estruturado em grandes capítulos, desenvolvendo depois perguntas de lembrança que são apenas introduzidas se os entrevistados as não referirem na resposta” (Guerra, 2006, p. 53). Assim, o guião foi estruturado com bloco temático, objetivos, questões orientadoras e perguntas de recurso e aferição.

No bloco temático, destinado à legitimação da entrevista, os objetivos na primeira e segunda entrevista foram: i) informar em linhas gerais sobre o objetivo do estudo e procedimento; ii) motivar para a participação; c) assegurar o caráter confidencial das informações prestadas; d) obter autorização para registro de áudio e escrito; e e) prestar esclarecimentos adicionais.

A partir das dimensões motivação/ projeto profissional, representacional/ percepção da profissão, socioprofissional/profissionalização social e formação, definimos o guião da primeira entrevista da seguinte maneira:

- a) Dimensão motivacional teve como objetivo identificar as motivações que levaram a optar pela licenciatura. Com as seguintes questões:
  1. Explique quais os motivos lhe levaram a optar por uma profissão que é responsável pelo ensino.
  2. Qual a razão de ter escolhido a EF?

3. O que espera no futuro enquanto professor de EF?
4. Candidatura ao Pibid
- b) Dimensão representacional com o objetivo de identificar a percepção de si como docente. As questões foram:
  1. O que é para si ser professor?
  2. Quais os principais problemas que os professores enfrentam?
  3. Quais as principais tarefas na docência?
  4. Quais os aspectos positivos e negativos na profissão docente?
  5. Quais as suas maiores preocupações?
- c) Dimensão socioprofissional com o objetivo de identificar os efeitos da socialização profissional na escola. As questões foram:
  1. Como descreve a escola como local de trabalho?
  2. Por estar inserido no contexto escolar como professor do programa Pibid, como vê a sua integração na escola?
- d) Sobre a dimensão formação o objetivo foi identificar como os graduandos constroem suas identidades profissionais. As questões foram:
  1. Descreva sobre a sua formação universitária?
  2. Fale sobre a sua formação acadêmica. Tem correspondido às suas expectativas?
  3. Até o momento a sua formação possibilitou o contato com a realidade profissional? Por quê?
  4. O que espera encontrar no Pibid?

Após a análise das entrevistas iniciais, elaboramos o seguinte guião para a segunda entrevista:

- a) Dimensão motivacional teve como objetivo Identificar os efeitos da participação no Pibid sobre a motivação profissional. Foram as questões:
  1. O Pibid afetou sua motivação para a profissão docente? Explique.
  2. O programa lhe motivou para a carreira de professor de Educação Física?
  3. O que espera agora da sua profissão de professor de Educação Física?
  4. O Pibid contribuiu para se sentir mais motivado para a profissão docente?
  5. Está satisfeito com a sua opção pela EF? Explique.

- b) Dimensão representacional teve como objetivo identificar os efeitos da participação no Pibid sobre as representações profissionais. Foram as questões:
1. O Pibid afetou sua ideia/imagem da profissão? Explique.
  2. Após a experiência no Pibid, tem uma percepção diferente do ser professor de EF?
  3. O que é para si ser professor de EF?
  4. Sentiu-se como professor durante o Pibid?
  5. Que imagem tem de si na profissão docente? E na EF em particular?
  6. Depois de participar do Pibid, como vê sua carreira docente?
  7. Quais suas principais preocupações?
- c) Dimensão socioprofissional teve como objetivo Identificar os efeitos da participação no Pibid.na socialização profissional. Foram as questões:
1. O Pibid permitiu sua integração na profissão? Explique.
  2. Sua integração na escola foi positiva?
  3. Em sua opinião, seus colegas o viam como professor? E os alunos?
  4. Como descreve a escola como local de trabalho?
  5. A comunidade escolar percebeu a importância do professor de EF no currículo? Ou continua entendendo que não é significativa para o currículo?
- d) Sobre a dimensão da formação o objetivo foi compreender como os graduandos constroem suas identidades profissionais. Foram as questões:
1. Aprecie a sua formação antes e depois do Pibid.
  2. Quais as tarefas ou atividades em que sentiu mais dificuldades?
  3. A sua participação no programa foi significativa?
  4. Quais contribuições o Pibid proporcionou para sua formação?
  5. Quais os seus projetos relativamente à formação?

Estes guiões demonstram as diferenças entre os roteiros da primeira e da segunda entrevista, principalmente na estruturação, no detalhamento dos objetivos e na elaboração das perguntas, uma vez que entendemos ser essencial compreender a percepção dos sujeitos sobre o antes e o depois da participação no projeto. As alterações nos objetivos ocorreram conforme descrito em seguida:

- a) Dimensão motivacional: Identificar as motivações que levaram a optar pela licenciatura / Identificar os efeitos da participação no Pibid sobre a motivação profissional;
- b) Dimensão representacional: Identificar a percepção da profissão e a percepção de si como docente / Identificar os efeitos da participação no Pibid sobre as representações profissionais;
- c) Dimensão socioprofissional: Identificar os efeitos da socialização profissional na escola / Identificar os efeitos da participação no Pibid na socialização profissional;
- d) Dimensão da formação: os objetivos permanecem os mesmos. Identificar como os graduandos constroem suas identidades profissionais.

A partir das dimensões motivação/projeto profissional, representacional/percepção da profissão, socioprofissional/profissionalização social e formação, definimos as seguintes categorias: a) motivação para a profissão docente; b) percepção da profissão e de si como professor; c) estatuto socioprofissional; e e) processo de formação. Em se tratando das subcategorias, estas foram definidas a partir dos dados obtidos nas entrevistas e, neste sentido, as subcategorias são distintas entre a primeira e segunda entrevista, conforme se vê:

A. Categoria motivação para a profissão docente possui as subcategorias;

1. Primeira entrevista – a) motivos que levaram a escolher a docência; b) a razão que levou a escolher a EF; c) o futuro enquanto professor de EF; d) candidatura ao Pibid.
2. Segunda entrevista – a) projeto profissional inicial; b) motivação para a carreira de professor de EF; c) projeto futuro; d) motivação para o/no Pibid; e) motivação para EF.

B. Categoria Percepção da profissão e de si como docente;

1. Primeira entrevista – a) o ser professor; b) problemas e preocupação no exercício da docência; c) aspectos positivos; d) aspectos negativos; e) principais tarefas na docência.
  2. Segunda entrevista – a) estatuto do professor de EF; b) desempenho do papel do professor; c) o papel do professor de EF; d) sentir-se professor; e) f) perspectiva na carreira docente; g) preocupações.
- C. Categoria Estatuto socioprofissional;
1. Primeira entrevista – a) a escola como local de trabalho; b) integração na escola.
  2. Segunda entrevista – a) integração na profissão; b) integração na escola; c) olhar dos outros sobre si como professor; d) escola como local de trabalho; e) estatuto do professor de EF.
- D. Categoria Formação;
1. Primeira entrevista – a) descrição da formação universitária; b) formação acadêmica correspondente às expectativas; c) contato com a realidade profissional; d) o que espera encontrar no Pibid.
  2. Segunda entrevista – a) qualidade da preparação; b) adequação da preparação pedagógica; c) preparação para a profissão d) necessidade de atualização; e) contribuições para a reflexão; f) formação continuada.

Os participantes foram identificados como E1, E2, E3 e E4, as entrevistas realizaram-se na própria Universidade em uma sala reservada pelo Colegiado do curso nas datas, nos horários e com duração apresentadas na Tabela 1. Com autorização dos entrevistados, as mesmas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas e enviadas a estes para que pudessem ler e validar a transcrição.

**Tabela 1** Local, duração e data das entrevistas

Entrevistados	1ª Entrevista			2ª Entrevista		
	Local	Duração	Data	Local	Duração	Data
E1	UESB Sala 2	00:54:41	03/07/2015	UESB Sala 2	01:08:16	15/12/2015
E2	UESB Sala 2	00:54:31	03/07/2015	UESB Sala 2	01:10:45	16/12/2015
E3	UESB Sala 2	00:39:56	04/07/2015	UESB Sala 2	00:50:56	16/12/2015
E4	UESB Sala 2	00:32:15	04/07/2015	UESB Sala 2	00:55:35	17/12/2015

Fonte: Elaboração do autor.

## 4.5.2 Questionário

O questionário é um instrumento que o investigador utiliza para transformar em dados a informação comunicada pelo sujeito da pesquisa. Consiste em um conjunto de questões elaboradas sistematicamente, dispostas em itens que especificam o tema da pesquisa, com o objetivo de levantar informações sobre o fenômeno investigado. Yin (2010) salienta que é possível incluir quantidades substanciais de dados quantitativos se esses dados forem submetidos às análises estatísticas ao mesmo tempo em que os dados qualitativos permanecem. O autor apresenta duas razões para isso:

Os dados quantitativos podem ter sido relevantes para seu estudo por duas razões, no mínimo. Primeiramente, eles podem cobrir o comportamento ou os eventos que seu estudo está tentando explicar. Em segundo lugar, os dados podem estar relacionados a uma unidade de análise integrada no estudo mais amplo. Em qualquer situação, os dados qualitativos podem ser críticos para a explanação ou, por outro lado, para o teste das proposições-chave de seu estudo. (2009, p. 161).

Além disso, os “dados quantitativos são, muitas vezes, incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 194), servindo para comparar com o que os sujeitos relatam verbalmente, sendo, portanto, uma maneira útil de explorar percepções. No estudo em questão, entendemos que “o quantitativo e o qualitativo enquanto paradigmas e enquanto métodos, precisam de se complementar mutuamente para alcançarem uma expressão mais ajustada, [...] que se cruzam nos fenômenos educativos” (Zabalza, citado por Amado & Boavida, 2008, p. 100).

A construção do questionário nos exigiu uma análise exaustiva. Isto porque, na literatura, não encontramos um instrumento específico que avaliasse a identidade profissional de estudantes em Educação Física nas dimensões motivacional, representacional e socioprofissional, justamente por tratar de um grupo disciplinar que possui especificidades devido à área de conhecimento. Para tanto, baseamo-nos no estudo na revisão da literatura, no quadro conceptual (*cf.* Kelchtermans, 1995; Nascimento, 2010), e principalmente das entrevistas.

Portanto, o processo para elaboração do questionário foi construído de maneira coerente, metódica e científica. Assim, seguimos uma linha orientadora, com critérios e procedimentos a fim de determinar passos gradativos. Desta maneira, após várias reflexões,

sobretudo, com base no tema, problema e objetivo, o questionário começou a ser construído a partir da primeira entrevista.

Neste sentido, o questionário foi dividido em duas partes: a primeira os dados sociodemográficos, mais precisamente o sexo, idade e o semestre que cursa e a segunda com questões relativas às dimensões. As perguntas foram construídas de acordo com as categorias e subcategorias levantadas na 1ª entrevista, são elas: i) Motivação para a profissão docente i.a) motivos que levaram a escolher a docência, i.b) a razão que levou a escolher a EF, i.c) o futuro enquanto professor de EF, i.d) candidatura ao Pibid.; ii) percepção da profissão e de si como docente ii.a) o ser professor, ii.b) problemas e preocupações no exercício da docência, ii.c) aspecto positivo na profissão, ii.d) aspecto negativo na profissão, ii.e) principais tarefas na docência; iii) Estatuto socioprofissional iii.a) a escola como local de trabalho, iii.b) integração na escola; iv) formação iv.a) descrição da formação universitária, iv.b) formação acadêmica corresponde às expectativas, iv.c) contato com a realidade profissional, iv.d) o que espera encontrar no Pibid.

Após uma análise criteriosa, sem perder de vista o fenômeno a ser estudado, fizemos um entrecruzamentos das informações coletadas pelas entrevistas (1ª e 2ª), bem como a versão inicial do questionário para definir, de acordo com as categorias, subcategorias e os indicadores recolhidos nas entrevistas, uma versão final para ser aplicado entre os participantes do projeto (alunos-bolsistas).

Portanto, este procedimento subsidiou a elaboração do questionário do estudo a partir do fenômeno da Identidade Profissional e do contexto do Programa Pibid no curso de Educação Física da UESB.

Deste modo, as questões das dimensões da identidade docente e da formação se apresentaram da seguinte forma:

- a) Questões relativas à dimensão motivacional ao Pibid.
  1. Sempre sonhei em ser professor.
  2. Estou motivado(a) com o Pibid.
  3. Tenho uma visão otimista relativamente ao futuro, porque existem saídas profissionais para os licenciados em educação física.
  4. Estou motivado para a profissão de Educação Física.
  5. A minha opção passou sempre por ser professor(a) de Educação Física, não me vejo como professor(a) de outra área.

b) Questões relativas à dimensão representacional ao Pibid

1. Atualmente o professor de Educação Física é um professor idêntico aos outros.
2. Participar do Pibid contribuiu para o exercício eficaz da minha função enquanto docente.
3. Enquanto professor(a) de EF me senti responsável pela formação dos alunos.
4. O Pibid está perfeitamente adequado à realidade profissional, o que me fez sentir-se professor.
5. No Pibid, tive uma formação que me preparou adequadamente para à profissão docente.
6. Comparando com os outros profissionais e professores de outras áreas, tenho boas perspectivas na profissão.
7. A estrutura da escola e o modelo da Educação me preocupam.

c) Questões relativas à dimensão socioprofissional ao Pibid

1. Os colegas com quem trabalhei no programa Pibid cooperaram e colaboraram comigo.
2. A relação que tive com os alunos foi um dos fatores que mais contribuiu para a minha realização enquanto professor(a).
3. Os meus alunos respeitaram-me enquanto professor(a) de EF.
4. A escola é um espaço planejado, estruturado e organizado.
5. Penso que a profissão de professor(a) de EF é reconhecida positivamente pelos outros.

d) Questões relativas à formação

1. A preparação que recebi no programa é muito boa.
2. Tenho uma preparação na área pedagógica que me prepara adequadamente para a resolução de problemas inerentes à profissão docente.
3. Senti uma necessidade constante de atualizar os meus conhecimentos ao estar participando do Pibid.



4. Venho adquirindo conhecimentos aprofundados que me permitem refletir meu processo de formação.
5. Penso em manter uma atualização constante devido aos contextos sucessivos de mudança.

Optámos por um questionário do tipo estruturado, com uma escala do tipo *Likert* em 5 pontos, por meio da qual os sujeitos exprimem o grau da sua concordância face a cada afirmação, ou seja, com possibilidades de resposta de 1 a 5, desde *discordo totalmente* (nível 1), até *concordo totalmente* (nível 5).

Como referido anteriormente, o questionário supramencionado foi aplicado ao universo dos participantes do programa Pibid/UESB em 2015 que compreendia 42 estudantes do curso de Educação Física.

#### 4.6 PARTICIPANTES NA PESQUISA

A fase exploratória possibilitou o levantamento e serviu como marco orientador da investigação. O levantamento inicial foi realizado no Colegiado do Curso de Educação Física da UESB, o que possibilitou identificar, dentre os 125 alunos matriculados no curso, os 42 que participavam do Pibid no momento em que o presente estudo se iniciou no ano de 2015.

O estudo foi desenvolvido na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié, no qual está inserido o curso de Educação Física. Os participantes da pesquisa eram graduandos cursando os 3º, 5º, 7º e o 8º semestres, selecionados através de chamada pública para participar como bolsistas de Iniciação à Docência do Pibid-UESB. Dos 42 estudantes bolsistas do projeto, tem-se a seguinte participação no estudo: a) a entrevista contou com quatro participantes; b) 31 bolsistas responderam ao questionário.

A inclusão dos estudantes na pesquisa foi baseada na participação voluntária, tendo como critério essencial estar participando do programa. Já os critérios de exclusão foram a desistência voluntária em qualquer momento e/ou o desligamento do programa em questão. Portanto, a amostragem foi por conveniência.

A participação na entrevista se deu por decisão voluntária dos próprios estudantes, ao serem informados sobre o estudo e convidados a participar. No momento da apresentação, foram questionados sobre a vontade e disponibilidade para participar da entrevista e apenas quatro se dispuseram. Os quatro entrevistados possuíam idades de 21, 22, 23 e 24 anos, sendo dois do sexo feminino e dois do sexo masculino e cursavam os 3º, 5º, 7º e 8º semestres, conforme se pode verificar na tabela.

**Tabela 2-** Caracterização dos sujeitos que participaram na entrevista

<b>Entrevistados</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Semestre</b>
<b>E1</b>	23	F	3º
<b>E2</b>	24	M	3º
<b>E3</b>	22	M	7º
<b>E4</b>	21	F	5º

Fonte: Elaboração do autor.

O questionário, por sua vez, foi distribuído a todos os 42 participantes no programa, sendo que 31 responderam, sendo que um abandonou o projeto e dez optaram por não responder. As idades dos respondentes estavam compreendidas entre os 19 e os 33 anos, sendo 12 do sexo masculino e 19 do sexo feminino. Dos respondentes, oito cursavam o 3º semestre, um o 5º semestre, nove o 7º semestre e treze o 8º semestre.

**Tabela 3-** idade dos sujeitos respondentes do questionário

<b>Respondentes</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>
<b>Idade</b>	31	19,00	33,00	23,0323

Fonte: Elaboração do autor.

**Tabela 4-** Sexo dos sujeitos respondentes do questionário

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
<b>Masculino</b>	12	38,7
<b>Feminino</b>	19	61,3
<b>Total</b>	31	100,0

Fonte: Elaboração do autor.

**Tabela 5-** Semestre dos sujeitos respondentes do questionário

<b>Semestre cursando</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
<b>3º</b>	8	25,8
<b>5º</b>	1	3,2
<b>7º</b>	9	29,0
<b>8º</b>	13	41,9
<b>Total</b>	31	100,0

Fonte: Elaboração do autor.

## 4.7 PROCESSOS DE ANÁLISE

Conforme mencionado anteriormente, adotamos como instrumentos de recolha de dados a entrevista e o questionário. Após a recolha dos dados, o processo de análise ocorreu da forma apresentada a seguir.

### 4.7.1 Entrevistas

Para o processo de análise das entrevistas, optamos pelo uso da Análise de Conteúdo - AC, a partir do entendimento expresso por Vieira (1999):

Quando utilizo a expressão análise de conteúdo, a propósito do tratamento das entrevistas que constituem o corpus, não estou a referir-me às análises tecnológicas que se usam para buscar concomitâncias, co-ocorrências, correlações, etc., nos discursos dos sujeitos investigados. Por tradição, isso tem acontecido em alguma linguística onde o computador tem uma utilização fulcral no isolar de categorias relativamente independentes dos contextos sociais da pesquisa, dos próprios objetivos e hipóteses e também, sem qualquer ligação com o analista enquanto ser pensante. Essa é a visão mais positivista da análise do conteúdo. (Vieira, 1999, p. 53).

Neste sentido, a AC “não é uma prática teórica e/ou técnica fechada sobre ela mesma, mas um momento da pesquisa social que a determina” (Ghiglione, 1980, citado por Vieira). Entendemos que a AC é uma “técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados do contexto” (Krippendorff, 1980, citado por Guerra, 2006, p. 62).

Richardson (1999), baseado em alguns autores (Janis et., al 1949; Berelson, 1954; Bardin, 1979), salienta que as definições de análise de conteúdo tem se modificado ao longo do tempo, à medida que se aperfeiçoa a técnica e se diversifica o campo de aplicação, com a formulação de novos problemas e novos materiais. O autor diz que “a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada dia mais aperfeiçoados que se aplicam a discursos diversos” (p. 223).

Fundamentando-se em Berelson (1954) e Hogenraad (1984), Amado (2000, p. 53) define a Análise de Conteúdo da seguinte forma:

Trata-se de uma técnica que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicação [...] o primeiro objetivo é, pois, proceder à sua descrição objetiva, sistemática e até quantitativa [...] procura-se ir mais além e atingir por um processo inferencial, as condições de produção das comunicações em análise, entendemos por essas condições, as intenções, representações e ‘quadros de referência’ da fonte de comunicação.

Para Bardin (2013), a intenção da AC é a inferência de conhecimentos relativos à produção e, para isso, recorrem a indicadores quantitativos ou não, uma vez que se “a descrição é a primeira etapa necessária e se a interpretação é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra” (p. 41).

De acordo com Guerra (2006), os manuais, em sua maioria, apresentam uma análise de conteúdo de lógica dedutiva e, portanto, não se adequam ao tratamento das entrevistas longas a não ser que utilizem programas informáticos. Por isso, optamos em fazer uma análise que prioriza a inferência interpretativa.

Podemos, pois, dizer que o aspecto mais importante da A. C. é o facto de ela permitir, além duma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo, à custa de **inferências interpretativas** derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o referido ‘contexto de produção. Julgamos que este aspecto que permite aplicar criativamente a A.C. a um leque variado de comunicações, muito especialmente sobre aquelas que traduzem visões subjetivas do mundo [...]. (Amado, 2000, p. 54, grifo nosso).

O percurso da análise do conteúdo definido por Bardin (2013, p. 128) compreende a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e as interpretações. Estas etapas são constituídas em articulação com os objetivos definidos e de um quadro de referência teórica; constituição de um *corpus*; construção de categorias; definição da unidade de análise; quantificação (não obrigatória) e interpretação dos resultados obtidos. Esse processo deve ser elaborado com rigor, observando que, apesar da importância dessas etapas, a categorização precisa de uma atenção especial do pesquisador (Amado, 2000; Richardson, 1999). Para Richardson (1999) a definição das categorias pressupõe os seguintes requisitos: homogeneidade; exaustividade; exclusão; objetividade. Contudo, Amado (2000) assevera que os requisitos são mais amplos: exaustividade; exclusividade; homogeneidade; pertinência; objetividade e fidelidade; produtividade.

Neste estudo, após uma criteriosa revisão da literatura em articulação com os objetivos definidos, foi realizado o tratamento do material das entrevistas, utilizando como subsídio o guião, composto por bloco temático, objetivos, questões orientadoras e perguntas de aferição. Como dito anteriormente o bloco temático tem como tema a identidade docente, a qual possui as seguintes dimensões correspondentes ao objetivo do estudo: motivacional, representacional, socioprofissional e formação.

Ao iniciar a análise das entrevistas, a partir das transcrições validadas pelos entrevistados, seguimos a orientação de Guerra (2006) e sublinhamos algumas frases e, em seguida, procedemos à articulação destas com as anotações feitas a partir do corpo teórico. Em seguida, construímos as sinopses das entrevistas (*cf.* Apêndice) de cada um dos sujeitos, que “contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados” (*Ibid.*, p. 73).

Deste modo, a análise das entrevistas se inicia com a operacionalização da análise do conteúdo (*cf.* apêndice), a qual é determinada pelo: a) domínio – identidade docente; b) dimensões – motivacional, representacional e socioprofissional; c) objetivos – estes são determinados pelas dimensões; d) categorias e subcategorias; e) unidade de contexto e unidade de registro. Em seguida, elencamos as categorias e subcategorias em forma de temas e subtemas respectivamente, estes de acordo com as dimensões. Feito isto, extraímos das entrevistas as unidades de contexto a partir dos indicadores. Como resultado, delineamos uma grelha de análise, composta por: categoria, subcategoria e indicadores (Quadros 2 e 3) para *a posteriori* apresentar e discutir.

**Quadro 2** - Primeira entrevista.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Motivação para a profissão docente</b>	Motivos que levaram a escolher a docência;	Falta de opção; desafio; professor como ferramenta de mudança social; a vida esportiva; experiência com os alunos; gostar de aulas.
	As razões que levaram a escolher EF;	Eventualidade; paixão pelo esporte; casualidade.
	O futuro enquanto professor de EF;	Realização; transformar a vida dos alunos; dar aula na universidade e educação básica; um bom professor;
	Candidatura ao Pibid.	Oportunidade para dar aula; conhecer e vivenciar a realidade;

		incentivo financeiro.
<b>Percepção da profissão e de si como docente</b>	O ser professor;	Contribui na formação; responsável por transmitir conhecimentos e experiência aos alunos.
	Problemas e preocupações no exercício da docência;	Educação familiar; políticas educativas; não ser bom professor; estrutura das escolas e baixos salários.
	Aspecto positivo na profissão;	Lembrança; respeito e admiração dos alunos.
	Aspecto negativo na profissão;	Frustração; estruturas inadequadas das escolas; salário precário; pouca valorização ao professor de EF.
	Principais tarefas na docência;	Transmitir conhecimento
<b>Estatuto socioprofissional</b>	A escola como local de trabalho;	Assustadora; precária; espaço que ocorre troca de conhecimento;
	Integração na escola.	Boa; proveitosa.
<b>Formação</b>	Descrição da formação universitária;	Conflitante; suficiente para atuar na escola; momentos bons e ruins; criou um vínculo com a prática docente.
	Formação acadêmica e expectativas;	Entendem que é uma boa formação
	Contato com a realidade profissional;	O curso possibilita pouco contato com a realidade
	O quê espera encontrar no Pibid.	Colaborar com a formação; vivências; aquisição de metodologias.

**Quadro 3** - Segunda entrevista.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Motivação para a profissão docente</b>	Projeto profissional inicial	Vivenciar a escola; experienciou a realidade escolar; exercício da profissão; aprendizagem pela pesquisa.
	Motivação para a carreira de professor de EF	Experienciar com profissionais da mesma área; diversidade de conteúdos; atuação na escola; escola bem estruturada.
	Projeto futuro	Não se decepcionar; ser diferente; dar aula na escola; ser um bom professor.
	Motivação para o/no Pibid	Identificação com a EF; atuação na escola.
	Motivação para EF	Sente-se realizado; o contato com os alunos; vivências; expansão do conhecimento através da prática.
<b>Percepção da profissão e de si como docente</b>	Estatuto do professor de EF	As tarefas de professor; importância do professor; postura; autoridade.
	Desempenho do professor	Bom planejamento; planejar e sistematizar
	O papel do professor de EF	Não é apenas um ofício; mediador; reflexivo; comprometido.
	Sentir-se professor	Dificuldade em se perceber professor; a participação no projeto favorece ter o sentimento de professor; desempenha uma grande função social.
	Perspectiva na carreira docente	Promissora; manter o foco; desafiadora.

	Preocupações	Modelo de educação; aplicação das aulas; a realidade escolar; controle de sala de aula.
<b>Estatuto socioprofissional</b>	Integração na profissão	Sente-se parte do processo; estreitamento nas relações.
	Integração na escola	Positiva; acolhedora; respeitosa.
	Olhar dos outros sobre si como professor	Diferentes olhares
	Escola como local de trabalho	Disciplinadora; Organismo vivo; difícil; complexa.
	Estatuto do professor de EF	A busca pela afirmação
<b>Formação</b>	Qualidade de preparação	Reflexão sobre o quê é ser professor
	Adequação da preparação pedagógica	Planejamento
	Preparação para a profissão	Só se aprende ser professor sendo professor; mediador; em processo de formação.
	Necessidade de atualização	Atualização do conhecimento; aperfeiçoamento.
	Contribuições para a reflexão	Vivência; debates sobre a escola; compreensão sobre a importância do professor; formação crítica e reflexiva.
	Formação continuada	Especializar; pós-graduação

Fonte: Elaboração do autor.

#### 4.7.2 Questionário

Como exposto anteriormente, o questionário, tanto quanto a entrevista, serve para transformar em dados as informações recolhidas pelo investigador. Trata-se, neste caso, de instrumentos de autoregistro por oposição à observação direta de fenômenos, que levantam alguns problemas importantes, nomeadamente a obtenção da cooperação do sujeito e o facto de os sujeitos poderem não saber dar certas respostas sobre si mesmos (Tuckman, 2000). Para este mesmo autor, o questionário permite abranger um número vasto de sujeitos e, uma vez que nesse estudo houve um número pequeno de sujeitos participantes na entrevista, com o seu uso foi possível ampliar as “vozes” dos sujeitos que compunham o objeto de estudo, proporcionando o cruzamento das informações, tanto das entrevistas, como dos documentos. Deste modo, foi possível tratar os dados de forma quantitativa e qualitativamente ao mesmo tempo.

Portanto, foi realizada uma análise descritiva dos dados (média e desvio padrão, frequência absoluta e relativa), os quais foram analisados e tabulados no programa SPSS versão 21.0, conforme apresentamos:

o grau de concordância com os itens das dimensões motivacional, representacional, socioprofissional e das representações da formação foi quantificado pelos sujeitos numa escala de (1) *discordo totalmente* a (5) *concordo totalmente*;

- a referida apreciação, quantificada em escala de cinco pontos. Na tabela, as descrições 1,00 – 2,00 – 3,00 – 4,00 – 5, 00 dizem respeito ao grau de desacordo/acordo.



## **5 O CONTRIBUTO DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: ESTUDO EMPÍRICO COM GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UESB**

Neste capítulo, apresentaremos os dados recolhidos, as análises e discussões destes a fim de elucidar os objetivos do estudo. Assim, o capítulo está organizado da seguinte forma: no item 5.1; apresentaremos o retrato psicossociocultural dos entrevistados e analisaremos os dados oriundos das duas entrevistas realizadas, os quais serão tratados pela técnica da análise de conteúdo e relacionados com a literatura, organizados a partir das respostas às perguntas abertas e por fim uma reflexão de modo compreensivo das análises das entrevistas; no item 5.2; apresentaremos e analisaremos os dados decorrentes do questionário, organizados a partir das respostas às questões formuladas em relação às dimensões adotadas como orientadoras do estudo, sendo descritos por estatística simples e disponibilizados em tabelas, no item 5.3; o entrecruzamento das análises dos dados provenientes das entrevistas e dos questionários.

### **5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS**

Para se pensar, compreender e refletir sobre a formação de professores, as instituições responsáveis por esse processo formativo devem direcionar-se para uma nova concepção de formação docente, neste sentido, além de oferecer a formação de professores com identidade própria, não pode deixar de re-pensar e re-significar o exercício da docência a favor da formação profissional mais consistente do professor, de modo a atender melhor as demandas a ele impostas no dia de hoje. Neste sentido, através das entrevistas procuramos entender a percepção dos jovens estudantes do curso de Educação Física sob o aspecto da identidade docente. Os dados que abaixo discutiremos foi fruto de duas entrevistas e, a partir destas, procuramos traçar um retrato psicossociocultural, o que nos possibilitou conhecê-los um pouco das suas trajetórias de vida antes do ingresso na Universidade, bem como foi possível “rabiscar” sobre os sentimentos que os bolsistas construíram após a experiência no Pibid.

### **5.1.1 Retrato Psicossociocultural dos Entrevistados**

A Entrevistada 1 (E1) teve sua vida escolar em escolas públicas e a realidade vivida por ela, deixou marcas e a última coisa que pensava em ser era professora. Ao recordar da vida escolar, relata que ser professor da escola pública é assustador e não por falta de condições estruturais, mas sim pelas relações humanas, ou seja, entende que o valor da família mudou e que a educação dos pais não estava sendo suficiente para que os alunos respeitassem os professores. Segundo ela, houve uma inversão de responsabilidades, em que o professor não tem apenas a responsabilidade de ensinar, mas assumiu o papel da família de educar. No entanto, ao concluir o ensino médio as condições sociais a fizeram optar pela licenciatura.

Antes de ingressar no curso de Educação Física, passou pela licenciatura de Química. A escolha pela Licenciatura em Química foi falta de opção e se deu por necessidade de conciliar o trabalho com os estudos. Proveniente de família humilde, não tinha a condição de optar por curso diurno e muito menos em outra cidade. Essas circunstâncias a levaram a analisar os cursos oferecidos no noturno, como Pedagogia, Biologia e Letras. Todos estes foram descartados e a opção pela Licenciatura em Química, para além de ser um curso noturno, as boas notas com a referida disciplina na Educação Básica contribui com a referida escolha.

Foi neste curso que a mesma começa a se ver como professora ou se descobrir como docente apesar de sua opção pela licenciatura ser circunstancial. Entretanto, dificuldades foram surgindo, uma delas era conciliar o trabalho com os estudos e também não conseguia ter êxito nas disciplinas da área de Exatas. Essas questões a fizeram abandonar o curso e buscar alternativas.

Ao desistir do curso de Química, inscreve-se no vestibular de Pedagogia, entretanto por não ter conseguido êxito na graduação em Química resolve traçar outra possibilidade. Em meio à tentativa de retornar à Universidade, resolveu realizar o concurso público para a corporação da polícia por influência do seu pai. Contudo, as datas do vestibular e do concurso coincidiram fazendo-a optar pelo concurso público da polícia, porque para o pai, em sendo aprovada, teria estabilidade no emprego, mesmo sem a formação universitária. Entre o vestibular e o concurso existiu outra opção de ingresso na Universidade através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na inscrição deste exame, resolveu escolher a Educação Física por influência de um amigo que conviveu com ela na Educação Básica e estava cursando a Licenciatura em Educação Física. Conforme relata, não tinha expectativas de ser

aprovada no referido exame, contudo logrou êxito e foi a partir dessas idas e vindas que ingressou no curso de Educação Física.

A sua primeira impressão da Licenciatura de Educação Física foi de estranheza, segundo ela, as disciplinas oferecidas no primeiro semestre nada tinham a ver com o curso. Na sua percepção à época, os conhecimentos da área de Filosofia, Sociologia, Didática entre outros não eram para a formação de professor de Educação Física. Relata inclusive que vários colegas abandonaram o curso pelo motivo dessa incompreensão teórica sobre a formação. A partir do segundo semestre, aproxima-se de professores da área – Educação Física – e isto proporcionou discutir e debater questões relacionadas à Educação Física. Fato este que corroborou com a sua permanência no curso. Os professores souberam contextualizar a pesquisa com o ensino possibilitando uma análise da realidade, nesse sentido, para ela, isso foi fundamental para despertar seu interesse no curso.

Apesar de estar no terceiro semestre, faz reflexões sobre o papel de ser professora e, para ela, ter compromisso é crucial. Reporta-se a experiência por ela vivida quando estudante do curso de Química, quando teve uma professora que repetia os mesmos slides todos os anos independentemente das turmas. A disciplina dessa professora era a que tinha o maior índice de reprovação. Para a professora em questão, não tinha nenhum compromisso com a formação dos alunos e, por isso, quer fazer diferente. Complementa dizendo que apesar dos problemas que assolam a escola, o professor não pode negar o conhecimento ao aluno. Entende das preocupações que pode vir a enfrentar na realidade escolar, seja a violência, a falta de estrutura, mas o que chama atenção, para ela, é desvalorização do professor de Educação Física. Neste sentido, espera que seu futuro enquanto professora lhe dê realizações e que não se frustre na profissão.

O Entrevistado 2 (E2), estudante do terceiro semestre ingressante em 2013, optou em fazer Educação Física devido às dificuldades financeiras. A sua família não tinha condições de mantê-lo em outra cidade para realizar o desejo de cursar História. Entretanto, sua vontade era ingressar no curso de licenciatura. Residente em Jequié-Ba, a cidade não oferecia o curso de formação de professores na área de História, o mais próximo encontrava-se a 150km de distância inviabilizando a realização de seu desejo.

Na sua infância e adolescência, não costumava participar efetivamente das aulas de Educação Física, argumenta que as aulas eram em turno oposto e a escola não dispunha de espaço adequado para as atividades da Educação Física, por isso, sempre evitou participar. Mas, ao chegar ao ensino médio, foi dada as condições mínimas para as aulas de Educação

Física, nas quais começou a prática do basquetebol. A prática deste esporte, nos seus últimos anos da Educação Básica, o levou a colocar a Educação Física como sua segunda opção. Em virtude das dificuldades em estudar História, resolveu prestar vestibular em Educação Física.

