

DOUTORAMENTO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Formação inicial e identidade dos
professores para a justiça social: um estudo
multicasos com professores e formadores de
professores de educação física**

DEISE DE JESUS SOARES NUNES

D

2023



Formação inicial de professores para a justiça social: um estudo multicasos com professores e formadores de professores de educação física

Deise de Jesus Soares Nunes

Tese apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Amélia Lopes, da Professora Doutora Amélia Veiga e da Professora Doutora Rosanne Dias

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

2023

Agradecimentos

Começo os meus agradecimentos com a frase de uma música que muitas vezes usei como forma de descontração que diz: “não está sendo fácil”. E essa é a mais pura verdade, pois escrever uma tese não é nada fácil. Contudo, faria tudo novamente, pois me (re) construí como pessoa, professora e pesquisadora. É isso que me faz feliz. É esse desafio em construir pontes que me move.

Agradeço a Deus por me dar coragem de seguir rumo ao novo e ao desconhecido.

A minha família, em especial a minha mãe, Maria Alice, que mesmo diante da saudade com minha ausência sempre me deu forças para realizar meu doutoramento em Portugal.

Aos amigos que compreenderam meu distanciamento e que me apoiaram. Em especial Cláudia Costa, Elaine Rangel e Wagner Salles que foram me visitar em terras lusitanas.

Aos amigos que fiz em Portugal, no doutoramento ou fora dele. Esses amigos supriram com maestria a saudade de casa. O que seria de mim sem vocês? Antónia Neves, Célia Regina, José Luís Melo, Leila Ribeiro, Marlon Soares, Paula Gil e Renata Carqueja.

À minha amiga Taíssa que embarcou comigo nesse sonho.

À minha orientadora Amélia Lopes. Ah! Professora! Nossa empatia aconteceu desde nosso primeiro encontro. Como foi bom compartilhar esses quatro anos com você. Palavras não expressariam minha gratidão a você!

Às minhas coorientadoras Amélia Veiga e Rosanne Dias. Cada uma de seu jeito contribuiu para meu desabrochar com conhecimento, carinho e palavras de incentivo nos momentos de ansiedade.

Aos professores/as do Programa Doutoral em Ciências da Educação. Obrigada por toda jornada e todo conhecimento.

Aos professores de educação física de Portugal e Brasil que fizeram parte da pesquisa. Sem vocês nada disso seria possível.

Aos alunos e alunas do município da cidade do Rio de Janeiro, que tive a honra de lecionar durante anos, e que me fez acreditar numa educação física de todos e para todos.

Aos meus colegas de trabalho pelo apoio e compreensão durante esses quatro anos.

Às minhas tias (*in memorian*), Palmira e Alzira que sempre se sentiram orgulhosas por minha escolha, mesmo sentindo minha falta. Sei que agora ao lado de Deus estão felizes com minha conquista. Amor eterno!

Ao meu pai, Joaquim Nunes (*in memorian*). Sei que minhas conquistas de vida e académica são guiadas por ti.

Termino meus agradecimentos parefraseando Lulu Santos: “nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia. Tudo passa, tudo sempre passará”.

E passou. A angústia, o medo e a ansiedade passaram. Agora é só felicidade e a sensação de dever cumprido. Desejo que esta felicidade dure até à necessidade de uma nova (re) construção.

Muito Obrigada!

Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.

Raul Seixas, Metamorfose Ambulante

Formação inicial de professores para a justiça social: um estudo multicase com professores e formadores de professores de educação física

Resumo

A educação equitativa e de qualidade para todos os cidadãos é uma das mais importantes formas de ultrapassagem das desigualdades que ainda se fazem sentir fortemente nas sociedades. A qualidade dos professores é uma variável central dos processos educativos, a qual depende numa extensão razoável da qualidade da formação inicial. A identidade dos professores de educação física – pela especificidade do que este campo educativo permite discernir para dentro e para fora da escola - leva a vê-los como bons analisadores das condições de melhoria da educação. Para isso, com um referencial teórico centrado na compreensão do processo de (re)construção identitária, o estudo se apoia na perspectiva de uma identidade como dupla transação, propondo que essa transação se refere também ao contexto ecológico. Especificamente em relação à identidade dos professores de educação física considera-se o conceito de “identidade alargada”.

Estudaram-se dois cursos de formação, igualmente reconhecidos pela sua qualidade. As duas universidades onde estes cursos se inserem, situadas na América Latina e na Europa, desenvolvem trabalhos significativos que geram conhecimento para o ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa inspira-se no paradigma da complexidade, usa o estudo multicase como estratégia de investigação e adota uma abordagem mista, usando análise documental, questionários, entrevistas e grupos focais. O tratamento dos dados baseou-se em análise temática de conteúdo e análise estatística.

Da análise, pode concluir-se que as identidades profissionais - individuais e coletivas - de formadores de professores impactam nas identidades de professores de educação física em formação inicial. Essas identidades abrem caminho para uma mudança de paradigma na formação - de uma educação física restrita ou biologizante a uma educação física cultural e alargada, que vê os educandos a partir de um corpo histórico e com representações culturais. As comunidades de prática envolvendo formadores na universidade e nas escolas são um diferencial nos contextos de formação inicial de ambos os contextos pesquisados. Defende-se a perspectiva cultural da educação física como caminho e resposta para a realização de um processo educativo que contemple, em contexto escolar, um diálogo inclusivo e igualitário, capaz de quebrar o ciclo vicioso das culturas dominantes, permitindo assim que a escola seja um lugar de todos e para todos.

La formation initiale des enseignants pour la justice sociale: une étude multicas avec des professeurs d'éducation physique et des formateurs d'enseignants

Résumé

Une éducation équitable et de qualité pour tous les citoyens est l'un des moyens les plus importants pour surmonter les inégalités encore fortement ressenties dans les sociétés. La qualité des enseignants est une variable centrale des processus éducatifs, qui dépend dans une mesure raisonnable de la qualité de la formation initiale. L'identité des professeurs d'éducation physique – du fait de la spécificité de ce que ce champ éducatif permet de discerner à l'intérieur et à l'extérieur de l'école – conduit à les considérer comme de bons analyseurs des conditions d'amélioration de l'éducation. Pour cela, avec un cadre théorique centré sur la compréhension du processus de (re)construction identitaire, l'étude s'appuie sur la perspective d'une identité comme double transaction, proposant que cette transaction renvoie également au contexte écologique. Spécifiquement en relation avec l'identité des professeurs d'éducation physique, le concept d'« identité élargie » est considéré.

Deux formations ont été étudiées, également reconnues pour leur qualité. Les deux universités où ces cours sont insérés, situées en Amérique latine et en Europe, développent des travaux importants qui génèrent des connaissances pour l'enseignement, la recherche et la vulgarisation. La recherche s'inspire du paradigme de la complexité, utilise l'étude multicas comme stratégie d'investigation et adopte une approche mixte, utilisant l'analyse de documents, des questionnaires, des entretiens et des groupes de discussion. Le traitement des données a été basé sur une analyse de contenu thématique et une analyse statistique.

De l'analyse, on peut conclure que les identités professionnelles - individuelles et collectives - des formateurs d'enseignants ont un impact sur les identités des professeurs d'éducation physique en formation initiale. Ces identités ouvrent la voie à un changement de paradigme dans la formation - d'une éducation physique restreinte ou biologisante à une éducation physique culturelle et large, qui voit des élèves issus d'un corps historique et avec des représentations culturelles. Les communautés de pratique impliquant des formateurs à l'université et dans les écoles sont différentielles dans les contextes de formation initiale dans les deux contextes étudiés. La perspective culturelle de l'éducation physique est défendue comme un moyen et une réponse pour la réalisation d'un processus éducatif qui envisage, dans un contexte scolaire, un dialogue inclusif et égalitaire, capable de briser le cercle vicieux des cultures dominantes, permettant ainsi à l'école de être un lieu pour tous et pour tous.

Initial teacher training for social justice: a multicase study with physical education teachers and teacher trainers

Abstract

Equitable and quality education for all citizens is one of the most important ways of overcoming the inequalities that are still strongly felt in societies. The quality of teachers is a central variable in educational processes, which depends to a reasonable extent on the quality of initial training. The identity of physical education teachers – due to the specificity of what this educational field allows to discern inside and outside the school – leads to seeing them as good analyzers of the conditions for improving education. For this, with a theoretical framework centered on understanding the identity (re)construction process, the study is based on the perspective of an identity as a double transaction, proposing that this transaction also refers to the ecological context. Specifically in relation to the identity of physical education teachers, the concept of “extended identity” is considered.

Two training courses were studied, equally recognized for their quality. The two universities where these courses are inserted, located in Latin America and Europe, develop significant works that generate knowledge for teaching, research and extension. The research is inspired by the paradigm of complexity, uses the multicase study as an investigation strategy and adopts a mixed approach, using document analysis, questionnaires, interviews and focus groups. Data processing was based on thematic content analysis and statistical analysis.

From the analysis, it can be concluded that the professional identities - individual and collective - of teacher trainers impact on the identities of physical education teachers in initial training. These identities pave the way for a paradigm shift in training - from a restricted or biologizing physical education to a cultural and broad physical education, which sees students from a historical body and with cultural representations. The communities of practice involving trainers at the university and in schools are a differential in the contexts of initial training in both researched contexts. The cultural perspective of physical education is defended as a way and answer for the realization of an educational process that contemplates, in a school context, an inclusive and egalitarian dialogue, capable of breaking the vicious cycle of the dominant cultures, thus allowing the school to be a place for everyone and for everyone.

Índice

Índice de Esquemas	xiv
Índice de Gráficos.....	xv
Índice de Quadros.....	xvii
Lista de Siglas.....	xviii
Introdução.....	19
Descrição geral	22
Capítulo I – Escola e justiça social.....	25
1 O processo de escolarização e a escola de massa	26
2 Justiça e educação.....	29
3 A justiça social e o processo de globalização	31
4 Conceitualizando justiça social	33
5 Formação de professores para a justiça social.....	37
6 Avanços na formação inicial de professores para a justiça social	39
7 Formação inicial e seus modelos de formação	40
Capítulo II – Identidade profissional	43
1 A construção social da identidade	44
2 Identidade profissional docente – um processo biográfico e relacional.....	45
3 Profissões - Um breve histórico.....	47
4 Identidade profissional	48
5 Identidade docente.....	49
6 Formação inicial – Nos climas e dos climas de formação.....	50
7 A Temporalidade do saber docente - Ciclos de vida dos professores	52
8 Ciclos de trajetórias profissionais dos professores de educação física.....	54
9 Educação física escolar e a identidade profissional do professor de educação física	55
10 As comunidades de prática	57
11 A identidade profissional do professor de educação física.....	60

12 A identidade profissional do professor cooperante	62
13 A identidade profissional do formador de professor	64
Capítulo III – Metodologia: apresentação e fundamentação	67
1 Apresentação do estudo	68
2 Fundamentação metodológica	69
3 Fases da pesquisa.....	71
3.1 Primeira Fase: exploratória - Grupo de discussão focalizada – Portugal e Brasil.....	71
3.2 Segunda fase: as normativas.....	73
3.3 Terceira fase: a escuta dos sujeitos.....	75
4 Entrevistas	75
4.1 Entrevista aos formadores de professores – Portugal e Brasil.....	76
4.2 Entrevista aos formadores de professores - cooperantes – Portugal e Brasil	77
4.3 Entrevista aos professores de educação física (egressos) - Portugal e Brasil.....	77
5 Questionários	79
5.1 Questionário aos formadores de professores (universidade) – Portugal e Brasil.....	80
5.2 Questionário aos formadores de professores – cooperantes (escola) – Portugal e Brasil	80
5.3 Questionário aos professores de educação física – Portugal e Brasil.....	81
Capítulo IV – Currículo e políticas de formação de professores de educação física nos contextos de estudo	83
1 A reforma do ensino superior em Portugal.....	85
2 O contexto de formação no ensino superior em Portugal.....	90
3 As categorias e suas análises – Portugal.....	97
3.1 Caracterização do contexto.....	98
3.2 Formação inicial	98
3.3 Conceções de justiça social	101
Síntese.....	104
4 A reforma do ensino superior no Brasil.....	105
5 O contexto de formação no ensino superior no Brasil.....	106

6 As categorias e suas análises - Brasil	116
6.1 Caracterização do contexto.....	116
6.2 Formação inicial	117
6.3 Conceção de justiça Social	119
Síntese.....	121
Capítulo V – A escuta dos sujeitos - Portugal	123
1 Questionários	124
2 Questionário aos formadores de professores (universidade).....	124
2.1 Caracterização dos respondentes	124
2.2 Formação inicial	126
2.3 Trabalho académico.....	128
2.4 Conceções de justiça social	130
Síntese.....	135
3 Entrevistas	136
4 Entrevistas aos formadores de professores (universidade).....	137
4.1 Caracterização dos participantes	137
4.2 Formação inicial	138
4.3 Trabalho académico.....	139
4.4 Conceções de justiça social	142
4.5 Perspetivas de futuro	144
Síntese.....	145
5 Questionário de formadores de professores – cooperantes (escola).....	147
5.1 Caracterização dos respondentes	147
5.2 Formação inicial	148
5.3 Exercício profissional	150
5.4 Conceções de justiça social	152
Síntese.....	155

6 Entrevista aos formadores de professores – cooperantes (escola).....	156
6.1 Caracterização dos participantes	156
6.2 Formação inicial	156
6.3 O exercício profissional.....	158
6.4 Conceção de justiça social	160
6.5 Perspetivas de Futuro: Sonhos.....	162
Síntese.....	163
7 Questionário aos professores de educação física.....	164
7.1 Caracterização dos respondentes	164
7.2 Formação inicial	166
7.3 Exercício profissional	168
7.4 Conceções de justiça social	170
Síntese.....	173
8 Entrevista aos professores de educação física	174
8.1 Caracterização dos participantes	174
8.2 Formação inicial	175
8.3 Exercício profissional	176
8.4 Conceção de justiça social.....	177
8.5 Perspetivas de futuro: Sonhos.....	178
Síntese.....	179
Capítulo VI – Escuta dos sujeitos - Brasil.....	181
1 Questionários	182
2 Questionário aos formadores de professores (universidade).....	182
2.1 Caracterização dos respondentes	182
2.2 Formação inicial	185
2.3 Trabalho académico.....	187
2.4 Conceções de justiça social	188