Opta pela licenciatura por entender que o professor proporciona mudanças na vida dos alunos e ele tem esse propósito de transformar a realidade vivida dos estudantes. Esta consciência decorre da sua história de vida na Educação Básica. Ele relata ter professores que marcaram a sua vida e o ajudaram a entender a importância do papel do professor na sociedade. Para ele, isso criou o sentimento de querer agir, ajudar e conhecer outras pessoas através da docência.

Ao adentrar no curso, tem a mesma impressão da E1 no que se refere ao estranhamento das disciplinas oferecidas no primeiro semestre. Sua motivação para permanecer no curso ocorre devido ao contato com docentes da área de Educação Física, segundo ele a partir deste momento se “apaixonou” pelo curso. Com a nova realidade apresentada no segundo semestre, conhece as diferentes áreas de atuação do professor de Educação Física, como também a diversidade de conteúdos possíveis de serem trabalhados na escola.

Para ele, sua formação acadêmica tem atendido suas expectativas, apesar de assumir que precisa ter mais interesses nas discussões acadêmicas. Tem consciência que no terceiro semestre a formação no curso é insuficiente para conhecer a realidade da escola, argumenta que as disciplinas que cursou até o momento ficam no campo imaginário, não fazendo relação com a realidade concreta. A sua descrição sobre a escola é retratada a partir da sua lembrança enquanto estudante da educação básica. Segundo ele, a escola é um “lugar” que os pais jogam os filhos para que os professores “deponham” conhecimentos. Independentemente das circunstâncias o mesmo se sente motivado para ser professor e espera que tenha um futuro promissor enquanto docente.

A Entrevistado 3 (E3) inicia contando sobre sua trajetória escolar, relata que não foi um bom estudante e teve muitos problemas a começar pelas reprovações no total foram cinco ao longo da sua vida. Tais problemas decorreram porque não via sentido na escola, para ele, estar ou não neste espaço era inócuo, vazio, não trazia significado. Por interferência na família, os pais resolvem colocá-lo no Colégio Militar, entendendo que a disciplina resolveria o problema, entretanto, não obteve êxito, sendo reprovado dois anos consecutivos. Como não conseguiu concluir o ensino médio convencional, resolveu prestar um exame de certificação

do ensino médio realizado pelo programa do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

Com a sua aprovação neste exame, após um ano prestou vestibular para o curso de Educação Física e ingressou em 2011. Contudo, a relação familiar causou conflito na escolha e sua mãe não gostaria que se tornasse professor, porque não o via com vocação para a docência, talvez por entender que não foi um bom aluno na escola, por isso, incentivou o filho a prestar vestibular para o curso de Sistemas de Informação. Por outro lado, o seu pai apoiava a sua escolha e o estimulou. Segundo ele, foi uma decisão difícil, porque além dos seus pais, amigos influentes diziam que ser professor não valeria a pena.

Apesar das ponderações sua decisão foi ingressar na Educação Física, porque gostava do esporte, outra questão de motivação refere-se à inspiração profissional a partir da relação construída por outro, o sentimento de admiração por seu professor de Educação Física.

Seu início no curso trouxe incertezas e gerou dúvidas sobre a sua permanência. Inicialmente, não tinha compreensão de que se tratava de um curso de licenciatura, não fazia distinção entre a formação de bacharel e licenciado, como era apaixonado pelo esporte achou que as aulas na Universidade teriam apenas um caráter esportivizado. No início do segundo semestre, tem contato com professores da área de Educação Física o que o proporciona discursões a respeito da Educação Física Escolar. Neste momento, segundo ele, começa o interesse pela docência, apesar de não conhecer ainda a realidade escolar.

Agora no sétimo semestre, sua percepção sobre a docência e capacidade de reflexão ganha novos contornos porque a formação proporcionou um novo olhar sobre a realidade. Quando tratamos das questões inerentes ao trabalho docente: local de trabalho, condições socioeconômicas, *status* da profissão e o seu futuro profissional entende dos problemas que irá enfrentar. Percebe que a grande maioria das escolas não oferecem espaços adequados para as aulas de Educação Física, os professores não são bem remunerados e em sendo professor de Educação Física não tem o reconhecimento devido por parte da sociedade e dos colegas professores. Mas apesar disto, ao concluir o curso, quer ingressar na carreira como professor da Educação Básica e iniciar o mestrado na área de Educação.

A Entrevistada 4 (E4), estudante do quinto semestre, ingressou no curso em 2012, estudou em um colégio particular. Tem boas referências de seus professores de Educação Física na Educação Básica, mas apesar disto não se sentia à vontade nas aulas de Educação Física. Menciona que sentia medo de participar das atividades propostas pelos professores e

se retraía nas aulas. Ao ser questionada sobre a opção em escolher a licenciatura em Educação Física, descreve que foi por acaso.

Conta que adentrou ao curso através da nota obtida no Sistema de Seleção Unificada (SISU) e não teve outras opções de escolha. Não se via como professora da área porque em seu imaginário o bom professor deveria ter habilidades esportivas para dar aula de Educação Física. Independentemente desta questão, relata que na escola que estudou no ensino médio tinha um programa de monitoria para auxiliar o corpo docente desta escola e resolveu participar. Esta pequena experiência no magistério, ainda como monitora, motivou-lhe a fazer um curso de formação de professores.

Apesar de ter resolvido ingressar no curso, o primeiro e o segundo semestres não lhe foram confortáveis no sentido de satisfazê-la enquanto estudante do curso. A partir do terceiro semestre, a sua experiência com o professor da disciplina Educação Física Escolar, conhece uma realidade que a seduz permanecer no curso. Doravante a sua imagem de ser professora começa a se constituir. Segundo ela, foi fundamental o contato com o referido professor porque a ajudou bastante.

Tem consciência sobre as dificuldades que irá encontrar na realidade escolar, enfatiza os problemas estruturais da escola pública, reconhece que o professor tem um baixo salário, mas demonstra disposição para enfrentar a realidade. Ao se referir que está no quinto semestre, expõe suas dificuldades no planejamento pedagógico, diz que carece ainda de competências necessárias para adentrar a sala de aula. Contudo, afirma que a formação universitária vem correspondendo suas expectativas e que sente a necessidade de conhecer a realidade escolar e, quando isso acontecer, sentir-se-á mais amadurecida para a atividade docente.

### **5.1.2 Resultados da primeira entrevista**

Conforme dito anteriormente, as entrevistas realizadas aos bolsistas de iniciação à docência do Pibid-UESB, subprojeto de Educação Física, subsidiam as reflexões que compõem o texto em apresentação. Para melhor compreensão, optamos por subdividi-lo com base nos temas e subtemas definidos a partir da revisão de literatura e dos dados coletados nas entrevistas, respectivamente, que são: motivação para a profissão docente, percepção da profissão e de si como docente, estatuto socioprofissional e formação.

## **Dimensão Motivacional**

### **Motivação para a profissão docente**

O cenário educativo não é nada promissor, há décadas se questiona e debate o sistema escolar à busca de soluções para que a escola seja minimamente atraente para à sua comunidade, mas nos parece que isto está longe de acontecer. Para os jovens, estar na escola é “[...] uma imposição do meio familiar e da sociedade, e não como uma experiência significativa da qual eles poderiam tirar proveito pessoal” (Tardif & Lessard, 2014, p. 258). Para os professores, por sua vez, a escola tem provocado tensões, sentimentos e emoções negativas advindas de uma série de fatores como: baixos salários, desvalorização profissional e acúmulo de funções, causando o que Esteves (1999) chama de mal-estar docente e isso implica, conseqüentemente, na motivação docente.

Neste sentido, consideramos essencial investigar a percepção dos jovens estudantes do curso de Educação Física sobre o aspecto motivacional. Os dados que discutiremos neste item são resultados da primeira entrevista e, a partir do tema (categoria) motivação para a profissão docente, chegamos aos seguintes subtemas (subcategorias): motivos que levaram a escolher a docência, razão que levou a escolher a Educação Física, o futuro enquanto professor de Educação Física e a candidatura no Pibid. Nesse tema (categoria), objetivamos identificar as motivações que levaram os respondentes a optar pela licenciatura.

### **Motivos que levaram a escolher a docência**

A escolha ou as escolhas que levam às pessoas optarem pela profissão do ensino são muitas e, de acordo com Gonçalves (2013), os fatores podem ser de ordem material ou estritamente profissional. Flores (2010), no entanto, diz que os futuros professores já conhecem o ambiente escolar pelo tempo que passaram no seu processo de escolarização, dando-lhes um conjunto de ideias e crenças do que é ser professor e, neste sentido, Jesus *et al.* (2008) evidenciam que a motivação está atrelada a razões extrínsecas e intrínsecas.

Assim, analisemos as respostas dos inquiridos sobre os motivos da opção pela licenciatura, apresentadas a seguir. Iniciamos com as respostas da entrevistada *E1*, conforme segue:

Antes do curso de EF eu participei do curso de química [...] eu fiz por ser um curso noturno, para poder estudar e trabalhar ao mesmo tempo e estar ingressada na Universidade (E1, p. 1).

Na verdade, quando eu optei por fazer Química foi falta de opção, entendeu? Eu tinha que escolher um curso noturno que pudesse conciliar com o trabalho [...] (E 1, p. 3).

Podemos verificar que antes de ingressar no curso de Educação Física, a mesma passou por outra experiência em curso de licenciatura, mas não por uma inclinação inicial pela profissão docente e sim pela **falta de opção** de cursos em outra modalidade (bacharelado) oferecidos no turno noturno. Por fim, a falta de opção associa-se à necessidade de estudar e ter um trabalho que garantisse a sua manutenção, ou seja, relaciona-se a condições objetivas de sobrevivência. Valle (2006), ao discorrer sobre esse aspecto, afirma que a escolha da profissão depende do momento histórico que nascemos e, de um certo ambiente social definido por elementos estruturais de ordem econômica, política e educacional e estes influenciam a escolha pessoal pela profissão.

Para o licenciando E2, a motivação relaciona-se ao **desafio** de contribuir com a transformação da sua realidade de vida, uma vez que o professor, em sua percepção, é uma **ferramenta de mudança social**.

O que me levou foi - - a... desafio, porque vejo que o professor é a grande ferramenta na mudança da sociedade e do mundo e eu vejo que meus objetivos foi ajudar ou querer transformar algo ou alguém ou mudar a realidade que vivemos e vejo que o professor é pilar disso. (E2, p. 1).

Certamente tal percepção é reflexo da sua própria experiência enquanto aluno da Educação Básica e é interessante observar que se apresenta em sentido contrário ao discurso constituído e disseminado ao longo de décadas de que a escola está em crise e não cumpre seu papel formativo.

O licenciando E3, por sua vez, afirma que o que motivou o seu interesse foi a **vida esportiva**:

[...] quando eu entrei não sabia a diferença entre licenciatura e bacharelado, eu sabia que queria fazer EF pela questão do esporte. (E3, p. 2).



Percebemos, neste caso, que há uma razão intrínseca, ou seja, um gosto pela prática de esporte, como também um imaginário que se constitui na vida escolar enquanto aluno de educação física, de que esta é voltada apenas para a prática esportiva. Por outro lado, esta percepção relaciona-se a uma ideia baseada no senso comum de que “quem pratica também pode ensinar”, ou seja, compreende-se que para ser professor de Educação Física basta jogar bem determinado esporte.

Para E4, foi determinante a sua **experiência** e o **gosto de dar aulas**:

Primeiro foi por nota no SISU<sup>25</sup>, mas desde cedo, quando sai do ensino médio eu fui professora na minha própria escola... lá eles fizeram uma experiência com os alunos [...]. Na conclusão do ensino médio eles abriam a oportunidade para que essas pessoas auxiliassem como monitores em outras salas e quando a gente fica como monitor vira um professor porque os assuntos eram dados e planejados por nós. Então quando eu vi, eu fui gostando da coisa e fui aprendendo a dar aula. (E4, p. 2).

Da fala da licencianda, depreendemos dois elementos de motivação: o primeiro, relacionado ao processo de ingresso no curso e que pode estar diretamente vinculado à crença de que o curso de EF possui baixa concorrência e, o segundo, relaciona-se à sua experiência enquanto aluna da Educação Básica. Nesse sentido, para além de constituir sua ideia e crenças sobre o ser professor, apenas a partir da trajetória enquanto aluna, ela teve a oportunidade de exercer a docência, o que de fato influenciou a sua escolha. Tal situação converge com o que Flores (2010) afirma: “O contacto prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afectará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes” (p. 183)

### **Razões que levaram a escolher EF**

O segundo subtema (subcategoria) diz respeito à identificação da **razão que levou os licenciandos a escolher a EF**. E, relacionado a isso, Jesus *et al.* (2008) apontam que as motivações podem ser intrínsecas e extrínsecas. Em se tratando da Educação Física, estudos (Almeida & Fensterseifer, 2007; Betti & Muzukami, 1997) apontam que as motivações

---

<sup>25</sup> O Sistema de Seleção Unificada - é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

intrínsecas na área perpassam pelo gostar do esporte, da atividade física e do trabalho com crianças e adolescentes, já as extrínsecas são as influências que exercem os amigos e/ou familiares (Farias, Nascimento & Shigunov, 2002; Betti & Muzukami, 1997). Nesse contexto, vejamos como os licenciandos se posicionam nos exemplos abaixo:

[...] quando entrei no curso, eu meio que cai de paraquedas no curso, porque eu tinha inscrito no vestibular para pedagogia e estava decidida em fazer Pedagogia e aí o ENEM<sup>26</sup> como eu não queria colocar pedagogia de novo eu coloquei EF. (E1, p. 4).

É porque não era a minha primeira opção entendeu, a minha primeira opção era Pedagogia, talvez se eu tivesse passado em Pedagogia [...] eu não sei se estaria fazendo EF. (E1, p. 5).

Foi quando entrei na Universidade... ah, vai ser professora de EF nunca passou pela minha cabeça, quando era criança, adolescente nunca mesmo [...]. (E4, p. 3).

As razões apresentadas pelos licenciandos E2 e E3 relacionam-se à motivação intrínseca, ou seja, o **gosto pelo esporte** e **habilidade esportiva**, como pode ser observado abaixo:

O que me ingressou na EF foi a minha paixão pelo esporte que é o basquetebol que foi uma das motivações. (E2, p. 1).

[...] eu tive aulas de EF no próprio colégio e eu comecei a participar dos jogos internos no colégio e aí alguns professores notaram que eu tinha uma habilidade para determinados tipos de esporte. (E3, p. 3).

### **O futuro enquanto professor de educação física**

O subtema (subcategoria) seguinte diz respeito ao **futuro enquanto professor de Educação Física**. Para Kelchtermans (1995), o eu profissional dos professores perspectivam o futuro baseado na expectativa relativamente ao desenvolvimento profissional e este “eu” está

---

<sup>26</sup> Exame Nacional do ensino Médio - foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para testar o nível de aprendizado dos alunos que concluíram o ensino médio no Brasil.

entrelaçado com a autoimagem, autoestima, motivação profissional e percepção da tarefa (*cf.* Capítulo IV). Relacionado ao subtema, temos o exemplo seguinte:

Eu só espero que eu me sinta realizada, que não seja em vão [...] (E1, p. 7).

Para eu sentir realizada... eu quero pelo menos tentar conseguir sacudir um pouco, sabe? Tentar fazer diferente, tentar ser um profissional diferente que trabalha com seriedade dentro das limitações [...]. (E1, p. 7).

Percebemos que o desejo de **realização** enfatizado pela licencianda relaciona-se diretamente ao que afirma Kelchtermans. Por outro lado, identificamos na sua fala o reflexo de uma imagem social degradada (Esteves, 1999) do professor, assim como a percepção das limitações do sistema educativo.

[...] eu espero transformar e modificar a vida daqueles que passaram por minha mão. (E2, p. 5).

O projeto de **transformação** apontado pelo licenciando nos lembra as ideias de Paulo Freire (1999) no sentido de que ninguém melhor do que si próprio para mudar as suas condições concretas, ou seja, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. [...] A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade” (p. 86)

As expectativas do licenciando E3 são a realização (**atuação na educação básica**) e a independência financeira (**atuação no ensino superior**):

Eu espero estar atuando na verdade tanto na escola quanto na Universidade, pela questão da escola é uma realização [...]. Apesar de remunerar pouco, na Universidade é mais pelo financeiro... independência financeira que eu queria e pela escola é mais por uma questão de realização. (E3, p. 6).

Neste caso, a realização perpassa pela motivação intrínseca e a independência financeira a extrínseca.

As aulas de Educação Física tem uma particularidade, uma vez que, diferente das outras disciplinas, a participação nas aulas a rigor são obrigatórias, mas não possuem uma legitimidade, no sentido que, nas demais disciplinas, a nota é fundamental para aprovação. Na Educação Física a nota existe, mas não é o que vai determinar à aprovação do estudante, isto é fruto como nos diz Bourdieu (1989) de uma história anterior interiorizada e que ainda hoje se faz presente. Por isso, a E4 espera que no futuro seja **uma boa professora**:

Eu espero a partir das minhas práticas na EF escolar... atender muito mais do que simplesmente a promoção da saúde dos meus alunos e fazer com que eles se sintam incentivados a participarem das aulas. (E4, p. 4)

## **Candidatura ao PIBID**

Em seguida, indagamos aos entrevistados os motivos que os levaram a participar do programa (sub tema **Candidatura ao Pibid**), e a E1 entendeu que seria uma **oportunidade para dar aula**:

O que me fez participar do Pibid, foi o fato de ser um estágio, ter a oportunidade de trabalhar na escola tendo um professor junto da gente. (E1, p. 15)

Os motivos apresentados pelos entrevistados E2 e E4 estão vinculados a conhecer e **vivenciar a realidade**:

O que me motivou em primeiro lugar foi conhecer um pouco da realidade, porque muita gente fala – aqui é uma coisa e quando vocês saírem verão o que espera por vocês. Então, eu não quis esperar sair da Universidade pra ver, eu queria ver, como eu estou no início e se não for aquilo que eu quero eu desisto logo. (E2, p. 8).

Com o interesse de ser professora, eu queria de fato encontrar a realidade e, além disso, vivenciar, porque eu falei - - como é que eu vou para o sexto semestre sem nenhuma experiência, sem saber como é o contexto escolar sem estar vivenciando, observando o planejamento do professor. Então eu queria essa experiência como observadora e participante das aulas de EF. (E4, p. 6).

Para o licenciando E3, o **incentivo financeiro** foi o que motivou a candidatura ao Pibid:

O principal motivo foi a questão da bolsa, no início eu não sabia do que se tratava o Pibid... abriu uma seleção de bolsa [...] assim que eu entrei no Pibid busquei conhecer o Pibid e vi que era um projeto que tinha tudo a ver comigo pela questão de estar adentrando na escola e o Pibid propiciou isso de maneira precoce no curso e isso foi que me motivou, primeiro a questão financeira e posteriormente a ligação de um projeto com a minha carreira acadêmica. (p. 10).

Percebemos que, em sua maioria, os entrevistados veem a necessidade de conhecer o “chão” da escola e identificam que o Pibid pode possibilitar isso.

## **Dimensão representacional**

### **Percepção da profissão e de si como docente**

A segunda categoria (tema) diz respeito à **Percepção da profissão e de si como docente** e vincula-se à dimensão representacional. Essa dimensão está relacionada com a percepção profissional, nos planos da imagem da profissão e da imagem de si como professor. Baseia-se no entendimento de que nas “experiências em contexto de formação profissional será confrontada com a autoimagem profissional, que será aí analisada numa perspectiva de desenvolvimento profissional” (Nascimento, 2002, p. 86). Sendo assim, a “fase de início da profissão constitui a prova de fogo para todas estas representações” (*Idem*). Assim, acentuar a importância não só das representações profissionais, mas também adequar a formação inicial no sentido de (re)estruturação das representações da docência, proporcionará a imagem realista da profissão e favorecerá a autodescoberta relativamente ao seu desempenho profissional. (*Idem*).

Nesse sentido, na dimensão socioprofissional, identificamos os subtemas: o ser professor, problemas e preocupações no exercício da docência, aspectos positivos e negativos na profissão e principais tarefas na docência. E o objetivo é identificar a percepção da profissão e a percepção de si como docente.

### **O ser professor**

Para Kelchtermans (1995), o ser professor é determinado pelo “eu profissional” e este “eu” é o produto de interação com o contexto. O autor se refere à construção de um quadro interpretativo pessoal no qual se distingue dois importantes domínios: “uma concepção de si próprio enquanto professor (o eu profissional) e um sistema de conhecimentos e crenças acerca do ‘ensino’ enquanto atividade profissional” (p. 10).

Ao ser questionado sobre o seu entendimento sobre o ser professor, o licenciando E1 entende que é **contribuir na formação**.

[...] é você contribuir com a formação daquele cidadão [...]. (E1, p. 11).

A percepção do ser professor para a entrevistada atrela-se à função primária da escola, ou seja, possibilitar aos alunos instrumentos e habilidades necessários para se inserir e participar na sociedade exercendo sua cidadania.

Para os entrevistados E2, E3 e E4, o ser professor é exercer uma prática pedagógica capaz de **transmitir conhecimento e experiência aos alunos**. Entende-se a prática pedagógica como um componente curricular que visa à aprendizagem de competências básicas necessárias ao desenvolvimento de saberes.

Para mim, o que é ser professor, professor para mim não é só aquele que detém o conhecimento... é o professor é só, não é só, mas é algo que ajuda na busca do conhecimento, é aquele que tenta construir juntamente com o aluno o conhecimento para si e para ele [...] Então, o professor é isso, fornecer a - - é um mediador pra que possa transformar na verdade eu não digo nem transformar, mas para que possa... possibilitar o aprendizado e o conhecimento daquele aluno. (E2, p. 6).

[...] o professor é um exemplo que tem como função fazer a troca de experiência com o aluno. (E3, p. 6).

[...] preciso ser autoridade na sala, mas não autoritária a ponto de receber meus alunos informações, transmitir pra eles o meu conhecimento, mas também ser sensível a voz dos meus alunos... entender que essa educação não é de cima pra baixo, não é de forma vertical. (E4, p. 4).

## **Problemas e preocupações no exercício da docência**

O segundo subtema diz respeito aos **Problemas e preocupações no exercício da docência**. De fato, em relação ao exercício da docência, uma das questões amplamente discutida nos trabalhos sobre a vida dos professores vincula-se aos problemas e as preocupações e estes podem ser econômicos, sociais, históricos, políticos e pedagógicos. Para Holly (2013), as preocupações transitam e mudam ao longo da carreira, são sobre o ensino, ao contexto que atuam e consigo próprio. Na perspectiva de Fuller (1969, citado por Formosinho, 2009), as preocupações são determinadas pelas fases: primeira fase (preocupação com o self); segunda fase (preocupação com as tarefas de ensino); e terceira fase (preocupação com os alunos e com impacto do ensino e aprendizagem). No caso dos sujeitos deste estudo, a primeira entrevista foi realizada antes dos mesmos estarem no “chão” da escola vivenciando a docência e demonstraram, inicialmente, a preocupação com a **educação familiar, com as políticas educativas, não ser um bom professor, estrutura da escola e o baixo salário**. A identificação destas preocupações, mesmo não tendo exercido o

papel de professor, articula-se ao que Holly (2013) caracteriza como uma história de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. Para Flores (2010), é reflexo do contato prolongado com o contexto que vão exercer a profissão, ou seja, a vida na escola.

Eu acho que o problema mais assustador é o da educação e não o da educação da escola. De casa, eu acho que o problema mais assustador [...] Familiar, porque assim, se você não tem, sei que existem casos raros de pessoas que tem família estruturada e mesmo assim não querem nada a gente sabe [...]. (E1, p. 11).

[...] e é assim uma família que não tem estrutura, o aluno está propício a se envolver com drogas, se ele vive em um lar cheio de violência ele vai reproduzir isso também [...]. (E1, p. 12).

A entrevistada aponta uma questão que vem sendo debatida há algum tempo no âmbito da profissão docente e que diz respeito ao papel a ser desempenhado pela família e pela escola no processo formativo das crianças e adolescentes. De fato, na atualidade, a escola enfrenta uma crise que, para além dos aspectos estruturais e financeiros, relaciona-se às características do período histórico contemporâneo, em especial a dissolução dos laços familiares que confere outra estrutura à instituição família. Decorrentes desse aspecto são constantes as falas de professores no sentido de que a família transferiu totalmente para a escola a obrigação de educar crianças e adolescentes.

Uns dos principais problemas é o Estado, porque assim... o Estado que determina todo aquele tipo de conhecimento que vai ser aplicado, a matéria que vai ser dada e o professor, por muitas vezes hoje em dia, fica só como reprodutor de conhecimento. Então, é uma das maiores dificuldades porque ele deixa de ter o seu papel como educador e se transforma apenas em um expositor de aula, fora as condições de trabalho que hoje em dia a gente sabe que é precária e o salário também [...] (E2, p. 6).

A fala do licenciando coloca em pauta um dos maiores problemas identificados pelos estudiosos da área e diz respeito ao modelo de gestão do sistema educativo adotado pelo Estado. Para Nóvoa (1999), a superação de tal problemática caminha no sentido do rompimento desse modelo que não legitima novas instâncias e grupos de referência no domínio educativo, ou seja, é preciso repensar a organização escolar.

((risos)) Eu tenho a preocupação de não ser um bom profissional, essa é a minha maior preocupação [...] Tornar um bom professor, porque eu sei que outros problemas como financeiro... e eu sei se for um bom professor vou construir uma fama boa e de certa forma não vai faltar oportunidade [...] (E3, p. 8).

A imagem do bom professor é uma reflexão autobiográfica, esta começa sempre por experiências pessoais e o entrevistado enquanto aluno teve experiências que lhes foi positiva e negativa sobre o “bom professor”, o que fez questionar certos elementos da prática de ensino (Kelchtermans, 1995).

[...] as estruturas das escolas públicas não são atrativas [...] o salário pra um professor iniciante não é atrativo [...]. (E4, p. 4).

Os pontos enfocados pelo entrevistado retratam dois aspectos diretamente relacionados à crise da Educação Pública brasileira, pois dificultam o cumprimento das atribuições inerentes à prática docente: a estrutura das escolas e a remuneração dos professores. Os baixos salários relacionam-se a uma desvalorização social da profissão docente e, apesar de a massificação do ensino resultar em aumento da responsabilidade do professor, não se percebe a sua reversão em benefícios econômicos e em melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho. (Esteves, 1999).

### **Aspectos positivos na profissão**

A dimensão representacional é central na definição da identidade docente que influencia e permite integrar as demais e, por isso, os aspectos positivos e negativos vão determinar a motivação e desmotivação para continuar na profissão. Ao ser questionados, no que diz respeito ao subtema **aspectos positivos na profissão**, os licenciandos enfatizaram a relação com os alunos, resultado que converge com a pesquisa de Kelchtermans (1995) “No estudo, quase todos respondentes reportaram uma autoestima positiva. Olhando para as determinações desta autoestima, os alunos pareciam ser o fator mais importante, pelos seus resultados escolares e também pela qualidade da **relação pessoal com o professor**” (p. 11) (grifo nosso).

Para Zabalza (2001), a autoestima é fruto das mensagens que os outros transmitem sobre ele mesmo e seus comportamentos. Os entrevistados, como se vê nas falas transcritas abaixo, entendem que o aspecto positivo na profissão é **lembrança, respeito e admiração** que os alunos venham a sentir por eles.

[...] você ser lembrado pelos alunos, porque, assim, pra você pode ter passado trinta anos se você for professor de um aluno, você vai ser professor dele pra sempre [...] esse retorno que tem é muito espontâneo, eu acho que isso vale a pena [...]. (p. 10) E1.



Os pontos positivos é com relação ao respeito dos alunos, você chegar e ser respeitado, o ânimo dos alunos [...] o conteúdo que você planejou e ver a satisfação nos olhos dos alunos [...]. (p. 4) E2.

Aspectos positivos como falei, tem a questão da admiração do aluno, eu vejo isso, um aluno se espelhar no professor é uma admiração enorme[...]. (p. 6) E3.

### **Aspectos negativos na profissão**

Os entrevistados apontaram como **aspectos negativos na profissão** o que Esteves (1999) classifica como fatores que causam o mal-estar docente: a **frustração, estrutura inadequada das escolas, precariedade do salário e pouca valorização ao professor de Educação Física**. Todos esses aspectos estão enquadrados no que Esteves determina nos fatores de primeira e segunda ordem:

1ª – os que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho, e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente;

2ª – às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. Este segundo grupo de fatores tem uma ação indireta, afetando a motivação e a implicação do professor.

Negativos... os negativos não sei... é o medo sei lá, é o medo de não dar certo [...] Eu acho que tenho medo de me frustrar, eu tenho medo de aparecer situações que eu não saiba resolver... eu tenho medo de tomar decisões erradas. (10) E1.

Eu acho que os pontos negativos é a realidade dos colégios, muitas vezes falta de estrutura, a falta de... - - vamos supor, não só de estrutura, mas a condição de trabalho para o professor, a precariedade do salário [...]. (p. 5) E2.

O negativo vejo principalmente na área de EF, eu vejo a questão da estrutura da escola, também por parte da coordenação, eu vejo que alguns profissionais que trabalham na escola tratam os professores de EF como um mero profissional de lazer e está na escola apenas para aplicar o lazer para a criança no momento da diversão [...]. (p. 6) E3.

[...] as estruturas das escolas públicas não são atrativas [...] o salário para um professor iniciante não é atrativo [...]. (p. 4) E4.

## **Principais tarefas na docência**

Em relação ao subtema **Principais tarefas na docência**, os entrevistados afirmam ser a **transmissão do conhecimento** a principal tarefa. Percebemos que a ideia de transmitir conhecimento, neste caso, baseia-se em um modelo tradicional no qual os professores apenas aplicam um determinado conhecimento, produzido por outro universo que não a escola. Para Tardif (2013), essa é uma visão reduzida da função docente, uma vez que a prática docente integra vários saberes formados pelo saberes de formação profissional e os saberes disciplinares curriculares e experienciais. Considerando que os entrevistados estão em seu processo inicial de formação profissional podemos inferir que tal ideia decorra de uma compreensão limitada sobre o processo do conhecimento.

Eu acho que o professor não deve, principalmente, negar o conhecimento ao aluno [...]. (p. 11) E1.

Primeiro é dominar o assunto, em segundo lugar, é ter paciência porque não é qualquer pessoa que consegue ensinar, não só dominar o assunto, mas também a forma como ele transmite determinado assunto. Então, eu acho que é a junção do saber e do transmitir que, para mim, são as maiores competências. (p. 6) E2.

A principal tarefa seria a troca de conhecimento [...]. (p. 7) E3.

Transmitir conhecimento, entender o aluno e formular planos de aula. (p. 5) E4.

## **Dimensão socioprofissional**

### **Estatuto socioprofissional**

Partindo do pressuposto que a dimensão socioprofissional da identidade está relacionada com as questões de socialização profissional, e esta ocorre na articulação entre o indivíduo em socialização e o ambiente profissional em que pretende atuar, necessita-se, desta maneira, compreender as estratégias de interação do indivíduo, quanto o espaço que esse processo desenvolve. “A socialização profissional revela das diferentes vertentes do mundo profissional em que a pessoa se insere e particularmente dos sistemas de interação em que participa enquanto profissional” (Alves-Pinto, 2001, p. 22). Portanto, na dimensão socioprofissional, chegamos aos subtemas: a escola como local de trabalho e a integração na escola, cujo objetivo é identificar os efeitos da socialização profissional na escola.

## A escola como local de trabalho

Para Canário (2002), os professores aprendem a sua profissão na escola, neste sentido, o processo de formação inicial deve privilegiar o espaço escolar. Principalmente, porque a escola como lugar de trabalho possibilita ao futuro professor não só a experiência em sala de aula, mas outras relações (socialização profissional) “É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas abrigando tensões, colaborações, conflitos [...]” (Tardif & Lessard, 2014, p. 55).

Para dois entrevistados, E1 e E2, a escola dá a ideia de um local **assustador** e **precário**, corroborando com a assertiva “[...] a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores ‘materiais’ frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão” (Ibid.)

[...] a escola pública é assustadora, o professor trabalhar na escola pública, porque faltam condições e não condições de estrutura que hoje em dia a maioria das escolas têm uma estrutura entre aspas, têm um quadro, uma cadeira, uma estrutura básica, mas questão mesmo humana sabe das relações. (p. 3) E1.

Eu descrevo como precária em todos os âmbitos, principalmente, porque, além da péssima condição de trabalho, a falta de respeito, a falta de consciência de muitas das vezes o que é realmente professor, o que é o papel do professor tem se perdido. [...] Então, eu vejo a escola hoje em dia como um lugar de formação de cidadãos, mas que se perdeu ao longo do caminho - - hoje eu vejo a escola como uma creche, um lugar que os pais jogam os alunos para que os professores depositem seus conhecimentos e para eles está bom. (p. 7) E2.

O E3 percebe que a escola tem muitos defeitos, mas, por outro lado, reconhece que existem qualidades. Contudo, entende a escola como um local que tem uma função nuclear: a **transmissão de conhecimento**.

Eu acredito que a escola tem muitos defeitos, na verdade, mas também tem muitas qualidades [...]. (p. 8)

A escola é um ambiente de... eu vejo de troca de conhecimento entre os profissionais que estão lá, seja o aluno, o secretário, o diretor e o professor [...]. (p. 8)

Para E4, a escola é um **lugar de experiência** estabelecida por um uma relação professor/aluno

A escola é um espaço de experiência em que o professor vai encontrar alunos que vão abraçá-lo e aquele que não quer olhar pra sua cara. (p. 6)

### **Integração na escola**

O processo social – socialização – implica num desenvolvimento de identidades produzidas pela interação dos organismos, da consciência individual e da estrutura social, podendo elas se manter, modificar ou até mesmo modelar-se. (Berger & Luckmann, 2003). Ora, a socialização profissional do professor efetivamente se concretiza no espaço escolar, este propicia situação cotidiana, a qual se caracteriza por interações elementares entre as pessoas envolvidas na escola. Neste sentido, os entrevistados E2 e E4 dizem ter tido uma **boa e proveitosa integração**, apesar de observamos em suas falas que as relações são estabelecidas mais com os alunos que com outros membros da comunidade escolar.

E2, por exemplo, percebe a participação dos pais no processo educativo, do interesse na diretora em observar suas atividades, contudo quando se refere a professores de outras de disciplinas se sente marginalizado enquanto licenciando de EF:

Lá no colégio a integração é boa, porque a participação dos pais é constante e dos alunos também [...] Pelo que eu vi, só vejo realmente a integração com os professores de EF, por eles estarem juntos debatendo, discutindo e de vez em quando a diretora passa e dá um alô, mas em relação aos outros professores eu não sei dizer, porque a gente não percebe a aproximação deles conosco. Porque querendo ou não, dentro da escola, o professor de EF é um pouco marginalizado. (pp. 7-8)

E4, inicialmente, demonstra aflição com o novo universo que irá enfrentar, vê a integração na escola estabelecida com a relação aos alunos e admite ter pouco contato com os demais integrantes da comunidade escolar.

Bastante proveitosa porque na primeira semana tem um pouco de temor ao conhecer a turma, mas depois que cria o vínculo de amizade, os alunos... eles são: nos recebem e a gente faz o mesmo - - [...] Sim, de maneira superficial talvez, por falta de tempo disponível pra estar nas escolas, pois o nosso contato é apenas no horário da EF e nas reuniões do Pibid, mas isso possibilita que a gente tenha comunicação com a direção da escola, com as pessoas que trabalham na escola e com outros professores que trabalham na escola. (p. 6).