Síntese.....	193
3 Entrevistas	194
4 Entrevista aos formadores de professores (universidade)	195
4.1 Caracterização dos participantes - formadores de professores (universidade).....	195
4.2 Formação inicial	195
4.3 Trabalho académico.....	197
4.4 Conceções de justiça social	201
4.5 Perspetivas de futuro: Sonhos.....	203
Síntese.....	203
5 Questionários aos formadores de professores - cooperantes (escola)	204
5.1 Caracterização dos respondentes	204
5.2 Formação inicial	206
5.3 Exercício profissional	207
5.4 Conceções de justiça social	209
Síntese.....	212
6 Entrevista aos formadores de professores – cooperantes (escola).....	213
6.1 Caracterização dos participantes	213
6.2 Formação inicial	213
6.3 Exercício profissional	215
6.4 Conceção de justiça social.....	217
6.5 Perspetivas de futuro: Sonhos.....	221
Síntese.....	221
7 Questionários com os Professores de Educação Física – Brasil.....	222
7.1 Caracterização dos respondentes	222
7.2 Formação inicial	224
7.3 Exercício profissional	225
7.4 Conceções de justiça social	227

Síntese.....	231
8 Entrevista aos professores de Educação Física - Brasil.....	232
8.1 Caracterização dos participantes	232
8.2 Formação inicial	233
8.3 Exercício profissional	234
8.4 Conceção de justiça social	235
8.5 Perspetivas de futuro: Sonhos.....	238
Síntese.....	238
Capítulo VII – Ser Professor: síntese final dos resultados e interpretações	241
1 Síntese dos resultados e interpretações de Portugal e Brasil	242
1.1 Síntese dos resultados e interpretações de formadores de professores, professores cooperantes e professores de educação física – Portugal.	242
1.2 Síntese dos resultados e interpretações de formadores de professores, professores cooperantes e professores de educação física – Brasil.	245
2 Ser professor – Identidades profissionais entre Portugal e Brasil	248
3 Os contributos de Portugal e Brasil na perspetiva de uma formação equitativa e inclusiva no que concerne a justiça social	251
Considerações Finais	253
Referências Bibliográficas.....	258
Apêndices	266
Apêndice 1: Questionário direcionado a professores cooperantes	266
Apêndice 2: Questionário direcionado a professores de educação física	271
Apêndice 3: Questionário direcionado a formadores de professores de educação física	276
Apêndice 4: Roteiro de entrevista direcionado aos professores cooperantes	282
Apêndice 5: Roteiro de entrevista direcionado aos professores de educação física.....	284
Apêndice 6: Roteiro de entrevista destinado aos formadores de professores de educação física	287
Apêndice 7: Termo de Consentimento Informado	289
Apêndice 8: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	290

Anexos 291

 Anexo 1: Parecer Consubstanciado CEP_5313352 291

 Anexo 2: Parecer Consubstanciado CEP_5299636_E1 294

 Anexo 3: Parecer Consubstanciado CEP_4567522 299

 Anexo 4: Formulário de Revisão Ética.....304

Índice de Esquemas

Esquema 1 - Identidades profissionais dos formadores de professores da universidade - Portugal	243
Esquema 2 - Identidades profissionais dos professores cooperantes – Portugal	244
Esquema 3 - Identidades profissionais dos professores – Portugal	245
Esquema 4 - Identidades profissionais dos formadores de professores da Universidade Brasil	246
Esquema 5 - Identidades profissionais dos professores cooperantes - Brasil.....	247
Esquema 6 - Identidades profissionais dos professores de educação física - Brasil	248
Esquema 7 - “Ser Professor” entre as identidades de formadores de professores de Portugal e Brasil	249
Esquema 8 - “Ser Professor” entre as identidades profissionais de professores cooperantes de Portugal e Brasil	250
Esquema 9 - “Ser Professor” entre as identidades profissionais de professores de educação física de Portugal e Brasil	250

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Data de entrada no curso de formação inicial- Portugal	125
Gráfico 2 - Anos de serviço como formador de professor – Portugal	125
Gráfico 3 - Área de atuação - Portugal	126
Gráfico 4 - Anos de serviço como professor no ensino básico e secundário	126
Gráfico 5 - Grau de relevância no curso de formação inicial- Portugal	127
Gráfico 6 - Dimensões mais valorizadas no trabalho académico - Portugal	129
Gráfico 7 - Apoio para a prática pedagógica - Portugal	130
Gráfico 8 - Etapas da profissão - Portugal.....	130
Gráfico 9 - Formação inicial e véis biológico- Portugal	131
Gráfico 10 - Formação Inicial do curso de educação física em que o FP leciona e o contexto de inclusão	132
Gráfico 11 - Formação inicial e justiça social - Portugal	133
Gráfico 12 - Currículo de formação inicial e justiça social - Portugal.....	134
Gráfico 13 - Estágio supervisionado e justiça social- Portugal	134
Gráfico 14 - Entrada no curso de formação inicial - Portugal.....	147
Gráfico 15 - Anos como professor do ensino básico e secundário.....	148
Gráfico 16 - Anos de serviço como professores cooperantes – Portugal	148
Gráfico 17 - Relevância no curso de formação inicial – Portugal.....	149
Gráfico 18 - Etapas da profissão - Portugal.....	151
Gráfico 19 - Apoio para sua prática docente – Portugal.....	152
Gráfico 20 - Curso de formação inicial e véis biológico - Portugal	153
Gráfico 21 - Educação física escolar e inclusão - Portugal	153
Gráfico 22 - Estágio supervisionado inspirado pela justiça social - Portugal	154
Gráfico 23 - Currículo do curso de formação inicial e inspiração pela justiça social	155
Gráfico 24 - Entrada curso de formação inicial – Portugal	165
Gráfico 25 - Anos de serviço como professor no ensino básico e secundário	165
Gráfico 26 - Ciclo de estudos que os professores de educação física atuam - Portugal.....	166
Gráfico 27 - Relevância no seu curso de formação inicial – Portugal	167
Gráfico 28 - Etapas no exercício da profissão - Portugal.....	168
Gráfico 29 - Importância do estágio na sua formação - Portugal.....	169
Gráfico 30 - Dimensões mais se apoiou/ apoia na sua prática pedagógica - Portugal	170
Gráfico 31 - Conceção de justiça social na escola e o véis biológico	171
Gráfico 32 - Conceção de justiça social e inclusão	171

Gráfico 33 - Estágio supervisionado inspirado pela justiça social	172
Gráfico 34 - Currículo do curso de formação inicial e inspiração pela justiça social	172
Gráfico 35 - Entrada no curso de formação inicial (licenciatura) – Brasil.....	183
Gráfico 36 - Anos de serviço como professor formador - Brasil	183
Gráfico 37 - Anos de serviço como professor no ensino fundamental e médio.....	184
Gráfico 38 - Relevância no curso de formação inicial (licenciatura) - Brasil	186
Gráfico 39 - Dimensões mais valorizadas no trabalho acadêmico - Brasil	187
Gráfico 40 - Apoio para a prática pedagógica - Brasil.....	188
Gráfico 41 - Etapas da profissão- Brasil.....	188
Gráfico 42 - Formação inicial (licenciatura) e viés biológico -Brasil	189
Gráfico 43 - Formação Inicial (licenciatura) do curso de educação física em que o FP leciona e o contexto de inclusão - Brasil	190
Gráfico 44 - Formação inicial (licenciatura) e justiça social- Brasil	191
Gráfico 45 - Currículo de formação e justiça social- Brasil.....	191
Gráfico 46 - Estágio supervisionado e justiça social- Brasil	192
Gráfico 47 - Entrada no curso de formação inicial (licenciatura) - Brasil	205
Gráfico 48 - Anos de serviço como professor do ensino fundamental e médio.....	205
Gráfico 49 - Anos de serviço como professores cooperantes.....	206
Gráfico 50 – Aspectos relevantes no curso de formação inicial (licenciatura) - Brasil	207
Gráfico 51 – Fases na profissão - Brasil.....	208
Gráfico 52 - Apoio para sua prática docente – Brasil.....	209
Gráfico 53 - Curso de formação inicial (licenciatura) e viés biológico - Brasil.....	210
Gráfico 54 - Educação física escolar e inclusão	210
Gráfico 55 - Estágio supervisionado inspirado pela justiça social	211
Gráfico 56 - Currículo do curso de formação inicial (licenciatura)inspirado pela justiça social – Brasil.....	212
Gráfico 57 - Entrada no curso de formação inicial (licenciatura) - Brasil	223
Gráfico 58 - Anos de serviço como professor de educação física no ensino fundamental e médio.....	224
Gráfico 59 - Relevância no seu curso de Formação inicial (licenciatura) - Brasil.....	225
Gráfico 60 - Etapa no exercício da profissão - Brasil.....	226
Gráfico 61 - Apoio na prática pedagógica Brasil.	227
Gráfico 62 - Conceção de justiça social na escola e o viés biológico – Brasil.....	228
Gráfico 63 - Conceção de justiça social na escola e inclusão	229
Gráfico 64 - Estágio supervisionado inspirado pela justiça social	230
Gráfico 65 - Currículo do curso de formação inicial que cursou inspirado pela justiça social.....	231

Índice de Quadros

Quadro 1- Ciclo de vida profissional dos professores 53

Quadro 2- Os ciclos da trajetória profissional do professor de educação física.....54

Quadro 3 - Características da atuação docente – Profissionalidade Restrita e Profissionalidade Estendida 57

Quadro 4 - Número de participantes nas entrevistas 76

Quadro 5 - Categorias e subcategorias de análise das entrevistas 78

Quadro 6 - Categorias e subcategorias de análise dos questionários 81

Quadro 7 - Documentos abordados e temas tratados - em nível nacional/Portugal 90

Quadro 8 - Documentos abordados e temas tratados- a nível institucional/ Portugal 94

Quadro 9 - Documentos abordados e temas tratados- em nível nacional - Brasil.....110

Quadro 10 - Documentos abordados e temas tratados- a nível institucional- Brasil.....113

Lista de Siglas

CFE – Conselho Federal de Educação
CONFEEF – Conselho Federal de Educação Física
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CES - Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CoP - Comunidade de Prática
CREFs – Conselho Regional de Educação Física
DCNs -Diretrizes Curriculares Nacionais
ECTS - European Credit Transfer System (Sistema de Crédito Europeu)
EE - Estudantes Estagiários
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
ES – Estágio Supervisionado
FP – Formadores de Professores
FPJS - Formação de Professores para a Justiça Social
IES - Instituições de Ensino Superior
IP – Identidade Profissional
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PB- Processo de Bolonha
PC – Professores cooperantes
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEF – Professores de Educação Física
PNE - Plano Nacional de Educação
REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
STJ - Superior Tribunal de Justiça
TCI- Termo de Consentimento Informado
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC- Unidades Curriculares
UCCD – Unidade Curricular Ciências do Desporto
UCD – Unidade Curricular Didáticas
UCFEG – Unidade Curricular Formação Educacional Geral
UCFP – Unidade Curricular Formação de Professores

Introdução

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nós homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987: 38).

A tese intitulada “Formação inicial e identidade dos professores para justiça social: um estudo multicase com professores e formadores de professores de educação física” propõe o estudo das identidades individuais e coletivas de professores formadores e dos climas de formação que formam professores focados na inclusão social e na humanização.

O campo da formação de professores tem passado por transformações ao longo do tempo. Neste século, como afirmam Korthagen, Loughran e Russell (2013), as pesquisas académicas passam a ser mais valorizadas tendo em vista a posição difícil em que a formação de professores se encontra.

Para os autores (*ibidem*) três são os pontos que colocam em xeque a formação docente. Em primeiro lugar a irrelevância da preparação dos professores para a realidade da prática quotidiana nas escolas, sendo necessário, neste sentido, refletir sobre as estruturas e as práticas da formação. O segundo ponto versa sobre os modelos tradicionais de formação de professores que, na prática de ensino, se vê como uma oportunidade de aplicar teorias já aprendidas, e as aulas teóricas são vistas como apropriadas para se ensinar sobre o ensino, gerando limitações e inadequações. O terceiro ponto informa que novas conceções sobre o ensino e a aprendizagem começam a emergir com visões de um conhecimento situado, ou seja, um conhecimento fortemente entrelaçado com a experiência e a emoção, que contraria as práticas tradicionais.

Coadunando com as ideias acima mencionadas, Nóvoa (2007, 2017) relata que o processo de universitarização da formação docente, que é marcado por uma nova abordagem e que se caracteriza pelas ideias de professor reflexivo e de professor pesquisador, trouxe avanços significativos na formação de professores. Este facto permitiu a aproximação dos professores à pesquisa, ao espaço académico bem como outras profissões do conhecimento. Mas, atualmente, um sentimento de insatisfação se faz presente e é resultado da existência de um distanciamento entre o ensino superior e a profissão docente. Isto é, entre as universidades e a realidade concreta das escolas e da profissão.

Pereira, Mouraz, Lopes e Sousa (2013) sugerem que as novas políticas para o ensino superior tendem a esvaziar a componente subjetiva e vivida que acompanha a formação e a ação dos profissionais do ensino. Assiste-se atualmente a um esforço da reflexão e da elaboração destes profissionais e da sua atividade como necessariamente e positivamente dependente do comprometimento apaixonado e da articulação entre a emoção e a cognição.

As instituições educacionais encontram-se cada vez mais em competição umas com as outras pela conquista de alunos e recursos. Suas ações na busca do conhecimento são impregnadas pelas ideias dos decisores políticos, que têm como primícias a obtenção de resultados e o cumprimento de metas, em detrimento do conhecimento. O processo de

mercadorização que se instala acaba por gerar uma crise na profissão de professor. As novas políticas educativas afastam o poder dos especialistas, passando para as agências reguladoras, gerando o enfraquecimento de sua autonomia e conhecimento (Young, 2010).