## Formação

Quando se trata de formação de professores, esse é um grande desafio que as universidades têm enfrentado nos últimos tempos. Na busca de encontrar respostas para todos os problemas inerentes à formação docente, são diversos os estudos (*cf.* referências bibliográfica) que tratam das questões pedagógicas, organização escolar, currículos, planejamentos e avaliações para romper com um processo de academização (Formosinho, 2009) das instituições que são responsáveis pela formação desses profissionais. Urge, na formação inicial, uma aproximação do terreno de atuação, ou seja, integrar a realidade escolar no processo formativo.

Relacionado ao tema (categoria) **Formação** apresentamos os subtemas: descrição da formação universitária, formação acadêmica corresponde às expectativas, contato com a realidade profissional e o que espera encontrar no Pibid, com o objetivo de compreender como os graduandos constroem suas identidades profissionais.

### Descrição da formação universitária

A E1 demonstra um **conflito** teórico sobre seu processo formativo, não consegue estabelecer uma relação entre os conhecimentos específicos e a formação teórica de base<sup>27</sup>, o que ela chama de “disciplinas de pedagogia e didática”

[...] no primeiro semestre que é um pouco assustador [...], porque é um curso de Pedagogia, a gente não tem nenhuma vivência e a coisa mais próxima que a gente tem no primeiro semestre... não tem nada que se refere a EF [...] (p. 2)

Assim, a gente não tem noção que está no curso de licenciatura e que as disciplinas de Pedagogia, Didáticas são importantes. Só que a gente está entrando num curso de EF e no primeiro semestre a gente não estuda nem História da EF [...]. (p. 2)

Para E2, a sua formação tem dado **condições suficientes para atuar na escola**, ainda que de maneira tímida,

[...] tem dado subsídio suficiente pra gente atuar um pouco dentro da escola. (p. 8).

---

<sup>27</sup> São as disciplinas que compõe os conhecimentos filosóficos, sociológicos, antropológicos e histórico.

A fala do licenciando E3 tem flutuações que variam em **bons e maus momentos**, vivendo até mesmo angústias. Ele classifica como bom os primeiros anos da sua graduação e principalmente quando teve a oportunidade de ter em algumas disciplinas contato com a escola, mas ao final do curso, sexto e sétimo semestres há uma repetição nos conhecimentos aplicados. Outro fator importante relatado é a sua ansiedade em estar no campo de trabalho para que possa ser remunerado e ajudar à família.

Eu descreveria por semestre, o primeiro semestre bom, o segundo bom, o terceiro ótimo pela questão de ter as disciplinas que já voltavam os meus olhares para a escola [...] o quarto de certa forma ótimo, o quinto voltou para o bom, deu uma decaída de nível, mas continuou bom pelos professores, sexto semestre regular pela questão da repetição de conhecimento que já tinha visto em semestres anteriores e isso me deu um desânimo grande e agora o sétimo semestre estou considerando o pior semestre. (p. 9). Eu acho a fadiga mesmo de estar aqui na faculdade e o fator psicológico tá influenciando muito e eu já estou aqui a sete semestres e, de certa forma, desde que eu adentrei eu queria estar trabalhando para contribuir em casa e a contribuição é pouca, eu estou ansioso de sair daqui e começar a trabalhar [...]. (p. 9).

Inicialmente, a E4 demonstra a mesmo problema que a E1, ou seja, não consegue fazer a relação entre as diversas disciplinas. Podemos afirmar que esse é um grave problema no processo de formação no curso que precisa ser repensado, principalmente, no que se refere no trabalho interdisciplinar. Mas a E4 afirma ter criado um **vínculo com a prática docente**.

No primeiro semestre, ainda não me encontrava porque a maioria das disciplinas era voltada para as áreas de humanas, só a partir do terceiro semestre que eu fui entendendo a Educação Física Escolar, psicomotricidade, recreação e lazer e fui criando amor pelo curso e hoje eu entendo que foi uma evolução... sabe, pra mim, eu não me arrependo de forma alguma e hoje no quinto semestre entendo que a preparação continua, deve ser constante e com as disciplinas a gente vai criando um vínculo pelo curso e pela prática para se tornar docente. (p. 1).

### **Formação acadêmica e expectativas**

Um ponto crucial, neste aspecto, é a linha tênue que existe entre permanecer na profissão ou abandonar o curso de formação antes de concluí-lo e o que vai determinar a ruptura ou não dessa linha é se o estudante teve as suas expectativas correspondidas, isso resultará numa motivação positiva (Jesus *et al.* 2008). Os entrevistados entendem que estão tendo **uma boa formação**.

Para a E1, a competência demonstrada pelos professores contribui para uma formação a contento.

Olha... tem sim, [...] nesse semestre, a gente pegou só feras, professores que contagia a gente, tira a gente do comodismo e que quer que a gente produza, que tente entrar nessa área de pesquisa [...] então eu acho que a minha formação, nesse sentido, até aqui, eu considero uma boa formação [...]. (p. 14)

Da mesma forma, E2 entende que são professores formadores os responsáveis pelo estímulo profissional e que qualquer problema a sua formação está atrelada ao seu desinteresse.

[...] tem atendido porque, como eu falei, é desleixo da minha parte, porque na verdade os professores dão assuntos e cumprem com o que está planejado, mas só que falta muito mais interesse da minha parte do quê dos próprios professores. (p. 8).

Muita coisa me surpreendeu, mas tem contribuído para minha formação, porque a gente já conhece como são as realidades das escolas, então com essa formação acadêmica, eu vou me preparando pra quando encontrar com essas dificuldades tentar mudá-las [...]. (p. 6) E4.

### **Contato com a realidade profissional**

As instituições de formação de professores devem privilegiar um currículo que promova uma articulação entre a formação e o campo do trabalho, pois é neste espaço que acontece uma socialização capaz de constituir a identidade profissional. Porque é no ambiente escolar que os futuros professores terão contato com a sala de aula, com os alunos, vão sentir as dificuldades do trabalho, do planejamento, perceber as diferentes relações dentro do contexto escolar, como diz Huberman (2013), vão explorar o ambiente escolar para descobrir.

Para os entrevistados, **poucas são as oportunidades na realidade escolar**, ocorre muitas vezes, de forma esporádica em algumas disciplinas ou nos estágios. Mas estes, conforme Pimenta (1996), tem privilegiado um estágio com formato burocrático e cartorial distantes da realidade escolar.

[...] na área de EF, a coisa mais próxima que eu tive de viver mesmo em sala de aula foi o Pibid, sem... fora o Pibid, não tive outra experiência. (p. 2) E1.

Das matérias que a gente pegou, só uma que aproximou um pouco da realidade que nos encontramos, mas as outras deixam a gente num campo imaginário - - pregam a escola como utopia e não mostra realmente o que vamos enfrentar e que, realmente, vamos encarar e só no momento que somos inseridos na escola pra as dificuldades que vamos encontrar. (p. 8) E2.

A Universidade, propriamente o curso não, o que aproximou, na verdade, foi o Pibid... a Universidade... no momento, eu não recorde alguma disciplina que tenha levado para o âmbito escolar. (p. 10) E3.

No terceiro semestre, a gente tinha ido com o professor de EF escolar, fomos à creche [...]. (p. 7) E4.

## **O que espera encontrar no Pibid**

E1 espera uma **colaboração na formação profissional**

Eu espero encontrar no Pibid que ele colabore com a minha formação, assim como profissional” (p. 15)

E2 espera que a experiência no Pibid possa enriquecer a sua **vivência** na escola, dando-lhe condições necessárias para o exercício da profissão.

O que espero encontrar, eu acho que já estou encontrando aos poucos, que é a maior participação nas aulas em termos de... poder lecionar algum dia. (p. 9)

E3 e E4 buscam uma experiência que proporcione **aquisições metodológicas** capazes de responder as necessidades pedagógicas.

Incentivar o aluno à atividade da docência. (p10). Ter uma boa relação, fazer pesquisa dentro do Pibid e realizar projetos no ensino através de propostas metodológicas inovadora. (p. 10) E3.

Eu espero encontrar maneiras para que venham aperfeiçoar meu trabalho e as minhas expectativas são as melhores possíveis... [...]. (p. 7) E4.

### **5.1.3 Resultados da segunda entrevista**

A partir daqui passaremos a discutir o segundo momento com os entrevistados, pois, como dito anteriormente, realizamos uma entrevista no início e outra no final do programa. A



segunda aconteceu depois de os alunos terem concluído a sua participação no Pibid e nos possibilitou colher informação sobre a percepção dos entrevistados, no que diz respeito à construção identitária docente, visto que tinham passado pela experiência de assumir a sala de aula como professores. Para realização da segunda entrevista, mantivemos os mesmos temas (categorias) e modificamos os subtemas (subcategorias).

## **Dimensão motivacional**

### **Motivação para a profissão docente**

Nesse tema, temos como objetivo identificar os efeitos da participação no Pibid sobre a motivação profissional e, para tanto, elencamos os subtemas: motivação para a docência, motivação para a carreira de professor de EF, o projeto futuro, motivação para e/no Pibid e motivação para a EF.

A motivação relaciona-se com as questões da autoimagem e autoestima (*cf.* cap. I) seja de maneira intrínseca ou extrínseca. Observamos que todos os nossos entrevistados se sentiram motivados com a participação no Pibid e são vários os pontos que contribuíram com a motivação.

E1 revela que participar do programa deu-lhe possibilidade de **vivenciar a escola**, neste sentido, vemos que aproximar as ações pedagógicas de formação do campo de trabalho facilita para o sujeito em formação à sua compreensão sobre a realidade.

Sem dúvida. [...] acho que o Pibid permite que a gente viva a escola, não é só ir à escola e estar com o professor orientador. A gente participa do planejamento, a gente tem a possibilidade de ministrar as aulas e isso permite que tenhamos uma noção de que vai ser essa área de atuação [...]. (p. 1).

De maneira semelhante, E2 tem a motivação gerada a partir de sua **experiência na realidade** escolar, como também propostas de ensino que aplicavam a **aprendizagem pela pesquisa**.

Eu acho que o Pibid me fez entender que é preciso estudar e pesquisar mais, porque mostrou pra gente o chão da escola. Como funciona a realidade escolar, então, tudo isso nos motivou estudar mais e pesquisar para poder se transformar em um melhor profissional [...]. Sim, e isso foi percebido, principalmente, com o carinho dos alunos, no contato com outros profissionais da área e com outros professores que não são da área. A cumplicidade e a sensação de dever cumprido por ensinar algo e ter um retorno daquilo o que é bastante gratificante. (p. 1).

A motivação expressada por E3 é fruto de uma autoestima positiva constituída com os alunos no **exercício da profissão** e as experiências com a **pesquisa**

Uma das maiores motivações é estar exercendo aquilo que gosta, eu como exerci o papel de professor da EJA (Educação de Jovens e Adultos), como no currículo não existe Educação Física nesse nível de ensino, para eles, era algo novo porque muitos não tiveram aula de Educação Física, então ao final da aula eles agradeciam. Falavam que aquilo era um diferencial que eles queriam ter e não tinham essa oportunidade. Outro fator é a relação que tivemos com a pesquisa e foi algo que gostei muito, não sabia que era possível, mas conseguimos realizar algumas pesquisas. (p. 1).

A **realidade escolar** foi, para E4, fator importante para se sentir motivado com a docência.

Primeiro, eu já tinha ouvido colegas meus falarem que a experiência era maravilhosa e que de fato iria contribuir de forma enriquecedora o nosso curso. Como eu queria me profissionalizar na área da docência, optei por vivenciar a docência nesse projeto. (p. 1).

### **Motivação para a carreira de professor de EF**

As motivações para a carreira são diversas, segundo Huberman (2013), e os entrevistados corroboram com tal assertiva demonstrando que as questões intrínsecas e extrínsecas estão presentes nas suas motivações para a carreira de professor de Educação Física.

Para E1, a motivação sobre a carreira está relacionada com as atividades desenvolvidas com seus pares, ou seja, a **experiência com os profissionais da mesma área** possibilita a construção da sua autoimagem de professor de Educação Física.

O fato de eu estar no subprojeto de Educação Física, que é minha área, porque é um programa interdisciplinar e eu estou no subprojeto Educação Física, com professores da área de Educação Física, entendeu. O meu coordenador é da Educação Física e o meu supervisor também, então eu acho que isso facilita mais, que a gente se identifique, encontre e entenda como tudo funciona. (p. 1).

E2, por outro lado, identifica a **diversidade de conteúdos** como sendo o motivador para a carreira.

Sim, porque mostrou a diversidade que um professor de Educação Física pode fazer em suas aulas, sem contar com a diversidade de assuntos que podem ser trabalhados. (p. 1).

Em se tratando de E3, vivenciar o campo de **atuação (escola)** através do Pibid foi crucial para o mesmo perceber o funcionamento orgânico da escola enquanto ambiente de trabalho, motivando a carreira na Educação Física.

Me motivou bastante na verdade, eu quando entrei no curso pensava em atuar na área esportiva, mas, como disse na entrevista anterior, a partir do terceiro semestre o meu envolvimento com disciplinas voltadas para a área escolar como psicomotricidade e Educação Física Escolar foram bastante influenciadoras para a minha carreira e, quando adentrei no Pibid, eu ainda tinha as minhas dúvidas de permanecer na escola ou de ir para outra área, por exemplo, atuar no campo esportivo. Mas, aí, no decorrer do tempo, fui percebendo que era isso que gostava e foi bastante motivador. (p. 2).

E4 coloca uma questão fundamental sobre a discussão das estruturas da escola, algo que Esteves (1999) afirma ser uns dos fatores para a desmotivação docente e a nossa entrevistada revela que o quê lhe motivou para a carreira foi ter experienciado a docência em uma **escola bem estruturada**.

Sim, principalmente a escola que eu estava tem uma estrutura boa, não excelente, mas, uma estrutura adequada, com materiais e uma quadra. Então, essas ferramentas adequadas para a aula de Educação Física fez com que houvesse motivação. [...]. Com a participação do Pibid para entender essas realidades, isso motivou, porém, tendo essas ferramentas contribuiu muito mais pra que houvesse maior desempenho na prática docente. (pp. 1-2).

## **Projeto futuro**

Falamos, anteriormente, sobre o futuro profissional e este se baseava na expectativa da pessoa sobre o desenvolvimento profissional enquanto professor. Percebemos que, após a participação no projeto, os entrevistados E1 e E2 mudam as suas percepções sobre o futuro, enquanto E3 e E4 as mantêm.

No primeiro momento, E1 falava em realizações e agora, a mesma espera que o futuro **não a decepcione**. Percebemos na entrevistada o que Esteves (1999) chama de fatores de primeira e segunda ordem<sup>28</sup>

O que eu espero... Eu acho que poderia responder ao contrário, eu espero não me decepcionar, não me frustrar, não me acomodar, é a palavra certa. Como eu falei no primeiro, segundo e terceiro semestre a

---

<sup>28</sup> São fatores que são determinados pela pressão da mudança social sobre a função docente.

gente é muito sonhador e eu tenho colegas que estão se formando e que dizem não acreditar mais nesse modelo e que não acredita mais na Educação Física na escola, com estas palavras [...]. (p. 3).

E2 muda a sua percepção sobre o futuro devido ao que Gonçalves (2013) determina com “problemas sentidos no decurso da carreira”, evidente que os sujeitos da pesquisa não são professores formados, aos quais Gonçalves desenvolveu seu estudo, contudo, os entrevistados passaram por um curto período de experiência profissional, vivendo a realidade da escola. Para E2, tal experiência o fez perceber a imagem do professor de Educação Física aos olhos dos outros, neste sentido, ele quer **ser diferente**, ou seja, com a sua prática pedagógica mostrar a importância do professor de Educação Física

Eu espero me espelhar nos professores por quem eu passei e tentar fazer a diferença. Porque a gente vê hoje em dia que a Educação Física, ainda, não é bem vista e espero fazer a diferença. (p. 2).

E3 continua determinado em **trabalhar na escola.**

Minha prioridade agora é passar um tempo exercendo a função de professor em alguma escola [...]. (p. 3).

E4 permanece com sentimento de **ser uma boa professora.**

Que eu saiba agir de maneira propícia nas aulas de Educação Física e melhorar cada vez mais os meus planejamentos das aulas e solidificar o que estou aprendendo com as experiências dentro do Pibid. (p. 2).

### **Motivação para o/no Pibid**

Vimos que a motivação para se tornar professor perpassa desde o momento da escolha da profissão e pode ser de ordem pessoal, econômica e/ou social e, as razões para permanecer nela, dependem das experiências e expectativas vividas no exercício da profissão.

Neste sentido, E1 demonstra que através da experiência no programa, facilitou a sua **identificação com a Educação Física.**

[...] acho que, na verdade, pela identificação porque eu já tinha uma identificação pela área da docência e acho que o Pibid antecipou, entendeu! Antecipou, me fez que me encontrasse mais, que

gostasse mais e assim, as minhas outras experiências não tinham sido pelo curso (Educação Física) e o Pibid por estar nesse curso agora me favoreceu a isso [...]. (p. 1).

Para Flores (2010), a formação inicial precisa proporcionar uma experiência com a realidade profissional, bem como, romper com a ideia que conhecimento teórico acontece na Universidade e o prático na escola. Vemos que os E2, E3 e E4 demonstram que o Pibid contribuiu na motivação em ser professor por proporcionar a **atuação na escola** aproximando-os da realidade.

Com certeza, porque a experiência é única e como um professor falou pra gente – só se aprende sendo professor, sendo professor. [...] Porque eu vejo muitas pessoas frustradas quando sai da Universidade devido ao choque com a realidade da escola e no Pibid a gente passou o ano todo com o pé dentro da escola vendo as realidades e dificuldades e, isso, ao invés de desanimar, acabou motivando, porque tinha um professor sempre nos acompanhando e nos mostrando que a escola não é só uma mar de rosas. (p. 1) E2.

[...] o Pibid proporcionou que eu estivesse na prática, de maneira precoce, e isso foi importante pra decidir o que eu queria pra minha formação, se eu queria continuar na área de Educação, ou se queria ir para outra área da Educação Física. Então, a maior contribuição que o Pibid proporcionou foi à vivência na escola de maneira precoce. (p. 1) E3.

A vivência na escola que é algo prático e que na Universidade aprendemos apenas na teoria. (p. 1) E4.

### **Motivação para Educação Física**

Para Mosquera *et al.* (2006), a autoimagem e autoestima transitam entre fatores positivos e negativos, contudo para o sujeito se sentir satisfeito com a profissão, os fatores positivos precisam sobrepor os negativos. Garcia del Cura (2001) apresenta traços do que seria autoestima positiva.

Para E1, a satisfação decorreu do **sentimento de realização**

Sim. [...] O que falei na entrevista anterior que eu vi na Educação Física, em especial, a licenciatura que me atraiu e acho interessante, tem a área da Saúde, mas que não é minha área. A possibilidade de juntar algumas experiências que eu tinha, que gostava que é a área do Esporte, enfim com a questão da Educação, da licenciatura que eu gosto. Eu me sinto realizada, não me sinto frustrada, não me preocupo com os problemas futuros [...]. (p. 2).

## O contato com os alunos foi determinante para E2

Sim, bastante. [...]. No início, não parecia uma realização pessoal, mas depois acabou se tornando. Como falei na primeira entrevista, que meu papel fundamental era mudar a realidade e vejo que o professor de Educação Física tem tudo para mudar a sua realidade. [...]. O principal fator é o contato que o professor de Educação Física tem com o aluno, que diferente dos outros professores ele se torna um amigo do aluno e, por muitas vezes, um conselheiro e isso é bem gratificante, porque você vê a intimidade, o carinho e a compreensão do aluno pelas suas aulas e sem contar com a liberdade que a gente tem de escolher os assuntos com os alunos e estar presente na vida deles. (p. 2).

A satisfação em E3 ocorreu devido o mesmo ter **vivenciado a realidade** a partir do projeto

Estou satisfeito. [...] Pelas questões da vivência [...]. (p. 1).

E4 entende que sua participação no Pibid possibilitou a **expansão do conhecimento através da prática**, fazendo com que se sentisse satisfeita com a opção.

Sim, primeiro que já fui surpreendida aqui na faculdade e continuo a me surpreender [...]. Com o Pibid, eu pude apenas notar que o que aprendemos na faculdade é bastante restrito, então tínhamos que estar na prática para expandir o nosso conhecimento. (p. 2).

## Dimensão representacional

### Percepção da profissão e de si como docente

As representações profissionais sempre são específicas há um contexto profissional, definido como um conjunto cognitivo descritivo, prescritivo e avaliativo envolvendo objetos significativos e úteis para a atividade profissional organizada em um campo estruturado com um significado global (Blin, 1997, p. 89).

Conforme a afirmativa do autor, em que as representações são específicas ao contexto, nesta segunda entrevista, a percepção da profissão dos sujeitos da pesquisa é diferente do primeiro momento (primeira entrevista), justamente por terem vivido o contexto da escola. Neste sentido, o objetivo foi identificar os efeitos da participação do Pibid sobre as representações profissionais, tendo os seguintes subtemas: imagem da profissão docente,

percepção do ser professor, o ser professor, sentir-se professor, imagem de si na docência, perspectiva na carreira docente e preocupações.

### **Estatuto do professor de Educação Física**

As mudanças ocorridas no sistema educativo nas últimas décadas causaram crise na profissão docente, proveniente de um desinvestimento e indisposição constante (Nóvoa, 1999). Consequentemente, a imagem do professor sofreu um desgaste, o professor deixa de ter uma visão clássica que o situava na eficácia do seu fazer, para um agente social (Cavaco, 1999) Portanto, vejamos como é percebido a imagem docente nos entrevistados.

O conceito de Cavaco (1999) sobre o professor, como agente social, não se enquadra no entendimento da entrevistada E1, que tem uma ideia sobre a imagem do professor, a partir **das tarefas do professor**, que não se resume ao dar aula, Tardif e Lessard (2014) chamam de trabalho elástico e invisível.

Sim, afetou sim. Porque quando a gente tá na área de licenciatura, você pensa que é apenas dar aula, só que para você dar aula, tem que planejar a aula, tem que sistematizar, ler muito, ler as provas, os trabalhos e, assim, a gente só tem essa noção do ir lá e fazer e, depois, as notas vão aparecer sem a gente precisar fazer nada. E os professores trabalham muito em casa e eu acho que o Pibid ele me proporcionou isso, entendeu! Ir para casa ler os trabalhos, eu acho que é para além da escola, e, eu acho que o Pibid colabora muito com isso, mas do que outros projetos que tem. (p. 4).

E2 salienta sobre **a importância do professor** no cumprimento do seu papel social, para ele, o professor não está apenas para ensinar, mas possibilitar uma formação crítica-reflexiva nos alunos

Eu vejo hoje em dia, em termos da profissão, que o professor é o mais importante da sociedade, porque ele é o formador de ideias, então, a experiência me fez refletir muito sobre aquilo que fazia e o que posso fazer agora. E eu vejo que a profissão do ser professor é importante em todas as áreas. (p. 3)

Para E3, a imagem do professor deve ser de respeito e, para isso, precisa manter uma **postura** de autoridade

[...] Eu percebi uma diferença entre a forma e a postura do professor falar em sala de aula [...]. (p. 3)

Com ideias semelhantes da E3, E4 vê o professor como uma **autoridade** em uma relação que compreende diversas modalidades: profissionais, pessoais, afetivas, sociais, culturais, de linguagem etc., quando ele fala em ter domínio sobre os alunos, trata-se de como o professor “controla” tais relações.

Eu imaginava que seria difícil o professor ter domínio de vários alunos, a gente vai entendendo o que é ser professor e supera esses limites. (p. 2).

### **Desempenho do papel do professor**

A experiência no Pibid fez com que tivessem o entendimento sobre o desempenho do professor de Educação Física, a imagem que se constitui, ao longo da história, de um professor tecnicista, que não planeja, alheio às questões pedagógicas foi desmistificada. Para E1 e E4, o desempenho do professor perpassa pelo **bom planejamento e sistematização**.

[..] quando a gente tá na área de licenciatura, você pensa que é apenas dar aula, só que para você dar aula, tem que planejar a aula, tem que sistematizar, ler muito, ler as provas, os trabalhos e assim a gente só tem essa noção do ir lá e fazer e depois as notas vão aparecer sem a gente precisar fazer nada. (p. 4) E1.

Eu já aperfeiçoei meu conhecimento, porque antes, eu não percebia que o professor tinha que ter um bom planejamento, seguir um cronograma na escola e, participando do Pibid, eu percebi que mesmo a Educação Física que é tida como uma disciplina que não se planeja, isso é um equívoco, porque tudo tem que estar no papel. (pp. 2-3) E4.

### **O papel do professor de Educação Física**

Como diz Kelchtermans (1995), o ser professor não é uma resposta estática, evolui ao longo do tempo, confirmamos isso com as repostas apresentadas pelos entrevistados. Na primeira entrevista, o ser professor era aquele responsável por transmitir conhecimento, experiência e contribuir na formação do aluno. Com a participação, eles reescreveram as suas percepções sobre ser professor de Educação Física.

A reflexão da E1 passa a ser curiosa, porque não é vocação, muito menos missão e **não é apenas um ofício**. Neste caso, a sua percepção apresenta uma razão subjetiva, tão subjetiva que parafraseamos Jennifer Nias (1991, citado por Nóvoa 2013, p. 15): “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” e Nóvoa continua: “Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da



racionalização e da uniformização, cada um continua a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor” (*Ibid.*).

O que é ser professora de Educação Física... Não sei, eu acho que sou muito romântica ainda para a escola. Eu estou num curso de licenciatura, eu sei que a Educação Física me permitirá trabalhar em outras áreas e o nosso curso também dá um suporte pra isso... só que. [...] eu não vou falar que é dom, nada disso não, uma missão porque acho que não chega a isso, não sei, mas acho que tá para além do ofício. Eu acho que a identificação com a área e o Pibid, como falei, ele... não sei... não sei [...]. (p. 5).

E2 ver a figura do professor como um **mediador** na relação pedagógica

Um mediador, porque primeiro tem que entender a realidade do aluno e todo o contexto social que ele faz parte, pra trazer algo que faça parte da realidade dele, e não aquilo que está distante. As nossas aulas vão levar os alunos a uma reflexão e emancipação. (p. 3).

E3 vai além de um professor responsável em transmitir conhecimento, mas o ser professor **reflexivo**, o sujeito que ingressa no ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza constantemente a sua prática, vemos aí o objetivo do Pibid sendo alcançado.

Como disse anteriormente, ser professor de Educação Física... não é só passar conhecimento, mas, de certa forma... [...] com a Educação Física podemos formar sujeitos críticos e não alienados, de maneira que o aluno possa refletir o seu futuro e vejo que, o professor de Educação física, pode contribuir com isso [...]. (pp. 4-5).

Diversas são as tarefas do professor, neste sentido, E4 ver um professor **comprometido** para cumprir com suas atribuições.

Ser professora de Educação Física é ter compromisso com a turma, a escola, propor atividades [...] trabalhar a coletividade e mostrar, principalmente, ao aluno que sua participação é fundamental. (p. 3)

### **Sentir-se professor**

O sentir professor tem muito a ver com o modo de sentir, de pensar e de atuar da pessoa como professor, as pessoas possuem uma história de vida e, como bem disse Holly (2013), o sentimento de professor se constitui dentro dessa história de vida, por isso, o sentir professor é subjetivo. Flores (2010) salienta que os futuros professores já conhecem o

contexto no qual vão exercer a sua atividade, por passarem boa parte de suas vidas na escola. Neste aspecto, como os nossos entrevistados se sentem como professores?

A E1 demonstra um conflito identitário, de acordo com Vieira (1999), ela está entre duas margens, mesmo consciente que estava ocupando o lugar de uma professora, tinha uma **dificuldade de se perceber** como tal.

Se eu me sentia como professora... eu me sentia como uma estudante, eu não me sentia como professora, isso é muito louco, mas eu sei que ainda sou uma estudante – eu estou sendo muito honesta – eu me sentia como estudante que estava em um projeto e, assim, não me sentia a professora que estava assumindo e tal, se eu falasse que estava me sentindo assim estava sendo hipócrita. Eu tinha consciência que estava ali, mas eu não conseguia. (p. 8).

Para E2, de fato, a **participação no projeto favoreceu o sentimento de professor**, inclusive faz referências que o estágio convencional (graduação) não contempla uma experiência que favoreça o sentimento do ser docente.

Com certeza, [...] porque alguns dizem que mesmo no curso de graduação, com os estágios, não conseguem contemplar essa experiência, então, eu acho que o Pibid foi de suma importância. (p. 4).

E3 mesmo tendo consciência da desvalorização do professor, sentiu-se orgulhoso de ter exercido a função docente no projeto, percebendo que o **professor desempenha uma grande função social**.

Foi a questão de me ver como professor e com orgulho mesmo, ver que é uma profissão desvalorizada, mas que desempenha uma grande função social. E vejo que, em outros países, existe a valorização do professor e aqui no Brasil, ainda, não há essa valorização, mas também não foi só porque estou num curso de formação, mas de me ver orgulhoso em estar nessa profissão. (p. 6).

E4 faz alusão à experiência vivida no projeto e sentir-se professor, só é possível, sendo professor. Por isso, o **projeto favoreceu o seu sentimento de ser professor**.

Eu me sentiria limitada, porque hoje encarando a realidade [...] como se diz: a gente se joga para superar o desafio e o aluno que não experiencia o Pibid, ele sai limitado porque não conhece a realidade da escola. (p. 3).

## **Perspectiva na carreira docente**

Com todas as mudanças ocorridas nos últimos anos no que se refere à profissão de professor, quais são as aspirações de jovens estudantes para prosseguir na carreira? Essa resposta relaciona-se com a construção de autoimagem, autoestima e autorrealização, entendendo que se os fatores positivos sobrepõem os negativos, conseqüentemente, a probabilidade de seguir na carreira são maiores. Para tanto, o processo de formação inicial de professores deve propor processos formativos que correspondam à situação real da prática.

A E1, com sua participação no projeto, tem uma perspectiva **promissora** da sua carreira, significa que a realidade da escola lhe proporcionou autoimagem e autoestima positivas.

Como eu vejo? Acho que vou ser um pouco pretenciosa, mas eu acho que é promissora, promissora mesmo, eu sou uma pessoa muito curiosa e uma boa ouvinte, eu consigo internalizar e ouvir as coisas e me apropriar das falas [...]. (p. 10).

E2 entende que precisa **manter o foco** na sua formação, para se sentir seguro no exercício da docência.

Eu vejo que tenho que me preparar mais ainda, tenho que participar mais do Pibid pra vê se eu consigo... ter a confiança de ministrar uma aula sozinho. (p. 4).

E4 vê uma carreira **desafiadora** porque a sala de aula lhe provoca surpresas e essas surpresas perpassam pela falta de experiência, Para Tardif e Lessard (2014), o professor experiente desenvolve as “manhas” da profissão, para controlar as situações típicas de sala de aula, isso, fruto das rotinas e certas estratégias que foram adquiridas no tempo da profissão.

Primeiro, vejo a minha carreira como um desafio a cumprir, porque a gente se surpreende com que encontra na sala de aula, mas, umas das coisas que aprendi, é que ao levar uma ferramenta pra minhas aulas é preciso que os alunos conheçam essa ferramenta. (p. 4).

## **Preocupações**

Pontuamos anteriormente como as preocupações docentes são decorrentes, vejamos as preocupações dos entrevistados após a experiência desenvolvida no Pibid.

E1 salienta que **o modelo de Educação** necessita se reestruturar, visto que, as tecnologias da informação introduziram no mundo moderno outras formas de relações sociais, dando uma dinâmica aos acessos à informação.

Eu acho que as minhas preocupações continuam sendo as mesmas da primeira entrevista é: eu acho que me preocupo com esse modelo de Educação que tá posto, porque hoje em dia os alunos têm muitas informações a todo momento, celular, WhatsApp e internet, tudo ali de forma imediata e o aluno chega na sala de aula sentado e vendo você ministrar a aula. Acho que o modelo de Educação que temos é o mesmo quando surgiu à escola. Acho que tem que repensar e me preocupo nesse sentido [...] então, o que me preocupa é esse modelo de Educação, com a questão familiar, de relações, respeito eu me preocupo com isso. (pp. 10-11).

A preocupação de E2 está na **aplicação das aulas**, neste sentido precisa desenvolver competências no planejamento e organização do ensino

A minha maior preocupação é a materialização e organização das aulas, porque, muitas vezes, a gente prepara as aulas e estuda, mas não me sinto preparado para materializar aquilo que eu preparei. (p. 4).

E3 apesar de ter vivenciado **a realidade escolar** no Pibid, a realidade fora do contexto do projeto lhe preocupa, pois, no mesmo, ele tinha um apoio de professores experientes que lhe davam suporte.

Preocupações é não saber com qual público vou lidar, já que no Pibid sabemos qual o público e, ao concluir o curso para adentrar no mercado de trabalho, tudo será novidade. Não teremos a orientação que tivemos no Pibid e vai ser um trabalho que estarei sozinho [...]. (p. 6).

A preocupação de E4 é sobre o **controle de sala de aula**, contudo, apenas no exercício da profissão a mesma vai adquirir experiência para contornar o problema.

Eu tenho ainda muita preocupação, porque hoje eu trabalho com alunos menores e poucos alunos e aí eu tenho medo de trabalhar com uma turma de 45 alunos e não sei como vou controlar a turma desse tamanho para atrair a atenção deles. (p. 4).

## **Dimensão socioprofissional**

O estatuto profissional decorre de uma socialização profissional, esta socialização, segundo Alves-Pinto (2001), corresponde a uma participação progressiva da pessoa no jogo de trocas complexas que fazem a sociedade existir. O estatuto profissional do professor não usufrui de uma posição social elevada, apesar de existirem discursos exaltando a importância do professor, em se tratando dos professores de Educação Física, com todas as transformações ocorridas nos últimos anos, como por exemplo, ter o reconhecimento da disciplina como componente curricular obrigatório, os mesmos padecem de um reconhecimento por parte da comunidade escolar. Portanto, tivemos como objetivo identificar os efeitos da participação do Pibid na socialização profissional com os seguintes subtemas: integração na profissão, integração na escola, olhar dos outros sobre si como professor, escola como local de trabalho e importância do professor de Educação Física.

### **Integração na profissão**

Os primeiros anos na profissão docente são fundamentais para a socialização e integração na profissão, deste modo, antecipar uma socialização durante o seu processo de formação inicial, dando-lhe à oportunidade de viver o contexto social do ensino é de fundamental importância para se sentir integrado, visto que, essa integração envolve regras instituídas formalmente ou tacitamente, bem como, assimilar os conhecimentos, valores e símbolos integrando-os na sua identidade.

E1 demonstra que a sua atuação no projeto facilitou a sua integração, tanto, que a mesma se **sentiu parte do processo**.

Eu me sinto integrada na profissão, eu me sinto parte desse processo, me sinto mesmo sem hipocrisia. Eu sou muito apaixonada por essa questão da Educação, da escola só que o que me atrapalha ainda é porque sou um pouco romântica, acho que tenho que ter outras experiências mais impactantes. (p. 11).

E3 e E4 tiveram um **estreitamento nas relações**, para E3, o constante contato com a escola facilitou sua integração e para E4 as dinâmicas estabelecidas pelo coordenador ajudou a estar em constante contato com a escola.

Eu acredito que na escola que atuamos... a gente sempre esteve preocupado com o que era necessário, então, estávamos sempre em contato com a direção da escola e com os alunos para que tudo pudesse acontecer. (p. 7) E3.

As nossas reuniões semanais, com o nosso coordenador, acontece na escola e a prioridade dele de acontecer lá e não aqui na faculdade foi pra que a gente conhecesse o chão da escola, então essa proximidade com a diretora e com as pessoas que fazem parte da organização da escola teve sim grande oportunidade pra que a gente soubesse como era organizada a escola. (p. 4) E4.

### **Integração na escola**

A escola é o espaço nuclear da socialização do professor, quando tratamos da construção identitária docente. Na escola, o professor estabelece relações profissionais, pessoais, afetivas, sociais, culturais, etc., por isso, quando os pontos positivos se sobrepõem aos negativos, melhor será sua integração com o universo de trabalho.

E1 enfatiza a boa receptividade por parte de alguns membros da escola contribuindo **positivamente** na sua integração.

Foi boa e positiva, embora eu tenha falado do se ver professora [...] Independente da questão que eu falei dos alunos me verem ou não como professora, foi positiva nos receberam muito bem, fomos apresentados a toda a escola, diretora, aos professores e, principalmente, aos professores da área. (p. 11).

Da mesma maneira, E2 classificou como positiva a sua integração na escola, ainda que sua relação se dava como o coordenador do projeto, o supervisor da escola e os alunos.

Foi positivo, porque, apesar de estar com contato apenas com os alunos, o coordenador e supervisor, a gente pode abraçar a causa da escola e até hoje conversamos com o supervisor. (p. 5).

Para E3, a integração ocorreu de forma **acolhedora**, mesmo tendo, inicialmente, uma “estranheza” por parte dos alunos.

Digamos que, no início, os alunos ficaram com o pé atrás, eles se perguntavam o que seria a Educação Física no curso noturno. Entre os professores e direção, houve uma receptividade maior, inclusive o diretor tem formação em Educação Física e via a necessidade da disciplina no curso noturno. (p. 7).

Na visão de E4, a integração foi **respeitosa**.

[...]... todos entenderam que ali estávamos sendo estudantes da faculdade, mas, mesmo assim, entenderam que deveríamos ser respeitados, os alunos reagiam de maneira respeitosa e a diretoria nos tratava de fato como se fossemos professores. (p. 5).

## **Olhar dos outros sobre si como professor**

As percepções dos entrevistados sobre o modo pelo qual pesam ser encarados pelos outros tem **diferentes olhares**, sejam dos alunos ou dos próprios colegas de projeto.

Relativamente aos alunos, E1 afirma não ter o reconhecimento de professor, por outro lado, seus pares do projeto a identificava como professora.

[...] mas pela parte dos alunos não. Eles não conseguem enxergar a gente como professora, pra eles nós somos estudantes e eles podem até chamar, às vezes, de professora, mas não é... algo assim, a gente sentia muita diferença quando o professor de fato está à frente e não tem nada a ver com a questão de autoridade ou de respeito [...] eles não conseguiam ter essa visão d'gente, pra eles conseguirem entender, nós tínhamos que ser mais incisivos, conversar se não a gente não conseguia. (pp. 7-8).

## **Sobre os colegas**

Sim, eles me viam como professora, não só pelo projeto, mas pelo histórico das experiências anteriores que eu tive, então eles me viam como professora. (p. 12).

E2 demonstra uma dificuldade em incorporar o papel de professor no início das atividades do projeto, tendo inclusive de ser alertado, por colegas, para mudar a postura e parece que tal atitude interferiu na percepção dos alunos, os quais tiveram certa resistência para reconhecê-los como professores do projeto.

Sim, no início, a gente começava a brincar porque esquecia que era um ambiente de trabalho e pelo convívio que tínhamos era muita brincadeira e um dia o mais velho nos situou e disse – o que estamos fazendo aqui? A gente aqui tem que passar uma imagem e ter postura – depois disso a gente começou a tratar um ao outro como professor e nos víamos como tal. (p. 5).

## **Sobre os alunos**

Eles nos viam mais como estudante, como falei anteriormente como a gente no início estava só na observação, eles viam apenas como expectadores da aula e quando assumimos eles ficaram um pouco na retaguarda e, com o passar das aulas, é que viram a gente como professor e, principalmente, que o nosso supervisor chamava atenção deles dizendo que eramos professores e que tinham que nos respeitar como o respeitava, então começamos a adotar a postura de professor. (pp. 5-6).

O interessante do E3 que a sua percepção sobre seus colegas de o ver como professor relaciona-se com a responsabilidade assumida nas atividades. Sobre a percepção dos alunos, da mesma forma que os anteriores, percebem que a relação estabelecida com os alunos é mais complicada para que estes o vejam como professor.

Em todo programa, há aquelas pessoas dedicadas e desleixadas. Porém, eu acredito que os meus colegas me viam como professor, por estar sempre à frente para resolver os problemas que por ventura surgiam. (p. 7).

### **Sobre os alunos**

Essa é mais complicada. Digamos que uma parte me tratava como professor, por ser um público jovem, e eu ser uma pessoa jovem, ainda, muitos, de certa forma, me via como professor e ao mesmo tempo como coleg, já que a maneira que eu me reportava à eles era descontraída nada de muita formalidade, batíamos papo no corredor e acho que isso dava essa impressão à eles do coleguismo [...]. (p. 7).

Contrariamente dos anteriores, E4 percebia que independentemente da situação, no momento em que estava atuando como professora, era reconhecida como tal.

No momento da execução das aulas, nós nos considerávamos como professores, porque a prática das aulas com os alunos dava essa autoridade pra gente e havia essa reciprocidade entre os alunos, naquele momento, mas a gente entendia que fora daquele ambiente entediamos que eramos bolsistas. (p. 5).

### **Sobre os alunos**

Com respeito sim, e me chamavam de professora e era esse entendimento na aula. (p. 5).

### **Escola como local de trabalho**

A escola não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros (Tardif & Lessard, 2014). Observa-se que os entrevistados, após suas experiências, tiveram outras percepções sobre a escola como local de trabalho. Na primeira entrevista, seus depoimentos definiam a escola como: assustadora, precária, espaço que ocorre troca de conhecimentos e lugar de viver experiências.



Para E1, a escola é um local que precisa de **disciplina**, ainda que, às vezes, cometa excessos, mas é fundamental para um bom funcionamento da escola.

Se eu falar que não faz diferença tem as coisas que eu acho que são excessos, mas funciona é aquela coisa que você fala que tá precisando ter mais escolas assim. Porque funciona e você consegue dar aula e aluno é aluno em qualquer lugar, como eu falei, conversa, brinca e tal, mas as coisas funcionam. (p. 12).

A dinâmica que se estabelece na escola dar uma conotação de **organismo vivo**, essa é a descrição de E2 sobre a escola.

Eu vejo a escola como um organismo vivo, que sempre está mudando, ou seja, está sempre em mutação e é algo extraordinário [...] Por estar em uma comunidade em que temos alunos de diversas realidades. (p. 6)

E3 entende a escola como um lugar **difícil** de trabalhar, primeiro porque percebe a dificuldade de implementar propostas de ensino, segunda, as estruturas não são adequadas e, terceiro, as relações estabelecidas pelos colegas professores.

Eu descrevo como um local difícil de trabalhar, principalmente,... pela questão que você entra na faculdade com a ideia que vai fazer algo diferente e que vai mudar alguma coisa, então, eu acho que a escola tem dificuldade de aceitar novas ideias e propostas que a gente possa estar trabalhando com esses alunos. Vejo que, na parte da infraestrutura, a escola precisa melhorar bastante e a falta de união entre os professores causa dificuldade no ambiente de trabalho. (p. 8).

## **Estatuto do professor de Educação Física**

A Educação Física, enquanto disciplina escolar, teve conotação diferente das outras disciplinas, por muito tempo, tinha-se compreensão de que a Educação Física servia apenas para uma formação físico-esportiva, provocando a marginalização do professor da disciplina. Consideramos que, nas últimas décadas, este conceito marginal tem diminuído, decorrente de vários debates e do próprio trabalho desenvolvido nas escolas pelos profissionais da área, contudo, quando se trata da igualdade do estatuto profissional não possui o mesmo reconhecimento dos professores de outras áreas. E, conforme os relatos dos entrevistados, podemos constatar o grau de importância dada ao profissional de Educação Física, para os mesmos há uma **busca pela afirmação**.

E1 está descrente com o estatuto do professor de Educação Física, para a mesma, ainda que exista a prerrogativa da lei, as pessoas não tem uma compreensão do real papel do professor do componente na escola e, em parte, a culpa é dos próprios professores por não terem o compromisso devido.

Eu acho que essa cultura que não é importante, tenho certeza que se você perguntar a qualquer profissional, tenho certeza que ele nunca vai falar que não é, mas eles acham que não é, entendeu. Eu já vi várias discussões nesse sentido, em que diziam – nas aulas de Educação Física deveria colocar mais uma de matemática para preparar para o vestibular – porque pra eles a Educação Física tá na escola por força da lei e acho que nem com a lei está resultando, porque ela é facultativa em vários casos, mas é complicado [...]. Os professores de Educação Física têm essa responsabilidade, sem dúvida e falo sem medo de errar, porque eu não sei se, por conta da frustração, eu não sei o que é, mas acho que chega um ponto que o professor se deixa levar [...] e os alunos não dão credibilidade e eu já parto do princípio que os alunos vão vir com aquela cultura que não é importante e não é interessante. (pp. 12-13).

Por outro lado, E2 acha que tiveram todo apoio nas atividades propostas e, por isso, não entende que o professor não seja reconhecido como importante na escola.

Pelo que eu percebi, eles valorizam bastante, porque todos os eventos que planejamos foram abraçados, apoiado por todos e nunca colocaram empecilhos, ao contrário, sempre apoiavam e sempre estavam dispostos a ajudar de todas as formas possíveis. (p. 6).

E3 tem uma compreensão de que os diferentes membros da comunidade escolar tem percepções diferenciadas.

Nessa comunidade escolar, podemos dividir em partes, por exemplo, a direção percebeu essa necessidade, outra são os professores de outras disciplinas, que, apesar deles perceberem aplicação do conhecimento, ainda, acham que a Educação Física é pura ludicidade para os alunos [...] E, por parte dos alunos, eles perceberam a importância, não digo todos, porque existem aqueles que relutam contra a Educação Física e são os que vão para a escola apenas para passar o tempo, os que não têm compromisso em nenhuma disciplina. (p. 8).

E4 não está convicta da percepção da comunidade escolar sobre a importância do professor de Educação Física, contudo, procurou desenvolver atividades que demonstrasse o valor do profissional.

Nosso plano foi que houvesse a inserção de toda a comunidade nas nossas atividades [...] a gente planejou para mostrar que a Educação Física tem importância na escola e o projeto, que nós temos, é de levar à comunidade a ideia que a Educação Física é importante na promoção da saúde e o bem-estar [...]. Apesar de não ter ouvido de ninguém essa questão, eu espero que, através das atividades que promovemos, eles tenham percebido a importância curricular da Educação Física. (pp. 5-6).

## **Formação**

No primeiro momento (entrevista), tivemos a impressão dos entrevistados sobre sua formação na graduação, nesta segunda parte, apresentaremos a percepção dos entrevistados a respeito do processo formativo no Pibid. O programa, dentre os seus vários objetivos três deles tem sido: i) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; ii) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica; iii) contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2013). Neste sentido, no tema formação o objetivo da entrevista, foi compreender como os graduandos constroem suas identidades profissionais, para tanto, temos os seguintes subtemas: formação no Pibid, dificuldades nas atividades, participação no programa, contribuições para a formação e projetos relativos à formação.

## **Qualidade na preparação**

Observamos que a participação no Pibid possibilitou uma **reflexão sobre o que é ser professor**, dando-lhes oportunidades de vivenciar situações reais de aprendizagem na profissão.

[...], antes do Pibid, as oportunidades que tive de atuar foram todas no senso comum – o que eu achava melhor – e não tinha muita noção do comprometimento, até porque não me era cobrado, e o formato era através de projetos, mas que não estavam ligados à escola e, depois do Pibid, tive esta oportunidade de vivenciar esse espaço escolar [...] depois do Pibid. [...] saber que é possível e que temos que sistematizar as atividades, planejar e discutir. (p. 13) E1.

Antes eu não me via como professor, porque, como disse um professor meu – só se aprende ser professor, sendo professor – então antes não tínhamos a vivência, apenas um arcabouço teórico e precisávamos vivenciar. A partir do Pibid, me vejo como professor assumo uma postura como tal e todo que fazemos reflete na nossa vida profissional. (p. 6) E2.

Antes do Pibid, foi uma formação acomodado, com a ideia que iria fazer o curso e ao final pegar o diploma e depois percebi a importância de ser professor e como deve ser um professor, me favoreceu no campo da pesquisa e como também mostrar o caminho que quero seguir após concluir o curso e, não apenas adquirir o diploma, mas traçar a minha formação continuada. (p. 8) E3.

Antes, pelo fato de não ter a experiência dentro da sala de aula, eu me resumia apenas à parte teórica que aprendi aqui na faculdade e imaginava uma escola que favorecesse o meu desempenho e que não iria encontrar dificuldades com tanta facilidade e, com o Pibid, vivenciei algumas abordagens que surpreende a gente como, por exemplo, na aula se um aluno cair, a atenção que o professor deve dar a ele, não significa que seja uma atenção exclusiva pra ele e o abandono dos demais alunos. Então, sugeri respostas pra essa dificuldade, foi algo encontrado só depois da vivência no Pibid. (p. 6) E4.

### **Adequação da preparação pedagógica**

A dificuldade apontada pelos entrevistados se refere ao **planejamento** das atividades e nos parece que tem conhecimento sobre os conteúdos, mas não conseguem estruturá-los de maneira a torná-lo concreto nas atividades em suas respectivas turmas.

Acho que foi o planejamento de aula. Você materializar algo e aplicar para ver se vai dar certo e até mesmo a forma de avaliar e, principalmente, a forma de avaliar que é a mais difícil. (p. 6) E2.

No início, foi elaborar as atividades para serem aplicadas em sala de aula, ou seja, a construção do plano de curso e de aula [...] lidar com os alunos. (p. 8) E3.

((silêncio)) eu lembro que o planejamento era uma dificuldade, mas a supervisora ajudava na construção e isso facilitava. (p. 7) E4.

### **Preparação para a formação**

Para Arroyo (2000), o processo de autoimagem relacionada à docência é um constante construir e desconstruir da identidade docente, fruto das reflexões feitas a partir de experiências. Segundo Kelchtermans (1995), autoimagem descritiva é a avaliação de si próprio como professor, contudo, esta autoimagem, de acordo com Mosquera e Stobaus (2006), surge na interação da pessoal com o contexto social, consequências estabelecidas com os outros e para consigo mesmo.

E1 e E2 entendem que o ser professor está no processo de (trans)formação constante. Para os entrevistados, **só se aprende ser professor, sendo professor**, assim esta imagem vai

sendo construída num processo reflexivo das suas ações enquanto professor, ou seja, não se pode ter uma imagem de professor sendo aluno.

Primeiro, ser professor é tá para além da graduação, entendeu. Às vezes você pode ficar aqui os quatro anos e sair daqui sem saber ser professor, a gente aprende ser professor sendo professor e eu aprendi isso basicamente no Pibid. Não tem como tá falando sobre professor, discutindo o que é ser professor e como funciona a cabeça do aluno se você não tem contato com eles [...] Não vivenciar, não tem como. Isso está para além da graduação e a gente se forma todos os dias com as experiências que temos. Sejam elas positivas ou negativas, elas vão contribuir da mesma maneira, agora depende de seu olhar, de como você vai saber lidar com as situações [...]. (p. 10) E1.

Eu acho que antes era poético, mas a partir da vivência e dos contatos a gente ver as frustrações que tem na área profissional, principalmente, de você planejar uma aula e não dar certo, e você está sempre buscando melhorar e, às vezes, uma aula que você planeja e acha que não vai dar certo acaba se tornando uma boa aula. Você vai tá na realidade para perceber o que dá certo ou errado e as possíveis falhas que tá cometendo. A gente vê o professor como o detentor do conhecimento e, às vezes, a gente aprende mais com os alunos do que os alunos com a gente. (pp. 2-3) E2.

E3 se ver como um **mediador** em que o professor seria uma ponte entre o aluno e o conhecimento, adotando uma postura progressista no processo de ensino e aprendizagem, valorizando uma formação crítica e reflexiva do aluno.

[...] Não só o professor de sala de aula, não quero ser o centro do conhecimento e nem autoritário, mas o professor, de certa forma, que compartilha o conhecimento com o aluno, aquele professor mediador. (p. 4).

Percebe que E4 se ver como professora, mas em um **processo de formação**, não no sentido de formação inacabada, ou seja, numa constante (trans)formação a formação para a mesma está relacionada com o término da graduação.

[...] me considero uma professora em formação, por estar no processo de graduação, mas satisfeita com a experiência que o Pibid ofereceu. (p. 4).

## **Necessidade de atualização**

A proposta dos estágios supervisionados tem como função articulação entre teoria e prática, contudo, autores como Ghedin (2005); Pimenta e Lima (2004) afirmam que é um espaço insuficiente para dar conta da complexidade que envolve a escola. Com isso, uma das questões postas pelo Pibid é a aproximação dos estudantes das licenciaturas inseridos na cultura escolar.

Com a participação no programa, E2 salienta que há um *feedback* entre os professores de carreira e os alunos da Universidade (participantes do Pibid) favorecendo uma troca de experiência, estimulando os professores a **uma atualização dos conhecimentos**, inclusive um maior rigor em seus planejamentos.

[...] estimula os próprios professores da escola em ter um maior cuidado no planejamento, devido a estarmos acompanhando as aulas, eles falavam que, muitas vezes, levamos conhecimentos e inovações para as aulas e isso fazia com que eles tivessem que atualizar seus conhecimentos. (p. 7).

As palavras de E4 corroboram com os vários estudos que confirmam a importância de se aproximar o quanto antes no processo de formação inicial a realidade profissional. Deste modo, a entrevistada entendeu que houve um **aperfeiçoamento** dos conhecimentos teóricos em práticos.

Essas experiências, que a gente tem, faz do programa algo significativo, porque se a gente não executar o que está vivendo na faculdade e ficar apenas no mundo teórico, teremos mais dificuldades quando formos para o mercado de trabalho, por isso que, acho necessária a prática para o aperfeiçoamento docente e o Pibid proporciona isso. (p. 7).

### **Contribuições para a reflexão**

De fato, é preciso pensar, compreender e refletir sobre as questões relacionadas com a formação de professores, em busca de solucionar todos os problemas concernentes à prática docente. Por conseguinte, vejamos quais contribuições o Pibid proporcionou aos estudantes.

A contribuição para E1 foi ter acesso ao campo de atuação, o qual lhe deu possibilidades de **vivenciar** a prática docente, conseqüentemente, ampliou o seu olhar sobre as questões inerentes à escola.

éh... eu acho que o Pibid proporcionou um olhar mais crítico, sobre o modelo de Educação, proporcionou a vivência de ir à escola, das relações com profissionais dentro da escola, discussões sobre problemas da escola. (p. 14).

E2 se percebeu com um olhar **reflexivo**.

A primeira foi como se posicionar como professor que é algo que precisamos entender, até mesmo porque estamos na Universidade em um processo de formação profissional e vejo que, na minha turma, muitos, ainda, não se veem como tal e não se comporta como professor. Então, eu vejo que o Pibid não só contribuiu para a minha formação profissional em termos de planejar uma aula, superar as adversidades e refletir o que é um aluno dentro da Universidade. (p. 7).

O contributo a E3 foi uma **formação crítica-reflexiva** e o acompanhamento de um professor experiente para ajudar nas dificuldades encontradas no percurso.

A construção do ser crítico foi uma contribuição, a relação teoria e prática [...] a questão do auxílio dos supervisores foi importante porque toda as dificuldades que tínhamos poderíamos recorrê-los. (p. 9).

Os estudos tem apresentado que a formação inicial deve preparar o docente para a realidade, E4, com sua experiência, a partir do projeto, **compreendeu a importância do professor**, enfatizou as possibilidades de pesquisa e **reuniões para debater sobre a escola**.

Diversas, além da contribuição financeira, que ajudou muito, a outra contribuição foi entender a importância do professor na escola [...] o Pibid fez uma aproximação muito grande da graduação com a escola e isso foi uma forma de entender, de quando concluirmos aqui o curso, será mais fácil de chegar a uma escola e ser professor. (p. 7). O Pibid oportunizou reuniões e eventos. O programa demonstra um leque de oportunidades para se fazer pesquisa sobre a escola e ter uma vivência maior no ambiente escolar. (p. 8).

## **Formação continuada**

Projetar o futuro a respeito da formação profissional se tornou, nos últimos tempos, um desafio. O que tem acontecido é que a relação de previsibilidade entre a formação profissional e o mundo do trabalho está cada dia mais incerta. Segundo Canário (2001), isto decorre da incerteza entre os elementos do sistema de formação e o sistema de trabalho, bem como, a articulação entre formação e desempenho profissional, ambas postas em causa devido às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na formação profissional. O que esperar, então, de um estudante de licenciatura ao projetar seu futuro profissional? Essa resposta está atrelada ao processo formativo e do entendimento de que a formação não se pode limitar às dimensões técnicas e tecnológicas, não acontece só em modalidades formais e no contexto

estrito da escola (Nóvoa, 2002). Os professores são pessoas que formam os diversos contextos vivenciais, ao longo da vida e, neste sentido, podemos dizer que a vivência experienciada no Pibid possibilitou aos entrevistados perspectivar seus projetos profissionais em **especializar**, ou seja, cursar **pós-graduação**.

Terminar a graduação, ingressar no mestrado na área de Educação [...]. Porque é a área que eu gosto que me identifico. Eu estou num grupo de pesquisa, mas também não sei se vou mudar de ideia, mas pra frente porque posso me frustrar na área de Educação, mas assim, eu penso em fazer o mestrado, porque eu quero trabalhar dentro da Universidade e algo que tenho muita vontade. (p. 14) E1.

Estudar mais e me especializar nas áreas, para que possa planejar melhor e, com isso, aplicar nas aulas [...] Eu tenho convicção e vou atuar na área como professor. (p. 7) E2.

É a pós-graduação com o mestrado e, posteriormente, o doutorado, mas, inicialmente, escrever o projeto para o mestrado e fazer um concurso. (p. 9) E3.

Eu quero tentar o mestrado, mas logo ao sair daqui e, tiver oportunidade dentro da escola, eu quero vivenciar essa realidade como professora de fato, além de fazer o mestrado [...] Na área de Educação Física Especial. (p. 8) E4.

#### **5.1.4 O Sentimento do Ser Professor**

Conforme mencionado em capítulo anterior, o presente estudo se enquadra numa perspectiva compreensiva (interpretativa) e, por isso, após a análise exaustiva das entrevistas apresentaremos neste item a interpretação das vozes dos sujeitos para desvendar como se processou a identificação de ser professor, ou seja, como o projeto Pibid constituiu tal sentimento.

Um dos fatores que determina a motivação para a profissão docente se refere à percepção do próprio trabalho, assim a E1 diz: “[...] o Pibid permite que a gente viva a escola, [...] a gente participa do planejamento [...] tem possibilidades de ministrar aulas.” Percebemos que para E1, adentrar no “chão da escola” foi fundamental para oportunizá-la, conhecer a realidade o quanto antes, visto que a prática de ensino – estágio supervisionado – só acontece a partir do sexto semestre conforme relata: “O currículo do meu curso, em que estou no terceiro semestre, só me proporcionaria isso a partir do sexto semestre e com o Pibid eu pude vivenciar a escola antes disso.” De igual modo, a E4 se sentiu motivada ao estar na realidade



escolar: “Como eu queria me profissionalizar na área da docência, optei por vivenciar a docência nesse projeto”. De fato, vemos que aproximar as ações pedagógicas de formação do campo de trabalho facilita para o sujeito em formação a sua compreensão sobre a realidade.

E2 nos revela que ao estar na realidade escolar a motivação se deu por perceber o carinho dos alunos e o contato com outros profissionais das diferentes áreas “[...] foi percebido, principalmente, o carinho dos alunos e o contato com outros professores que não são da área.”. Percebemos que ao receber afetos carinhosos, por parte dos alunos, sua autoestima foi elevada gerando sentimentos de satisfação, refletindo aspectos positivos na sua autoimagem. Outro aspecto referente à sua motivação ao participar do Pibid, foi entender a importância de estudar e pesquisar sobre a realidade da escola “O Pibid me fez entender que é preciso estudar e pesquisar mais, porque mostrou pra gente o chão da escola [...]”. E3 comunga deste entendimento ao dizer: “[...] a relação que tivemos com a pesquisa foi algo que gostei muito, não sabia que era possível, mas conseguimos realizar algumas pesquisas.” Estes relatos evidenciam o quanto é fundamental a aproximação da cultura acadêmica, cultura universitária e a cultura escolar, para que os professores universitários e os professores das escolas problematizem, conjuntamente, o ensino, na tentativa de construir um caminho novo. Com o Pibid, essa possibilidade se mostra viável.

Consideramos, também, que o nível de motivação existente depende da atribuição de utilidade à formação profissional e o aproveitamento das respectivas aprendizagens. Ao interpretar as vozes dos entrevistados, essas questões se manifestam, por exemplo, na fala de E1 que diz: “O meu coordenador é da Educação Física e o meu supervisor também, então, eu acho que isso facilita mais, que a gente se identifique, encontre e entenda como tudo funciona”. Tal assertiva nos revela que as atividades desenvolvidas com os seus pares, possibilitam formar a sua autoimagem enquanto professora de Educação física.

Notamos que a atribuição de utilidade à formação profissional em E2 se encontra nas variadas possibilidades de trabalhar os conhecimentos da Educação Física, segundo comenta: “[...] a diversidade de assuntos que podem ser trabalhados”. Percebemos, neste caso, que o Pibid ampliou o seu leque de conhecimentos sobre os conteúdos possíveis de trabalhar na escola, isto é, teve um bom aproveitamento das aprendizagens, favorecendo o seu nível motivacional.

Para E3, foi crucial ingressar no Pibid, porque, através do mesmo, pode perceber o funcionamento orgânico da escola enquanto ambiente de trabalho: “quando adentrei no Pibid eu ainda tinha as minhas dúvidas de permanecer na escola ou de ir para outra área, por exemplo, atuar no campo esportivo. Mas, aí, no decorrer do tempo, fui percebendo que era isso que gostava e foi bastante motivador.” Este sentimento de pertencimento relatado foi possível porque teve a oportunidade de conhecer o *locus* da profissão docente. Evidenciamos que o projeto conseguiu alinhar seus propósitos de formação ao ambiente escolar, favorecendo aos aspectos motivacionais.

Um dos fatores causadores da desmotivação, para o trabalho docente, refere-se ao ambiente de trabalho. Observamos que as escolas, nas quais o projeto desenvolveu suas atividades, ofereceram um ambiente adequado, conforme descreve E4 “[...] uma estrutura adequada com materiais e uma quadra. Então, essas ferramentas adequadas para a aula de Educação Física fez com que houvesse motivação.” Inferimos, nesta narrativa, que o ato de ensinar está intimamente imbricado com as condições estruturais do trabalho, sejam elas pedagógicas e físicas como a condição da quadra e matérias adequados. Sem estes elementos dificilmente o professor se sentirá motivado para o trabalho docente.

A dimensão representacional está relacionada com a percepção profissional, nos planos da imagem da profissão e da imagem de si como professor. Neste campo da construção da imagem docente e da concepção de si próprio enquanto professor (o eu profissional), os entrevistados relatam como o Pibid contribuiu nestes aspectos.

Autoimagem docente surge na interação da pessoal com o contexto social gerando experiências pessoais a partir de sua prática. Observamos que E1 e E2 percebem que só se aprende ser professor, sendo professor. E1 diz: “[...] ser professor é, tá para além da graduação, entendeu. Às vezes você pode ficar aqui os quatro anos e sair daqui sem saber ser professor, a gente aprende ser professor, sendo professor e eu aprendi isso, basicamente, no Pibid.” E2 corrobora com essa ideia ao relatar “A gente vê o professor como o detentor do conhecimento e, às vezes, a gente aprende mais com os alunos do que os alunos com a gente.” Percebemos que o Pibid possibilitou a construção da imagem, porque inseriu os estudantes no contexto da escola, com práticas docentes que viabilizou a reflexão sobre suas ações enquanto professor, ou seja, não se pode ter imagem de professor sendo aluno.

A autoimagem constituída para E3 foi de um professor mediador: “Não só o professor de sala de aula, não quero ser o centro do conhecimento e nem autoritário, mas o professor, de certa forma, que compartilha o conhecimento com o aluno, aquele professor mediador.” Consideramos esta posição como algo que denota uma postura progressista no processo de ensino aprendizagem valorizando uma postura crítica e reflexiva do aluno. O Pibid, ao desenvolver seu projeto, propõe pressupostos básicos no planejamento das suas ações tomando como referências estudos e problematizações a partir de debates coletivos em círculos de investigação.

Para E4, o papel da sua supervisora possibilitou constituir sua imagem docente “[...] o quê contribuiu bastante foi minha supervisora, [...] quando aplicou na escola a teoria na prática e, isso, me fez construir a imagem de que é ser professora [...]”. A imagem de E4 se constitui quando a professora supervisora dá sentido às experiências pedagógicas ao materializar a teoria na prática.

A transição de aluno a professor é de todo modo complexa, assim, as instituições formadoras possuem a função de dirimir tais complexidades que são marcadas por valores, crenças, práticas conflituosas que interferem nas transformações identitárias.

Sendo a escola o local onde os professores aprendem literalmente, seja porque os futuros professores passaram horas e horas na experiência de observar a realidade escolar e, particularmente, o contexto de sala de aula, enquanto alunos (por volta de 12 anos), seja porque é no contexto do trabalho que as práticas são materializadas.

A imersão na escola corroborou com o sentimento de ser professor, porque a socialização profissional ocorreu no programa do Pibid de maneira que os bolsistas (entrevistados) relatam que tiveram uma integração na profissão quando se sentiram parte do processo e estreitaram suas relações na profissão. E1 relata: “Eu me sinto integrada na profissão, eu me sinto parte desse processo, me sinto mesmo [...]”. E3 diz que seu contato constante com a escola facilitou a integração “[...] então, estávamos sempre em contato com a direção da escola e com os alunos para que tudo pudesse acontecer.” E4 enfatiza que as dinâmicas estabelecidas, pelo coordenador do projeto, facilitou estreitar as relações no ambiente escolar “As nossas reuniões semanais, com o nosso coordenador, acontece na escola e a prioridade dele de acontecer lá e não aqui na faculdade foi pra que a gente conhecesse o

chão da escola.” Outro ponto observado para compreender e interpretar de que modo o Pibid refletiu no construto da identidade docente foi a maneira como o programa articulou a integração desses bolsistas na escola. Os depoimentos enfatizam que a integração foi positiva, respeitosa e acolhedora. E1 fala: “Foi boa e positiva, embora eu tenha falado do se ver professora [...] Independente da questão que eu falei dos alunos me verem ou não como professora, foi positiva nos receberam muito bem.” E2 comenta: “Foi positivo, porque, apesar de estar com contato apenas com os alunos, o coordenador e supervisor, a gente pode abraçar a causa da escola e até hoje conversamos com o supervisor.” E3 percebe um acolhimento por parte dos professores e direção da escola. “Entre os professores e direção houve uma receptividade maior, inclusive o diretor tem formação em Educação Física e via a necessidade da disciplina no curso noturno.” Para E4, foi a maneira respeitosa como a comunidade os recebeu: “[...] todos entenderam que ali estávamos sendo estudantes da faculdade, mas mesmo assim, entenderam que deveríamos ser respeitados.”

Em suma, percebemos, através das entrevistas, dois pontos fundamentais do projeto Pibid que contribuíram para a construção da identidade e os reflexos no sentimento de ser professor (eu profissional). O primeiro foi o incentivo na formação docente, conforme relatos a seguir: E1 diz “[...], antes do Pibid, as oportunidades que tive de atuar foram todas no senso comum [...] depois do Pibid, tive esta oportunidade de vivenciar esse espaço escolar [...] depois do Pibid. [...] saber que é possível e que temos que sistematizar as atividades, planejar e discutir”. Para E2: “Antes eu não me via como professor, [...] A partir do Pibid me vejo como professor assumo uma postura como tal e todo que fazemos reflete na nossa vida profissional.” E3 conta: “Antes do Pibid, foi uma formação acomodado, com a ideia que iria fazer o curso e, ao final, pegar o diploma e depois percebi a importância de ser professor e como deve ser um professor.” E E4 comenta que: “com o Pibid, vivenciei algumas abordagens que surpreende a gente [...], algo encontrado só depois da vivencia no Pibid.”

No segundo ponto, tratou-se de elevar a qualidade na formação inicial a partir das atualizações do conhecimento e aperfeiçoamento do exercício da docência. Este é um debate interessante a se perceber, sabemos que, dificilmente, na realização dos Estágios Supervisionados, os professores regentes acompanham e discutem a prática docente com os estudantes das licenciaturas, como também um espaço insuficiente para dar conta da complexidade que envolve a escola (Pimenta e Lima, 2004), contudo, no Pibid esse professor regente compõe o projeto como supervisor das áreas de conhecimento (subprojetos) e, neste

sentido, o projeto assegura a possibilidade de articulação entre professores supervisores e os bolsistas. Vejamos o depoimento de E4: “O Pibid oportunizou reuniões e eventos, o programa demonstra um leque de oportunidades para se fazer pesquisa sobre a escola e ter uma vivência maior no ambiente escolar.” Para E3: “A construção do ser crítico foi uma contribuição, a relação teoria e prática [...] a questão do auxílio dos supervisores foi importante, porque toda as dificuldades que tínhamos poderíamos recorrê-los.”

De fato, é preciso pensar, compreender e refletir sobre as questões relacionadas com a formação de professores, em busca de solucionar todos os problemas concernentes à prática docente. Por conseguinte, o Pibid contribuiu na formação dos estudantes, ao possibilitar as diversas vivências, tendo se baseado na interdisciplinaridade como princípio orientador da construção de ações emancipatórias e dialogais para integrar os diversos conhecimentos e vivenciar diversos contextos que compõe a prática profissional.

## 5.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Passamos a apresentar e discutir os dados recolhidos através do questionário, o que nos possibilitou o alargamento do número de respondentes e o cruzamento analítico com as informações provenientes das entrevistas. Neste sentido, o questionário foi dividido em blocos temáticos, de maneira semelhante ao guião da entrevista. Os blocos se referem às dimensões motivacional, representacional e socioprofissional da identidade docente, bem como à formação. Assim, para cada questão, é identificado o respectivo subtema indicado na discussão da segunda entrevista, uma vez que tivemos em conta as informações obtidas nessa entrevista na elaboração do questionário.

Como já foi referido anteriormente, dos 42 participantes do projeto, 31 responderam ao questionário, sendo que dois abandonaram o projeto e nove optaram por não responder. Obtivemos, assim, uma taxa de resposta próxima dos 74%. Os inquiridos tinham idades compreendidas entre os 19 e os 31 anos, sendo, em sua maioria, do sexo feminino (61,3%). No que respeita ao semestre do curso, oito inquiridos estavam no terceiro semestre (25,8%), um no quinto (3,2%), nove no sétimo (29,0%) e treze no oitavo (41,9%).

### **Questões relativas à dimensão motivacional**

A dimensão motivacional refere-se ao projeto profissional e incide na escolha da docência e na motivação para a mesma. Nesta dimensão, temos cinco subtemas: as questões

incidiram sobre o projeto profissional inicial, a motivação para o /no Pibid, o projeto futuro, a motivação para a carreira de professor de Educação Física e a motivação com a escolha dessa área.