O estudo agora apresentado tem como temática a (re) construção da identidade profissional dos professores formadores, professores cooperantes e professores egressos de educação física de duas universidades que apresentam excelência nos cursos de formação inicial de professores de educação física, uma situada na Europa e a outra na América Latina.

O estudo da influência da identidade dos formadores na identidade dos futuros professores se justifica pela importância destes nos climas de formação e dos climas de formação na identidade dos professores (Lopes & Pereira, 2012).

O desafio para os formadores se traduz no dilema entre desenvolvimento da sua investigação e a profissionalização dos formandos. O processo de formação profissional universitária pode trazer vantagens para a dimensão objetiva da profissionalização, mas também pode ser uma ameaça na dimensão subjetiva da mesma, associando um hiato entre teoria e prática, tornando necessária a presença da profissão na formação (Sousa, Lopes & Boyd, 2018).

O estudo da identidade dos professores, dos seus formadores e da formação têm apostado numa posição crítica, transformadora e de esperança (Lopes, 2019) que urge adotar para implementar as mudanças necessárias à justiça social através da educação.

Sendo a identidade profissional um processo contínuo e em constante construção mediado pelas interações do indivíduo com os outros e com os contextos, socialmente estruturados em interação (Dubar, 1997) adota-se uma conceção de identidade e da sua construção de carácter ecológico (Lopes, 2007, 2009) em que se assume que a identidade é marcada por diferentes contextos (cultural, organizacional, social e político), entre os quais e dentro dos quais têm lugar diversas interações (Pereira, Mouraz, Lopes & Sousa, 2013; Veiga & Neave, 2015).

A par disso e levando em conta os elementos que regem esta tese, é formulado o seguinte problema de pesquisa: Como as identidades dos formadores – individuais e coletivas – contribuem para a construção das identidades dos professores em formação inicial?

O professor formador de educação física foi escolhido por permitir uma avaliação geral desta área que é positiva e cria importantes interlocuções com outras áreas académicas. A educação física escolar como parte da cultura humana estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criado pelo homem ao longo de sua história. Possui um estilo que é valorizado pelos alunos, comunidade e direção da escola, permitindo assim uma identidade alargada (Hoyle, 1975, 2001). Esta disciplina é plural, sua condição mínima e primeira é que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação. Parte do pressuposto que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los. A construção de um corpo e os movimentos corporais expressos por ele são manifestações culturais que possuem significados distintos em cada época e em cada contexto social (Daólio, 1996).

O jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta são produções da cultura corporal que foram incorporadas pela educação física e seus conteúdos. Tem em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas (Huizinga, 2007).

A educação física cultural assume uma posição a favor dos mais fracos, que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares. Ao invés de camuflar as diferenças para que não possam ser vistas, o currículo cultural promove o confronto e abre espaço para que alunos e alunas analisem e externem os sentimentos e impressões pessoais que surgem nos momentos de divergência (Neira, 2018).

Para Neira (*ibidem*) a incoerência didática ainda é um fenômeno mais comum do que se imagina. Professores e professoras discursam a favor de uma sociedade democrática, contudo, em suas práticas docentes, promovem um ensino com pouca ou nenhuma abertura para os conhecimentos dos grupos desfavorecidos. Os currículos oficiais, em muitos casos, são voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências que prometem a formação dos cidadãos críticos, como se as componentes dessa equação combinassem. A maior virtude da educação física cultural é a busca incansável por uma pedagogia coerente com o projeto de sociedade almejado. A justiça social exige uma atitude curricular antifacista e esta não pode ser alcançada pelos docentes a partir da extração de conteúdos a serem ensinados do repertório cultural dominante. As avaliações dos estudantes são feitas com base na aproximação entre o que fazem e sabem ao final do período letivo e o que se esperava que fizessem e soubessem.

Coadunando com as ideias de Neira (2018), Santos (2018) informa que a educação física escolar deve ser pautada numa educação intercultural. À vista disso a educação intercultural favorece o diálogo entre diferentes grupos possibilitando práticas educativas atendendo à igualdade construída na diferença e vice-versa, contribuindo para a construção de relações democráticas e justas desde a sala de aula até ginásios e pátios escolares.

Outro fator de relevância é que diversos estudos sobre a identidade dos professores de educação física indicam que a sua identidade - pelas relações internas e externas que promovem - se pode constituir num bom analisador para outras mudanças noutros professores e áreas do conhecimento (Cunha, 2016).

Para responder ao problema em questão o estudo desenvolveu-se com um objetivo geral e três específicos. É objetivo geral do trabalho é estudar as condições de uma formação inicial que contribua para a formação de professores promotores da justiça social.

Os seus objetivos específicos são: identificar condições contextuais de formação que inspiram identidades de professores promotoras da justiça social; caracterizar as identidades individuais e coletivas de formadores de professores de educação física em dois contextos universitários (incluindo as parcerias com escolas e respetivos supervisores cooperantes) localizados em diferentes continentes – Europa e América Latina; caracterizar identidades de professores formados nesses contextos.

Descrição geral

A tese está dividida em sete capítulos. O capítulo I - Escola e Justiça Social - compõe o referencial teórico. Buscou responder ao segundo e ao terceiro objetivos específicos desta tese de doutoramento. O capítulo foi iniciado pelo debate sobre a escolarização que surge com a ascensão da burguesia no final do século XIX e início do século XX, dando origem à escola de massas. Buscou-se também discutir conceitos de justiça e escola justa. Devido à complexidade da expressão “justiça”, esta pesquisa se apoiou em Fraser (2002) e Young (1990) para contextualizar os conceitos de “Justiça Social” tendo como premissa o “Imperialismo Cultural” existente nas aulas de educação física que não dialoga com a perspectiva cultural. Tendo a formação inicial de professores impactos significativos para que se tenha uma escola justa, este estudo também conversa sobre a formação de professores para a justiça social.

O capítulo II - Identidade Profissional - constitui o referencial teórico sobre a identidade docente e buscou responder ao segundo e terceiro objetivo específico desta tese de Doutorado em Ciências da Educação. A pesquisa abordou a identidade profissional dos professores de educação física, considerando o conceito de identidade alargada de Hoyle (1975; 2001). O perfil do professor de educação física vai para além da sala de aula, aborda a relação com colegas, escola e famílias. O estudo toma a perspectiva de reconstrução identitária de Dubar (1997) - acentuando a identidade como dupla transação - e de Lopes (2007,2009) - propondo que essa transação se refere ao contexto ecológico - tendo como fonte de análise os climas em formação inicial de professores. A pesquisa também apoiou seu referencial teórico no valor formativo das comunidades de prática na identidade docente, constituída por três pilares: dos professores de educação física, dos professores cooperantes e dos formadores de professores.

O capítulo III – Metodologia – apresentação e fundamentação – refere decisões tomadas para o desenvolvimento da pesquisa, assim como a natureza do estudo, a abordagem e o procedimento técnico da investigação, produção e análise dos dados. Aqui também é descrito o *corpus* da pesquisa.

O capítulo IV – Currículo e políticas de formação de professores de educação física nos contextos em estudo - se relaciona com o primeiro objetivo específico desta tese de doutoramento. Este capítulo foi dividido em duas partes. A primeira, de revisão de literatura, se apoiou nas mudanças e reformas ocorridas no ensino superior universitário em Portugal (no período de 1973 até 2015) e no Brasil (no período de 1990 até 2018), bem como os seus desdobramentos no quotidiano docente. A segunda foi composta pela análise de documentos relevantes de ambos os países a nível nacional e institucional. Os documentos foram relativos à legislação, planos de estudos, fichas de unidades curriculares, protocolos de parcerias entre universidade e escolas. Por fim, o capítulo apresenta uma síntese a partir dos resultados e das interpretações expostas.

O capítulo V – A escuta dos sujeitos - Portugal - partilha os achados desta investigação através da análise de questionários e entrevistas semi-estruturada com formadores de professores (universidade e escola) e professores de educação física, refletindo a partir do conjunto de ideias dos autores selecionadas para este estudo e apresentando os

resultados relacionando-os com o locus da pesquisa. Por fim, são apresentadas uma síntese dos resultados e interpretações feitas no estudo.

O capítulo VI – A escuta dos sujeitos no Brasil - partilha os achados desta investigação, através da análise da entrevista semiestruturada e dos questionários com formadores de professores (universidade e escola) e professores de educação física, refletindo, tal como no capítulo anterior, mas agora com os dados do Brasil, a partir do conjunto de ideias dos autores selecionadas para este estudo e apresentando os resultados relacionando-os com o locus da pesquisa. O capítulo termina com uma síntese dos resultados e interpretações feitas no estudo.

O capítulo VII – “Ser Professor”: síntese final dos resultados e interpretações. Este capítulo se dedica a uma síntese final composta de resultados e interpretações adquiridas ao longo da pesquisa de Portugal e Brasil que se dividem em quatro momentos: (i) identidades profissionais de formadores de professores, professores cooperantes e de educação física de Portugal; (ii) identidades profissionais de formadores de professores, professores cooperantes e de educação física do Brasil; (iii) comparação entre as identidades profissionais de ambos países; (iv) pontos positivos na formação inicial de Portugal e Brasil.

Nas considerações finais são abordadas as perspetivas de futuro da pesquisadora - “Sonhos” e, após, numa outra etapa, aponta as limitações e necessidades de outras pesquisas.

Capítulo I – Escola e justiça social

Este capítulo é dedicado ao debate sobre a escola e a justiça social que compõe o referencial teórico desta tese de Doutorado em Ciências da Educação.

O primeiro momento deste estudo põe sob exame o processo de escolarização que surge com a ascensão da burguesia no final do século XIX e início do século XX, dando origem à escola de massas. Este novo contexto de escola para todos estrutura-se como uma prática social que cria relações de interdependência entre grupos sociais, ocasionando mudanças expressivas nas relações de gênero, geração, etnia e classe social. A escola para todos não fez diminuir as diferenças existentes entre grupos que frequentam a escola, uma vez que o mérito se torna princípio essencial de justiça.

Então, como pode a escola apresentar-se como um lugar de justiça? A partir desta pergunta este capítulo buscou alguns conceitos de justiça. Para os autores que fazem parte desse referencial teórico, o conceito de justiça pode ser definido de várias maneiras e o conceito de escola justa se dá de forma complexa.

Devido à complexidade da expressão “justiça”, esta pesquisa se apoia em Fraser (2002) e Young (1990) para contextualizar os conceitos de Justiça Social. Busca-se compreender o termo de “Justiça Social” não de uma forma restrita de justiça distributiva, mas de uma forma alargada, na qual respeito, cultura e diversidade não podem tender a um viés quantificável e mensurável.

Por fim, este capítulo se debruça ao estudo da formação de professores para a justiça social. São abordadas algumas alternativas para uma formação inicial que busca efetivamente um programa de formação docente voltado para a justiça social, uma vez que muitos cursos de formação de professores acabam por desenvolver o trabalho de forma fragmentada e em disciplinas isoladas.

1 O processo de escolarização e a escola de massa

Devido às tensões e acontecimentos que ocorreram no século XVIII, o conceito de civilidade já não era mais suficiente. Era preciso tornar toda a sociedade civilizada. A civilização passa a referir-se a um padrão de moral e costume universal (Veiga, 2002).

A partir do século XIX novos reagrupamentos sociais surgem. Este facto faz com que um novo movimento civilizatório apareça. Com o fim de formas absolutistas de poder, emerge o autocontrole - injunções e proibições sociais tornam-se cada vez mais parte do indivíduo por meio do superego regulado. Desta forma, destaca-se que as alterações dos processos de autocontrole dos indivíduos estiveram ligadas aos processos de mudança nas configurações sociais (nobreza cortesã, aristocracia absolutista, burguesia) e nas relações de interdependência dos indivíduos, como forma de diferenciação e visibilidade social (Veiga, 2002).

As mudanças nos sentimentos de vergonha e delicadeza mudaram os padrões do que a sociedade exige e proíbe. Assim, a formação de uma nova aristocracia de monarcas absolutos, aliada ao desenvolvimento das classes burguesas fez com que o conceito de civilidade se elevasse a categoria de comportamento social aceitável, ou seja, a civilidade passa a ser entendida como controle de emoções e formação disciplinada como um todo (Veiga, 2002).

Se durante a Idade Média a essência humana era articulada com a criação divina, na qual ao serem criados, os homens nasciam com uma essência predeterminada com seus destinos definidos, com diferenciação da sociedade entre senhores e servos que justificava a diferença, a nova classe em ascensão, a burguesia, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens, adicionando críticas à nobreza e ao clero. A burguesia defende que o homem é livre. A natureza é boa e as desigualdades são geradas pela sociedade. As injustiças entre senhores e servos não podiam continuar. Nesta lógica a burguesia reforma a sociedade tirando dela um provável direito natural por uma sociedade contratual. Os homens são livres e essa liberdade permite, mediante contrato, relações de trabalho com outros homens. É sobre essa igualdade formal contratual que a burguesia estrutura a pedagogia da essência, ou seja, organiza os sistemas nacionais de ensino e defende a escolarização para todos (Savianni, 1999).

Escolarizar todos os homens fazia com que os servos se transformassem em cidadãos e assim pudessem participar do processo político consolidando a ordem democrática. A democracia burguesa tem a escola com o papel de estabelecer a ordem democrática (Savianni, 1999).

A escolarização no século XIX situa-se no processo de civilização sendo um dispositivo essencial. A monopolização do saber pelo Estado e a universalização da instrução ampliada para toda a população fortaleceu os modelos de autocoerção, domínio das emoções, sensos de vergonha e pudor. Essa nova configuração de sociedade inventou a educação escolarizada como categoria de atividade social (Veiga, 2002).

No século XIX implantou-se um dispositivo de inclusão de todos na civilização. A identidade de escolarizado/não escolarizado estabeleceu novas relações de interdependência entre os grupos sociais. A monopolização dos saberes pelo Estado dissolveu as relações de saber na sociedade, principalmente entre as populações pobres desencadeando um movimento de contenção dos seus saberes, tornando possível a transmissão da educação dos seus filhos pelo Estado. Novas formas de sociabilidade e de distinção social foram criadas pela escolarização. Essas distinções sociais ocorridas no século XIX e início do século XX e seus mecanismos significaram mudanças expressivas nas relações de gênero, geração, etnia e classe social. Foi criada assim a escolarização de massas. E este foi o grande diferencial em relação a outros tempos históricos (Veiga, 2002).