### **Projeto profissional inicial**

Questão 4.1: *Sempre sonhei ser professor(a)*

Observa-se, no quadro seguinte, que apenas um dos sujeitos (3,2%) concorda totalmente e cinco (16,1%) concordam que sempre sonharam ser professores. Assim, numa parte substancial, os sujeitos discordam da afirmação (38,7%), discordam totalmente (6,5%) ou nem concordam nem discordam (35,5%) que sempre sonharam serem professores.

**Tabela 6** - Distribuição das respostas à questão: Sempre sonhei ser professor

<b>Grau de concordância</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Discordo totalmente</b>	2	6,5
<b>Discordo</b>	12	38,7
<b>Nem concordo, nem discordo</b>	11	35,5
<b>Concordo</b>	5	16,1
<b>Concordo totalmente</b>	1	3,2

Fonte: Elaboração do autor.

Podemos concluir que, para muitos respondentes, a escolha da profissão docente não faz parte de um projeto vocacional antigo, que tenha surgido precocemente, tendo antes sido fruto de circunstâncias várias, mais próximas. Por outro lado, a ambivalência pode indicar que não existe nesses sujeitos uma consciência clara da origem temporal da motivação para a docência. Em ambos os casos, pode acontecer que ainda existam dúvidas sobre a opção profissional, o que reforça a ideia de que a fase de formação inicial é fundamental para a (re)formulação, consciencialização e esclarecimento do projeto profissional (Gonçalves, 2013)

### **Motivação para o / no Pibid**

Questão 4.2: *Estou motivado para o Pibid*

Quanto à motivação relativamente ao projeto Pibid, 51,6% dos sujeitos concordam e 19,4% concordam totalmente que estão motivados. Cinco sujeitos (16,1%) situam-se numa posição neutra e quatro (12,9%) não concordam estar motivados.

**Tabela 7-** Distribuição à questão:Estou motivado com o Pibid

<b>Grau de concordância</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Discordo totalmente</b>	-	0,0
<b>Discordo</b>	4	12,9
<b>Nem concordo, nem discordo</b>	5	16,1
<b>Concordo</b>	16	51,6
<b>Concordo totalmente</b>	6	19,4

Fonte: Elaboração do autor.

Verificamos assim que numa ampla maioria os sujeitos estão motivados para o projeto. Evidentemente, não deixamos de considerar os que estão em ambivalência ou em desacordo, e, neste sentido, percebe-se que o projeto nem sempre correspondeu às expectativas e, para que a motivação ocorra, é necessário que os aspectos positivos se sobreponham aos negativos, segundo Mosquera (2006).

Concluimos que é importante relacionar a autoestima, a autoimagem e autorrealização a partir da introjeção de experiências de valorização pelos outros. Não esqueçamos que estas dependem de uma composição de uma parte mais real e de outra mais subjetiva.

### **Projeto futuro**

Questão 4.3: *Tenho uma visão otimista relativamente ao futuro, porque existem saídas profissionais para licenciados em Educação Física.*

A maioria dos sujeitos concorda (64,5%) ou concorda totalmente (12,9%) que está otimista relativamente ao futuro, porque o licenciado em Educação Física tem saídas para atuar profissionalmente, sendo que apenas um sujeito discorda e seis (19,4%) nem concordam, nem discordam, numa posição comedida relativamente ao futuro profissional.

**Tabela 8-** Distribuição das respostas à questão: Tenho uma visão otimista relativamente ao futuro, porque existem saídas profissionais para licenciados em educação física

<b>Grau de concordância</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Discordo totalmente</b>	-	0,0
<b>Discordo</b>	1	3,2
<b>Nem concordo, nem discordo</b>	6	19,4
<b>Concordo</b>	20	64,5
<b>Concordo totalmente</b>	4	12,9

Fonte: Elaboração do Autor.

Percebe-se que existe, predominantemente, nestes participantes, um otimismo sobre o futuro profissional, no que respeita às possibilidades de atuação. Infere-se, ainda, que tal sentimento relaciona-se à sua participação no projeto Pibid, o qual contribui para a apreensão de elementos necessários à concretização do projeto profissional inicial.

### **Motivação para a carreira de professor de Educação Física**

Questão 4.4: *Estou motivado para a profissão de Educação Física.*

Sobre a motivação para a profissão de Educação Física, 41,9% concordam e 32,3% concordam totalmente que estão motivados, ou seja, em ampla maioria os respondentes estão motivados para a carreira de educação física.

**Tabela 9-** Distribuição das respostas à questão: Estou motivado para a profissão de educação física

<b>Grau de concordância</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Discordo totalmente</b>	-	0,0
<b>Discordo</b>	-	0,0
<b>Nem concordo, nem discordo</b>	8	25,8
<b>Concordo</b>	13	41,9
<b>Concordo totalmente</b>	10	32,3

Fonte: Elaboração do Autor.

Os dados apresentados requerem a contextualização com as situações vivenciadas pelos inqueridos, ou seja, estes tiveram contato na sua trajetória no Pibid com apenas uma turma de uma única escola. Tal circunstância não permitiu o contato e a vivência com a diversidade (de sujeitos, espaços, e funções) inerente ao exercício da docência. Salientamos de novo a importância da formação prática para a clarificação do projeto profissional.

### **Motivação para a educação física**

Questão 4.5: *A minha opção passou sempre por ser professor de Educação Física, não me vejo como professor de outra área.*

Cerca de metade dos respondentes reconhecem-se motivacionalmente vinculados à área da Educação Física, concordando (29,0%) ou concordando totalmente (19,4%) com a afirmação, enquanto 22,6% têm uma posição neutra. Cerca de 30% dos sujeitos, têm a posição contrária, discordando (19,4%) ou mesmo discordando totalmente (9,7%).



**Tabela 10** - Distribuição das respostas à questão: A minha opção passou sempre por ser professor de educação física, não vejo como professor de outra área.

Grau de concordância	Frequência	%
Discordo totalmente	3	9,7
Discordo	6	19,4
Nem concordo, nem discordo	7	22,6
Concordo	9	29,0
Concordo totalmente	6	19,4

Fonte: Elaboração do autor.

Verificamos, assim, que, para pelo menos cerca de um terço dos sujeitos, a opção pelo ensino da Educação Física é relativamente recente, podendo, ainda, estar em aberto, o que vem ao encontro do que referimos na análise da questão anterior.

### Questões relativas à dimensão representacional

A dimensão representacional está relacionada com a percepção profissional incluindo a percepção da profissão e de si como docente. Para analisarmos a percepção profissional dos respondentes no estatuto do professor de Educação Física, desempenho do papel do professor, o papel do professor de Educação Física, sentir-se professor, perspectiva na carreira docente e preocupações.

### Estatuto do professor de Educação Física

Questão 5.1: *Atualmente o professor de Educação Física é um professor idêntico aos outros.*

Nas respostas a esta questão, 29,0% dos sujeitos discordam e 19,4% discordam totalmente que o professor de Educação Física é idêntico aos outros. Numa posição neutra, 29,0% nem concordam, nem discordam. Assim, apenas 22,6% concordam (9,7%) ou concordam totalmente (12,9%) com a afirmação.

**Tabela 11** - Distribuição das respostas à questão: Atualmente o professor de educação física é um professor idêntico aos outros.

Grau de concordância	Frequência	%
Discordo totalmente	6	19,4
Discordo	9	29,0
Nem concordo, nem discordo	9	29,0
Concordo	3	9,7
Concordo totalmente	4	12,9

Fonte: Elaboração do autor.

Este resultado aproxima-se do que foi apresentado no estudo de Moreira (2009) em que os entrevistados afirmam que professores de outras áreas não reconhecem a Educação Física a par das outras disciplinas. O nosso estudo também evidencia este aspecto sobre a percepção do estatuto do professor de Educação Física.

### **Desempenho do papel de professor**

Questão 5.2: *Participar do Pibid contribuiu para o exercício da minha função enquanto docente.*

As respostas a esta questão reuniram elevado consenso, sendo que 71,0% dos respondentes concordam e 25,8% concordam totalmente que a participação no Pibid contribuiu para o exercício da docência. Apenas um sujeito manifestou uma posição neutra e nenhum discordou da afirmação.

**Tabela 12** - Distribuição das respostas à questão: Participar do Pibid contribuiu para o exercício da minha função enquanto docente.

<b>Grau de concordância</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Discordo totalmente</b>	-	0,0
<b>Discordo</b>	-	0,0
<b>Nem concordo, nem discordo</b>	1	3,2
<b>Concordo</b>	22	71,0
<b>Concordo totalmente</b>	8	25,8

Fonte: Elaboração do autor.

O ingresso no mundo real da profissão corrobora com a identidade docente, ao vivenciar a realidade escolar vai conhecendo as funções do professor, conseqüentemente, o ajudará a compreender e o seu papel.

### **O papel do professor de Educação Física**

Questão 5.3: *Enquanto professor de Educação Física me senti responsável pela formação dos alunos.*

A maioria dos respondentes, concorda (51,6%) ou concorda totalmente (16,1%) que se sentiu responsável pela formação dos alunos. Apenas um sujeito discordou totalmente e outro discordou, enquanto 25,8% manifestaram neutralidade.

**Tabela 13** – Distribuição das respostas à questão: Enquanto professor de educação física me senti responsável pela formação dos alunos.

<b>Grau de concordância</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Discordo totalmente</b>	1	3,2
<b>Discordo</b>	1	3,2
<b>Nem concordo, nem discordo</b>	8	25,8
<b>Concordo</b>	16	51,6
<b>Concordo totalmente</b>	5	16,1

Fonte: Elaboração do autor.

Assim, uma grande parte dos sujeitos consciencializou o seu papel e responsabilidade na formação dos alunos.

### **Sentir-se professor**

Questão 5.4: *O Pibid está perfeitamente adequado à realidade profissional, o que fez sentir-me professor.*

No que respeita à adequação do Pibid à realidade profissional, permitindo sentir-se professor, mais de metade dos respondentes concordam (48,4%) ou concordam totalmente (12,9%). Por seu lado, 29,0% nem concordam, nem discordam, e três sujeitos (9,7%) discordam.

**Tabela 14** - Distribuição das respostas à questão: O Pibid está perfeitamente adequado à realidade profissional, o que fez sentir-me professor.

<b>Grau de concordância</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Discordo totalmente</b>	-	0,0
<b>Discordo</b>	3	9,7
<b>Nem concordo, nem discordo</b>	9	29,0
<b>Concordo</b>	15	48,4
<b>Concordo totalmente</b>	4	12,9

Fonte: Elaboração do autor.

Estes resultados indicam que a vivência no Pibid colaborou para a constituição do “eu profissional” (Kelchtermans, 1995) ao promover a interação com os contextos e as situações da profissão.

### **Perspectiva na profissão docente**

Questão 5.5: *Comparando com os outros profissionais e professores de outras áreas tenho boas perspectivas para a profissão.*

Face a esta afirmação, 38,7% dos sujeitos discordam e 12,9% discordam totalmente, enquanto 38,7% nem concordam, nem discordam. Apenas três sujeitos (9,7%) concordam que têm boas perspectivas.

**Tabela 15-** Distribuição das respostas à questão: Comparando com os outros profissionais e professores de outras áreas tenho boas perspectivas para a profissão.

<b>Grau de concordância</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Discordo totalmente</b>	4	12,9
<b>Discordo</b>	12	38,7
<b>Nem concordo, nem discordo</b>	12	38,7
<b>Concordo</b>	3	9,7
<b>Concordo totalmente</b>	-	0,0

Fonte: Elaboração do autor.

Assim, para a maioria dos respondentes do questionário a situação dos professores de EF é pouco animadora e perspeticada de modo pouco favorável, em relação aos outros profissionais e até mesmo aos professores de outras áreas.

### **Preocupações**

Questão 5.6: *A estrutura da escola e o modelo de educação me preocupam.*

Dois pontos são amplamente discutidos nos estudos que tratam do trabalho docente, a estrutura das escolas e o modelo de educação. Ao questionar se estes pontos são preocupantes, 35,5% concordam e 19,4% concordam totalmente, enquanto 35,5% nem concordam, nem discordam, dois sujeitos discordam e um discorda totalmente.

**Tabela 16 -** Distribuição das respostas à questão: A estrutura da escola e o modelo de educação me preocupam.

<b>Grau de concordância</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Discordo totalmente</b>	1	3,2
<b>Discordo</b>	2	6,5
<b>Nem concordo, nem discordo</b>	11	35,5
<b>Concordo</b>	11	35,5
<b>Concordo totalmente</b>	6	19,4

Fonte: Elaboração do autor.

Estes resultados indicam que a estrutura da escola e os paradigmas de educação preocupam os futuros professores neste contexto, quase metade dos sujeitos manifestaram pouca ou nenhuma preocupação, neste caso, parece que os problemas que se apresentaram a partir da realidade vivenciada nas escolas não foram suficientes para que os mesmos pudessem refletir sobre a questão.

## Questões relativas à dimensão socioprofissional

De acordo com Alves-Pinto (2001), em todo processo de socialização e nomeadamente na socialização profissional, ocorrem representações relativas ao universo da profissão, seja nas tarefas e conteúdos, nos papéis desempenhados e na própria realização profissional. Com o tema socialização profissional, elencamos os seguintes subtemas: integração profissional, relação com os alunos, respeito dos alunos, escola como local de trabalho e reconhecimento do professor de EF.

### Integração na profissão

Questão 6.1: *Os colegas com quem trabalhei no programa Pibid cooperaram e colaboraram comigo.*

Questionados se houve cooperação e colaboração dos pares, 64,5% dos sujeitos concordam e 32,3% concordam totalmente. Apenas um respondente discordou.

**Tabela 17** - Distribuição das respostas à questão: Os colegas de iniciação à docência com quem trabalhei no programa Pibid cooperaram e colaboraram comigo.

Grau de concordância	Frequência	%
Discordo totalmente	-	0,0
Discordo	-	0,0
Nem concordo, nem discordo	1	3,2
Concordo	20	64,5
Concordo totalmente	10	32,3

Fonte: Elaboração do autor.

A socialização profissional do professor acontece no contexto de ensino, esse contexto é repleto de regras instituídas formalmente e tacitamente. Uma boa relação com seus pares facilitará a integração na profissão, em se tratando do Pibid, as relações envolvem professores, coordenadores, diretores, alunos e supervisores.

### Relação com os alunos

Questão 6.2: *A relação que tive com os alunos foi um dos fatores que mais contribuiu para a minha realização enquanto professor.*

A maioria dos sujeitos concorda (64,5%) ou concordam totalmente (19,4%) que a relação com os alunos contribuiu para a realização enquanto professor. Uma parte reduzida (16,1%) nem concorda, nem discorda.

**Tabela 18** - Distribuição das respostas à questão: A relação que tive com os alunos foi um dos fatores que mais contribuiu para a minha realização enquanto professor.

Grau de concordância	Frequência	%
Discordo totalmente	-	0,0
Discordo	-	0,0
Nem concordo, nem discordo	5	16,1
Concordo	20	64,5
Concordo totalmente	6	19,4

Fonte: Elaboração do autor.

Deste modo, o projeto contribuiu para que os futuros professores, através da relação com os alunos, sentissem-se realizados como professores.

### Respeito dos alunos

Questão 6.3: *Os meus alunos respeitaram-me enquanto professor de Educação Física.*

Em face de esta questão, 54,8% dos sujeitos manifestam ambivalência, nem concordando, nem discordando. 32,3% concordam que houve respeito e um concorda totalmente. Por seu lado, dois sujeitos discordam e um discorda totalmente, existindo então percepção de ausência de respeito nestes casos.

**Tabela 19** - Distribuição das respostas à questão: Os meus alunos respeitaram-me enquanto professor de educação física.

Grau de concordância	Frequência	%
Discordo totalmente	1	3,2
Discordo	2	6,5
Nem concordo, nem discordo	17	54,8
Concordo	10	32,3
Concordo totalmente	1	3,2

Fonte: Elaboração do autor.

Este resultado apresenta um dado curioso, uma vez que mais de metade dos sujeitos têm dificuldades em identificar sinais de respeito e/ou desrespeito dos alunos. Isto pode indicar uma falta de compreensão sobre os aspectos que envolvam as questões de disciplina e indisciplina, por um lado, é possível a diversidade de comportamento dos alunos.

## Escola como local de trabalho

Questão 6.4: *A escola é um local planejado, estruturado e organizado.*

A escola é o núcleo do trabalho docente, como dito anteriormente, o local onde ocorre a socialização profissional do professor. Ao questionarmos os participantes do Pibid, se a respectiva escola é planejada, estruturada e organizada, 54,8% concordam, 16,1% concordam totalmente e 22,6% nem concordam, nem discordam. Por seu lado, dois sujeitos (6,5%) discordam.

**Tabela 20** - Distribuição das respostas à questão: A escola é um local planejado, estruturado e organizado.

Grau de concordância	Frequência	%
Discordo totalmente	-	0,0
Discordo	2	6,5
Nem concordo, nem discordo	7	22,6
Concordo	17	54,8
Concordo totalmente	5	16,1

Fonte: Elaboração do autor.

Ao analisar os dados, uma grande maioria entende que a escola é planejada, organizada e estruturada, contudo, um número significativo dos respondentes demonstram uma ambivalência. Neste caso, nos parece que mesmo atuando na realidade escolar, a complexidade das relações que envolvem a organização do trabalho docente não foi dirimida por parte desses respondentes.

## Reconhecimento do professor de Educação Física.

Questão 6.5: *Penso que a profissão do professor de Educação Física é reconhecida positivamente pelos outros.*

Neste ponto, uma ampla maioria não sente reconhecida a profissão: 51,6% discordam e 3,2% discordam totalmente, enquanto 22,6% nem concordam, nem discordam, demonstrando uma ambivalência. Apenas 5 (16,1%) concordam e 2 (6,5%) concordam totalmente que há um reconhecimento positivo.

De fato, este é um problema enfrentado pelos professores de EF, pois muito se questiona se de fato se a disciplina é essencial na atividade de ensino da escola.

**Tabela 21** - Distribuição das respostas à questão - Penso que a profissão do professor de educação física é reconhecida positivamente pelos outros.

<b>Grau de concordância</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Discordo totalmente</b>	1	3,2
<b>Discorda</b>	16	51,6
<b>Nem concorda, nem discorda</b>	7	22,6
<b>Concorda</b>	5	16,1
<b>Concorda totalmente</b>	2	6,5

Fonte: Elaboração do autor.

### **Questões relativas à formação**

Inserir o futuro professor no contexto de trabalho, para vivenciar a realidade, contribuirá para o processo formativo. O Pibid, enquanto projeto, possibilita aos estudantes de licenciatura a imersão na realidade a partir do segundo semestre. Para compreender a percepção dos estudantes de EF relativamente à formação, no que tange a participação no projeto temos os seguintes subtemas: qualidade da preparação, adequação da preparação pedagógica, preparação para a profissão, necessidade de atualização, contribuições para a reflexão e formação continuada.

#### **Qualidade da preparação**

Questão 7.1: *A preparação que recebi no programa Pibid é muito boa.*

Sobre a qualidade da preparação no Pibid, os respondentes apresentam os seguintes dados: 12,9% discordam, 32,3% nem concordam, nem discordam, 51,6% concordam e 3,2% concordam totalmente que o projeto proporciona uma preparação muito boa.

**Tabela 22** - Distribuição das respostas à questão: A preparação que recebi no programa Pibid é muito boa.

<b>Grau de concordância</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Discordo totalmente</b>		
<b>Discorda</b>	4	12,9
<b>Nem concorda, nem discorda</b>	10	32,3
<b>Concorda</b>	16	51,6
<b>Concorda totalmente</b>	1	3,2

Fonte: Elaboração do autor.



Cerca de metade dos inquiridos concordam ter uma boa formação ao participarem do Pibid. No entanto, um número considerável tem uma posição ambivalente (32,3%) e alguns (12,9%) estão em desacordo.

### **Adequação da preparação pedagógica**

*Questão 7.2: Tenho uma preparação na área pedagógica adequada para a resolução de problemas inerentes à profissão docente.*

Percebe-se que, mesmo com as estratégias apresentadas pelo programa, acima citadas, ao questionar se há uma preparação pedagógica que ajude na resolução dos problemas inerentes à profissão 58,1% dos participantes nem concordam, nem discordam, ou seja, têm incertezas a esse respeito, um (3,2%) discorda, e apenas 35,5% concordam e 3,2% concordam totalmente que há uma preparação adequada.

**Tabela 23.** - Distribuição das respostas à questão: Tenho uma preparação na área pedagógica adequada para a resolução de problemas inerentes à profissão docente.

<b>Grau de concordância</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Discorda totalmente</b>		
<b>Discorda</b>	1	3,2
<b>Nem concorda, nem discorda</b>	18	58,1
<b>Concorda</b>	11	35,5
<b>Concorda totalmente</b>	1	3,2

Fonte: Elaboração do autor.

### **Preparação para a profissão**

*Questão 7.3: No Pibid tive uma formação que me preparou adequadamente para a profissão docente.*

Nesta questão, enquanto 48,4% concordam que o projeto preparou adequadamente para o exercício da docência, outros 48,4% não assumiram posição, nem concordando, nem discordando, situando-se numa ambivalência. Por outro lado, apenas um sujeito concordou totalmente com a afirmação.

**Tabela 24** – Distribuição das respostas à questão: No Pibid tive uma formação que me preparou adequadamente para a profissão docente.

Grau de concordância	Frequência	%
<b>Discordo totalmente</b>	-	0,0
<b>Discordo</b>	-	0,0
<b>Nem concordo, nem discordo</b>	15	48,4
<b>Concordo</b>	15	48,4
<b>Concordo totalmente</b>	1	3,2

Fonte: Elaboração do autor.

Consequentemente a imagem de si como docente está intimamente ligadas aos fazeres da profissão, portanto, a participação no Pibid desenvolve tais habilidades e competências para a profissão docente. Contudo, a ambivalência presente nestes resultados requerem o questionamento sobre o processo formativo desenvolvido no Pibid, haja vista à indicação de insegurança dos respondentes em assumir o seu preparo para a função docente.

### **Necessidade de atualização**

Questão 7.4: *Senti uma necessidade constante de atualizar os meus conhecimentos ao estar participando do Pibid.*

Dos respondentes, 54,8% concordam e 25,8% concordam totalmente que ao participar do programa sentiram necessidade de atualizar conhecimentos. Os restantes 19,4% não concordam nem discordam.

**Tabela 25** - Distribuição das respostas à questão: Senti necessidade constante de atualizar os meus conhecimentos ao estar participando do Pibid.

Grau de concordância	Frequência	%
<b>Discorda totalmente</b>	-	0,0
<b>Discorda</b>	-	0,0
<b>Nem concorda, nem discorda</b>	6	19,4
<b>Concorda</b>	17	54,8
<b>Concorda totalmente</b>	8	25,8

Fonte: Elaboração do autor.

### **Contribuições para a reflexão**

Questão 7.5: *Venho adquirindo conhecimentos aprofundados que me permitem refletir sobre o processo de formação.*

Dos respondentes, concordam (71,0%) ou concordam muito (6,5%) ter adquirido conhecimentos aprofundados, os quais permitiram refletir sobre a formação. 19,4% dos sujeitos não concordam nem discordam e apenas um sujeito discordou da afirmação.

**Tabela 26** - Distribuição das respostas à questão: Venho adquirindo conhecimentos aprofundados que me permitem refletir sobre o processo de formação.

<b>Grau de concordância</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Discorda totalmente</b>	-	0,0
<b>Discorda</b>	1	3,2
<b>Nem concorda, nem discorda</b>	6	19,4
<b>Concorda</b>	22	71,0
<b>Concorda totalmente</b>	2	6,5

Fonte: Elaboração do autor.

### **Formação continuada**

Questão 7.6: *Penso manter uma atualização constante devido aos contextos sucessivos de mudanças.*

67,7% dos sujeitos concordam que precisam manter uma atualização constante e 16,6% concordam totalmente. Quatro sujeitos (12,9%) não concordam nem discordam e um (3,2%) discorda.

**Tabela 27** - Distribuição das respostas à questão: Penso manter uma atualização constante devido aos contextos sucessivos de mudanças.

<b>Grau de concordância</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Discorda totalmente</b>		
<b>Discorda</b>	1	3,2
<b>Nem concorda, nem discorda</b>	4	12,9
<b>Concorda</b>	21	67,7
<b>Concorda totalmente</b>	5	16,1

Fonte: Elaboração do autor.

## 5.3 DISCUSSÕES DAS PRINCIPAIS CONCLUSÕES DA ANÁLISE

Por fim, apresentaremos a síntese dos dados analisados decorrente do entrecruzamento das entrevistas e do questionário com elementos da revisão de literatura. Para melhor entendimento, optamos por apresentar as discussões acerca das dimensões (motivacional, representacional e socioprofissional) em separado, abordando em cada uma delas o tema (categoria) e o subtema (subcategoria).

### 5.3.1 Dimensão motivacional

Como dito anteriormente, a dimensão motivacional tem a ver com a escolha da docência como profissão e a motivação para a sua escolha e, ao longo da pesquisa, buscamos identificar e analisar os aspectos que contribuíram para que os graduandos escolhessem a docência, em especial, a vinculada à área de EF, como profissão, e qual o papel do Pibid/UESB no processo de clarificação e eventual reforço dessa escolha. Na dimensão motivacional, definimos o tema **motivação para a profissão docente** e identificamos cinco subtemas vinculados a este. Assim, abaixo vemos os resultados que emergiram das entrevistas e do questionário aplicado.

**1) Projeto profissional inicial** – Ao serem inquiridos sobre esse subtema na primeira entrevista, momento em que ingressaram no Pibid, os bolsistas de iniciação à docência (ID) relacionaram a motivação para a docência aos seguintes aspectos: à vivência na escola, a experiência com a realidade, ao exercício da profissão e à aprendizagem pela pesquisa. Após a participação no Pibid, indicaram que a motivação para a docência está associada ao experienciar e vivenciar a realidade. De fato, 54,8% afirmam que ao participar do projeto se sentiram mais motivados. Esses dados indicam a importância do contato dos licenciandos, com o espaço escola, desde as etapas iniciais do curso de formação, uma vez que, para além do ingresso no curso de licenciatura, o início da prática profissional é momento crucial para a concretização do projeto profissional (Nascimento, 2007).

**2) Motivação para a carreira de professor de EF** – Para os entrevistados, essa motivação se dá pela experiência com profissionais (coordenadores e supervisores) da mesma área, pela diversidade de conteúdos, pela atuação na escola e, principalmente, por uma escola bem estruturada. Como vimos, 41,9% concordam que estão motivados para a carreira de professor de EF. Entretanto, na análise desses dados, devemos considerar o que Huberman

(2103) denomina de “exploração” e, no caso do ensino, a exploração é limitada pela instituição, pois a pessoa – o professor – tem oportunidade de explorar, poucas escolas, poucas turmas e ser responsável apenas pela sua turma. No Pibid acontece fato semelhante, uma vez que os participantes do projeto têm contato apenas com uma turma em uma escola e a sua função é apenas a do ensino. Assim, estes estudantes não se deparam e, portanto, não lidam com as questões vinculadas ao exercício da docência em sua integralidade, com atuação em diferentes turmas e funções, as quais são atribuídas ao professor de carreira. Assim, devemos considerar estes aspectos quando falarmos em motivação profissional no contexto do Pibid.

**3) Projeto futuro** - Os entrevistados esperam que o futuro não seja decepcionante, seja diferente, no sentido de perceber que a imagem do ser professor de EF ainda é estigmatizada, ter a possibilidade de dar aula na escola e, conseqüentemente, ser um bom professor. 64,5% tem uma visão otimista do professor de EF. Tendo em vista que a motivação para a docência baseia-se também nas representações da profissão e nas significações atribuídas ao papel (Nascimento, 2009) e que, nesse aspecto, o “ser professor de EF” vincula-se a uma imagem não positiva, tal resultado (otimismo) pode estar associado ao fato de que a imagem do futuro profissional, em construção por esses estudantes, incorporou fatores da experiência profissional positiva proporcionada pelo Pibid. Por outro lado, o contato mais próximo do “chão da escola”, vivenciando a realidade da prática profissional docente da EF, ao articular aspectos do campo teórico-conceitual. A prática possibilita que os licenciandos apreendam elementos que contribuirão para uma prática profissional futura diferenciada que supere a imagem estigmatizada e estereotipada do professor de EF.

**4) Motivação para o Pibid** – Como vimos, a escolha da profissão pode ser de ordem pessoal, econômica e/ou social e as razões para permanecer nela dependem das experiências e expectativas vividas no exercício da profissão. Neste sentido, a análise dos dados indica que a participação no programa facilitou a identificação dos Bolsistas de Iniciação à Docência (BID) com a docência, em específico de EF, e contribuiu para a motivação de ser professor por proporcionar a atuação na escola aproximando-os da realidade. De fato, 51,6% dos sujeitos da pesquisa concordam que o Pibid tem contribuído para motivá-los para a profissão de professor.

**5) Motivação para EF** – Em relação ao subtema em questão, a satisfação dos entrevistados é decorrente de: se sentirem realizados, ter contato com os alunos, vivências e expansão do conhecimento através da prática. Relativo às respostas dos questionários cerca de

48% concordam que estão satisfeitos. Na análise desses dados, levamos em conta o fato de que os estudantes, participantes do projeto, não possuem ainda uma vida profissional efetiva. Contudo, consideramos que o futuro professor possui ideias, crenças e valores interiorizados ao longo da sua trajetória escolar (Flores, 2010) e as reflexões sobre a opção de se tornar ou não professor encontram-se na transição entre esses dois mundos: o de aluno e de professor. Sobre essa questão recorreremos ao que Kelchtermans (1995) chama de reflexão autobiográfica na formação de professores, que advém de eventos concretos, expressões alheias, preocupações pessoais etc. Assim, ao questionar se a opção foi a de ser sempre o professor, considera-se a resposta sobre uma posição subjetiva “[...] a reflexão autobiográfica significa olhar sobre as experiências do passado em busca das raízes do atual quadro interpretativo pessoal ou do atual comportamento profissional” (pp.14-15).

### **5.3.2 Dimensão representacional**

Tendo em vista que o processo de construção da identidade profissional docente é subsidiado na percepção profissional, ou seja, na percepção da profissão e na percepção de si relativo à profissão (Nascimento, 2007). No estudo, definimos vinculado à dimensão representacional, o tema **percepção da profissão e de si como docente**, o qual é constituído por sete subtemas.

**1) Estatuto do professor de EF** - As mudanças ocorridas no sistema educativo nas últimas décadas causaram crise na profissão docente proveniente de um desinvestimento e indisposição constante (Nóvoa, 1999), mas, apesar disso, os entrevistados demonstram o entendimento de que a tarefa do professor não se resume em dar aula, o que converge com o que Tardif e Lessard (2014) chamam de trabalho elástico e invisível. Também associam a imagem a uma importância de ser professor, mas tal importância não se resume à atividade de ensino, deve-se, sobretudo ao cumprimento do seu papel social, sendo o professor visto como uma autoridade em uma relação que compreende diversas modalidades: profissionais, pessoais, afetivas, sociais, culturais, de linguagem etc. Contudo, 29% dos sujeitos da pesquisa entendem que o professor de EF não tem o mesmo reconhecimento que os professores de outras áreas, assim, veem a imagem do professor de EF sem um estatuto profissional reconhecido.

**2) Desempenho do papel do professor** – a partir das respostas dos entrevistados, percebemos que a imagem historicamente construída sobre o desempenho do professor de

Educação Física, como um professor tecnicista, que não planeja e alheio às questões pedagógicas foi desmistificada e 71% concordam que o envolvimento no contexto profissional contribuiu para a construção da identidade docente. Tal resultado converge com os estudos que indicam que, ingressar no mundo real da profissão corrobora com a construção da identidade profissional e, no caso dos professores, experienciar a escola no curso de formação antecipará o que Blin (1997) denomina jogo de interações entre o ator e os outros. Depreendemos, portanto, que o envolvimento no contexto profissional favoreceu o construto da identidade docente de EF.

**3) O papel do professor de EF** - Como diz Kelchtermans (1995), o ser professor não é uma resposta estática e evolui ao longo do tempo e os resultados confirmam tal assertiva. Na primeira entrevista, os licenciandos percebiam o ser professor como aquele responsável por transmitir conhecimento, experiência e contribuir na formação do aluno. Com a participação no projeto, perceberam o professor para além de um ofício, como um mediador, um sujeito reflexivo e comprometido. Em sentido correlato, 51,6% dos respondentes do questionário concordam que o ser professor é responsável pelo processo de formação dos alunos, ou seja, tem um papel crucial no processo formativo das crianças e adolescentes. Esses dados nos levam a refletir sobre a questão da imagem, que os mesmos têm acerca da percepção dos outros sobre o professor de Educação Física, uma imagem não positiva, pois quando se trata das suas percepções sobre o ser professor de EF se veem como fundamentais no processo de formação dos alunos. Certamente, isso decorre do fato de que o processo de socialização profissional – a experiência no Pibid – desempenha um papel importante no confronto e atualização das imagens (Flores, 2000).

**4) Sentir-se professor** – Para os sujeitos da pesquisa, (61,3% dos respondentes do questionário) a participação no Pibid, enquanto processo de socialização profissional, favoreceu o sentimento de ser professor, corroborando com a premissa de que o envolvimento no contexto profissional favorecerá o construto da identidade docente.

**5) Perspectiva na carreira docente** - Com todas as mudanças ocorridas nos últimos anos, no que se refere a profissão de professor, quais são as aspirações de jovens estudantes para prosseguir na carreira? Essa pergunta relaciona-se com a construção de autoimagem, autoestima e autorrealização, uma vez que se os fatores positivos sobrepõem os negativos a probabilidade de seguir na carreira são maiores. Como vimos, para os respondentes do questionário, a situação não é animadora em relação aos outros profissionais e até mesmo professores de outras áreas. 38,7% discordam sobre boas perspectivas e 38,7% nem

concordam, nem discordam. Nos dois extremos do grau de desacordo/acordo, 12,9% discorda totalmente e 9,7% concorda. Para tanto, a política de formação inicial de professores deve propor processos formativos que correspondam à situação real da prática. Deste modo, os entrevistados entendem que precisam manter o foco e persistirem. Perspectivar a profissão é algo complexo, porque depende de alguns fatores, principalmente, da constituição de autoimagem e autoestima que, caso sejam positivas, maiores são as chances de permanecerem na profissão. Portanto, tratar destes dois aspectos nas circunstâncias atuais da escola, requer prudência e melhor preparo, principalmente, no processo formativo inicial, uma vez que o primeiro contato com a profissão pode conduzir a uma ruptura (Flores, 2000). Por outro lado, se constitui numa fase de exploração, na qual temos uma oscilação entre sobrevivência e descoberta.

**6) Preocupações** - Uma das grandes questões que se discute nos trabalhos sobre a vida dos professores, diz respeito aos problemas enfrentados e as preocupações e estes podem ser econômicos, sociais, históricos, políticos e pedagógicos. Para Holly (2013), as preocupações transitam e mudam ao longo da carreira, e são sobre o ensino, o contexto que atuam e consigo próprio. Para os entrevistados, após a experiência vivenciada na escola a partir do Pibid, as preocupações são: o modelo de Educação, aplicação das aulas, a realidade escolar e o controle da sala de aula. E para 54.9% dos respondentes, uma escola sem condição mínima de estrutura e os atuais paradigmas de Educação são as maiores preocupações.