Para Veiga (*ibidem*) a diferença do século XIX para os séculos XVI e XVIII foi a substituição da pedagogização das relações sociais para a escolarização. Na pedagogização as preocupações eram relativas ao exercício de uma nova conduta de aprendizagem, que desse conta da transmissão de comportamentos socialmente aceitos e em produção na sociedade daquele tempo. A escolarização precisou mais que tornar gestos e ações previsíveis, foi necessário indicar o caminho da previsibilidade não só para um grupo restrito, cuja aprendizagem apontava estar concluída, era necessário para toda sociedade.

Nesse sentido a escola estrutura-se como prática social, como base no dispositivo da escolarização, consequentemente, produtora e reprodutora de formas sociais, da socialização, expressa na difusão da cultura escrita, do saber científico, na produção dos talentos e da individualização. Homogenizou as relações de gênero – de uma cultura masculina no tratamento das relações individuais e sociais, na definição de papéis sexuais e na consolidação de

uma sexualidade contida na dinâmica destes papéis e do núcleo familiar; as relações de geração produzindo modelos de crianças inteligentes, bem comportadas e de jovens responsáveis; criou-se na escola uma perspectiva branqueada de cultura, com predomínio dos valores de uma raça, de uma etnia; e por fim a cultura de classes que visa difundir as regras de ser bem-sucedido na sociedade, por meio da competitividade dos talentos e da meritocracia. Este processo de homogeneização criado através da monopolização do saber pelo Estado, permitiu compreender as técnicas de controle dos corpos e das mentes dos diferentes sujeitos, e a maneira como se organizam e produzem-se os micropoderes (Veiga, 2002).

A escola meritocrática de massas elevou o nível de escolarização de toda a população, mas as diferenças entre os grupos que frequentam a escola não foram reduzidas, uma vez que o mérito foi escolhido como princípio essencial de justiça (Veiga, 2002).

A escola é justa porque cada sujeito pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades. A igualdade de oportunidades meritocrática entende igualdade de acesso. A escola não se torna mais justa porque reduz a diferença de resultados favoráveis entre categorias sociais. Ela se torna mais justa porque passa a permitir que todos os alunos entrem na mesma competição. Todos os alunos podem visar à perfeição, visto que todos podem, em princípio, entrar em áreas de maior prestígio, desde que seus resultados escolares sejam suficientes. O desenvolvimento da oferta escolar se torna um fator de igualdade de oportunidades e de justiça, já que tira as discriminações sociais de ingresso (Dubet, 2003, 2004).

Justiça e equidade, quando vistas como significado semelhante de igualdade, atuam como tentativas de regulação e controle, que desta maneira afugenta de suas formulações a “diferença”; “a tomada da equidade como igualdade esvazia as lutas políticas pela significação na refutação de múltiplas e diferentes perspectivas” (Frangella, 2020: p.3). Ainda segundo Frangella (2020: p.5) “o sentido dicionarizado aponta a sutil diferenciação entre igualdade e equidade - a saber, igualdade remete ao idêntico, situações equivalentes para todos, e equidade passa pela contextualização necessária dada as diferenças”.

Após a década de 1960 as pesquisas passam a apontar que a massificação escolar não foi capaz de reduzir as desigualdades escolares e sim reproduziu amplamente as desigualdades sociais, pois é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Este processo se dá de forma fechada, pois as desigualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os processos escolares produzem essas desigualdades sociais. Está no âmago da escola reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares (Dubet, 2003).

Entre as consequências diretas da massificação escolar, se torna imprescindível considerar o conjunto dos mecanismos de diferenciação interna que estrutura o sistema, uma vez que a oferta escolar não é homogênea, não produz o mesmo desempenho e nem a mesma eficácia. Os alunos com dificuldades são orientados para trajetórias por vezes desvalorizadas, tirando desta clientela o direito para carreiras honrosas e prestigiadas (Dubet, 2003).

A igualdade de oportunidades e do mérito desenvolvido na escola de massa se defronta com grandes dificuldades que acabam por realçar as desigualdades que existem no espaço escolar. Dubet (2004, p.542) destaca cinco dificuldades:

- Existem diferenças de desempenho entre os alunos pertencentes às mesmas categorias sociais; desigualdades de sexo e entre grupos sociais, pois os mais favorecidos têm vantagens decisivas e essas desigualdades estão ligadas às condições sociais dos pais e ao seu desenvolvimento com a educação, uma vez que as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares.
- O modelo democrático de igualdade prevê uma oferta escolar igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais. Contudo, os estudos mostram que os alunos menos favorecidos são menos bem tratados. Os bairros difíceis têm uma maior instabilidade das equipes docentes; a expectativa dos docentes em relação às famílias menos favorecidas é menos favorável. Aos alunos socialmente privilegiados são ofertados cursos com número reduzido de alunos, com professores motivados e experientes, os cursos universitários que acolhem os alunos menos bons e menos privilegiados têm suas salas de aula lotadas em cursos menos valorizados.
- Os alunos ditos “vencidos” neste modelo meritocrático, não são vistos como vítimas das injustiças sociais e sim como responsáveis, pois todos tiveram as mesmas oportunidades de sucesso. Assim, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais.
- Como os alunos participam da mesma competição, são submetidos às mesmas provas. Isso causa aos menos bons desespero e desanima os professores. Criam-se então enormes desigualdades entre os alunos bons e menos bons.
- Devemos questionar a própria ideia de mérito. O mérito é outra coisa além da transformação da herança em virtude individual? Ele é outra coisa além de um modo de legitimar as desigualdades e o poder dos dirigentes?

Embora várias pesquisas apontem que uma justiça baseada no mérito e que postula a igualdades entre todos, reforça as desigualdades, Dubet (2004) informa que não é fácil abandoná-la, pois o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, legítimas, já que outras desigualdades como as de nascimento seriam inconcebíveis.

Então como pode a escola apresentar-se como um lugar de justiça?

A próxima secção deste estudo foi destinada ao conceito de justiça e suas várias interpretações.

2 Justiça e educação

O conceito de justiça articula-se-se em qualquer democracia com outros conceitos, como o de igualdade, de equidade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade. Esses conceitos irão subordinar o modo como se pensa educação e como as escolas devem organizar-se para cumprirem suas finalidades, sendo inseparável o conceito de democracia de justiça e educação. Assim, a justiça na educação tende a ser relacionada principalmente com o princípio de igualdade de oportunidades, com o mérito, com o respeito, com a igualização de condições e até com a eficiência, a qualidade e a competição, ou seja, com “igualdade de oportunidades” (Estevão, 2002).

A escola, do ponto de vista organizacional, é plural, com uma vida social mobilizada em compromissos entre vários mundos. O interior da escola é um ambiente em que se mobilizam justiças e argumentações subsidiárias de

princípios diferentes, uma vez que cada mundo aponta para ideias diferentes de justiça e ordens de importância também diversas (Estevão, 2002).

A escola é um lugar de várias racionalidades, ora mais domésticas e cívicas, ora mais empresariais ou mercantis. Posto isto, significa dizer que o exercício de direitos no interior da escola obedece a um sentido e a uma construção muito particular, isto porque dentro do ambiente escolar enfrentam-se várias racionalidades, poderes, justiças em nome de modos diversos e até contrários de conduzir a sociedade e a educação (Estevão, 2013).

Os conceitos de igualdade e justiça escolar não são tão claros o quanto parece. Isso acontece porque justiça pode ser definida de várias maneiras e o conceito de escola justa se dá de forma complexa (Dubet, 2002, p.540). A escola justa deve:

- 1- Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos e individualmente desiguais?
- 2- Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade?
- 3- Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimento e competências?
- 4- Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?
- 5- Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais?
- 6- Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente do seu desempenho escolar?

A justiça escolar se apresenta de forma complexa, pois como relatado acima, cada concepção de justiça entra em contradições com outras concepções. Para o autor (*ibidem*) não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas limitada.

Esta complexidade das formas de justiça escolar não tem sido favorável às políticas e práticas educativas que favoreçam a justiça social. Quando se fala em justiça social em educação é lembrado o respeito pelas diferenças entre grupos e entre indivíduos e a superação dialética das condições de opressão e de produção de desigualdades (Dubet, 2002).

Para Fritsch e Leite (2019) para se falar de justiça escolar e igualdade de oportunidades torna-se necessário reconhecer que a escola não é um ambiente neutro e que é influenciada pelo reconhecimento de determinados saberes e características culturais que influenciam esse reconhecimento.

Pereira (2015) afirma que as várias reformas educativas e programas de intervenção prioritária não têm surtido efeito, pois a escola continua a penalizar a diferença e a discriminar as crianças e jovens de meios socioeconómicos mais desfavorecidos.

Uma escola justa busca que o aluno tenha sua cidadania reconhecida e seja empoderado a praticar seus direitos. A escola justa acredita numa visão de educação comprometida com a justiça social, o reconhecimento do outro, com o poder e com a autonomia (Pereira, 2015).

Ainda, faz-se necessário entender que cada escola tem suas particularidades, em virtude da comunidade que atende e das necessidades de seus estudantes, e que, mesmo dentro de uma mesma escola, existem diferenças, como,

por exemplo, estudantes do diurno e do noturno, que apresentam características distintas. Por tais razões, políticas educacionais únicas e padronizadas, que não levem em consideração essas dessemelhanças, tendem a “fracassar”.

Assim está tese de doutoramento coaduna com as ideias de Estevão (2013), pois acredita que a escola justa, entre suas várias racionalidades, deve considerar que a educação para os direitos humanos e a justiça social deve apoiar-se numa abordagem pluridisciplinar e interdisciplinar incluindo processos formativos em nível de avaliação, sem perder de vista que uma educação para os direitos humanos, justiça escolar e social não deve restringir-se ao ensino formal, mas também deve incluir suas variantes não formais e informais.

Busca-se assim, que a escola seja um lugar de vários mundos, de várias vozes e de construção de redes contra-hegemónicas que luta contra a dominação e a opressão, uma vez que a escola ainda hoje acaba por privilegiar os representantes das culturas dominantes.

As duas próximas secções empenham-se em abordar as contribuições de Fraser (2002) e Young (1990) sobre os conceitos de justiça social em que se apoia esta tese de doutoramento.

3 A justiça social e o processo de globalização

O processo de globalização apresentou uma viragem ao conceito de justiça social. Atualmente este conceito abarca não só as questões de distribuição, mas também outros eixos subordinados, no qual se pode incluir: a diferença sexual, a raça, a etnicidade, a religião e a nacionalidade (Fraser, 2002).

O processo de globalização permitiu um avanço aos restritos paradigmas fordistas que concetualizavam a justiça social em questões económicas, permitindo, assim, que outros aspetos pudessem ser analisados possibilitando uma nova gramática de reivindicação política, transferindo o centro de gravidade da redistribuição para o reconhecimento que se pauta na representação, identidade e diferença (Fraser, 2002).

As lutas pelo reconhecimento, em contrapartida podem gerar uma perda no processo de redistribuição, ou seja, não é possível garantir que as lutas pelo reconhecimento estejam coadunadas com a complementação e o aprofundamento das lutas por uma distribuição igualitária, criando assim uma ambivalência, tendo como consequência e causa a troca do paradigma da distribuição pelo paradigma do reconhecimento (Fraser, 2002).

O contexto atual, que é marcado pelo neoliberalismo, pode fazer com que os ganhos alcançados com o reconhecimento estejam alinhados com perdas de distribuição igualitária, resultando num exemplo clássico de desenvolvimento combinado e desigual. Essa substituição torna difícil concetualizar a justiça social na atualidade (Fraser, 2002).

Assim, deve-se olhar para a justiça social de modo bidimensional, isto é, a justiça a partir de uma distribuição justa e de reconhecimento recíproco. Ambas as dimensões quando compreendidas juntamente criam um conceito do ordenamento social, que é composto pela dimensão da distribuição e a dimensão do reconhecimento (Fraser, 2002).

Considerar a justiça social a partir da distribuição económica acontece devido ao contexto social de bem-estar que a sociedade capitalista ajuda a explicar, pois se concentra na distribuição de renda e de outros recursos. As políticas públicas de bem-estar na sociedade corporativa são amplamente restritas a questões tributárias e à alocação de fundos públicos, que se entrelaçam entre interesses sociais concorrentes. Discussões públicas da injustiça social tendem a girar em torno das desigualdades de riqueza e renda, e na medida em que o Estado pode ou deve mitigar o sofrimento dos pobres, existem muitas alegações sobre justiça e injustiça na sociedade que não são principalmente sobre a distribuição de renda, recursos ou posições (Young, 1990).

O paradigma distributivo define justiça social como a moral da distribuição adequada de benefícios e encargos sociais entre os membros da sociedade que possuem recursos quantificáveis. Os principais são riqueza, renda e outros recursos materiais. A definição distributiva de justiça geralmente inclui, no entanto, bens sociais não materiais, como direitos, oportunidades, poder e respeito próprio. O que marca o paradigma distributivo é uma tendência para conceber justiça social e distribuição como conceitos coextensivos (Young, 1990).

A crítica feita pela autora (*ibidem*) em relação à distribuição de riqueza, renda e posições é que esse foco ignora e tende a obscurecer o contexto institucional dentro do qual essas distribuições ocorrem, e muitas vezes é pelo menos em parte a causa dos padrões de distribuição de empregos ou riqueza. O contexto institucional deve ser entendido em um sentido mais amplo do que "modo de produção" incluindo todas as estruturas ou práticas, as regras e normas que os orientam, e a linguagem e símbolos que interferem as interações sociais dentro deles, nas instituições de estado, família e sociedade civil, bem como no local de trabalho. Estes são relevantes para julgamentos de justiça e injustiça, na medida em que condicionam as pessoas para a capacidade de participação, na determinação de suas ações, como também no desenvolvimento e exercício de suas competências.