A Universidade estabelece uma relação com a escola através do programa Pibid e, neste sentido, diminui-se o hiato existente entre esses espaços o que, conseqüentemente, favorece a construção da identidade profissional. De acordo com Blin (1997), a identidade profissional se configura no contexto do mundo do trabalho e resulta de interações múltiplas entre indivíduo e grupo, uma vez que as “representações profissionais sempre são específicas. Há um contexto profissional, definido como um conjunto cognitivo descritivo, prescritivo e avaliativo envolvendo objetos significativos e úteis para a atividade profissional organizada em um campo estruturado com um significado global” (*Ibid.*, p. 89).

### **5.3.3 Dimensão socioprofissional**

Na dimensão socioprofissional, o tema **estatuto socioprofissional** se constitui de cinco subtemas:



**1) Integração na profissão** - A socialização profissional do professor se concretiza, efetivamente, no espaço escolar, esta propicia situação cotidiana, a qual caracteriza-se por interações elementares entre as pessoas envolvidas na escola. Depreende-se, da análise dos dados, que a participação no projeto possibilitou que os entrevistados se sentissem integrados no contexto do trabalho de tal forma que conseguiram estreitar as relações e sentir-se parte do processo. Os dados oriundos do questionário revelam que uma boa relação com seus pares facilita a integração na profissão (64,5% concordam e 32,3% concordam totalmente) e, nesse sentido, o Pibid, enquanto programa de Iniciação à Docência, torna-se um facilitador para que os futuros professores se sintam integrados na profissão.

**2) Integração na escola** - Quando tratamos da construção identitária docente, a escola é o espaço nuclear da socialização do professor. Na escola, o professor estabelece relações profissionais, pessoais, afetivas, sociais e culturais, por isso, quando os pontos positivos se sobrepõem aos negativos melhor será sua integração com o universo de trabalho. Os entrevistados se sentiram integrados na escola, porque perceberam que foram recebidos de maneira acolhedora e respeitosa. Os resultados da análise dos questionários apontam para uma integração entre bolsistas ID do Pibid e alunos (64,5% concordam e 19,4% concordam totalmente que tiveram uma boa relação com os alunos) e, para um diálogo produtivo com os colegas (64,5% concordam e 29,0% concordam totalmente). Considerando que são, nessas relações, que acontecem as primeiras palavras sobre o planejamento e como serão desenvolvidas as atividades, que ocorrem os desabafos, sobre a insegurança e as tensões que são comuns em um início de trabalho, principalmente, se este for acontecer no ambiente real, o estabelecimento de uma boa relação de diálogo com os colegas ajudará na integração. Na escola, ocorre a socialização profissional do professor, permeada pelas relações pessoais, afetivas, sociais e culturais. Quando essas relações são estabelecidas, de maneira amistosa, melhor é a integração do professor.

**3) O olhar dos outros sobre si como professor** – Neste item, são os diferentes olhares que determinam o ser professor. Os entrevistados perceberam que, para os alunos, eles não eram os “reais” professores, uma vez que estes os viam como estagiários da Universidade. O aluno estagiário tem um dilema sobre a percepção de si como professor, e, constantemente, questiona-se se, de fato, é professor ou estar apenas cumprindo a função de um professor, afinal encontra-se em um processo de formação que ainda não findou e não lhe outorgaram o “diploma” de docente. Contudo, ao inquirir os entrevistados se os alunos os respeitavam, 54,8% nem concordam, nem discordam, ou seja, percebemos que os mesmos

têm dificuldades em identificar sinais de respeito e/ou desrespeito dos alunos. Por outro lado, ao questionar sobre a relação estabelecida com os coordenadores e supervisores do programa, a maioria (61,3% concordam e 22,6% concordam totalmente) afirma que se sentira satisfeito com a relação estabelecida.

**4) Escola como local de trabalho** - A escola não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define o trabalho dos professores, isto é, diz respeito a como é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. (Tardif & Lessard, 2014). Os entrevistados entendem a escola como um local de disciplina, difícil, complexa e, sobretudo, como um organismo vivo. A escola é o núcleo do trabalho docente, local onde ocorre a socialização profissional do professor, neste aspecto, questionamos aos participantes do Pibid se a escola é planejada, estruturada e organizada. A impressão dos mesmos sobre isto, 54,8% concordam, 16,1% concordam totalmente com a assertiva e outros 22,6% nem concordam, nem discordam e 6,5% discordam.

**5) Estatuto do professor de educação física** - Conforme os relatos dos entrevistados constatamos o grau de importância dada ao profissional de Educação Física, para os mesmos, há uma busca pela afirmação. Segundo eles, há uma descrença com o estatuto do professor de Educação Física e, ainda, que exista a prerrogativa da lei, as pessoas não têm uma compreensão do real papel desse professor na escola e, em parte, atribuem a culpa aos próprios professores por não terem o compromisso devido com a profissão. Ao analisar o questionário sobre o estatuto do professor de Educação Física, uma ampla maioria não se sentiu reconhecida e 51,6% discordam que os outros os veem positivamente. De fato, este é um problema enfrentado pelos professores de Educação Física e há muito se questiona se a Educação Física é essencial na atividade de ensino da escola.

A dimensão socioprofissional no projeto é perspectivada, porque os autores do mesmo estabelecem uma dinâmica de trabalho que amplia a relação dos estudantes (bolsistas) com a realidade escolar, de modo que os mesmos possam ter contato com os atores que compõem a escola – diretores, coordenadores, supervisores, alunos e funcionários – favorecendo o estreitamento dessas relações.

### **5.3.4 Formação**

No tema formação, apresentaremos as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre o seu **processo de formação** no Pibid, constituído de cinco subtemas:

**1) Qualidade da preparação** – Para os entrevistados, a participação no Pibid possibilitou uma reflexão sobre o que é ser professor, dando-lhes oportunidades de vivenciar situações reais de aprendizagem na profissão. Nesse sentido, dentre os respondentes do questionário, 51,6% entendem que tiveram uma boa formação a partir do programa. Segundo o projeto institucional (UESB, 2013), o Pibid possui diversas atividades que compõem a sistemática do projeto e, para que o aluno possa desenvolver as suas atividades de sala de aula, são propostos diversos momentos: reunião grupal com as escolas semanalmente ou quinzenalmente, o planejamento e elaboração dos materiais são desenvolvidos de maneira interdisciplinar, as atividades são sistematicamente registradas, os professores coordenadores e supervisores auxiliam e monitorizam didaticamente as atividades e, por fim, uma avaliação do planejamento e replanejamento das ações.

**2) Adequação da preparação pedagógica** - A dificuldade apontada pelos entrevistados se refere ao planejamento das atividades e diz respeito ao fato de, apesar de terem conhecimento sobre os conteúdos, não conseguem estruturá-los de maneira a torná-los concretos nas atividades com suas turmas. Esta questão torna-se evidente quando analisamos o questionário no qual 58,1% nem concordam, nem discordam se há uma preparação pedagógica no programa que ajude na resolução dos problemas inerentes à profissão.

**3) Preparação para a formação** - Para Arroyo (2000), o processo de autoimagem relacionada à docência é um constante construir e desconstruir da identidade docente, fruto das reflexões feitas a partir de experiências. Neste sentido, os entrevistados têm uma imagem da docência refletida na mediação, em um constante processo de formação e a (trans)formação dessa imagem é uma constante, porque só se é professor sendo professor. Assim, 48,4% concordam que o projeto os prepara adequadamente para o exercício da docência.

**4) Necessidade de atualização** – Os entrevistados reconhecem que há um *feedback* entre os professores de carreira e os alunos da Universidade (bolsistas do Pibid) favorecendo uma troca de experiência, estimulando os professores a uma atualização dos conhecimentos e aperfeiçoamento. As respostas do questionário coadunam com a percepção dos entrevistados e os dados mostram que enquanto vivem no “mundo teórico” os futuros professores não conseguem dimensionar as problemáticas da realidade escolar e, ao adentrar no “mundo prático”, veem-se ávidos por atualizar seus conhecimentos. De fato, 54,8% concordam e

25,8% concordam totalmente que ao participar do programa sentiram necessidade de buscar novos conhecimentos. A aproximação entre teoria e prática dá condições ao sujeito para refletir sobre as suas ações no exercício da docência.

**5) Contribuições para a reflexão** - a contribuição do Pibid na percepção dos entrevistados são: possibilidades de vivenciar a realidade, debater sobre a escola, compreender sobre a importância do professor e ter uma formação crítica e reflexiva. Por conseguinte, os dados no questionário apresentam que 71,0% dos respondentes concordam ter adquirido conhecimentos aprofundados, os quais permitiram refletir sobre a formação. Para Estrela e Estrela (2001), a formação deverá respeitar um conjunto de princípios, existe um chamado de princípio da realidade, o qual se assenta em problemas e situações na realidade profissional, sendo que tais situações permitirão a reflexão sobre a prática profissional. Assim, a capacidade de refletir sobre sua prática torna-se um eixo fundamental para a formação de professores.

**6) Formação continuada** - Projetar o futuro a respeito da formação profissional se tornou, nos últimos tempos, um desafio. O que tem acontecido é que a relação de previsibilidade entre a formação profissional e o mundo do trabalho está cada dia mais incerta. Segundo Canário (2001), isto decorre da incerteza entre os elementos do sistema de formação e o sistema de trabalho, bem como a articulação entre formação e desempenho profissional, ambas postas em causa devido às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na formação profissional. Neste sentido, podemos dizer que a vivência experienciada no Pibid possibilitou aos entrevistados perspectivar seus projetos profissionais em uma formação continuada. Os respondentes do questionário parecem ter consciência dessas mudanças no contexto da sua futura profissão, visto que, nos projetos relativos à sua formação, pretendem continuar se atualizando, justamente por conta deste “palco de mudanças” na encenação pós-moderna. Assim 67,7% concordam e 16,6% concordam totalmente que precisam manter uma atualização constante. Segundo Esteve (1999), “A situação perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com um traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior.” (p. 97)

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Os debates sobre a formação docente nas últimas décadas tem provocado um aumento exponencial de estudos sobre o tema. Em nosso estudo, procuramos discutir a identidade profissional de estudantes de licenciatura participantes de um projeto do governo federal denominado Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid.

O referido estudo tem como eixo as dimensões motivacional, representacional e socioprofissional, estas serviram de base para a análise da construção da identidade profissional de estudantes de Educação Física participantes do Pibid. A opção em operacionalizar o estudo, com estas dimensões, fundamenta-se na ideia de que a motivação se relaciona com o projeto profissional que incide na escolha da docência, a representação se relaciona com a percepção profissional e a imagem da profissão e de si como professor e a socioprofissional se baseia na socialização profissional, situada nos níveis sociais e relacionais. E estas dimensões estão presentes no processo inicial de formação, sobretudo quando estiver inserido no mundo profissional, algo inerente ao Pibid.

Com isso, a problemática da pesquisa constitui-se da investigação sobre a formação de professores, na perspectiva da identidade profissional. Para Blin (1997), as identidades profissionais desenvolvem-se numa relação complexa entre ação e representações, no âmbito dos contextos e das interações profissionais. Sendo assim, o problema da presente pesquisa pode ser traduzido na seguinte questão: Em que medida o Pibid contribui para a formação profissional dos graduandos em Educação Física e, mais concretamente, para a construção da sua identidade profissional?

Neste contexto, a tese envolveu-se na discussão dos Reflexos do Pibid na Construção da Identidade Profissional do Graduando de Educação Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Assim sendo, propomos investigar como a identidade profissional docente é construída nos graduandos do curso de Educação Física, participantes do Pibid/UESB. Em se tratando dos objetivos específicos, a pesquisa buscou identificar as percepções dos graduandos sobre a profissão do professor; analisar o modo como os mesmos constroem as identidades profissionais; e verificar o papel do Pibid na construção da identidade profissional dos graduandos de Educação Física.

Para atendermos os objetivos desta pesquisa, abordamos um referencial teórico que nos permitiu entender o fenômeno investigado, desta forma, discorremos sobre: conceito de identidade à construção da identidade profissional docente; à docência como profissão; e a formação inicial, o lugar de (re)construção da identidade do professor de educação física.

É importante ressaltar o nosso papel enquanto pesquisador de uma realidade a qual estou inserido, isto porque, podem vir a surgir questões referentes sobre a minha implicação num contexto de duplo estatuto, ou seja, investigador de um programa institucional na Universidade que sou professor do curso investigado.

Assim, entendemos que quaisquer que sejam as distinções que se possam fazer do trabalho investigativo, é preciso entender que todos eles têm em comum a necessária procedência de um trabalho científico e de reflexão que seja pessoal, autônomo, criativo e, acima de tudo, rigoroso e fidedigno com as informações coletadas.

Trabalho pessoal no sentido em que qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte da sua vida, a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador. Claro que não em um nível puramente sentimental, mas numa avaliação de relevância e da significação dos problemas abordados pelo próprio pesquisador, em vista com sua relação com o universo que o envolve. A escolha de um tema de pesquisa, bem como, a sua realização necessariamente é um ato político, assim sendo, não existe neutralidade.

Evidencia-se que o caráter pessoal do trabalho do pesquisador tem uma dimensão social, o que confere o seu sentido político. Essa exigência de uma significação política englobante implica que, antes de buscar-se um objeto de pesquisa, o pesquisador já deve ter pensado no mundo, indagando-se criticamente a respeito de sua situação, como também, a situação do seu projeto e do seu trabalho, nas tramas das políticas da realidade social. Trata-se de saber bem o que se quer, o que se pretende no mundo.

O estudo aqui apresentado nos revela a importância de inserir o discente, o quanto antes, no campo de atuação profissional. Demonstra, ainda, que o programa contribuiu para a percepção do “ser professor” desses discentes, o que auxilia a construção da identidade profissional.

Corroborando com as assertivas de autores como Dubar (1997), Blin (1997) e Kaddouri (2009), a pesquisa demonstra que a identidade profissional ocorre num processo de socialização, ou seja, decorre da inserção da pessoa no mundo profissional, em particular, num sistema de interação profissional do qual participa. Neste sentido, o Pibid proporciona

essas condições quando insere o estudante no campo de atuação profissional (escola) no início de sua formação, proporcionando o contato com a realidade.

Diante do exposto, a formação profissional assume uma importância fulcral neste processo, devendo contemplar não apenas a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, mas também a integração das dinâmicas referidas, nomeadamente patentes nos processos motivacionais, representacionais e sociais. Desde a formação inicial, deve realizar-se uma socialização profissional, pelo menos de forma antecipatória, promovendo o conhecimento da realidade da profissão e permitindo o confronto e a (re)elaboração das representações profissionais, incluindo a imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão. Este processo deve articular-se com o esclarecimento e a (re)estruturação do projeto profissional individual, relacionado com a motivação para a profissão (Nascimento, 2002; 2007). Nesse sentido, o Pibid traz em sua proposta atrair os estudantes ao trabalho docente, porque o insere no início da sua formação no ambiente escolar estreitando os laços entre a universidade/escola garantindo aproximação entre a realidade pragmática da escola e a realidade discursiva da universidade.

A seguir sumariamos as nossas interpretações acerca de um modelo compreensivo do modo como a participação dos graduandos de Educação Física do Pibid corroborou para a sua construção da Identidade Profissional docente:

- (1) aproximou as ações pedagógicas de formação do campo de trabalho facilitando para os graduandos (participantes do Pibid) em formação a sua compreensão sobre a realidade;
- (2) incentivou experiências e vivências com os profissionais, da mesma área, possibilitando-os a construção da sua autoimagem de professor de Educação Física;
- (3) os inseriu no campo de atuação (escola), tal inserção foi crucial para os graduandos perceberem o funcionamento orgânico da escola enquanto ambiente de trabalho, motivando-os a carreira na Educação Física;
- (4) a experiência adquirida no programa facilitou a identificação com a Educação Física, porque se ambientaram com a realidade;

- (5) com os debates e discussões gerados no contexto do Pibid contribuiu com a expansão do conhecimento através da prática;
- (6) a partir das relações com os professores compreenderam que as práticas pedagógicas podem ser estabelecidas pela mediação;
- (7) adquiriram conhecimentos sobre o planejamento ao elaborarem estratégias pedagógicas;
- (8) ao participarem do projeto, os permitiu entender o sentimento de ser professor;
- (9) a imagem da docência se constituiu num processo reflexivo das suas ações enquanto professor;
- (10) ao participarem do projeto, gerou perspectiva promissora na carreira dos graduandos;
- (11) o projeto apresentou aos discentes o quão desafiante é ser professor;
- (12) o choque com a realidade é apresentada de forma antecipatória, possibilitando aos graduandos uma reflexão dos problemas que se apresentam;
- (13) facilitou a integração no ambiente profissional;
- (14) contribuiu com a troca de conhecimentos entre os professores de carreira e os alunos da Universidade (participantes do Pibid) favorecendo uma troca de experiência, estimulando os professores a uma atualização dos conhecimentos, inclusive um maior rigor em seu planejamento.

Dessa forma, o programa vem atendendo seus propósitos no que se refere à formação inicial e isso decorre do fato de que a estrutura dos currículos dos cursos de formação de professores nas Universidades tem apresentado problemas, especialmente, na relação teoria-prática e formação acadêmica (trabalho na escola). Exemplo disso são as disciplinas voltadas para a prática de ensino (Estágio Supervisionado) que acontecem de maneira terminal nos cursos de formação, caracterizando um distanciamento entre teoria e prática.

Entendemos que as instituições de ensino superior devam encontrar respostas para os problemas inerentes à formação docente e, por isso, investigar sobre questões pedagógicas,



organização escolar, currículos, planejamentos e avaliações são fundamentais, e se forem investigados no terreno de atuação do professor, o contributo será maior. Diante do exposto, acreditamos que as Universidades devam aproximar a formação inicial do campo de atuação para integrar a realidade ao processo formativo.

Ao final deste estudo, reconhecemos algumas limitações do mesmo, sendo a primeira o fato de que apresenta dados de uma realidade em especial, num determinado contexto relacionado à UESB – curso de Licenciatura em Educação Física e, neste sentido, não podemos afirmar que o contributo do Pibid, que se refere à identidade profissional, esteja relacionado com os demais cursos de formação. Em segundo lugar, acreditamos ser interessante perceber a reflexão dos participantes do programa depois de formados e estarem inseridos no mundo do trabalho e, para isso, torna-se relevante o planejamento de pesquisas para averiguar tal fenômeno. Por fim, apesar de não ser o foco de nosso estudo, acreditamos ser interessante fazer uma investigação sobre a percepção da profissão docente dos graduandos que participaram do Pibid e daqueles que não participaram para termos a perspectivas de ambos e melhor orientar as IES sobre os projetos de formação inicial de professores.

Devido ao exposto, entendemos que há uma necessidade de as IES pautar seus projetos de formação numa prática que se aproxime da escola, aliando ainda mais a teoria e prática, o que pode contribuir para que o professor quando formado atue de maneira crítico-reflexiva.

Os resultados da pesquisa permitem afirmar que o Pibid cumpriu com seus objetivos ao proporcionar aos bolsistas uma troca de experiência com professores, além de um aprofundamento teórico-prático e da constituição de uma ponte pedagógica entre a Universidade e a escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, A. et al. (2012). Representação dos professores de educação física sobre o seu ano de prática de ensino supervisionada. In Nascimento, J. V., & Farias, G. O. (Orgs.). *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção*. Florianópolis: UDESC, pp. 143-175.
- Almeida, L., & Fensterseifer, P. E. (2007). Professores de Educação Física: duas histórias, um só destino. *Movimento*, Porto Alegre (3) 2, 13-35.
- Alves, F. C. (2014). *Iniciação à Docência: Narrativas e experiências do estágio supervisionado e do Pibid* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador – BA.
- Alves-Pinto, C. (2001). Socializações e identidades docentes. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar do Século XXI* (pp. 19-80). Porto: Edições I.S.E.T.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência* (5), 53-56.
- Andrade, A. P. S. de (2014). *O impacto do Pibid – Educação Física na Trajetória Formativa dos Alunos Bolsistas e na Prática Pedagógica de Professores Supervisores*. (Tese de Mestrado). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba – MG.
- André, M. E. D. A. (2009). A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez.
- André, M. E. D. A. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, PUC/RS, v. 33, p. 6-18.
- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: Imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bardin, L. (2013) *Análise de Conteúdo*. (4<sup>a</sup> ed., L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.) Lisboa: edições 70, Livraria Martins Fontes. (Obra original publicada em 1977).
- Barth, F. (1995) Lês groupes ethniques et leurs frontièrcs. In Poutignat, S, & Fernart, J. *Tbéories de Etbnicité*. PUE, col. Paris: Lê sociologue, pp. 203 - 249.

- Batista, P. M. F., Pereira, A. L., & Graça, A. B. S. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In Nascimento, J. V., & Farias, G. O. (Orgs.). *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção*. Florianópolis: UDESC, pp. 81-111.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e Ambivalência* (3ª ed., M. Penchel Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Obra original publicada em 1991).
- Bauman, Z. (2005). *Identidade* (1ª ed., C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Obra original publicada em 2004).
- Berger, P., & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento* (24ª ed., F. S. Fernandes Trad.) Petrópolis: Vozes. (Obra original publicada em 1985).
- Betti, I. C. R., & Mizukami, M. G. N. (1997). *História de Vida: Trajetória de uma professora de educação física*. Motriz, Rio Claro (3) 2, pp .108-115.
- Blin, J. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da educação: Epistemologia, identidade e perspectivas*. (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. C., & Bilken, S. K. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução a teoria e aos métodos*. (2ª ed., M. J. Alvares, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trad.) Portugal: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État: Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *A Miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bracht, V. (2005). *Sociologia crítica do esporte: Uma introdução*. (3ª Org.). Ijuí: Unijuí.
- Brasil. (2002a). *Resolução CNE/CP 01/2002*, de 18 de fevereiro. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)
- Brasil. (1937). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Rio de Janeiro: Congresso Nacional do Brasil. Imprensa Nacional. 10 de nov. 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)

- Brasil. (1961). *Lei n. 4.024, de 20, de dez. de 1961*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)
- Brasil. (1968). Congresso Nacional. *Lei n. 5.540, de 28 nov. 1968*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Brasil. (1969a). Conselho Federal de Educação. *Resolução n. 69, de 2 de dez. de 1969*. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/parecer-69-69/>
- Brasil. (1987a). Conselho Federal de Educação. Resolução n. 3. 16 jun. 1987. *Diário Oficial, (172)*, Brasília, set.
- Brasil. (1987b). Conselho Federal de Educação. Parecer n. 215, 11 mar. 1987. *Documenta (315)*, Brasília, mar.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9.394, 17 dez. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)
- Brasil. (2001a). *Parecer CNE/CP 21/2001*, de 06 de agosto. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_212001.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf)
- Brasil. (2001b). *Parecer CNE/CP 27/2001*, de 02 de outubro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>
- Brasil. (2002a). Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)
- Brasil. (2002b). *Resolução CNE/CP 02/2002*, de 19 de fevereiro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>
- Brasil. (2004). *Resolução CNE/CP 07/2004*, de 31 de março. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>
- Brasil. (2013a). CAPES. *Portaria Normativa nº 096*, de 18 de julho de 2013. Institui Novo Regulamento do Pibid. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.
- Brasil. (2013b). DEB/CAPES. *Relatório de Gestão*. Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica – Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>.

- Brasil. (2014). *Parecer CNE/CES 058/2004, de 18 de fevereiro de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília.
- Camarena, M. T. Y. (2000). Formación, eticidad y relación pedagógica. In M. T. F. A. Camarena (Org.). *Formación y puesta a distancia: Su dimensión ética*. México, Paidós, pp. 27-41.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In Campos, B. (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. In Afonso, N., & Canário, R. (Orgs.). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores* (pp. 37-63). Porto: Porto Editora.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em Rede: A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura: O poder da Identidade*. (5ª ed., K. B. Gerhardt, Trad.). São Paulo: Editora Paz e Terra. (Obra original publicada em 1996).
- Ciampa, A. C. (2005). *A estória do Severino e a história da Severina: Um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.
- Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (1997). *Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCN's: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. CBCE (Org.). Ijuí: Sedigraf.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. (2ª ed., S. T. Valenzuela, Trad.) São Paulo: Cortez. (Obra original publicada em 1997).
- Cuche, D. (1999). A noção de cultura nas ciências sociais. (1ª ed., V. Ribeiro, Trad.). Bauru: EDUSC. (Obra original publicada em 1996).
- Derouet, J. L. (2010). Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). (A. François, Trad.) *Educ. Soc.*, Campinas, (31)112, 1001-1027. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>

- Derout, J. L. (2002). A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica (A. M. M. Oliveira, Trad.). *Revista Brasileira de Educação*, (21), 5 - 16. set./out./nov./dez.
- Deslauriers, J. P., & Kérisit, M. (2012). O delineamento de pesquisa qualitativo. In J. Poupart et al. (Orgs.) (3ª ed., A. C. A. Nasser, Trad.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 154-211) Petrópolis: vozes. (Obra original publicada em 1997).
- Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. (H. C. Chamilan, Trad.). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, (32).2, 345-357.
- Duarte, M. B. B., & Medeiros, J. L. (Orgs.) (2009). *Mosaico de identidades: Interpretações contemporâneas das ciências humanas e a temática da identidade*. Curitiba: Juruá.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização – construção das identidades sociais e profissionais*. (1ª Org.). (2ª ed., A. P. R. Botelho & E. P. R. Lamas, Trad.). Portugal: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Dubar, C. (2005). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. (3ª ed., A. S. M. Silva, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1991).
- Dubar, C. (2009). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. (1ª ed., M. A. L. Barros, Trad.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. (Obra original publicada em 2009).
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da experiência*. (2ª ed., F. Tomaz, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1994).
- Dubet, F. (2011). Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. (I. R. Valle, Trad.) *Revista Brasileira de Educação*. (16) 47, 289-305.
- Erikson, E. H. (1987). *Identidade, Juventude e Crise* (2ª ed., A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara. (Obra original publicada em 1968).
- Esteve, J. M. (1997). Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa A. (Org). *Profissão professor* (pp. 93 – 124). Porto: Porto Editora
- Estrela, A. (1999). *O tempo e o lugar das Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Pedagogia, Educação e Cultura. III* (1), 9-30.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas*. (Colecção Saberes Plurais). Porto: Areal editores.
- Estrela, M. T. (Org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1986). Algumas Considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XX, 301-309.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). Caracterização geral do projeto IRA. In Estrela, M. T., & Estrela, A. (Orgs.). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudo de Caso* (pp. 31-40). Porto: Porto Editora.
- Farias, G. O., Nascimento, J. V., & Shigunov, V. (2001). Formação e desenvolvimento profissional dos professores de educação física. In Shigunov, V., Shigunov Neto, A. (Org.). *A formação profissional e a prática pedagógica: Ênfase nos professores de educação física* (pp. 19-53). Londrina: Midiograf.
- Farias, G. O & Nascimento, J. V. (2012). Construção da identidade profissional: metamorfose na carreira em educação física. In Nascimento, J. V., & Farias, G. O. (Orgs.). *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção*. Florianópolis: UDESC, pp. 61-80.
- Fernández-Abascal, E. G., Martín Díaz, M. D., & Domínguez Sánchez, F. J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Pirámide
- Ferry, G. (1991). *El Trayecto de la Formación*. Madrid: Paidós.
- Ferry, G. (1997a). Acerca del concepto de formación. *Pedagogia de La Formación*. (pp. 53-73). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferry, G. (1997b). La relación teoría-práctica en la formación. *Pedagogia de la Formación*. (pp. 75-85). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Figueiredo, Z. (2010) Experiências profissionais, identidades e formação docente em Educação Física. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa, (23) 2, 153-171.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação-PUCRS*, (33)3, 182-188.
- Formosinho, J. (Org.) (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In Formosinho, J. (Org.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- Freitas, F. L. (2014). *A identidade do professor: Da teoria à prática*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- García Del Cura, J. M. V. (2001). *La autoestima en la escuela, la afectividad, actitudes y valores*. Pamplona: Edición del autor.
- García, C. M. (2013). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. (Coleção Ciências da Educação. Século XXI). (I. Narciso, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. A. (1996). Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa* (98), 85-90.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas. (31)113, 1355-1379.
- Gatti, B. A., & Nunes, M. M. (Orgs.) (2008). Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Relatório de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita.
- Gatti, B. A., & Nunes, M. M.R. (Orgs.) (2009). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. *Textos FCC* (29), São Paulo.
- Gatti, B. A., André Marli, E. D. A., Gimenes, N. A. S., & Ferragut, L. (2014). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. Texto FCC/SEP – São Paulo.



- Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Gauthier et al. (2013). *Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*. (3ª ed.). (F. Pereira, Trad.). Ijuí: Ed. Unijuí. (Obra original publicada em 1977).
- Geertz, C. (2014). *A interpretação das culturas*. (1ª Ed. – reimpressão). Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Ghedin, E. (2005). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (p. 129-150). (3ª ed.). São Paulo: Cortez, 2005.
- Ghedin, E. et al. (2008). *Formação de Professores: Caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro editora.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. (1ª ed., R. Fiker, Trad.). São Paulo: Editora UNESP. (Obra original publicada em 1990).
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. (4ª Ed.). (M. B. M. L. Nunes, Trad.). Rio de Janeiro: LTC Editora. (Obra original publicada em 1963).
- Gomes, P. et al (2013). A identidade profissional do professor: Um estudo de revisão sistemática. *Rev. Bras. Educação Física Esporte*. São Paulo, (27)2, 247-267.
- Gonçalves, J. A. M. (2013). A carreira das professoras do ensino primário. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores* (pp. 141-170). (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, M. C. P. B. et al. (2014). *Projeto Institucional de Professores de Bolsa de Iniciação à Docência: Pibid – Microrrede ensino-aprendizagem*. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista – BA.
- Goodson, I. F. (2013). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, A. (Org.). *Vida de Professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia Editora.

- Hall, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (8ª ed., T. T. Silva, Trad.), Guaracira Lopes Loura. Rio de Janeiro: DP&A. (Obra original publicada em 1992).
- Holly, M. L. (2013). Investigando a vida profissional dos professores: Diários biográficos In: Nóvoa, A. (Org.). *Vida de Professores* (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A (Org.). *Vida de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1993). A motivação dos professores. Estudo exploratório sobre a influência da formação educacional e da prática profissional. *Jornal de Psicologia* (11), 27-30.
- Jesus, S. N. (1995a). A análise da motivação para a profissão docente segundo o modelo da discrepância motivacional: Um estudo preliminar. *Revista Portuguesa de Educação* (8), 163-180.
- Jesus, S. N. (1995b). Avaliação da motivação dos professores segundo os Modelos Expectativa-Valor. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (1), 51-71.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar docente e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N., Vieira, L. S., Almeida, H., Santos, J, Gomes, A. I. C. S., & Martins, C. S. (2008). *Modelo integrativo de teorias cognitivas da motivação. Uma investigação realizada com professores*. Universidade do Algarve, pp 27-60. Disponível em: [www.researchgate.net/publication/237226128](http://www.researchgate.net/publication/237226128).
- Kaddouri, M. (2009). Dinâmicas identitárias e relações com a formação. In Brito, V. L. F. A. (Org.). *Professores: Identidade, profissionalização e formação* (pp. 23-44). Belo Horizonte, MG: Argvmentvm.
- Kaufmann, J. C. (2005). *A Invenção de Si: Uma teoria da identidade*. (1ª ed., Joana Chaves. Coleção: Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 2004).
- Kelchtermans, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. (M. Miguéns, Trad.). *Aprender*, (21) 5-20.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, (26), 45-62.

- Lawn, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem fronteiras*, (1)2, 117-130.
- Luna, C. F., & Rocha, K. S. (2009, nov). *O currículo em educação física na UESB: A percepção do currículo pelos graduandos*. Comunicação apresentada no IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares Universidade Federal da Paraíba: UFP, João Pessoa, Brasil.
- Maalouf, A. (1999). *As identidades Assassinas*. Lisboa: Difel.
- Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (2005). *A Diferença Somos Nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Marchelli, P. S. (2010). Expansão e Qualidade da Educação Básica no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago.
- Medeiros, J. L. (2009). A identidade em Questão: Notas acerca de uma abordagem complexa. In Duarte, M. B. B., & Medeiros, J. L. (Orgs.). *Mosaicos de Identidades: Interpretações contemporâneas das ciências humanas e a temática da identidade*, (pp. 103-126). Curitiba: Juruá Editora.
- Menze, C. (1981). Formación. In Speck, J. et al. (Orgs.). *Conceptos Fundamentales de Pedagogía* (pp. 267-297). Barcelona: Herder.
- Moita, M. (2013). Percursos de formação e de transformação, In Nóvoa, A. (Org.). *Vida de Professores* (pp. 111-139). Porto: Porto Editora.
- Molina, V. Neto, et al. (2102). O processo de identização docente e a formação em educação física para o trabalho docente no contexto escolar. In Nascimento, J. V., & Farias, G. O. (Orgs.). *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção*. Florianópolis: UDESC, pp. 519-542.
- Monteiro, A. R. (2013). *Deontologia na Educação*. Coimbra: Edições Almeida
- Moreira, J. A. (2009). *Professores de educação física em Portugal: Formação, identidade e satisfação profissional*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Moreira, J. A. (2013). *Perspectivas histórica-contemporânea da educação física em Portugal: A formação profissional docente*. Santo Tirso: De Facto Editores.

- Moreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2013). *Identidade docente em educação física: Formação e representações sociais*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morin, E., & Moigne, J. L. (2000). *A inteligência da complexidade*. (2ª ed., M. F. Nurimar, Trad.). São Paulo: Petrópolis. (Obra original publicada em 1999).
- Mosquera, J. J. M. (2006). Universidade: Autoimagem, autoestima e autorealização. *Unirevista*, (1)2, 1-13.
- Mosquera, J. J. M., & Stobaus, C. D. (2006). Autoimagem, autoestima e autorealização: Qualidade de Vida na Universidade. *Revista Psicologia, Saúde & Doenças*, (7) 1, 83-87.
- Nascimento, M. A. V. (2002). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores* (Tese de doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensão de identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: (41)2, 207-218.
- Negrão, R. F. (2008). *Origem temporal da expressão “educação física” e sua trajetória histórica: Uma contribuição*. São Paulo: Plêiade.
- Neira, M. G. (2012). Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In Nascimento, J. V., & Farias, G. O. (Orgs.). *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (pp. 143-176). Florianópolis: UDESC.
- Neves. C. M. C. (2012). A Capes e a formação de professores para a educação básica. In *Revista Brasileira de Pós-Graduação. Educação Básica: Ensino de ciências e matemática e a iniciação à docência* – Brasília, supl. 2, v. 8, pp. 353-373.
- Niquini, C. M. (2015). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como tempo e espaço de formação: Uma análise do subprojeto Pibid/Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri*. (Dissertação de doutoramento). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG
- Nóvoa A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (2002). Prefácio. In Josso, C. *Histórias de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2013). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, A. (Org.). *Vida de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2014). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In Tardif, M., & Lessard, C. (Orgs.). *O ofício do professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais*. (6<sup>a</sup> ed., L. Magalhães, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Obra original publicada em 2008).
- Papi, S. O. G. (2005). *Professores: Formação e profissionalização*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Passos, M. (Orgs.) (2011). *A mística da identidade docente: Tradição, missão e profissionalização*. (Coleção EDVCERE). Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Peixoto, A. J. (Org.). (2009). *Formação, profissionalização e prática docente*. Campinas – SP: Editora Alínea.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e Docência*. (1<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2002). Apresentação à edição brasileira. In Contreras, J. *A autonomia de professores* (pp. 11-21). (2<sup>a</sup> ed., S.T. Valenzuela, Trad.). São Paulo: Cortez. (Obra original publicada em 1997).
- Pimenta, S. G. (1996). Formação de Professores: Saberes da Docência e identidade do Professor. *Rev. Fac de Educ.* São Paulo, (22)2, 72-89.
- Pires, R. G. (2008). *Educação Física na Bahia: Cenas e flashes de uma história*. Salvador. Editora Arcádia.
- Pires, A. P. (2012). Amostragem e pesquisa qualitativa. In J. Poupart et al. (Orgs.) (3<sup>a</sup> ed., A. C. A. Nasser, Trad.). *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 154-211). Petrópolis: Vozes. (Obra original publicada em 1997).
- Pires, A. P. (2012). Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In J. Poupart et al. (Orgs.). (3<sup>a</sup> ed., A. C. A. Nasser, Trad.). *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 43-94). Petrópolis: Vozes. (Obra original publicada em 1997).

- Pires, G. De L. (2012). Estágio supervisionado em educação física escola: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional. In Nascimento, J. V., & Farias, G. O. (Orgs.). *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção*. Florianópolis: UDESC, pp. 143-233.
- Postic, M., Le Calve, G., Joly, S., & Beninel, F. (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue Française de Pédagogie*. (91)2, 25-36.
- Poupart, J. (2012). A entrevista de tipo qualitativo: Considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In J. Poupart et al. (Orgs.) (3<sup>a</sup> ed., A. C. A. Nasser, Trad.). *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 154-211). Petrópolis: vozes. (Obra original publicada em 1997).
- Poupart, J., Deslauriers, J-P., Groulx, L-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. P. (Orgs.) (2012). A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. (3<sup>a</sup> ed., A. C. A. Nasser, Trad.). Petrópolis: vozes. (Obra original publicada em 1997).
- Ramos, G. N. S. & Ferreira, L. A. (2012). As práticas pedagógicas como componente curricular na formação inicial em educação física. In Nascimento, J. V., & Farias, G. O. (Orgs.). *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção*. Florianópolis: UDESC, pp. 323-345.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Ricoeur, P. (2014). *O si-mesmo como outro*. (1<sup>a</sup> ed., I. C. Benedetti, Trad.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. (Obra original publicada em 1990).
- Rodrigues, M. (2002). *Sociologia das profissões*. (2<sup>a</sup> Org.). Oeiras: Celta Editora.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Sacristáns, J. G., & Gómez, A. I. P. (2007). *Compreender e transformar o ensino*. (4<sup>a</sup> ed., E. F. F. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora S.A. (Obra original publicada em 1998).
- Santos, A. (2013). *Identidades incertas: Uma perspectiva antropológica da anomia identitária*. Lisboa: Edições Colibri.
- Santos, B. S. (2003). *Um discurso sobre as ciências*. (14<sup>a</sup> Org.). Porto, PT: Edições Afrontamentos.

- Santos, C. C. (2011). *Profissões e Identidades Profissionais*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Saviane, D. (2000a). *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. (13ª Org.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviane, D. (2000b). *Escola e democracia*. (33ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Singly, F. (2006). *Uns com os outros: Quando o individualismo cria laços*. (1ª ed., M. B. Figueiredo, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 2003).
- Silva, T. T. (2004) *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Souza, E. M. F., & Martins, A. M. G. S. (2012). Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura: Pesquisa, Extensão e Docência. *Rev. Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, (8)13, 143-156.
- Souza, S. Neto et al. (2004). A Formação Profissional de Educação Física no Brasil: Uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, (25)2, 113-128.
- Souza, S. Neto et al, (2012).O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e *locus* de construção da identidade do professor de educação física. In Nascimento, J. V., & Farias, G. O. (Orgs.). *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção*. Florianópolis: UDESC, pp. 113-140.
- Tap, P. (1996). *A sociedade pigmalião: Integração social e realização da pessoa*. (C. Nogueira, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Epistemologia e Sociedade)
- Tardif, M. (2013). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. (15ª ed., F. Pereira, Trad.). Petrópolis: Editora Vozes. (Obra original publicada em 2002).
- Tardif, M., & Lessard, C. (2014). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (9ª ed., J. B. Kreuch, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Obra original publicada em 2005).
- Tardif, M., & Lessard, C. (Orgs.) (2014). *O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. (6ª ed., L. Magalhães, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Obra original publicada em 2008).

- Touraine, A. (1994). *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Touraine, A., & Khosrokhavar, F. (2001). *A procura de si: Diálogo sobre o sujeito*. Lisboa: Instituto piaget
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UESB. (2013). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. *Projeto Institucional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*. Edital nº 61/2013, CAPES. Coord. Maria de Cassia Passos Brandão Gonçalves.
- Valle, I. R. (2006). Carreira do magistério: Uma escolha profissional deliberada? *Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos*. Brasília, DF (87) 216, 178-187.
- Veronez, L. F. C. et al. (2013). Diretrizes curriculares da educação física: Reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*. Porto Alegre (35)4, 809-823.
- Veruska, P. (2016). *A construção da identidade docente em educação física: um estudo com estudantes estagiários de cursos de formação de professor em Florianópolis SC*. (Tese de doutoramento) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades: Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural: Notas de antropologia da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2015). Antropologia e educação intercultural: Reflexão sobre o trabalho docente em contextos de diversidade. In Lopes, A., Pereira, F., Freitas, M., & Freitas, A. (Orgs.). *Trabalho docente, subjetividade e formação* (pp. 91-104). Porto: Livpsic.
- Vieria, A. (2012). Pedagogia social nas escolas: Um olhar sobre a mediação e a educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*. (4), 9-26.
- Xavier, L. N. (2014). A construção social e histórica da profissão docente: Uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59 out-dez, 827-849.



- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamentos e métodos*. (4ª ed., A. Trorell, Trad.). Bookman Editora. (Obra original publicada em 1994). (Obra original publicada em 2009).
- Zabalza, B. M. A. (1987). *Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago: Proyecto de Investigación de acceso a cátedra.
- Zabalza, B. M. A. (1998). O sentido da formação na sociedade da aprendizaxe: *Eduga: Revista Galega do Ensino* (20), 249-268.
- Zabalza, B. M. A. (2001, dezembro). *Autoestima de los educadores. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos* - Santiago de Compostela. Disponível em: <http://pdfcontact.com/download/4888145/>
- Zabalza, B. M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación* (354), 21-43.
- Zanten, A. (2014). A influência das normas de estabelecimentos na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In Tardif, M & Lessard, C (Orgs.). *O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 200-216). (6ª ed., L. Magalhães Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Obra original publicada em 2008).

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A**

### ***Guiões das entrevistas***

## GUIÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA

Bloco temático	Objetivos	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
<b>Legitimação da entrevista</b>	<p>Informar em linhas gerais sobre o objetivo do estudo e procedimento</p> <p>Motivar para a participação</p> <p>Assegurar o caráter confidencial das informações prestadas</p> <p>Obter autorização para registo áudio e escrito</p> <p>Prestar esclarecimentos adicionais</p>	<p>Dizer ao estudante que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho</p> <p>Tem alguma objeção a que a entrevista seja gravada ou a que tome notas?</p> <p>Há alguma coisa que não tenha ficado clara ou que queira perguntar?</p>	
<b>Dados sociodemográficos</b>			<p>Sexo</p> <p>Idade</p>
<b>Caracterização Dados escolares/profissionais</b>	<p>Caracterizar o percurso</p>	<p>Informar sobre o semestre que está frequentando e o ano de inscrição no curso</p> <p>Dizer sobre o percurso escolar/profissional</p>	

Bloco temático	Objetivos	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
<p><b>Identidade docente</b></p> <p>Dimensão motivacional/ Motivação para a profissão docente</p>	Identificar as motivações que levaram a optar pela licenciatura	<p>Explique quais motivos lhe levaram a optar por uma profissão que é responsável pelo ensino?</p> <p>O que espera no futuro enquanto professor de Educação Física?</p>	<p>O que determinou a sua opção?</p> <p>Qual a razão de ter escolhido a Educação Física?</p> <p>Qual a razão de ter escolhido o ensino? Explique.</p>

Bloco temático	Objetivos	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
<p><b>Identidade docente</b></p> <p>Dimensão representacional/ Percepção da profissão e de si como docente</p>	Identificar a percepção da profissão e a percepção de si como docente	<p>O que é para si ser professor?</p> <p>Quais os principais problemas que os professores enfrentam?</p> <p>Quais as principais tarefas na docência?</p>	<p>Quais aspectos positivos e negativos na profissão docente?</p> <p>Quais as suas maiores preocupações?</p>

Bloco temático	Objetivos	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
<p><b>Identidade docente</b></p> <p>Dimensão socioprofissional/ Estatuto sócioprofissional</p>	Identificar os efeitos da socialização profissional na escola	Como descreve a escola enquanto local de trabalho?	Por estar inserido no contexto escolar como professor do programa Pibid, como vê a sua integração na escola?

--	--	--	--

<b>Bloco temático</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Perguntas de recurso e de aferição</b>
<b>Formação</b>	Identificar como os graduandos constroem suas identidades profissionais.	Descreva sobre a sua formação universitária	<p>Fale sobre a sua formação acadêmica. Tem correspondido às suas expectativas?</p> <p>Até o momento a sua formação possibilitou o contato com a realidade profissional? Por quê?</p> <p>O que espera encontrar no Pibid?</p>

<b>Bloco temático</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Perguntas de recurso e de aferição</b>
<b>Finalização / Validação da entrevista</b>	<p>Recolher informações não previstas e que sejam importantes para o entrevistado</p> <p>Averiguar as reações à entrevista</p> <p>Avaliar a exaustividade do guião da entrevista</p> <p>Agradecer mais uma vez a colaboração e valorizar o contributo</p>	<p>Há ainda algum aspecto que queira referir?</p> <p>Qual a sua opinião sobre a entrevista?</p> <p>Tem alguma sugestão a fazer?</p>	

## GUIÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA

Bloco temático	Objetivos	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
<b>Legitimação da entrevista</b>	<p>Informar em linhas gerais sobre o objetivo do estudo e procedimento</p> <p>Motivar para a participação</p> <p>Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas</p> <p>Obter autorização para registo áudio e escrito</p> <p>Prestar esclarecimentos adicionais</p>	<p>Dizer ao estudante que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho</p> <p>Tem alguma objeção a que a entrevista seja gravada ou a que tome notas?</p> <p>Há alguma coisa que não tenha ficado clara ou que queira perguntar?</p>	

Bloco temático	Objetivos	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
<p><b>Identidade docente</b></p> <p>Dimensão motivacional/ Motivação para a profissão docente</p>	Identificar os efeitos da participação no Pibid sobre a motivação profissional	<p>O Pibid afetou sua motivação para a profissão docente? Explique.</p> <p>O programa lhe motivou para a carreira de professor de Educação Física?</p> <p>O que espera agora da sua profissão de professor de Educação Física?</p>	<p>O Pibid contribuiu para se sentir mais motivado para a profissão docente?</p> <p>Está satisfeito com a sua opção pela EF? Explique.</p>

Bloco temático	Objetivos	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
	Identificar os efeitos da participação no Pibid sobre as representações profissionais	O Pibid afetou sua ideia/imagem da profissão? Explique.	Após a experiência no Pibid, tem uma percepção diferente do ser

<p><b>Identidade docente</b></p> <p>Dimensão representacional/ Percepção da profissão e de si como docente</p>		<p>Depois de participar do Pibid, como vê sua carreira docente?</p>	<p>professor de EF?</p> <p>O que é para si ser professor de EF?</p> <p>Sentiu-se como professor durante o Pibid?</p> <p>Que imagem tem de si na profissão docente? E na EF em particular?</p> <p>Quais suas principais preocupações?</p>
--	--	---	--

<b>Bloco temático</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Perguntas de recurso e de aferição</b>
<p><b>Identidade docente</b></p> <p>Dimensão socioprofissional/ Estatuto sócio-profissional</p>	<p>Identificar os efeitos da participação no Pibid na socialização profissional</p>	<p>O Pibid permitiu sua integração na profissão? Explique.</p>	<p>Sua integração na escola foi positiva?</p> <p>Em sua opinião, os bolsistas (Pibid) o viam como professor? E os alunos?</p> <p>Como descreve a escola como local de trabalho?</p> <p>A comunidade escolar percebeu a importância do professor de EF no currículo? Ou continua entendendo que não é significativa para o currículo?</p>



<b>Bloco temático</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Perguntas de recurso e de aferição</b>
<b>Formação</b>	Identificar como os graduandos constroem suas identidades profissionais.	<p>Aprecie a sua formação antes e depois do Pibid.</p>	<p>Quais as tarefas ou atividades em que sentiu mais dificuldades?</p> <p>A sua participação no programa foi significativa?</p> <p>Quais contribuições o Pibid proporcionou para sua formação?</p> <p>Quais os seus projetos relativamente à formação?</p>

<b>Bloco temático</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Perguntas de recurso e de aferição</b>
<b>Finalização / Validação da entrevista</b>	<p>Recolher informações não previstas e que sejam importantes para o entrevistado</p> <p>Averiguar as reações à entrevista</p> <p>Avaliar a exaustividade do guião da entrevista</p> <p>Agradecer mais uma vez a colaboração e valorizar o contributo</p>	<p>Há ainda algum aspecto que queira referir?</p> <p>Qual a sua opinião sobre a entrevista?</p> <p>Tem alguma sugestão a fazer?</p>	

## **APÊNDICE B**

### *Questionário*

## QUESTIONÁRIO

Caro(a) estudante,

Este questionário faz parte do projeto de pesquisa cuja finalidade é investigar a formação profissional do(a)s estudantes de Educação Física da UESB. Este projeto culminará na tese intitulada: “Reflexos do Pibid na construção da identidade profissional dos graduandos de educação física da UESB”, na Universidade de Coimbra.

Asseguramos que toda informação que obtivermos neste questionário será sigilosa, como também a garantia da confiabilidade dos dados obtidos.

Neste questionário solicita a sua colaboração através da resposta às questões que o integram, devendo ter em conta as instruções que constam do mesmo.

Por favor, responda a todas as questões individualmente e de acordo com o que pensa e/ou sente. As questões 4, 5 e 6 referem-se à sua experiência no Pibid e a 7 é relativa ao currículo do curso.

Agradecemos a sua colaboração.

*Responda preenchendo o espaço ou assinalando uma opção, consoante os casos.*

1. **Idade:** \_\_\_\_\_ anos

2. **Sexo:**       Masculino       Feminino

3. **Semestre que está cursando:** \_\_\_\_\_

Assinalando com uma cruz o número apropriado, indique-nos o **seu grau de desacordo/acordo** com cada uma das afirmações, sabendo que:

**1 = Discordo totalmente**

**2 = Discordo**

**3 = Nem concordo, nem discordo**

**4 = Concordo**

**5 = Concordo totalmente**

### 4. Questões relativas à dimensão motivacional ao Pibid

4.1 Sempre sonhei em ser professor.

1  2  3  4  5

4.2 Estou motivado(a) com o Pibid.

1  2  3  4  5

4.3 Tenho uma visão otimista relativamente ao futuro, porque existem saídas profissionais para os licenciados em educação física.

1  2  3  4  5

4.4 Estou motivado para a profissão de educação física.

1  2  3  4  5

4.5 A minha opção passou sempre por ser professor(a) de educação física, não me vejo como professor(a) de outra área.

1  2  3  4  5

## 5. Questões relativas à dimensão representacional ao Pibid

5.1 Atualmente o professor de educação física é um professor idêntico aos outros.

1  2  3  4  5

5.2 Participar do Pibid contribuiu para o exercício da minha função enquanto docente.

1  2  3  4  5

5.3 Enquanto professor(a) de EF me senti responsável pela formação dos alunos.

1  2  3  4  5

5.4 O Pibid está perfeitamente adequado à realidade profissional, o que me fez sentir-se professor.

1  2  3  4  5

5.5 Comparando com os outros profissionais e professores de outras áreas tenho boas perspectivas na profissão.

1  2  3  4  5

5.6 A estrutura da escola e o modelo da educação me preocupam.

1  2  3  4  5

## 6. Questões relativas à dimensão socioprofissional ao Pibid

6.1 Os colegas de iniciação à docência com quem trabalhei no programa Pibid cooperaram e colaboraram comigo.

1  2  3  4  5

6.2 A relação que tive com os alunos foi um dos fatores que mais contribuiu para a minha realização enquanto professor(a).

1  2  3  4  5

6.3 Os meus alunos respeitaram-me enquanto professor(a) de EF.

1  2  3  4  5

6.4 A escola é um espaço planejado, estruturado e organizado.

1  2  3  4  5

6.5 Penso que a profissão de professor(a) de EF é reconhecida positivamente pelos outros.

1  2  3  4  5

## 7. Questões relativas à formação

7.1 A preparação que recebi no programa é muito boa.

1  2  3  4  5

7.2 Tenho uma preparação na área pedagógica que me prepara adequadamente para a resolução de problemas inerentes à profissão docente.

1  2  3  4  5

7.3 No Pibid tive uma formação que me preparou adequadamente para à profissão docente.

1  2  3  4  5

7.4 Senti uma necessidade constante de atualizar os meus conhecimentos ao estar participando do Pibid.

1  2  3  4  5

7.5 Venho adquirindo conhecimentos aprofundados que me permitem refletir meu processo de formação.

1  2  3  4  5

7.6 Penso em manter uma atualização constante devido aos contextos sucessivos de mudança.

1  2  3  4  5

## APÊNDICE C

*Matriz resultante da análise de conteúdo das entrevistas*

## MATRIZ RESULTANTE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Primeira Entrevista – Operacionalização da Análise de Conteúdo (E1)

Domínios	Dimensões	Objetivos	Categorias	Subcategorias	Unidade de contexto
Identidade Docente	Motivacional – Projeto Profissional	Identificar as motivações que levaram a optar pela licenciatura	Motivação para a profissão docente	Motivos que levaram a escolher a docência	“Antes do curso de EF eu participei do curso de química [...] eu fiz por ser um curso noturno para poder estudar e trabalhar ao mesmo tempo e está ingressada na Universidade” (p. 1). A mesma afirma ainda que: “Na verdade quando eu optei por fazer química foi falta de opção, entendeu. Eu tinha que escolher um curso noturno que pudesse conciliar com o trabalho [...]” (p. 3).
				A razão que levou a escolher a EF	“[...] quando entrei no curso, eu meio que cair de paraquedas no curso, porque eu tinha inscrito no vestibular para pedagogia e estava decidida em fazer pedagogia e aí o ENEM como eu não queria colocar pedagogia de novo eu coloquei EF” (p. 4) “É: porque não era a minha primeira opção entendeu, a minha primeira opção era pedagogia, talvez se eu tivesse passado em pedagogia [...] eu não sei se estaria fazendo EF” (p. 5)
				O futuro enquanto professor de EF	“Eu só espero que eu me sinta realizada, que não seja em vão [...]” (p. 7) “Para eu sentir realizada... eu quero pelo menos tentar conseguir sacudir um pouco sabe, tentar fazer diferente, tentar ser um profissional diferente que trabalha com seriedade dentro das limitações [...]” (p. 7).
				Candidatura ao Pibid	“O que me fez participar do Pibid, foi o fato de ser um estágio, ter a oportunidade de trabalhar na escola tendo um professor junto da gente” (p. 15)

	Representacional- Percepção Profissional	Identificar a percepção da profissão e a percepção de si como docente	Percepção da profissão	O ser professor	“[...] é: você contribuir com a formação daquele cidadão [...]”
				Problemas e preocupações no exercício da docência	“Eu acho que o problema mais assustador é o da educação e não o da educação da escola de casa, eu acho que o problema mais assustador [...] Familiar, porque assim, se você não tem, sei que existem casos raros de pessoas que tem família estruturada e mesmo assim não querem nada a gente sabe [...]” (p. 11). “[...] e é assim uma família que não tem estrutura, o aluno está propicio a se envolver com drogas, se ele vive em um lar cheio de violência ele vai reproduzir isso também [...]” (p. 12).
				Aspectos positivos na profissão	“[...] você ser lembrado pelos alunos, porque, assim, pra você pode ter passado trinta anos se você for professor de uma aluno, você vai ser professor dele pra sempre [...] esse retorno que tem é muito espontâneo, eu acho que isso vale a pena [...]” (p. 10).
				Aspectos negativo na profissão	“Negativos... os negativos não sei... é o medo sei lá, é o medo de não dar certo [...] Eu acho que tenho medo de me frustrar, eu tenho medo de aparecer situações que eu não saiba resolver... eu tenho medo de tomar decisões erradas” (10).
				Principais tarefas na docência	“Eu acho que o professor não deve, principalmente negar o conhecimento ao aluno [...]” (p. 11).
	Socioprofissional- Profissionalização Social	Identificar os efeitos da socialização profissional na escola	Estatuto socioprofissional	A escola enquanto local de trabalho	“[...] a escola pública, é assustadora o professor trabalhar na escola pública, porque faltam condições e não condições de estrutura que hoje em dia a maioria das escolas tem uma estrutura entre aspas, tem um quadro, uma cadeira, uma estrutura básica, mas questão mesmo



					humana, sabe das relações” (p. 3).
				Integração na escola	
Representações de Formação		Identificar como os graduandos constroem suas identidades profissionais	Formação	Descrição da formação universitária	“[...] no primeiro semestre que é um pouco assustador [...], porque é um curso de pedagogia, a gente não tem nenhuma vivência e a coisa mais próxima que a gente tem no primeiro semestre... não tem nada que se referi a EF[...]” (p. 2). “Assim, a gente não tem noção que está no curso de licenciatura e que as disciplinas de pedagogia, didáticas são importantes. Só que a gente está entrando num curso de EF e no primeiro semestre a gente não estuda nem História da EF [...]” (p. 2).
				Formação acadêmica corresponde com as expectativas	“Olha... tem sim, [...] nesse semestre a gente pegou só feras, professores que contagia a gente, tira a gente do comodismo e que quer que a gente produza, que tente entrar nessa área de pesquisa [...] então eu acho que a minha formação nesse sentido até aqui eu considero uma boa formação [...]” (p. 14).
				Contato com a realidade profissional	“[...] na área de EF a coisa mais próxima que eu tive de viver mesmo em sala de aula foi o Pibid, sem... fora o Pibid não tive outra experiência” (p. 2).
				O quê espera encontrar no Pibid	“Eu espero encontrar no Pibid que ele colabore com a minha formação, assim como profissional” (p. 15).

E(2)

Domínios	Dimensões	Objetivos	Categorias	Subcategorias	Unidade de contexto
Identidade Docente	Motivacional – Projeto Profissional	Identificar as motivações que levaram a optar pela licenciatura	Motivação para a profissão docente	Motivos que me levaram a escolher a docência	“O que me levou foi - - a... desafio, porque vejo que o professor é a grande ferramenta na mudança da sociedade e do mundo e eu vejo que meus objetivos foi ajudar ou querer transformar algo ou alguém ou mudar a realidade que vivemos e vejo que o professor é pilar disso” (p. 3).
				Razão que levou a escolher a EF	“O que me ingressou na EF foi a minha paixão pelo esporte que é o basquetebol que foi uma das motivações” (p. 1). E2.
				O futuro enquanto professor de EF	“[...] eu espero transformar e modificar a vida daqueles que passaram por minha mão” (p. 5).
				Candidatura ao Pibid	“O que me motivou em primeiro lugar foi conhecer um pouco da realidade porque muita gente fala – aqui é uma coisa e quando vocês saírem verão o que esperam por vocês – então eu não quis esperar sair da Universidade pra ver, eu queria ver, como eu estou no início e se não for aquilo que eu quero eu desisto logo” (p. 8) E2.
	Representacional- Percepção Profissional	Identificar a percepção da profissão e a percepção de si como docente	Percepção da profissão	O ser professor	“Para mim o que é ser professor, professor para mim não é só aquele que detêm o conhecimento... é: o professor é só, não é só, mas é algo que ajuda na busca do conhecimento é aquele que tenta construir juntamente com o aluno o conhecimento para si e para ele [...] Então o professor é isso, fornecer a - - é um mediador pra que possa transformar na verdade eu não digo nem transformar, mas para que possa... possibilitar o aprendizado e o conhecimento daquele aluno” (p. 6) E2.

				<p>Problemas e preocupação no exercício da docência</p> <p>“Uns dos principais problemas é o Estado, porque assim... o Estado que determina todo aquele tipo de conhecimento que vai ser aplicado, a matéria que vai ser dada e o professor por muitas vezes hoje em dia fica só como reprodutor de conhecimento, então, é uma das maiores dificuldades porque ele deixa de ter o seu papel como educador e se transforma apenas em um expositor de aula, fora as condições de trabalho que hoje em dia a gente sabe que é precária e o salário também [...]” (p. 6).</p>
				<p>Aspectos positivo na profissão</p> <p>“Os pontos positivos é com relação ao respeito dos alunos, você chegar e ser respeitado, o ânimo dos alunos [...] o conteúdo que você planejou e ver a satisfação nos olhos dos alunos [...]” (p. 4).</p>
				<p>Aspecto negativo na profissão</p> <p>“Eu acho que os pontos negativos é a realidade dos colégios, muitas vezes falta de estrutura, a falta de... - - vamos supor, não só de estrutura, mas a condição de trabalho para o professor , a precariedade do salário [...]” (p. 5).</p>
				<p>Principais tarefas na docência</p> <p>“Primeiro é dominar o assunto, em segundo lugar é ter paciência porque não é qualquer pessoa que consegue ensinar, não só dominar o assunto, mas também a forma como ele transmite determinado assunto, então eu acho que é a junção do saber e do transmitir que para mim são as maiores competências” (p. 6).</p>
	Sócioprofissional- Profissionalização Social	Identificar os efeitos da socialização profissional na escola	Estatuto sócioprofissional	<p>A escola como local de trabalho</p> <p>“Eu descrevo como precária em todos os âmbitos, principalmente porque, além da péssima condição de trabalho, a falta de respeito, a falta de consciência de muitas das vezes o que é realmente professor, o que é o papel do professor tem se perdido. [...] Então eu vejo a escola hoje em dia como um lugar de formação de</p>

					<p>cidadãos, mas que se perdeu ao longo do caminho - - hoje eu vejo a escola como um creche, um lugar que os pais jogam os alunos para que os professores depositem seus conhecimentos e para eles está bom” (p. 7).</p>
				Integração na escola	<p>“Lá no colégio a integração é boa, porque a participação dos pais é constante e dos alunos também [...] Pelo que eu vi só vejo realmente a integração com os professores de EF, por eles estarem juntos debatendo, discutindo e de vez em quando a diretora passa e dar um alô, mas em relação aos outros professores eu não sei dizer porque a gente não percebe a aproximação deles conosco. Porque querendo ou não dentro da escola o professor de EF é um pouco marginalizado” (pp. 7-8).</p>
Representações de Formação		Identificar como os graduandos constroem suas identidades profissionais	Processo de formação	Descrição da formação universitária	<p>“[...] tem dado subsídio suficiente pra gente atuar um pouco dentro da escola” (p. 8).</p>
				Formação acadêmica corresponde às expectativas	<p>“[...] tem atendido porque como eu falei é desleixo da minha parte, porque na verdade os professores dão assuntos e cumprem com o que está planejado, mas só que falta muito mais interesse da minha parte do quê dos próprios professores” (p. 8).</p>
				Contato com a realidade profissional	<p>“Das matérias que a gente pegou só uma que aproximou um pouco da realidade que nos encontramos, mas as outras deixam a gente num campo imaginário - - pregam a escola como utopia e não mostra realmente o que vamos enfrentar e que realmente vamos encarar e só no momento que somos inseridos na escola pra as dificuldades que vamos encontrar” (p. 8).</p>

				O quê espera encontrar no Pibid	“O que espero encontrar, eu acho que já estou encontrando aos poucos que é a maior participação nas aulas em termos de... poder lecionar algum dia” (p. 9).
--	--	--	--	---------------------------------	---

E (3)

Domínios	Dimensões	Objetivos	Categorias	Subcategorias	Unidade de contexto
Identidade Docente	Motivacional – Projeto Profissional	Identificar as motivações que levaram a optar pela licenciatura	Motivação para a profissão docente	Motivos que levaram a escolher a docência	“[...] quando eu entrei não sabia a diferença entre licenciatura e bacharelado, eu sabia que queria fazer EF pela questão do esporte” (p. 2).
				Razão que levou a escolher a EF	“[...] eu tive aulas de EF no próprio colégio e eu comecei a participar dos jogos internos no colégio e aí alguns professores notaram que eu tinha uma habilidade para determinados tipos de esporte” (p. 3) E3.
				O futuro enquanto professor de EF	“Eu espero está atuando na verdade tanto na escola quanto na Universidade, pela questão da escola é uma realização [...]. Apesar de remunerar pouco, na Universidade é mais pelo financeiro... independência financeira que eu queria e pela escola é mais por uma questão de realização” (p. 6).
				Candidatura ao Pibid	“O principal motivo foi a questão da bolsa, no início eu não sabia do que se tratava o Pibid... abriu uma seleção de bolsa [...] assim que eu entrei no Pibid busquei conhecer o Pibid e vi que era um projeto que tinha tudo a ver comigo pela questão de estar adentrando na escola e o Pibid propiciou isso de maneira precoce no curso e isso foi que me motivou, primeiro a questão financeira e posteriormente a ligação de um projeto com a minha carreira acadêmica” (p. 10).
	Representacional- Percepção Profissional	Identificar a percepção da profissão e a percepção de si como	Percepção da profissão	O ser professor	“[...] o professor é um exemplo que tem como função fazer a troca de experiência com o aluno” (p. 6) E3.
				Problemas e preocupações no exercício	“((risos)) Eu tenho a preocupação de não ser um bom profissional, essa é a minha maior preocupação [...]. Tornar um bom professor, porque eu sei que outros

		docente		da docência	problemas como financeiro... e eu sei se for um bom professor vou construir uma fama boa e de certa forma não vai faltar oportunidade [...]” (p. 8) “Já tentaram me desmotivar falando que a escola não oferece estrutura” (p. 6).
				Aspectos positivos na profissão	“Aspectos positivos como falei, tem a questão da admiração do aluno, eu vejo isso, um aluno se espelhar no professor é uma admiração enorme[...]” (p. 6).
				Aspectos negativos na profissão	“O negativo vejo principalmente na área de EF, eu vejo a questão da estrutura da escola, também por parte da coordenação, eu vejo que alguns profissionais que trabalham na escola tratam os professores de EF como um mero profissional de lazer e estar na escola apenas para aplicar o lazer para a criança no momento da diversão [...]” (p. 6).
				Principais tarefas na docência	“A principal tarefa seria a troca de conhecimento [...]” (p. 7).
	Socioprofissional- Profissionalização Social	Identificar os efeitos da socialização profissional na escola	Estatuto socioprofissional	A escola enquanto local de trabalho	“Eu acredito que a escola tem muitos defeitos na verdade, mas também tem muitas qualidades [...]” (p. 8). “A escola é um ambiente de... eu vejo de troca de conhecimento entre os profissionais que estão lá, seja o aluno, o secretário, o diretor e o professor [...]” (p. 8).
				Integração na escola	

Representações de Formação		Identificar como os graduandos constroem suas identidades profissionais	Processo de formação	Descrição da formação universitária	<p>“Eu descreveria por semestre, o primeiro semestre bom, o segundo bom, o terceiro ótimo pela questão de ter as disciplinas que já voltavam os meus olhares para a escola [...] o quarto de certa forma ótimo, o quinto voltou para o bom, deu uma decaída de nível, mas continuou bom pelos professores, sexto semestre regular pela questão da repetição de conhecimento que já tinha visto em semestres anteriores e isso me deu um desanimo grande e agora o sétimo semestre estou considerando o pior semestre” (p. 9).</p> <p>“Eu acho a fadiga mesmo de estar aqui na faculdade e o fator psicológico tá influenciando muito e eu já estou aqui a sete semestre e de certa forma desde que eu adentrei eu queria estar trabalhando para contribuir em casa e a contribuição é pouca, eu estou ansioso de sair daqui e começar a trabalhar [...]” (p. 9).</p>
				Formação acadêmica corresponde às expectativas	
				Contato com a realidade profissional	<p>“A Universidade propriamente o curso não, o que aproximou na verdade foi o Pibid... a Universidade... no momento eu não recordo alguma disciplina que tenha levado para o âmbito escolar” (p. 10).</p>
				O quê espera encontrar no Pibid	<p>“Incentivar o aluno à atividade da docência” (p10)</p> <p>“Ter uma boa relação, fazer pesquisa dentro do Pibid.e realizar projetos no ensino através de propostas metodológicas inovadora” (p. 10).</p>



E (4)

Domínios	Dimensões	Objetivos	Categorias	Subcategorias	Unidade de contexto
Identidade Docente	Motivacional – Projeto Profissional	Identificar as motivações que levaram a optar pela licenciatura	Motivação para a profissão docente	Motivos que me levaram a escolher a docência	“Primeiro foi por nota no SISU, mas desde cedo, quando sair do ensino médio eu fui professora na minha própria escola... lá eles fizeram uma experiência com os alunos [...] na conclusão do ensino médio eles abriam a oportunidade para que essas pessoas auxiliassem como monitores em outras salas e quando a gente fica como monitor vira um professor porque os assuntos eram dados e planejados por nós, então quando eu vi, eu fui gostando da coisa e fui aprendendo a dar aula” (p. 2).
				Razão que levou escolher a EF	“Foi quando entrei na Universidade... a vai ser professora de EF nunca passou pela minha cabeça, quando era criança, adolescente nunca mesmo, mas quando eu gostei falei que ia desempenhar meu papel de forma melhor possível e assim é o que tem acontecido e cada dia eu tento melhorar” (p. 3) E4.
				O futuro enquanto professor de EF	“Eu espero a partir das minhas práticas na EF escolar... atender muito mais do que simplesmente a promoção da saúde dos meus alunos e fazer com que eles se sintam incentivados a participarem das aulas” (p. 4)
				Candidatura ao Pibid	“Com o interesse de ser professora eu queria de fato encontrar a realidade e além disso vivenciar, porque eu falei - - como é que eu vou para o sexto semestre sem nenhuma experiência, sem saber como é o contexto escolar sem está vivenciando, observando o planejamento do professor, então eu queria essa experiência como observadora e participante das aulas de EF” (p. 6) E4.

	Representacional- Percepção Profissional	Identificar a percepção da profissão e a percepção de si como docente	Percepção da profissão	O ser professor	“[...] preciso ser autoridade na sala, mas não autoritária a ponto de receber meus alunos informações, transmitir pra eles o meu conhecimento, mas também ser sensível a voz dos meus alunos... entender que essa educação não é de cima pra baixo, não é de forma vertical” (p. 4).
				Problemas e preocupações no exercício da docência	“[...] as estruturas das escolas públicas não são atrativas [...] o salário pra um professor iniciante não é atrativo [...]” (p. 4).
				Aspectos positivo na profissão	
				Aspecto negativo na profissão	“[...] as estruturas das escolas públicas não são atrativas [...] o salário para um professor iniciante não é atrativo [...]” (p. 4).
				Principais tarefas na docência	“Transmitir conhecimento, entender o aluno e formular planos de aula” (p. 5).
	Sócioprofissional- Profissionalização Social	Identificar os efeitos da socialização profissional na escola	Estatuto sócioprofissional	A escola enquanto local de trabalho	“A escola é um espaço de experiência em que o professor vai encontrar alunos que vão abraça-lo e aquele que não quer olhar pra sua cara” (p. 6).
			Integração na escola	“Bastante proveitosa porque na primeira semana tem um pouco de temor ao conhecer a turma, mas depois que cria o vínculo de amizade os alunos... eles são: nos recepcionam e a gente faz o mesmo - - [...] Sim, de maneira superficial talvez por falta de tempo disponível pra está nas escolas, pois o nosso contato é apenas no horário da EF e nas reuniões do Pibid, mas isso possibilita	

					que a gente tenha comunicação com a direção da escola, com as pessoas que trabalham na escola e com outros professores que trabalham na escola” (p. 6).
Representações de Formação		Identificar como os graduandos constroem suas identidades profissionais	Processo de Formação	Descrição da formação universitária	“No primeiro semestre ainda não me encontrava porque a maioria das disciplinas era voltada para as áreas de humanas só a partir do terceiro semestre que eu fui entendendo a educação física escolar, psicomotricidade, recreação e lazer e fui criando amor pelo curso e hoje eu entendo que foi uma evolução... sabe pra mim eu não me arrependo de forma alguma e hoje no quinto semestre entendo que a preparação continua deve ser constante e com as disciplinas a gente vai criando um vínculo pelo curso e pela prática para se tornar docente” (p. 1).
				Formação acadêmica corresponde às expectativas	“Muita coisa me surpreendeu, mas tem contribuído para minha formação porque a gente já conhece como são as realidades das escolas, então com essa formação acadêmica eu vou me preparando pra quando encontrar com essas dificuldades tentar muda-las [...]” (p. 6).
				Contato com a realidade profissional	“No terceiro semestre a gente tinha ido com o professor de EF escolar, fomos à creche [...]” (p. 7).
				O quê espera encontrar no Pibid	“Eu espero encontrar maneiras para que venha aperfeiçoar meu trabalho e as minhas expectativas são as melhores possíveis... [...]” (p. 7).