O paradigma distributivo da justiça pode ter um viés no sentido de focar distribuições facilmente identificáveis, como distribuições de coisas, renda e empregos, o que torna o conceito distributivo ainda mais descontextualizado para definir justiça social. Uma vez que sua simplicidade consiste em sua capacidade de acomodar qualquer questão da justiça, incluindo as relativas à cultura, estruturas de tomada de decisão e divisão do trabalho. Para isso, o paradigma simplesmente formula a questão em termos da distribuição do bem material ou não material entre vários agentes. Qualquer valor social pode ser tratado como algo ou agregado de coisas que alguns agentes específicos possuem como uma questão de quantidade. Os padrões alternativos de distribuição do bem final entre esses agentes podem ser comparados, em outras palavras, passa a se quantificar e a comparar a distribuição de bem material e não material (Young, 1990).

O paradigma distributivo não reconhece os limites de aplicação de uma lógica de distribuição. Isto implica uma lógica de distribuição a bens sociais que não são compatíveis, produzindo, assim, uma concepção enganosa das questões sociais. Esse paradigma acaba por conceituar justiça social principalmente em termos de padrões de status final, em vez de se concentrar em questões sociais, nos processos, gerando um e pseudo ou incompleto estudo da ontologia social (Young, 1990).

A partir das perspectivas sobre o processo de globalização e justiça social de Fraser (2002) e Young (1990) pode-se sugerir que o momento atual é marcado pelo neoliberalismo e o processo de globalização que fizeram com que o conceito de justiça social fosse considerado sinônimo de justiça distributiva. Para as autoras esse conceito se dá de forma errônea. Sugestiona-se que o entendimento sobre o termo Justiça Social das autoras mencionadas não deve ser considerado antagônico e sim complementar, tendo em vista que apesar de exporem de maneiras distintas o conceito de justiça distributiva, sendo o primeiro mais restrito e o segundo mais alargado, as duas concepções concordam que questões que versam sobre respeito, cultura, diversidade não podem tender a um viés quantificável e mensurável.

Desta maneira, na secção seguinte, este estudo busca analisar de forma mais apurada o conceito de justiça social, a partir da compreensão de Fraser (2002) e Young (1990), respetivamente.

4 Conceitualizando justiça social

A justiça social deve ser compreendida a partir de duas dimensões: a distributiva e a do reconhecimento. A justiça distributiva apresenta preocupações tradicionais que englobam a pobreza, a exploração, a desigualdade e as diferenças de classe. A injustiça surge na forma de desigualdades baseadas na estrutura económica da sociedade. Para Fraser (2002) a má distribuição deve ser pensada no sentido amplo, englobando não só a desigualdade de rendimentos, mas também a exploração, a privação e a marginalização ou exclusão dos mercados de trabalho. A busca de uma justiça distributiva deve ocorrer a partir da transferência de rendimentos, como também através da reorganização da divisão, a transformação da estrutura de posse da propriedade e a democratização dos processos através dos quais se tomam decisões relativas ao investimento.

Do ponto de vista do reconhecimento, a injustiça surge na subordinação de estatuto, presente nas hierarquias institucionalizadas de valor cultural. A injustiça paradigmática neste caso é o falso reconhecimento, que em sentido amplo incorpora a dominação cultural, o não reconhecimento e o desrespeito. Deve-se, portanto, revalorizar as identidades desrespeitadas e os produtos culturais de grupos discriminados, como também os esforços de reconhecimento e valorização da diversidade (Fraser, 2002).

A justiça social deve abarcar uma política de redistribuição e uma política de reconhecimento. Tal facto não é fácil de se combinar, uma vez que se exige que se submetam duas dimensões de justiça a uma normativa comum, isto é, um princípio normativo que inclua reivindicações legítimas quer de redistribuição, quer de reconhecimento, sem reduzir um aspeto ao outro (Fraser, 2002).

Para Young (1990) justiça não deve se referir apenas à distribuição, mas também às condições institucionais necessárias para o desenvolvimento e o exercício de capacidades individuais e a comunicação e cooperação coletivas. Sob essa concepção de justiça, a injustiça refere-se principalmente a duas formas de restrições incapacitantes, opressão e dominação. Embora essas restrições incluam padrões distributivos, elas também envolvem assuntos que não podem ser facilmente assimilados à lógica da distribuição: procedimentos de tomada de decisão, divisão do trabalho e cultura.

Para falar sobre justiça, Young (1990) usa o conceito de injustiça, ou melhor, a autora nomeia injustiça com o termo “opressão”. No sentido geral pessoas oprimidas sofrem alguma inibição de sua capacidade de desenvolver e exercitar suas competências e expressar suas necessidades, pensamentos e sentimentos. Young divide o termo “opressão” em cinco categorias: exploração, marginalização, impotência, imperialismo cultural e violência. Cada categoria pode implicar ou causar injustiças distributivas, mas todas envolvem questões de justiça além da distribuição.

A dominação econômica deriva pelo menos como parte das estruturas e procedimentos societários e jurídicos que dão a algumas pessoas o poder de tomar decisões sobre investimento, produção, marketing, emprego, taxas de juros e salários que afetam milhões de outras pessoas. Nem todas as que tomam essas decisões são ricas ou privilegiadas, mas a estrutura de tomada de decisões opera para reproduzir a desigualdade distributiva e as restrições injustas à vida das pessoas. A tomada de decisão causa duas faces de opressão designados exploração e marginalização (Young, 1990).

A divisão do trabalho pode ser entendida de forma distributiva e não distributiva. Como questão distributiva, a divisão do trabalho refere-se a como ocupações, empregos ou tarefas são alocadas entre indivíduos ou grupos. O que versa sobre a questão não distributiva, a divisão do trabalho diz respeito à definição das próprias ocupações. A divisão do trabalho como estrutura institucional envolve um conjunto de tarefas executadas em uma determinada posição, a definição da natureza, significado e valor dessas tarefas, e as relações de cooperação, conflito e autoridade entre posições. A divisão do trabalho gera o que Young (1990) nomeia de marginalização, que se apresenta como a primeira face da opressão.

A cultura é a mais geral das três categorias não distributivas, incluindo os símbolos, imagens, significados, hábitos, comportamentos, histórias etc., através das quais as pessoas expressam suas experiências e se comunicam umas com as outras. A cultura é onnipresente, contudo, merece uma consideração distinta nas discussões sobre justiça social.

O termo “opressão” mudou o sentido. Opressão não tem mais o sentido de tirania. A opressão designa a desvantagem e a injustiça que algumas pessoas sofrem não porque poderes tirânicos os coagem, mas por causa das práticas quotidianas de uma sociedade liberal bem-intencionada. Neste sentido, o termo torna-se estrutural, no sentido estendido, que considera opressão a ampla injustiça que alguns grupos sociais sofrem como consequência de muitas vezes inconscientes suposições e reações de pessoas bem-intencionadas em interações comuns, estereótipos culturais e midiáticos e características estruturais de hierarquias burocráticas e mecanismos de mercado. Essa opressão estrutural não pode ser eliminada por livrar-se de governantes ou fazer leis, uma vez que essas opressões são minuciosamente produzidas nos principais aspectos econômicos, políticos e culturais das instituições. Suas causas estão incorporadas em normas, hábitos e símbolos, nas premissas subjacentes às regras institucionais e nas consequências coletivas de seguir essas regras (Young, 1990).

A exploração, primeira categoria de opressão, ocorre através de um processo constante de transferência de resultados do trabalho de um grupo social em benefício de outro. Esta injustiça de divisão de classes não é constituída apenas como um fato distributivo econômico em que poucas pessoas possuem grande riqueza, enquanto a grande maioria da população tem pouca fonte de renda; a exploração é estabelecida também na relação estrutural entre grupos

sociais. Regras sociais sobre o que é trabalho e para quê e quem, como o trabalho é remunerado e o processo pelo qual os resultados do trabalho são apropriados para estabelecer relações de poder e desigualdade são relações de exploração. Essas relações são produzidas e reproduzidas e as energias dos que não têm são continuamente gastos para manter e aumentar o poder, *status* e riqueza dos que tem. A injustiça de exploração não pode ser eliminada pela redistribuição de bens, enquanto as práticas institucionalizadas e as relações estruturais permanecerem inalteradas, pois o processo de transferência recriará uma distribuição desigual de benefícios. Trazer a justiça requer, neste caso, reorganização das instituições e práticas de tomada de decisão, alteração de divisão do trabalho, e medidas similares aos aspectos institucional, estrutural e mudança de cultura (Young, 1990).

A marginalização, segunda categoria de opressão, talvez seja a forma mais perigosa de opressão. A marginalização permite que toda uma categoria seja expulsa da participação da vida útil e social. A injustiça da privação material causada pela marginalização tem de certa forma, um aporte do Estado, que busca resolvê-la fornecendo pagamentos e serviços de assistência social. A continuidade deste estado de bem-estar não é de forma alguma garantida, e na maioria das sociedades estatais de bem-estar, por sua vez também não se eliminam o sofrimento e a privação em larga escala. A marginalização definitivamente envolve sérios problemas de justiça distributiva, mas ela também envolve a privação de condições culturais e práticas institucionalizadas para o exercício de capacidades em um contexto de reconhecimento e interação (Young, 1990).

A impotência, terceira categoria de opressão, não pode ignorar a experiência da divisão social refletida na distinção coloquial entre a "classe média" e a "classe trabalhadora", uma divisão estruturada pela divisão social de trabalho entre profissionais e não profissionais. Os profissionais, os que apresentam diplomas e cursos universitários, são privilegiados em relação aos que não são profissionais, os trabalhadores de ofício, em virtude de sua posição na divisão do trabalho e o *status* que carrega. Os não profissionais sofrem uma forma de opressão, além da exploração, chamada de impotência. Os impotentes são aqueles a que faltam autoridade ou poder. Estes estão situados de modo que precisam receber ordens e raramente têm o direito de dá-las. A impotência também designa uma posição na divisão do trabalho e na concomitante posição social que permite às pessoas pouca oportunidade de desenvolver e exercitar habilidades, tendo pouca ou nenhuma autonomia no trabalho. A opressão da impotência põe em causa a divisão do trabalho básico para todas as sociedades industriais: a divisão social entre aqueles que planejam e aqueles que executam (Young, 1990).

O imperialismo cultural, quarta categoria de opressão, envolve a universalização de experiência e cultura do grupo, e seu estabelecimento como a norma. Os produtos culturais dominantes da sociedade, aqueles que são mais amplamente disseminados, expressam experiências, valores e objetivos como forma de representatividade da humanidade. Os produtos culturais também expressam a perspectiva do grupo dominante em outros grupos da sociedade, na medida em que atingem seu *status* cultural. Os dominados, aqueles que vivem sob o imperialismo cultural, os que reproduzem culturas dominantes, encontram-se definidos a partir do exterior, posicionados, colocados, por uma rede de significados dominantes daqueles com quem eles não se identificam e que não se identificam com eles. Como apenas

as expressões culturais do grupo dominante recebem ampla divulgação, suas expressões culturais tornam-se irrelevantes. Dada a normalidade de suas próprias expressões culturais e identidade, o grupo dominante constrói as diferenças que alguns grupos dominados exibem como falta e negação, passando a ser marcados como “outros”. Os grupos dominados são marcados com estereótipos. O estereótipo os limita a uma natureza que é frequentemente anexada de alguma maneira aos seus corpos e, portanto, não pode facilmente ser negado. Esses estereótipos são tão influenciados à sociedade que eles não são percebidos como contestáveis. Assim como todo o mundo sabe que a terra gira em torno do sol, então todo mundo sabe que as pessoas *gays* são promíscuas, que os índios são alcoólatras, e que mulheres são boas com crianças - o individual passa a ser coletivo. Enquanto o sujeito deseja o reconhecimento como humano, capaz de atividade, cheio de esperança e possibilidade, ele recebe da cultura dominante apenas o julgamento que é diferente e inferior. A injustiça do imperialismo cultural ocorre quando a própria experiência e interpretação do grupo oprimido na vida social encontra pouca expressão que toque na cultura dominante, enquanto essa mesma cultura impõe ao grupo oprimido sua experiência e interpretação da vida social (Young, 1990).

A violência, quinta categoria de opressão, tem um caracter sistêmico. A violência é sistêmica porque é direcionada aos membros de um grupo, simplesmente porque são membros desse grupo. A violência é uma prática social. É um dado social que todo o mundo sabe acontece e vai acontecer novamente. Está sempre no horizonte da imaginação social, mesmo para aqueles que não a praticam. A violência em grupo aborda a legitimidade, além disso, no sentido de que é tolerada. Muitas vezes, terceiros acham isso surpreendente, porque acontece com frequência e reside como uma possibilidade constante no horizonte da imaginação social. Quando são apanhados, aqueles que cometem atos de violência ou assédio direcionados ao grupo geralmente recebem leve ou nenhum castigo. A violência é uma forma de injustiça que um entendimento distributivo da justiça parece mal equipado para capturar. Talvez por isso as discussões contemporâneas de justiça raramente a mencionam. O imperialismo cultural se cruza com a violência. O imperializado culturalmente pode rejeitar os significados dominantes e tentar afirmar a sua própria subjetividade ou o fato de a sua diferença cultural conduzir a mentira na reivindicação implícita da cultura dominante à universalidade (Young, 1990).

Os conceitos sobre justiça social de Fraser (2002) e Young (1990), que foram abordados, permitem fazer interações com o que este estudo pesquisa. Para tal, nos apoiamos no que Fraser (2002) indica como sendo justiça do reconhecimento. Os contributos de Young se debruçam na quarta face da opressão, denominada de “Imperialismo Cultural”. A educação física cultural não pode aceitar que alunos sejam marcados por diferenças, mas sim respeitados por ela. A educação física cultural não permite criar estereótipos em grupos que são dominados por uma cultura dominante.

A educação física cultural, além de abrir espaços e assinalar os saberes que tradicionalmente foram renegados, traz para o debate a variedade de significados atribuídos às práticas corporais e a quem delas participa. As representações elaboradas sobre os grupos precisam ser identificadas e examinadas, uma vez que qualquer produção discursiva que desqualifique algo ou alguém contribui para afirmar determinados grupos e negar outros, levantando muros entre pessoas (Neira, 2018).

Coadunando com as idéias de Fraser (2002), Young (1990) e Neira (2018), Estevão (2013) aponta que a educação para os direitos humanos e justiça social deve se apresentar como uma política de vida e uma ética global, em que todos – particularmente os educadores/ formadores devem estar comprometidos.

Cabe a docentes e discentes analisar os signos do poder que impregnam as manifestações, examinar as relações de dominação e subjugação envolvidas, observando quais identidades são exaltadas e quais menosprezadas. Problematicar os marcadores sociais das diferenças presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginástica fornece elementos importantes para compreender o funcionamento dos mecanismos regulatórios que moldam as opiniões das pessoas a respeito de si mesmas, das demais e de tudo o que as cerca (Neira, 2018).

Deste modo, o estudo sobre as questões que versam sobre a formação de professores para a justiça social e que faz parte do escopo desta tese de doutoramento se faz pertinente.

5 Formação de professores para a justiça social

A formação de professores para a justiça social (FPJS) busca preparar professores a fim de contribuir para diminuição das desigualdades existentes entre as crianças de classes baixa, média e alta nos sistemas e escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem na sociedade fora do sistema de ensino. Outra preocupação na formação de professores para a justiça social está entrelaçada com a preparação de professores para que possam lecionar em sociedades que apresentam formas crescentes de “responsabilidade” que em muitos casos não compatibilizam com as visões dos próprios educadores sobre o que procuram realizar em suas aulas (Zeichner, 2008).

A pressão por testes com alto grau de dificuldade tem sido combinada com os esforços para reduzir as oportunidades de os professores exercitarem seus julgamentos em suas salas de aula. Os professores devem desenvolver suas atividades docentes a partir do que está roteirizado e prescrito no currículo (Zeichner, 2008).

A formação de professores para a justiça social (FPJS) tem como primícia o recrutamento de uma força de trabalho que produza um ensino mais diversificado com formação de todos os professores para ensinar todos os alunos. Busca ainda formar professores que são determinados e capazes de trabalhar dentro e fora das suas salas de aula a fim de mudar as desigualdades existentes tanto na educação, como na sociedade como um todo. A FPJS se apoia no que a literatura chama de ensino culturalmente sensível (Zeichner, 2008).

Ana Maria Villegas e Tamara Lucas (2002) *apud* Zeichner (2008: p. 18) apresentam um exemplo sobre ensino culturalmente sensível que versa sobre conhecimento, habilidades e compromissos, são eles:

- 1- Socioculturalmente consciente: reconhece que há múltiplas maneiras de perceber a realidade que são influenciadas pela posição de alguém na ordem social;
- 2- Tem uma visão positiva de alunos com perfis diversos, percebendo recursos de aprendizado em todos eles, ao invés de considerar as diferenças como problemas a serem superados;

- 3- Vê a si mesmo/ mesma tanto como responsável por, quanto capaz de, promover mudança educacional que tornará as escolas responsáveis por todos os alunos;
- 4- Reconhece como os aprendizes constroem o conhecimento e é capaz de promover a construção do conhecimento desses aprendizes;
- 5- Reconhece a vida de seus alunos (inclusive em suas comunidades);
- 6- Usa seu conhecimento sobre a vida dos alunos para planejar um ensino que construa um conhecimento novo sobre aquilo que eles já sabem, embora desenvolvendo os alunos para ir além do que é familiar.

Diversidade, justiça social e equidade sofrem em função da fragmentação e da falta de coesão curricular que se apresenta na formação de professores em faculdades e universidades. Essa fragmentação (Zeichner, 2008) é consequência do baixo *status* da formação de professores em muitas universidades, falta de incentivos para os docentes trabalharem no aperfeiçoamento e desenvolvimento do programa e falta de competência em questões de justiça social entre os formadores de professores. Existe ainda uma diferenciação entre os programas de formação de professores que versa sobre o grau e como enfatizam o estudo sobre justiça social. Alguns cursos enfatizam leituras sobre questões de raça, diversidade e justiça, contudo, os formandos têm pouca experiência com alunos de diferentes perfis, enquanto outros apresentam trabalhos significativos em que os estagiários lidam com alunos e toda a diversidade existente.

Tendo em vista a importância do entrelaçamento entre teoria e prática na formação de professores, não se pode conceber uma boa formação de professores sem que os formandos possam desenvolver um conjunto de habilidades profissionais que os forme de forma completa para o exercício da sua função docente. Quando o conhecimento não se transforma em prática e não se coadunam o que pode ser visto são professores em início de carreira frustrados, sem saber lidar com o cotidiano escolar, apresentando o chamado “choque de realidade” (Lopes, 2006).

A literatura docente aborda algumas práticas de formação docente para desenvolver maior sensibilidade intercultural e competência de ensino entre futuros professores (Zenchnner, 2008, pp. 23-24).

- 1- Inserir políticas de admissão que classificam os candidatos com base numa variedade de fatores, inclusive seu compromisso para ensinar todos os alunos, além de outras características pessoais relacionadas à competência do ensino intercultural;
- 2- Modificar padrões de ensino e avaliações para enfocar mais claramente aspectos do ensino culturalmente sensível;
- 3- Ajudar futuros professores a desenvolverem um senso mais claro de sua própria identidade ética e cultural e de sua própria localização social e conhecerem como várias formas de privilégio funcionam em sua sociedade (por exemplo, o privilégio de ser branco e falar inglês como primeira língua, nos Estados Unidos);
- 4- Ajudar os futuros professores a examinarem profundamente suas próprias atitudes e concepções sobre aqueles que são diferentes deles mesmos, de várias maneiras;
- 5- Desenvolver altas expectativas para todos os alunos (por exemplo, exposições a iniciativas bem-sucedidas de ensino a alunos em que se tem, sobre eles, uma baixa expectativa);
- 6- Supervisionar e analisar cuidadosamente os estágios em escolas e comunidades culturalmente diversificadas, inclusive experiências de imersão cultural nas quais os estagiários vivem em comunidades culturalmente diferentes;
- 7- Incluir membros das comunidades como formadores (não certificados) e remunerados para transmitir aos futuros professores conhecimento cultural e linguístico (por exemplo, oficinas na comunidade);

- 8- Ensinar futuros professores como aprender sobre as famílias e comunidades de seus alunos e como transformar esse aprendizado em práticas de ensino culturalmente sensível (por exemplo, incorporar o potencial de conhecimentos das comunidades);
- 9- Atentar ao compromisso com a diversidade que deve ser evidente no programa e nos contextos institucionais, e não apenas em cursos individuais;
- 10- Recrutar, apoiar e manter um corpo docente de formação de professores mais diversificado.

Cabe ressaltar que a FPJS apresenta um conjunto de práticas que devem compor o currículo de formação de professores, currículo esse que se entende de forma alargada, ou seja, em suas três dimensões - o currículo formal, o currículo informal e o currículo oculto – e em que o estágio docente é ponto crucial na formação de professores.

6 Avanços na formação inicial de professores para a justiça social

Os programas de formação inicial têm apresentado avanços na preparação dos docentes para a diversidade. Estes programas proporcionam mudanças estruturais e curriculares em suas propostas pedagógicas, incluindo cursos em educação multicultural, estágios em escolas que apresentam alunos de diferentes perfis, como também, elaboram oportunidades para que futuros professores, de maioria de cor branca e de classe média, repensem suas crenças e atitudes em relação aos alunos de cor não branca e pobres (McDonald, 2008).

A educação multicultural, também chamado de multiculturalismo por Oliveira e Silva e Januario (2009), como campo teórico e político, propõe visões pelas quais políticas e práticas pedagógicas podem representar espaços transformadores na perspectiva da valorização da pluralidade cultural e na luta contra qualquer tipo de preconceito. Práticas educativas que valorizem a aprendizagem coletiva mantendo com o grupo um diálogo compartilhado.

Para Oliveira e Silva e Januario (*ibidem*) a perspectiva da educação multicultural na formação docente tem a área da educação física como campo aberto a futuros estudos e pesquisas, que permitirão trilhar sociedades cada vez mais saudáveis, abertas à diversidade e respeitadoras das identidades plurais que enriquecem todos os sujeitos da sociedade.

Mesmo com avanços, a implementação nos cursos de formação da preocupação com a justiça social ainda é restrita. Este facto acontece porque a maior parte do trabalho desenvolvido nos cursos de formação de professores se apresenta de forma fragmentada, em disciplinas isoladas, ao invés de focar os programas como um todo (McDonald, 2008).

Outro ponto que merece reflexão e análise sobre a formação inicial de professores alude a como os programas tendem a ensinar conceitos sobre justiça social de maneira mais eficiente do que são capazes de produzir práticas. Os estágios supervisionados podem ser locais que ampliam ou estreitam oportunidades de os futuros professores aprenderem sobre justiça social, resultando da diversidade inerente dos formandos em seus locais de estágio (McDonald, 2008).

Um modelo de oportunidades de formação inicial de professores para justiça social pode funcionar como um guia para o desenvolvimento de programas e para a prática dos formadores de professores. Este também permite levantar questões sobre como estes programas, em sua totalidade, abordam tais temas (McDonald, 2008, p.136), considerando as seguintes questões:

*As oportunidades de aprendizagem dos futuros professores, nas disciplinas tendem a enfatizar uma dimensão de justiça social - o foco nas necessidades individuais, por exemplo mais do que outras?

*Que oportunidades os licenciados têm para se apropriar de ferramentas conceituais e práticas relacionadas a cada dimensão de justiça social?

*Que disciplinas tendem a focar aspetos particulares de justiça social? De que maneiras específicas os estagiários supervisionados atuam como mediadores do que eles aprendem sobre justiça social? (McDonald, 2008, p.136)

Este modelo de oportunidades de formação inicial de professores para a justiça social também permite fazer com que cada formador avalie sua prática. Algumas questões levantadas por McDonald (2008, p.136) ajudam a questionar como suas disciplinas enfocam justiça social:

Como as atividades e os trabalhos académicos da minha disciplina podem fazer para que os futuros professores se comprometam a considerar a justiça social, a partir de um foco individual dos alunos, mas para se atingirem níveis institucionais? Como estas atividades e discussões auxiliam os licenciados a desenvolver conceitos e práticas dentro e por meio desses níveis? (McDonald, 2008, p.136).

Como ainda não é percebido um modelo de formação inicial que seja trabalhado em sua plenitude com o objetivo de atingir níveis institucionais, sendo os cursos de formação inicial fragmentados por disciplinas isoladas, seria o professor “responsável” por incentivar questões inspiradas pela justiça social? Quais os modelos possíveis?

7 Formação inicial e seus modelos de formação

Os programas de formação docente apresentam três modelos que se subdividem e apresentam determinadas características que são apresentadas e discutidas no decorrer desta secção, são eles: modelo de racionalidade técnica, o modelo de racionalidade prática e o modelo de racionalidade crítica, segundo Diniz-Pereira (2008).

O modelo de racionalidade técnica tem a figura do professor como um técnico, um especialista que constrói sua prática a partir de regras científicas e / ou pedagógicas. Este modelo se subdivide em três outros modelos: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais – cujo objetivo é formar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; o modelo de transmissão – cujo conteúdo científico e / ou pedagógico é transmitido aos professores sem ter em consideração as habilidades da prática de ensino; já o modelo tradicional assume que o

conhecimento do conteúdo disciplinar e / ou científico é suficiente para o ensino, e seus aspectos práticos podem ser aprendidos em serviço (Diniz-Pereira, 2008).

Os modelos de racionalidade prática encontram-se em consonância atualmente com discussões da carreira docente que enfatizam a complexidade dessa profissão e envolve o conhecimento teórico e prático que é marcado pela incerteza e brevidade de suas ações. O professor em sua prática pedagógica reflete, questiona, e examina sua prática cotidiana o que em muitas vezes não se limita ao chão da escola. Neste modelo encontram-se submodelos: o modelo humanístico – os professores são vistos como principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer ao fundo; o modelo de ensino como ofício - em que o conhecimento sobre o ensino se dá através de tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata; e o modelo orientado para a pesquisa – que tem como primícia ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática, buscando solucionar problemas de ensino e aprendizagem em sua prática pedagógica (Diniz-Pereira, 2008).

No que versa sobre o modelo de racionalidade crítica, Diniz-Pereira (2008) relata que este modelo tem como conceito central a pesquisa. É através da pesquisa que o professor trata o ensino e o currículo de modo estratégico. Adota uma perspectiva de projeto e através desta cria oportunidades de aprender através de suas experiências e de planejar sua própria aprendizagem. O professor é visto como alguém que levanta problemas tendo uma visão política explícita sobre o assunto. Difere-se dos modelos da visão técnica e prática, uma vez que não possuem a mesma visão de concepção sobre a natureza no trabalho docente. O modelo técnico possui uma visão instrumental sobre levantamento de problemas e os práticos são mais pragmáticos.

O autor (*ibidem*) ainda informa que o modelo de racionalidade crítica ainda se subdivide em outros três modelos: o modelo sócio-reconstrutivista – o ensino e a aprendizagem são vistos como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social em sala de aula, na escola e na sociedade; o modelo emancipatório ou transgressivo – a educação é uma expressão de ativismo político, tendo a sala de aula como um local de possibilidades, modelos coletivos são construídos para que o professor possa ir além, ou seja, transgredir; o modelo ecológico crítico - tem a pesquisa-ação como modo próprio e é concebido como um meio de desnudar, interromper e interpretar as desigualdades dentro da sociedade, facilitando assim o processo de transformação social.

Implementar práticas pedagógicas que contribuam para a justiça social não pode ser considerada uma tarefa fácil, tendo em vista as características e condições que a sociedade neoliberal e globalizada impõe aos sujeitos que dela participam. Contudo, a sociedade também não pode permitir que determinados grupos sejam dominados por outros grupos que acreditam ter uma cultura hegemônica, que não respeitam as diferenças culturais, étnicas, raciais e outras dos que são considerados excluídos.

A formação de professores apresenta propostas e avanços para que as injustiças sociais possam ser minimizadas, contribuindo assim para a justiça social. Justiça essa que é nomeada por Fraser (2002) “justiça do reconhecimento”.