Segunda Entrevista – Operacionalização da Análise de Conteúdo (E1)

Domínios	Dimensões	Objetivos	Categorias	Subcategorias	Unidade de contexto
Identidade Docente	Motivacional – Projeto Profissional	Identificar os efeitos da participação no Pibid.sobre a motivação profissional	Motivação para a profissão docente	Projeto profissional inicial	“Sem dúvida, acho que o Pibid.permite que a gente viva a escola, não é só ir à escola e está com o professor orientador. A gente participa do planejamento, a gente tem a possibilidade de ministrar as aulas e isso permite que tenhamos uma noção de que vai ser a nossa atuação” (p. 1).
				Motivação para a carreira de professor de EF	“O fato de eu estar no subprojeto de EF que é minha área, porque é um programa interdisciplinar e eu estou no subprojeto de EF com professores da área. O meu coordenador é da EF e o meu supervisor também, então eu acho que isso facilita mais, que a gente se identifique, encontre e entenda como tudo funciona” (p. 1).
				Projeto futuro	“O que eu espero... Eu acho que poderia responder ao contrário, eu espero não me decepcionar, não me frustrar, não me acomodar, é a palavra certa. Como eu falei no primeiro, segundo e terceiro semestre a gente é muito sonhador e eu tenho colegas que estão se formando e que dizem não acreditar mais nesse modelo e que não acredita mais na EF na escola” (p. 3)
				Motivação para o/no Pibid	“... acho que na verdade pela identificação porque eu já tinha uma identificação pela área da docência e acho que o Pibid antecipou, entendeu! Antecipou, me fez que me encontrasse mais, que gostasse mais e assim, as minhas outras experiências não tinham sido pelo curso e o Pibid por estar nesse curso me favoreceu a isso” (p. 1).
				Motivação para EF	“Estou mais que satisfeita ((risos)). O que falei na entrevista anterior que eu vi na EF em especial a

					licenciatura que me atraiu e acho interessante, tem a área da saúde, mas que não é a minha área. A possibilidade de juntar algumas experiências que eu tinha, que gostava. Eu me sinto realizada, não me sinto frustrada, não me preocupo com os problemas futuras” (p. 2).
Representacional- Percepção Profissional	Identificar os efeitos da participação no Pibid.sobre as representações profissionais	Percepção da profissão e de si como docente	Estatuto do professor de EF	“Sim, afetou sim. Porque quando a gente tá na área de licenciatura, você pensa que é apenas dar aula, só que para você dar aula, tem que planejar a aula, tem que sistematizar, ler muito, ler as provas [...] E os professores trabalham muito em casa e eu acho que o Pibid ele proporcionou isso, entendeu! Eu acho que é para além da escola e eu acho que o Pibid colabora muito com isso, mas do que os outros projetos que tem” (p. 4).	
			Desempenho do papel de professor	“...quando a gente tá na área de licenciatura, você pensa que é apenas dar aula, só que para você dar aula, tem que planejar a aula, tem que sistematizar, ler muito, ler as provas, os trabalhos e assim a gente só tem essa noção de ir lá e fazer e depois as notas vão aparecer sem a gente precisar fazer nada[...]” (p. 4)	
			O papel do professor de EF	“O ser professor de EF... Não sei, eu acho que sou muito romântica ainda para a escola. Eu estou num curso de licenciatura, eu sei que a EF me permitirá trabalhar em outras áreas e o nosso curso também dar um suporte pra isso... [...] eu não vou falar que é um dom, nada disso não, uma missão porque acho que não chega a isso, não sei, mas acho que tá para além do ofício” (p. 5).	
			Sentiu-se professor	“Se eu me sentia como professor... eu me sentia como uma estudante, eu não me sentia como professora, isso é muito louco, mas eu sei que ainda sou uma estudante – eu estou sendo muito honesta – eu me sentia como estudante	

					que estava em um projeto e assim, não me sentia a professora que estava assumindo e tal, se eu falasse que estava me sentindo assim estava sendo hipócrita. Eu tinha consciência que estava ali, mas eu não conseguia” (p. 8).
				Perspectiva na carreira docente	“Como eu vejo? Acho que vou ser um pouco pretenciosa, mas eu acho que é promissora, promissora mesmo, eu sou uma pessoa muito curiosa e uma boa ouvinte, eu consigo internalizar e ouvir as coisas e me apropriar das falas” (p. 10).
				Preocupações	“Eu acho que as minhas preocupações continuam sendo as mesmas da primeira entrevista é: eu acho que me preocupo com esse modelo de educação que tá posto, por que hoje em dia os alunos têm muitas informações a todo momento, celular, WhatsApp e internet, tudo ali de forma imediata e o aluno chega na sala de aula sentando e vendo você ministrar a aula. Acho que o modelo de educação que temos é o mesmo quando surgiu à escola acho que tem que repensar e me preocupo nesse sentido[...], então o que me preocupa é esse modelo de educação, com a questão familiar, de relações, respeito eu me preocupo com isso” (p. 11).
	Sócioprofissional- Profissionalização Social	Identificar os efeitos da participação no Pibid.na socialização profissional	Estatuto socioprofissional	Integração na profissão	“Eu me sinto integrada na profissão, eu me sinto parte desse processo, me sinto mesmo sem hipocrisia. Eu sou muito apaixonada por essa questão da educação, da escola, só que o que me atrapalha ainda é porque sou um pouco romântica, acho que tenho que ter outras experiências mais importantes” (p. 11).
				Integração na escola	“Foi boa e positiva, embora eu tenha falado do se ver professora[...] Independente da questão que eu falei dos alunos me verem ou não como professora, foi positiva

					nos receberam muito bem, fomos apresentados a toda a escola, diretora, aos professores e principalmente aos professores da área” (p. 11).
				Olhar dos outros sobre si como professor	“Pela parte dos alunos não. Eles não conseguem enxergar a gente como professora, pra eles nós somos estudantes e eles podem até chamar às vezes de professora, mas não é... algo assim a gente sentia muita diferença quando de fato está à frente e não tem nada a ver com autoridade ou de respeito[...] eles não conseguiam ter essa visão d’gente, pra eles conseguirem entender, nós tínhamos que ser mais incisivos” (pp. 7-8).
				Escola como local de trabalho	“O céu ((risos)) Se eu falar que não faz diferença, tem coisas que eu acho que são excessos, mas funciona é aquela coisa que você fala que tá precisando ter mais escolas assim. Porque funciona e você consegue dar aula e aluno é aluno em qualquer lugar como eu falei, conversa, brinca e tal, mas as coisas funcionam” (p. 12).
				Estatuto do professor de EF	“Eu acho que essa cultura que não é importante, tenho certeza que se você perguntar a qual quer profissional tenho certeza que ele nunca vai falar que não é, mas eles acham que não é entendeu. Eu já vi várias discussões nesse sentido em que diziam – nas aulas de EF deveriam colocar mais uma de matemática para preparar para o vestibular – porque pra eles EF tá na escola por força da lei e acho que nem com a lei está resultando, porque ela é facultativa em vários casos, mas é complicado [...]. Os professores de EF tem sua responsabilidade, sem dúvida e falo sem medo de errar, porque eu não sei se por conta da frustração, eu não sei o que é, mas acho que chega há um ponto que o professor deixa levar[...] e os alunos não

					dão credibilidade e eu já parto do princípio que os alunos vão vir com aquela cultura que não é importante e não é interessante” (pp. 12-13).
Representações de Formação		Compreender como os graduandos constroem suas identidades profissionais	Formação	Qualidade de preparação	“...antes do Pibid as oportunidades que tive de atuar foram todas no senso comum – o que achava melhor – e não tinha muita noção do comprometimento até porque não me era cobrado e o formato era através de projetos, mas que não estavam ligados à escola e depois do Pibid tive esta oportunidade de vivenciar esse espaço escolar[...] saber que é possível e que temos que sistematizar as atividades, planejar e discutir” (p. 13).
				Adequação da preparação pedagógica	“Olha, é mais pela questão d’gente aprender a sistematizar e não pela dificuldade de planejar, porque é assim, a graduação deu um suporte nesse planejamento quando cursamos a disciplina de didática e educação física escolar, então foi mais a questão da sistematização em que tivemos dificuldades” (p. 14).
				Preparação para a formação	“Primeiro, ser professor é tá para além da graduação, entendeu. Às vezes você pode ficar aqui os quatro anos e sair daqui sem saber ser professora, a gente aprende ser professor sendo professor e eu aprendi isso basicamente no Pibid. Não tem como tá falando sobre professor, discutindo o que é ser professor e como funciona a cabeça do aluno se você não tem contato com eles” (p. 10).
				Necessidade de atualização	
				Contribuições para a reflexão	“...eu acho que o Pibid proporcionou um olhar mais crítico, sobre o modelo de educação, proporcionou a vivência de ir à escola, das relações com profissionais dentro da escola, discussões sobre problemas da escola”



					(p. 14).
				Formação continuada	“Terminar a graduação, ingressar no mestrado na área de educação [...] Porque é a área que eu gosto, que me identifico, eu estou num grupo de pesquisa, mas também não sei se vou mudar de ideia mas pra frente porque posso me frustrar na área de educação, mas assim, eu penso em fazer o mestrado porque eu quero trabalhar dentro da Universidade e algo que tenho muita vontade” (p. 14).

## E(2)

Domínios	Dimensões	Objetivos	Categorias	Subcategorias	Unidade de contexto
Identidade Docente	Motivacional – Projeto Profissional	Identificar os efeitos da participação no Pibid sobre a motivação profissional	Motivação para a profissão docente	Projeto profissional inicial	“Eu acho que o Pibid.me fez entender que é preciso estudar e pesquisar mais, porque mostrou pra gente o chão da escola. Como funciona a realidade escolar, então tudo isso nos motivou estudar mais e pesquisar para aprender se transformar em um melhor profissional [...] e isso foi percebido principalmente com o carinho dos alunos, no contato com outros profissionais da área e com outros professores que não são da área. A cumplicidade e a sensação de dever cumprido por ensinar algo e ter um retorno daquilo o que bastante gratificante” (p. 1).
				Motivação para a carreira de professor de EF	“Sim, porque mostrou a diversidade que um professor de EF pode fazer em suas aulas, sem contar com a diversidade de assuntos que podem ser trabalhados” (p. 1).
				Projeto futuro	“Eu espero me espelhar nos professores por quem eu passei e tentar fazer a diferença. Porque a gente vê hoje em dia que a EF ainda não é bem vista e espero fazer a diferença[...] a gente observou que alguns professores

					não tinham comprometimento com a área e nem com os alunos, mas isso de forma alguma desmotivou a gente. Os professores que nos acompanhavam falavam – tá vendo ali, faça a diferença – Porque de alguma forma temos que marcar os alunos e não podemos tá marcando de forma negativa e sim de maneira positiva” (p. 2).
				Motivação para e/no Pibid	“Com certeza, porque a experiência é única e como um professor falou pra gente – só se aprende sendo professor, sendo professor-[...] eu vejo muitas pessoas frustradas quando sai da Universidade devido ao choque de realidade da escola e no Pibid a gente passou o ano todo com o pé dentro da escola vendo realidades e dificuldades e isso ao invés de desanimar, acabou motivando porque tinha um professor sempre acompanhando e nos mostrando que a escola não é só um mar de rosas” (p. 1).
				Motivação para a EF	“Sim bastante[...] No início não parecia uma realização pessoal, mas depois acabou se tornando. Como falei na primeira entrevista que meu papel fundamental era mudar a realidade e vejo que o professor de EF tem tudo para mudar a sua realidade” (p. 2).
	Representacional-Percepção Profissional	Identificar os efeitos da participação no Pibid sobre as representações profissionais	Percepção da profissão e de si como docente	Estatuto do professor de EF	“Eu acho que antes era poético, mas a partir da vivência e dos contatos a gente ver as frustrações que tem na área profissional, principalmente de você planejar uma aula e não dar certo e você está sempre buscando melhorar e às vezes uma aula que você planeja e acha que não vai dar certo acaba se tornando uma boa aula. Você vai tá na realidade para perceber o que dá certo ou errado e as possíveis falhas que tá cometendo. A gente vê o professor como o detentor do conhecimento e às vezes a gente

					aprende mais com os alunos do que os alunos com a gente” (p. 2).
				Desempenho do papel do professor	“Tenho bastante, porque no início eu via o professor de Educação Física como um tecnicista justamente pelas vivências que eu tive enquanto aluno, mas ao perceber que as aulas poderiam ir muito além de ensinar pelo ensinar a minha visão mudou” (p. 3).
				O papel do professor de EF	“Um mediador, porque primeiro tem que entender a realidade do aluno e todo o contexto social que ele faz parte pra trazer algo que faça parte da realidade dele e não aquilo que está distante. As nossas aulas vão levar os alunos a uma reflexão e emancipação” (p. 3).
				Sentiu-se professor	“Acho que não sentiria[...]Mesmo estando, porque alguns dizem que mesmo no curso de graduação com os estágios não conseguem contemplar essa experiência, então eu acho que o Pibid foi de suma importância[...] Com certeza” (pp. 3-4).
				Perspectiva na carreira docente	“Eu vejo que tenho que me preparar mais ainda, tenho que participar mais do Pibid pra ver se eu consigo... ter a confiança de ministrar uma aula sozinho” (p. 4).
				Preocupações	“A minha maior preocupação é a materialização e organização das aulas, porque muitas vezes a gente prepara as aulas e estuda, mas não me sinto preparado para materializar aquilo que eu preparei. No Pibid era eu e um colega, então me imagino capaz de assumir uma turma sozinho” (p. 4).
	Sócioprofissional-Profissionalização Social	Identificar os efeitos da participação	Estatuto sócioprofissional	Integração na profissão	“Não porque a gente só teve contato com o nosso professor coordenador e o supervisor” (p. 4).
				Integração na	“[...] a maioria dos alunos nos abraçou e a motivação

		no Pibid.na socialização profissional		escola	d'gente tá com os alunos, apesar de dizer que temos que abraçar a escola, mais importante é o comprometimento com os alunos. [...] o coordenador nos falou para estar participando da jornada pedagógica porque serve de ferramenta para entendermos como funciona a escola. Acho que o Pibid deveria estar na escola antes mesmo do primeiro dia de aula, para que pudesse contribuir no planejamento [...]. Foi positivo, porque apesar de estar com contato apenas com os alunos, o coordenador e supervisor, a gente pode abraçar a causa da escola e até hoje conversamos com o supervisor” (pp. 4-5).
				Olhar dos outros sobre si como professor	“[...] no início a gente começava a brincar porque esquecia que era um ambiente de trabalho e pelo convívio que tínhamos era muita brincadeira e um dia o mais velho nos situou e disse – o que estamos fazendo aqui? A gente aqui tem que passar uma imagem e ter postura – depois disso a gente começou a tratar um ao outro como professor e nos víamos como tal [...]. Eles nos viam mais como estudante, como falei anteriormente como a gente no início estava só na observação, eles viam apenas como expectadores da aula e quando assumimos eles ficaram um pouco na retaguarda e com o passar das aulas é que viram a gente como professor e principalmente que o nosso supervisor chamava atenção deles dizendo que erámos professores e que tinham que nos respeitar como o respeitava, então começamos a adotar a postura de professor” (pp. 5-6).
				Escola como local de trabalho	“Eu vejo a escola como um organismo vivo que sempre está mudando, ou seja, está sempre em mutação e é algo extraordinário” (p. 6).

				Estatuto do professor de EF	“Pelo que eu percebi, eles valorizam bastante porque todos os eventos que planejamos foram abraçados, apoiado por todos e nunca colocaram empecilhos ao contrário sempre apoiavam e sempre estavam dispostos a ajudar de todas as formas possíveis” (p. 6).
Representações de Formação		Compreender como os graduandos constroem suas identidades profissionais	Formação	Qualidade da preparação	“Antes eu não me via como professor, porque como disse um professor meu – só se aprende ser professor sendo professor – então antes não tínhamos a vivencia, apenas um arcabouço teórico e precisávamos vivenciar. A partir do Pibid.me vejo como professor assumo uma postura como tal e todo que fazemos reflete na nossa vida profissional” (p. 6).
				Adequação da preparação pedagógica	“Acho que foi o planejamento de aula. Você materializar algo e aplicar para ver se vai dar certo e até mesmo a forma de avaliar e principalmente a forma de avaliar que é a mais difícil” (p. 6).
				Preparação para a formação	“Eu vejo hoje em dia em termos da profissão que o professor é o mais importante da sociedade, porque ele é o formador de ideias, então a experiência me fez refletir muito sobre aquilo que fazia e o que posso fazer agora. E eu vejo que a profissão do ser professor é importante em todas as áreas” (p. 3).
				Necessidade de atualização	“Bastante[...]Foi, porque estimula os próprios professores da escola em ter um maior cuidado no planejamento devido a estarmos acompanhando as aulas, eles falavam que muitas vezes levamos conhecimentos e inovações para as aulas e isso fazia com que eles tivessem que atualizar seus conhecimentos” (p. 7).
				Contribuições para a reflexão	“A primeira foi como se posicionar como professor que é algo que precisamos entender, até mesmo porque estamos

					na Universidade em um processo de formação profissional e vejo que na minha turma muitos ainda não se veem como tal e não se comporta como professor. Então eu vejo que o Pibid não só contribuiu para a minha formação profissional em termos de planejar uma aula, superar as adversidades e refletir o que é um aluno dentro da Universidade” (p. 7).
				Formação continuada	“Estudar mais e me especializar nas áreas para que eu possa planejar melhor e com isso aplicar as aulas [...]. Eu tenho convicção e vou atuar na área como professor” (p. 7).

E(3)

Domínios	Dimensões	Objetivos	Categorias	Subcategorias	Unidade de contexto
Identidade Docente	Motivacional – Projeto Profissional	Identificar os efeitos da participação no Pibid sobre a motivação profissional	Motivação para a profissão docente	Projeto profissional inicial	“Uma das maiores motivações é está exercendo aquilo que gosta, eu como exerci o papel de professor da EJA (Educação de Jovens e Adultos), como no currículo não existe Educação Física nesse nível de ensino, para eles era algo novo porque muitos não tiveram aula de Educação Física, então ao final da aula eles agradeciam. Falavam que aquilo era um diferencial que eles queriam ter e não tinham essa oportunidade” (p. 1).
				Motivação para a carreira de professor de EF	“Me motivou bastante na verdade, eu quando entrei no curso pensava em atuar na área esportiva, mas como disse na entrevista anterior, a partir do terceiro semestre o meu envolvimento com disciplinas voltadas para a área escolar como psicomotricidade e educação física escolar foram bastante influenciadoras para a minha carreira e quando adentrei no Pibid.eu ainda tinha as minhas dúvidas de permanecer na escola ou de ir para outra área, por exemplo, o esportivo. Mas, ai no decorrer do tempo fui percebendo que era isso que gostava e foi bastante motivador [...]. Um responsável pela minha decisão” (p. 2).
				Projeto futuro	“Eu acredito que por me proporcionar um campo de trabalho, principalmente a EJA que foi algo novo e há uma possibilidade enorme de eu estar trabalhando com a EJA se os planos que estou pretendendo derem certo. Minha prioridade agora é passar um tempo exercendo a função de professor em alguma escola, posterior a isso pretendo fazer uma pós-graduação em educação e o tema

					que vou escolher para meu projeto de pós será o Pibid, eu acho que de certa forma o tempo que passei aqui na Universidade foi o tema que mais me chamou atenção. Isso porque vejo que ele dar bastante contribuição ao licenciado” (p. 3).
				Motivação para o/no Pibid	“...o Pibid. proporcionou que eu estivesse na prática de maneira precoce e isso foi importante pra decidir o que eu queria pra minha formação, se eu queria continuar na área de educação ou se queria ir para outra área da Educação Física. Então, a maior contribuição que o Pibid. proporcionou foi à vivência na escola de maneira precoce. Outra contribuição foi a questão da orientação, os coordenadores e supervisores sempre atentos para tirar qualquer dúvida em relação ao Pibid, quando chegávamos à aula e tivéssemos dúvidas sobre o planejamento, como também aplicações de metodologias isso era debatido em reuniões facilitando muito nosso aprendizado” (pp. 1-2).
				Motivação para EF	“Estou satisfeito[...]Pelas questões da vivência e ai você percebe que tudo aquilo que se viveu na escola como aluno e achava que as aulas eram apenas uma diversão, quando adentramos na faculdade e através do Pibid que ofereceu subsídios, a gente percebeu que aquelas atividades tinham motivos e o porquê e também percebeu que algumas atividades que o professor passava em nosso tempo de escola era atividade só pra passar o tempo” (pp. 2-3).
	Representacional-Percepção Profissional	Identificar os efeitos da participação	Percepção da profissão e de si como docente	Estatuto do professor de EF	“Eu percebi uma diferença entre a forma e a postura do professor falar em sala de aula, porque a gente antes de participar do Pibid não teve contato com a escola” (p. 3).



		no Pibid sobre as representações profissionais		Desempenho do papel do professor	“[...] minha visão depois do Pibid mudou consideravelmente pela questão... de a gente tá aprendendo com o professor supervisor e os nossos colegas do Pibid[...]Acredito que o Pibid contribuiu não só na parte acadêmica, como também nas relações” (p. 4).
				O papel do professor de EF	“Como disse anteriormente ser professor de Educação Física... não é só passar conhecimento, mas de certa forma... com a Educação Física podemos formar sujeitos críticos e não alienados, de maneira que o aluno possa refletir o seu futuro e vejo que o professor de Educação física pode contribuir” (pp. 4-5).
				Sentiu-se professor	“[...] eu vejo que seria diferente porque seria influenciado por outras áreas [...]. Se eu não estivesse no Pibid, provavelmente estaria ocupando outro espaço que não a escola e seria outras experiências voltadas para a Educação Física fora da escola e isso reforçaria a ideia que tinha ao iniciar o curso que era atuar na área esportiva e não a escolar [...]. Foi a questão de eu me ver como professor e com orgulho mesmo, ver que é uma profissão desvalorizada, mas que desempenha uma grande função social” (pp. 5-6).
				Perspectiva na carreira docente	
				Preocupações	“Preocupações é não saber com qual público vou lhe dar, já que no Pibid sabemos qual o público e ao concluir o curso para adentrar no mercado de trabalho, tudo será novidade. Não teremos a orientação que tivemos no Pibid e vai ser um trabalho que estarei sozinho” (p. 6).

	Socioprofissional- Profissionalização Social	Identificar os efeitos da participação no Pibid.na socialização profissional	Estatuto socioprofissional	Integração na profissão	“Eu acredito que na escola que atuamos... a gente sempre estive preocupado com o que era necessário, então estávamos sempre em contato com a direção da escola e com os alunos para que tudo pudesse acontecer” (p. 7).
				Integração na escola	“Digamos que no início os alunos ficaram com o pé atrás, eles se perguntavam o que seria a Educação Física no curso noturno. Entre os professores e direção houve uma receptividade maior, inclusive o diretor tem formação em Educação Física e via a necessidade da disciplina no curso noturno” (p. 7).
				Olhar dos outros sobre si como professor	“Em todo programa há aquelas pessoas dedicadas e desleixadas. Porém eu acredito que os meus colegas me viam como professor, por estar sempre à frente para resolver os problemas que por ventura surgiam[...]Essa é mais complicada. Digamos que uma parte me tratava como professor por ser um público jovem e eu ser uma pessoa jovem ainda, muitos de certa forma me via como professor e ao mesmo tempo como colega já que a maneira que eu me reportava à eles era descontraída nada de muita formalidade, batíamos papo no corredor e acho que isso dava essa impressão à eles do coleguismo” (p. 7).
				Escola como local de trabalho	“Eu descrevo como um local difícil de trabalhar, principalmente... pela questão que você entra na faculdade com a ideia que vai fazer algo diferente e que vai mudar alguma coisa, então eu acho que a escola tem dificuldade de aceitar novas ideias e propostas que a gente possa está trabalhando com esses alunos. Vejo que na parte da infraestrutura a escola precisa melhorar bastante e a falta de união entre os professores causa

					dificuldade no ambiente de trabalho” (p. 8).
				Estatuto do professor de EF	“Nessa comunidade escolar podemos dividir em partes, por exemplo, a direção percebeu essa necessidade, outra são os professores de outras disciplinas que apesar deles perceberem aplicação do conhecimento ainda acham que a Educação Física é pura ludicidade para os alunos [...]. E por parte dos alunos eles perceberam a importância, não digo todos porque existem aqueles que relutam contra a Educação Física e são os que vão para a escola apenas para passar o tempo, os que não têm compromisso em nenhuma disciplina” (p. 8).
Representações de Formação		Compreender como os graduandos constroem suas identidades profissionais	Formação	Qualidade da preparação	“Antes do Pibid foi uma formação acomodado, com a ideia que iria fazer o curso e ao final pegar o diploma e depois percebi a importância de ser professor e como deve ser um professor, me favoreceu no campo da pesquisa e como também mostrar o caminho que quero seguir após concluir o curso e não apenas adquirir o diploma, mas traçar a minha formação continuada” (p. 8).
				Adequação da preparação pedagógica	“No início foi elaborar as atividades para serem aplicadas em sala de aula, ou seja, a construção do plano de curso e de aula no início foi uma dificuldade, porém com a ajuda dos supervisores essa dificuldade foi diminuindo, a outra foi a forma de lidar com os alunos” (p. 8).
				Preparação para a formação	“Não só o professor de sala de aula, não quero ser o centro do conhecimento e nem autoritário, mas o professor de certa forma que compartilha o conhecimento com o aluno, aquele professor mediador” (p. 4).
				Necessidade	“Significativa” (p. 9).

				de atualização	
				Contribuições para a reflexão	“A construção do ser crítico foi uma contribuição, a relação teoria e prática foi bastante importante pra mim já que a construção teórica que aprendi na Universidade e que os autores traziam no livro era diferente da realidade da escola e que a gente não ia conseguir desenvolver ao pé da letra, a questão do auxílio dos supervisores foi importante porque toda as dificuldades que tínhamos poderíamos recorrer-los” (p. 9).
				Formação continuada	“É a pós-graduação com o mestrado e posteriormente o doutorado, mas inicialmente escrever o projeto para o mestrado e fazer um concurso” (p. 9).

E(4)

Domínios	Dimensões	Objetivos	Categorias	Subcategorias	Unidade de contexto
Identidade Docente	Motivacional – Projeto Profissional	Identificar os efeitos da participação no Pibid sobre a motivação profissional	Motivação para a profissão docente	Projeto profissional inicial	“Primeiro eu já tinha ouvido colegas meus falarem que a experiência era maravilhosa e que de fato iria contribuir de forma enriquecedora o nosso curso. Como eu queria me profissionalizar na área da docência, optei por vivenciar à docência nesse projeto” (p. 1).
				Motivação para a carreira de professor de EF	“Sim, principalmente a escola que eu estava tem uma estrutura boa, não excelente, mas, uma estrutura adequada com materiais e uma quadra. Então essas ferramentas adequadas para a aula de Educação Física fez com que houvesse motivação [...]. Eu acho que seria mais difícil, porque eu teria que encontrar outras ferramentas e quando eu me deparei com a escola com estes instrumentos isso facilitou a motivação [...]. Com a participação do Pibid para entender essas realidades isso motivou, porém tendo essas ferramentas contribuiu muito mais pra que houvesse maior desempenho na prática docente” (pp. 2-3).
				Projeto futuro	“[...] melhorar cada vez mais os meus planejamentos das aulas e solidificar o que estou aprendendo com as experiências dentro do Pibid” (p. 2).
				Motivação para o/no Pibid	“Com o Pibid eu pude apenas notar que o que aprendemos na faculdade é bastante restrito, então tínhamos que está na prática para expandir o nosso conhecimento” (p. 2).
				Motivação para EF	“Sim, primeiro que já fui surpreendida aqui na faculdade e continuo a me surpreender” (p. 2).

Representacional- Percepção Profissional	Identificar os efeitos da participação no Pibid sobre as representações profissionais	Percepção da profissão e de si como docente	Estatuto do professor de EF	“Eu imaginava que seria difícil o professor ter domínio de vários alunos, a gente vai entendendo o que é ser professor e supera esses limites” (p. 2)
			Desempenho do papel do professor	“Eu já aperfeiçoei meu conhecimento, porque antes eu não percebia que o professor tinha que ter um bom planejamento, seguir um cronograma na escola e participando do Pibid eu percebi que mesmo a Educação Física que é tida como uma disciplina que não se planeja, isso é um equívoco porque tudo tem que está no papel” (p. 2-3).
			O papel do professor de EF	“Ser professora é colocar os objetivos da sua disciplina na prática, porque apenas conhecer não é suficiente e desenvolver as aulas com métodos propícios para a aprendizagem da Educação Física [...]. Ser professora de Educação Física é ter compromisso com a turma, a escola, propor atividades que é de conhecimento do aluno, mas que surpreenda, trabalhar a coletividade e mostrar principalmente ao aluno que sua participação é fundamental” (pp. 2-3)
			Sentiu-se professor	“Eu me sentiria limitada, porque hoje encarando a realidade[...] como se diz: a gente se joga para superar o desafio e o aluno que não experiência o Pibid ele sai limitado porque não conhece a realidade da escola” (p. 3).
			Perspectiva na carreira docente	“Primeiro vejo a minha carreira como um desafio a cumprir, porque a gente se surpreende com que encontra na sala de aula, mas umas das coisas que aprendi é que ao levar uma ferramenta pra minhas aulas é preciso que os alunos conheçam essa ferramenta” (p. 4).
Preocupações	“Eu tenho ainda muita preocupação, porque hoje eu			

					trabalho com alunos menores e poucos alunos e aí eu tenho medo de trabalhar com uma turma de 45 alunos e não sei como vou controlar a turma desse tamanho para atrair a atenção deles” (p. 4).
	Socioprofissional- Profissionalização Social	Identificar os efeitos da participação no Pibid.na socialização profissional	Estatuto socioprofissional	Integração na profissão	“As nossas reuniões semanais com o nosso coordenador acontece na escola e a prioridade dele de acontecer lá e não aqui na faculdade foi pra que a gente conhecesse o chão da escola, então essa proximidade com a diretora e com as pessoas que fazem parte da organização da escola teve sim grande oportunidade pra que a gente soubesse como era organizada a escola” (p. 4).
Integração na escola				“[...] respeito ao professor de Educação Física... todos entenderam que ali estávamos sendo estudantes da faculdade, mas mesmo assim, entenderam que deveríamos ser respeitados, os alunos reagem de maneira respeitosa e a diretoria nos tratava de fato como se fossemos professores” (p. 5).	
Olhar dos outros sobre si como professor				“No momento da execução das aulas nós nos considerávamos como professor, porque a prática das aulas com os alunos dava essa autoridade pra gente e havia essa reciprocidade entre os alunos naquele momento, mas a gente entendia que fora daquele ambiente entediávamos que eramos bolsistas. [...]. Com respeito sim e me chamavam de professora e era esse entendimento na aula” (p. 5).	
Escola como local de trabalho				“A escola... ela dar ao professor várias oportunidades [...] então a escola exclusivamente mostra que quando tem uma estrutura boa a gente consegui colocar em prática o planejamento. [...]. Ela tem que andar de mãos dadas, não só o professor e o aluno, mas toda a escola porque existe	

					<p>toda uma estrutura para que garanta um bom andamento das aulas e se há essa unidade significa que há uma ligação pra que a gente de fato compreenda o que é transmitir conhecimento para o alunado” (p. 5).</p>
				Estatuto do professor de EF	<p>“Nosso plano foi que houvesse a inserção de toda a comunidade nas nossas atividades [...] a gente planejou para mostrar que a Educação Física tem importância na escola e o projeto que nós temos é de levar à comunidade a ideia que a Educação Física é importante na promoção da saúde e o bem-estar. [...]. Apesar de não ter ouvido de ninguém essa questão, eu espero que através das atividades que promovemos eles tenham percebido a importância curricular da Educação Física” (p. 6).</p>
Representações de Formação		Compreender como os graduandos constroem suas identidades profissionais	Formação	Qualidade de preparação	<p>“Antes pelo fato de não ter a experiência dentro da sala de aula eu me resumia apenas a parte teórica que aprendi aqui na faculdade e imaginava uma escola que favorecesse o meu desempenho e que não iria encontrar dificuldades com tanta facilidade e com o Pibid vivenciei algumas abordagens que surpreende a gente como por exemplo, na aula se um aluno cair, a atenção que o professor deve dar a ele não significa que seja uma atenção exclusiva pra ele e o abandono dos demais alunos. Então sugeri respostas pra essa dificuldade, foi algo encontrado só depois da vivencia no Pibid” (p. 6).</p>
				Adequação da preparação pedagógica	<p>“((silêncio)) eu lembro que o planejamento era uma dificuldade, mas a supervisora ajudava na construção e isso facilitava” (p. 7).</p>
				Preparação para a profissão	<p>“Com certeza e [...]me fez construir a imagem de que é ser um professor ao aplicar o conhecimento na prática[...]me considero uma professora em formação por</p>



					estar no processo de graduação, mas satisfeita com a experiência que o Pibid ofereceu.” (pp. 3-4).
				Necessidade de atualização	“Essas experiências que a gente tem fazem do programa algo significativo, porque se a gente não executar o que está vivendo na faculdade e ficar apenas no mundo teórico, teremos mais dificuldades quando formos para o mercado de trabalho, por isso que acho necessária a prática para o aperfeiçoamento docente e o Pibid proporciona isso” (p. 7).
				Contribuições para a reflexão	“Diversas, além da contribuição financeira que ajudou muito, a outra contribuição foi entender a importância do professor na escola [...] o Pibid fez uma aproximação muito grande da graduação com a escola e isso foi uma forma de entender de quando concluirmos aqui o curso será mais fácil de chegar a uma escola e ser professor. [...]. O Pibid oportunizou reuniões e eventos, o programa demonstra um leque de oportunidades para se fazer pesquisa sobre a escola e ter uma vivência maior no ambiente escolar” (pp. 7-8).
				Formação continuada	“Eu quero tentar o mestrado, mas logo ao sair daqui e tiver oportunidade dentro da escola eu quero vivenciar essa realidade como professora de fato, além de fazer o mestrado” (p. 8).