Acredita-se que a formação docente do professor de educação física se apresenta como um bom indicador de políticas e práticas pedagógicas que contribuem para a justiça social. Destacam-se alguns aspetos que contribuíram para a escolha deste profissional como sujeito do estudo:

- 1- Permitir uma avaliação geral desta área que é positiva e cria interlocuções com outros professores e áreas académicas (Cunha, 2016);
- 2 – Possui um estilo que é valorizado por alunos, comunidade e direção da escola, o que permite a este profissional uma identidade alargada (Hoyle, 1975, 2001);
- 3- Suas aulas são diferenciadas. Para assistir às aulas regulares, o aluno deve estar sentado, contendo toda sua expressividade corporal. Nas aulas de educação física, se utiliza o verbo fazer e não assistir, já que parece ser a única aula que o corpo experencia um conteúdo (Longo & Santos, 2021).

Esse contributo será confirmado a partir do confronto entre a literatura apresentada no corpo desta tese de doutoramento e a análise dos dados empíricos que também compõe esta pesquisa.

As relações da formação com a profissão deve fazer parte da formação inicial para que se busque efetivamente uma justiça social e escolar. Contudo, existe outra complexidade de fatores que devem ser considerados e que não se limita à dimensão estrita da formação que requer um pensamento ecológico, ou seja, de diferentes contextos (cultural, organizacional, social e político) e sociocomunitária que abrange a prática profissional docente e os saberes que sobre ela se produzem (Lopes, 2007; 2009; Pereira, 2015).

A partir do referencial teórico apresentado neste capítulo esta tese adota um entendimento das aulas de educação física, e portanto do seu professor, a partir de uma educação física plural, na qual grupos dominados possam expressar suas habilidades, importância e participação perante a turma. A aula precisa ser pensada de modo que todos participem. As aulas de educação física devem questionar o “Imperialismo Cultural” que é encontrado na sociedade. Este “Imperialismo Cultural” envolve a universalização da experiência e a cultura de grupo, e seu estabelecimento como a norma. Os produtos culturais dominantes da sociedade, aqueles que são mais amplamente disseminados, expressam a experiência, os valores e os objetivos como forma de assegurar a representatividade da humanidade (Young, 1990).

Outras formas de expressão corporal devem ter relevância não só nas aulas de educação física, mas nos currículos de formação inicial, como, por exemplo, as danças urbanas, a cultura africana, os jogos populares, etc.

Capítulo II – Identidade profissional

Este capítulo é dedicado ao debate sobre identidade profissional que compõe também o referencial teórico desta tese de Doutorado em Ciências da Educação.

O capítulo está organizado em três partes. Na primeira, aborda-se (i) o conceito de identidade, com foco no processo de reconstrução identitária na perspectiva de Dubar (1997) – acentuando a identidade como dupla transação – e de Lopes (2007, 2009) – propondo que essa transação se refere ao contexto ecológico; a segunda foca (ii) a construção da identidade profissional na formação inicial, tendo como fonte de análise os climas em formação inicial de professores (Pereira, Mouraz, Lopes & Sousa, 2013) entre outros e os ciclos de vida profissional dos professores (Huberman, 1989; Farias, Batista, Graça & Nascimento, 2018); a terceira enfatiza (iii) o valor formativo das comunidades de prática e a identidade do professor de educação física em três pilares: a identidade dos professores de educação física, a identidade dos professores cooperantes e a identidade dos formadores de professores (Alves, Queirós & Batista, 2017; González-Calvo, Gerdin, Philpot & Alcalá, 2021; Cunha, Batista & Graça 2020; Margarida, Lopes, Pereira & Madalena, 2014). Especificamente em relação à identidade dos professores de educação física considera-se o conceito de identidade alargada de Hoyle (1975, 2001) com o qual o autor deixa claro que a identidade do professor vai para além do seu perfil em sala de aula e inclui também as relações com colegas, o seu envolvimento na escola e a relação com as famílias.

1 A construção social da identidade

A identidade é um processo em constante reconstrução, ou seja, “é o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização em que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1997, p.105).

A identidade do sujeito é algo que se constrói na infância e se reconstrói ao longo da vida. Esse processo de (re) construção se constitui de forma dual, isto é, o indivíduo depende tanto do julgamento dos outros, como das suas próprias autodefinições e orientações para se compor, sendo a identidade um produto de sucessivas socializações. Essas socializações permitem ao sujeito assumir um sentimento de pertença ou de referência a grupos. O indivíduo contrai pessoalmente as atitudes do grupo em que está inserido, de forma que não se apercebe que tais atitudes guiam suas condutas através de um saber intuitivo. As pessoas que constituem o grupo passam a exprimir um código simbólico comum que fundamenta a relação entre os membros que o integram (Dubar, 1997; Lopes, 2009).

O processo de socialização do sujeito pode ser dividido em duas fases: uma primária e outra secundária. A primária ocorre na infância, momento em que o indivíduo é imerso no mundo vivido, através de um universo simbólico e cultural, e apresenta características do saber sobre este mundo. Esta socialização primária depende das relações que se estabelecem entre o mundo social da família e o universo institucional da escola. Esses são campos semânticos que permitem ao sujeito a construção e antecipação de condutas sociais (Dubar, 1997).

Assim, para (Dubar, 1997), a socialização primária é resultado das relações entre família, escola e relação com adultos que asseguram sua socialização. Posto isto, a chave essencial da compreensão dos mecanismos e dos resultados

da socialização primária pode ser entendida pela valorização que é feita dos diferentes saberes possuídos pelos diferentes adultos socializadores e das relações que estabelecem com os diversos socializados (crianças).

A socialização secundária não pode ser considerada apenas uma simples reprodução dos mecanismos da socialização primária. Esta é provisoriamente definida como submundos institucionais especializados e de obtenção de saberes específicos, de papéis que direta ou indiretamente são estabelecidos na divisão do trabalho; em outras palavras, nesta socialização secundária se promove a construção da identidade profissional, que está relacionada, também, entre outros aspetos, com o contexto profissional, que é composto pelo campo do trabalho e pela formação inicial (Dubar, 1997).

Neste processo de construção da identidade através dos mecanismos de socialização primária e secundária é possível que ocorra um simples prolongamento entre essas duas socializações, no qual os conteúdos coadunam com o mundo vivido pela família de origem, e seus saberes construídos anteriormente. Outra situação que pode ocorrer seria uma rutura com a realidade que é construída na socialização primária. Ou seja, quando a socialização primária foi problemática, a socialização secundária é uma possibilidade de atingir uma identidade mais satisfatória (Dubar, 1997).

A socialização primária e a socialização secundária não podem ser consideradas como totalmente independentes, tendo em vista que a socialização secundária nunca apaga totalmente a identidade geral construída no fim da socialização primária. Nessa construção de novas identidades pela relação das identidades actuais e futuras se gera um processo de construção de um mundo específico e de transformação da identidade especializada, e, por conseguinte, um processo de socialização em rutura com socializações anteriores, fundando um processo de mudança social e não reprodutora. Neste caso o sujeito precisará de vários choques biográficos para desfazer a realidade intensa interiorizada durante a primeira infância (Dubar, 1997).

Diante disso, Santos (2018) acredita que as interações do sujeito com a sociedade e as socializações que ocorrem no mundo vivido não são passivas e podem gerar reflexões e questionamentos a respeito desse mundo. Ainda, segundo a autora, a socialização secundária é mais passível a mudanças e desafios, tendo em vista que a realidade do sujeito é menos acentuada em sua consciência do que a realidade apreendida na socialização primária, que pode ser alterada, mas exige impactos mais significativos para a mudança.

Neste processo de interações do sujeito com a sociedade pode ocorrer um movimento nem sempre harmonioso, gerando assim uma crise de identidade.

2 Identidade profissional docente – um processo biográfico e relacional

De acordo com a teoria da identidade de Dubar (1997) a identidade social compreende uma articulação entre duas transações: uma biográfica, interna, que diz respeito ao indivíduo; e outra relacional, externa, que envolve o sujeito, as instituições e as pessoas com que ele interage ao longo de sua vida. Essas duas transações, a biográfica e a relacional, são inseparáveis e marcadas por uma dualidade.

Essa dualidade social, ainda segundo Dubar (1997), pode gerar uma crise de identidade, fissuras ligadas ao eu, pois a identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de uma forma problemática, sendo a identidade para si correlativa ao outro e ao seu reconhecimento. O sujeito só consegue saber quem é através do olhar do outro, e essa experiência do outro nunca é diretamente vivida por si. Desta forma, o sujeito apoia suas comunicações para se informar sobre a identidade que o outro lhe atribui, e, portanto, para forjar uma identidade para si. Posto isto, a identidade é construída e deverá ser reconstruída a partir de uma incerteza que pode ser mais ou menos prolongada.

Corroborando com as ideias de Dubar, Lopes (2009) relata que os termos “identidade” e “crise de identidade” passaram a ser utilizados a partir da segunda metade dos anos 1980 e na década de 1990, por parte de professores e outros grupos e entidades sociais e culturais. Os estudos sobre identidade tiveram início nos trabalhos científicos da Psicologia Social e na Psicologia do Ego, como também na Sociologia e Antropologia.

O interacionismo simbólico surge nesse contexto como um verdadeiro ponto de encontro das várias disciplinas, que enfatizam uma ou outra perspectiva. Neste caso os atores em cooperação podem construir novos mundos; contudo, com possibilidades limitadas, que são decorrentes de estruturas pessoais e sociais que se apresentam de forma mutável e que são capazes de oferecer resistência (Lopes, 2009).

Assim, o interacionismo simbólico compõe uma perspectiva teórica que viabiliza a compreensão do modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como esse processo de interpretação comanda o comportamento individual em situações específicas. Por essa razão o interacionismo simbólico é uma das abordagens mais adequadas para se estudarem os processos de socialização e ressocialização, como também as mudanças de opiniões, comportamentos, expectativas e exigências sociais (Carvalho, Borges & Rêgo, 2010).

Mead (*apud*, Carvalho, Borges & Rêgo, 2010) demonstra que a ação de cada um só obteria seu sentido através da ação do outro. Durante o processo de qualquer ato social, os objetos do ambiente percebido se definem e se redefinem. É nesse movimento que consiste a interação simbólica, a qual não se dá por reação direta às ações e gestos do outro, mas mediante uma interpretação dessas ações ou gestos com base no significado que lhes é atribuído. A noção de Self, Eu e Mim (self, I e Me), é inserida pelo autor para explicar esse processo de interação que envolve definição e redefinição de objetos do ambiente percebido.

O termo self (si mesmo) se refere à pessoa como objeto para si, e esse self permite que o indivíduo interaja socialmente consigo mesmo, da mesma maneira que interage socialmente em relação a outras pessoas. Essa capacidade de refletir sobre si mesmo, que também permite o processo de se perceber e/ou sentir-se no papel do outro, credencia ao ser humano desenvolver o sentido de self social. O Self EU/I) é a tendência impulsiva do indivíduo e o Self MIM/ME o que representa o outro generalizado verificar. O Self precisa ser entendido de forma situada na interação com o mundo social. A pessoa e o mundo não podem ser compreendidos de forma isolada, porque o self está sendo continuamente desenvolvido através da interação com outros seres humanos. Posto isto, entende-se que a natureza do self é dinâmica e não fixa (Carvalho, Borges & Rêgo, 2010).

No que tange ao conhecimento da formação da identidade, Lopes (2001) informa que identidade situada é primordial, na medida que é ela que dá as condições concretas (da situação) sob as quais tal formação ocorre - sendo ela um processo contínuo de estabelecimento, afirmação, modificação, e, em alguns casos, de destruição das identidades.

Dubar (1997) e Pimenta (2005) reforçam que a é o resultado de um processo de construção do sujeito historicamente situado, que compreende os processos relacionais e biográficos. Associam-se a esses processos duas dimensões: a individual e coletiva. A dimensão individual refere-se ao processo de internalização das posições sociais e dos seus significados – vertente pessoal; já a dimensão coletiva remete ao impacto dos significados culturais e das situações sociais na identificação de um indivíduo com o grupo – vertente social.

No mundo contemporâneo existe uma desarticulação entre identidades individuais e coletivas, dado o desgaste de identidades coletivas tradicionais e/ou a proliferação de outras, o que acaba por gerar problemas de reconhecimento tanto individuais quanto coletivos. Diante disto, existe uma crise das formas tradicionais de relacionamento, autoridade e conhecimento. Se no passado as identidades individuais foram subordinadas ao coletivo, agora são as identidades individuais (criativas, reflexivas, ativas e cooperativas) que constroem as identidades coletivas (Lopes, 2019).

Sendo a identidade estabelecida entre o olhar que o sujeito tem de si e o olhar do outro como forma de reconhecimento e que através de interações em grupo a pessoa cria uma interação simbólica que permite que a mesma se sinta pertencente a um grupo, analisar as interações que são construídas e reconstruídas na identidade profissional do professor de educação física se faz pertinente. Isto porque o professor de educação física, por sua atuação profissional, consegue desenvolver um elo entre os subgrupos que constituem a comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e familiares), tendo este um papel importante na possível articulação entre identidades individuais e coletivas, que ultrapassam o muro da escola.

Para um melhor entendimento sobre o conceito de identidade profissional, um breve histórico sobre as profissões será abordado no item seguinte deste trabalho.

3 Profissões - Um breve histórico

Ao realizar uma análise histórica das profissões, Dubar (1997) relata que a partir da expansão e consolidação das universidades as artes liberais e as artes mecânicas começam a dissociar-se, chegando a uma oposição entre elas. As artes liberais são consideradas as profissões que são aprendidas nas universidades e cujas produções pertenciam mais ao espírito (intelecto) do que à mão. Os ofícios derivam das artes mecânicas, onde as mãos trabalham mais do que a cabeça e exigem a utilização dos braços que se limitam a um dado número de operações mecânicas. Esta dualidade cria uma oposição entre profissões e ofícios, criando um conjunto de distinções socialmente estruturantes e que se reproduzem através dos séculos.

Na segunda metade do século XX desenvolvem-se as atividades profissionais que têm lugar em grandes organizações e empresas. Essas organizações profissionais e suas políticas de formação põem em evidência dois processos essenciais: os “verdadeiros profissionais” e os “falsos profissionais” (Dubar, 1997).

Os primeiros, os “verdadeiros profissionais”, são os que têm a sua formação profissional integrada à universidade, ao diploma e ao currículo preestabelecido. Já os chamados de “falsos profissionais”, são os que constroem sua carreira profissional fora da universidade, os que aprenderam através da prática do cotidiano, sendo esta desvalorizada (Dubar, 1997).

Esta segregação permitiu legitimar o poder interno à profissão através dos cursos e diplomas que estão encarregues de manter a “ordem simbólica” da profissão. Esse grupo profissional, neste modelo de organização fechada, se preocupa antes de qualquer coisa com sua própria reprodução (função latente). A este grupo são incorporadas regulações, normas estatutárias e privilégios diferenciados pelos seus próprios membros que conferem à profissão um corpo por vezes mais preocupado com o seu funcionamento interno e com o respeito pelos seus procedimentos burocráticos do que com a qualidade dos serviços oferecidos aos clientes (Merton, *apud* Dubar, 1997).

4 Identidade profissional

A identidade profissional emerge da socialização secundária e é um processo contínuo e em constante construção mediado pelas interações do indivíduo com os outros e com os contextos, socialmente estruturados, em interação (Dubar, 1997).

A identidade profissional é individual (do profissional) e coletiva (do grupo profissional). Lopes (2009) informa que a identidade profissional é conectada a conteúdos e formas relacionados com o lugar ocupado pelas profissões e o trabalho na sociedade e na estrutura pessoal; ser médico é diferente de ser enfermeiro, por exemplo. Na identidade individual encontram-se as identidades sociais da pessoa, com suas características comportamentais (comum a vários papéis). As identidades coletivas referem-se a sistemas de ações e interpretações que, sendo construídos pelos atores na interação social, podem mais tarde oferecer mais ou menos resistência, provocando tentativas individuais ou de grupo de mudança. A autora relata, ainda, que as identidades individuais estão presentes em cada exercício coletivo, bem como as identidades coletivas estão presentes nas dimensões das identidades individuais.

Tal como Lopes (2009), Pimenta (1999) informa que a identidade profissional é uma das várias identidades do sujeito, sendo esta fundamentada nas representações, práticas e saberes profissionais que dependem do contexto do exercício profissional do sujeito. O contexto laboral é o local e o momento apropriado para que o sujeito interaja socialmente. Essa interação do indivíduo na situação laboral é crucial para que ocorra a constituição da identidade profissional. No ambiente de trabalho docente o professor se utiliza do espaço de trabalho para fazer ajustamentos de natureza individual e coletiva, facto este que permite ao mesmo adquirir e transformar sua identidade profissional.

Nóvoa (1995) relata que a identidade profissional é o resultado das relações existentes entre as experiências pessoais, o contexto social e o institucional. Para Tardif (2020) pouca utilidade existe em se pesquisar as “Pedagogias¹”, as “Didáticas”, as “Aprendizagens” se esses estudos não as situam e relacionam com situações concretas do trabalho docente. As pesquisas acabam por não levar em conta situações simples que ocorrem no labor docente e que são fundamentais, como: o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, recursos disponíveis, os condicionantes presentes, nas relações com os pares, o controle da administração escolar. Torna-se assim, um imperativo que o estudo da pedagogia¹ seja sempre situado no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores.

Lopes (2013) ratifica que a identidade profissional do professor se refere a um trabalho sobre o outro, que transporta em si um conjunto de ideias de humanidade que nem sempre são esclarecidas ou elaboradas, mas que incorpora as expectativas dos futuros profissionais. O conhecimento deste profissional se constrói a partir do crescimento pessoal, edificando-se efetivamente na prática como lugar próprio e não como um lugar de aplicação. Deve ser constituído por uma prática autónoma, reflexiva e consciente de suas obrigações e circunstâncias, mas incorporando necessariamente estudos académicos e investigação.

A identidade profissional dos professores é uma identidade situada, que diz respeito à forma como a identidade pessoal e as diversas identidades sociais se organizam na situação de formação ou profissional, situação essa que é de carácter ecológico (cultural, organizacional, social e político), ou seja, é marcada por diferentes contextos (Lopes, 2009).

O reconhecimento é o centro dessa dinâmica transacional, da qual a identidade corresponde a um processo contínuo de oferta e demanda (Lopes, 2007). Se o que é exigido difere da oferta, o sujeito, na busca por reconhecimento, desenvolverá interações que assimilem a outra parte a seus próprios projetos, agindo para mudar o contexto de acordo com seus outros interesses ou projetos, ou irá se adaptar e acomodar aos projetos dos outros (e assim se mudar a si mesmo).

5 Identidade docente

Lopes (2009) comunica que a (crise) da identidade docente tem uma forte relação com a crise da modernidade, ou melhor, com a crise da relação social moderna. Vive-se atualmente uma desagregação, uma vez que de um lado a modernidade foi concebida como desenvolvimento contínuo de racionalidade, pela divisão do trabalho, pelo mercado, pela criação de um mundo frio, sem pessoas; por outro lado, a modernidade também repousa na formação de um indivíduo autónomo, livre, moral e dono de si mesmo. O sujeito vive numa sociedade moderna que se caracteriza por

¹ A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu próprio objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter resultado (a socialização e a instrução) (Tardif, Maurice, 2020: p.117).

um sistema de funções e valores universais e racionais, sendo esse sujeito cada vez mais livre desvinculado de condicionamentos e estatutos que se encaixam no mundo tradicional.

O núcleo da identidade do professor ainda é constituído por significados associados aos papéis tradicionais do transmissor de conhecimento e disciplinador de comportamentos e, na periferia, a esquemas de ação relacionados com a organização escolar clássica e os seus modos de trabalho pedagógico. A atividade de ensino é individual e tem como referente à sala de aula; é a padronização de práticas e situações que garante o caráter coletivo, fazendo coincidir individualismo e coletivismo. A relação entre a organização da escola (assim concebida) e a identidade profissional é direta. Por isso nas dimensões nucleares os componentes mais enfatizados são os impessoais: as técnicas, na dimensão de conteúdo, e as normas, na dimensão das relações. Existe uma dualidade inovação/tradição que produz um obstáculo fundamental para a construção de novas identidades profissionais (Lopes, 2009).

Acredita-se que na sociedade moderna ocorre uma lacuna entre a organização clássica das instituições de ensino e o novo perfil de professor, o que gera uma falta de sentido no trabalho que o mesmo realiza, criando uma crise de identidade docente.

Assim, torna-se necessário reconcetualizar saberes e relações e a formação inicial pode ter aí um papel importante. Ou seja, é importante estudar o currículo em suas três dimensões: o currículo formal, o currículo informal e o currículo oculto (Lopes, 2008).

O currículo formal pode ser entendido como explícito, com seus planos de estudo, programas, regulamentos e legislações sobre vários aspetos da educação. O currículo informal inclui conteúdos, métodos, o que realmente é feito, independente do que é previsto, sendo o resultado da interação entre os contextos e os agentes implicados. Já o currículo oculto se relaciona com os processos de socialização inerentes a diversas experiências escolares, académicas e não académicas que transmitem valores e aprendizagem com impactos na formação e que não são concebidos como objetivos educacionais intencionalmente alcançados (Lopes, 2008).

6 Formação inicial – Nos climas e dos climas de formação

O professor tem sido concetualizado como alguém capaz de problematizar as suas práticas, que procura soluções para seus problemas. O professor é um sujeito que pensa e reflete de forma ativa sobre seus dilemas e contextos na busca de ser o melhor possível na aprendizagem de seus alunos. A formação inicial é um momento oportuno para que os estudantes apresentem mudança de atitudes e crescimento pessoal e profissional conduzindo a um olhar da profissão docente de forma diferenciada. O estudante deixa de ser aluno apenas e passa a ser o futuro professor, começando a construir-se como docente (Bento, Pereira & Lopes, 2021).

Essa profissão de ajuda, de cuidado, é interpretada a partir de uma perspetiva psicossocial, em que a atividade profissional desenvolvida se baseia em relações humanas, que condicionam e determinam impactos nos sujeitos que compõe essa trama. Essa profissão se apresenta de forma holística, pois leva em conta não apenas seus aspetos visíveis,

mas também os invisíveis (capacidades, teorias, crenças e valores do praticante, juntamente com a dimensão moral da sua prática). A formação desses profissionais requer a análise crítica da prática como uma das competências essenciais que permite ao praticante (aluno) realizar uma investigação a respeito de seu próprio trabalho (Pereira, Lopes & Marta, 2015). Esse conceito de profissão de ajuda não tem se traduzido na teoria e práticas específicas da formação inicial de professores (*ibidem*). Tal fato acontece porque, sendo o relacionamento educacional a essência do profissionalismo docente, que reúne aspetos de autoridade, conflito, aprovação e ajuda, o foco “ajuda” está relacionado a outras concepções da pessoa, do cidadão e da sociedade, transmitindo novas definições de conhecimento e comportamento apropriado, onde auto expressão, emoções, comunicação e capacidades humanas ocupam posições de destaque, sendo as interações entre educadores e educandos o objeto principal do trabalho dos professores.

No programa institucional moderno, que apoiou a construção de instituições contemporâneas, valores e princípios são transformados em ação e em subjetividade através de uma profissão específica e organizada. Para esse programa três são os níveis que devem compor a ação profissional dos professores formadores, são eles: controle social, serviço e relacionamentos. Atualmente, esses níveis estão se tornando mais autônomos e este é um processo que produz intrinsecamente lógicas contraditórias. Isso coloca a tarefa que legitima o trabalho dos professores em suas próprias mãos, gerando novas demandas ao trabalho docente. Nesse contexto, a profissão docente enfrenta desafios que obrigam a repensar as condições de formação dos professores, com ênfase na formação inicial e no papel da academia (Pereira, Lopes & Marta, 2015).

Korthagen, Loughran e Russell (2013) afirmam que a formação de professores se encontra em uma posição difícil e situam três pontos que são essenciais para essa posição. São eles:

- 1 - as reclamações sobre a irrelevância da preparação dos professores para a prática quotidiana na escola, por parte dos professores, dos diretores de escolas, dos pais e políticos, têm gerado pressões para que se reflita, quer sobre as estruturas, quer sobre as práticas da formação de professores; os métodos são desarticulados do currículo, e ambos desarticulados das práticas de ensino; nos métodos tradicionais de formação de professores, a prática de ensino é normalmente vista como uma oportunidade de aplicar teorias já aprendidas; as aulas teóricas são vistas como a forma apropriada de ensinar sobre o ensino, sendo esta visão de formação de professores da teoria para a prática cada vez mais desafiada por conter limitações e inadequações;
- 2 - durante as últimas décadas do século XX várias pesquisas têm evidenciado reclamações sobre a formação de professores; nessas investigações constatou-se um choque de realidade com a prática docente durante o primeiro ano de exercício profissional, e certo tipo de “lavagem” das aprendizagens realizadas durante sua formação, colocando em dúvida se essas aprendizagens realmente se concretizam; os professores passam por um processo de mudança de atitudes e acabam por se ajustar aos modelos tradicionais de ensino;
- 3 - novas concepções de aprendizagem e ensino foram desenvolvidas, com as visões do construtivismo; novas perspectivas sobre a natureza do conhecimento começaram a emergir, tendo como exemplo o conhecimento situado (fortes laços entre a experiência e a emoção), que contrastam com as práticas tradicionais na formação de professores; principal desafio para os professores formadores e investigadores está em quebrar o ciclo vicioso dos professores formadores tradicionais e que ensinam de maneira tradicional.

Korthagen, Loughran e Russell (2013) ainda salientam que, na tentativa de quebrar esse ciclo, novas formas foram incorporadas para a preparação de professores, entre eles programas que certificam a profissão, colocando ênfase na

prática, causando, assim, uma inversão ao choque de realidade. Em outras palavras, a formação de professores reduziu-se à aprendizagem de truques da profissão, sem se aprofundar muito teoricamente.

Corroborando com as ideias acima mencionadas, Queirós (2014) relata que o “choque de realidade” se tornou uma expressão vulgarmente utilizada para se referir a situação pela qual passam os professores no seu primeiro ano de docência. Esse ano é experimentado com uma dimensão assustadora, caracterizado por um distanciamento entre o idealizado e o vivido pelos professores iniciantes que saem da condição de aluno e se deparam com a responsabilidade profissional para a qual percebem não estar preparados. Dúvidas, angústias, confusão, insegurança, turbilhão de emoções são frequentemente associadas ao momento inicial da carreira de professor (choque de realidade), sendo as causas desse choque diversas; fatores de ordem pessoal e contextual, escolha errada da profissão, formação inicial menos apropriada e menos relevante às exigências da profissão, sobrecarga de trabalho e multiplicidade de tarefas a desempenhar.

Para Pereira, Mouraz, Lopes e Sousa (2013), há um problema de autonomia dos professores em relação aos poderes científicos e políticos que cria um obstáculo à sua mobilização coletiva local, permitindo a reprodução da distância entre os referenciais da inovação educativa e as práticas docentes efetivas. As autoras (*ibidem*) relatam ainda que a academização dos climas de formação se traduz diretamente nas disciplinas, levando a dúvida sobre o papel das identidades dos formadores como docentes do ensino superior. As políticas do ensino superior tendem a esvaziar a componente de subjetividade que acompanha a ação laboral e a formação dos professores. Estes passam a exercer um esforço na reflexão e elaboração da sua atividade como necessariamente e positivamente dependente do comprometimento apaixonado e da articulação entre emoção e cognição.

7 A Temporalidade do saber docente - Ciclos de vida dos professores

O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Dizer que o saber é temporal, significa dizer, a princípio, que ensinar supõe aprender a dominar os saberes necessários com a realização do saber docente. Sua socialização primária na escola é necessariamente formadora, pois leva futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor e o saber do que é ser aluno (Tardif, 2020).

Contudo, como já relatado anteriormente, a ideia de temporalidade não pode se limitar as histórias de vida ou familiar dos professores. A temporalidade é aplicada também à sua carreira, carreira essa que marca a socialização secundária estabelecida com a identidade profissional que compõe a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de rutura que marcam a trajetória profissional, as diversas mudanças (de classe, de escola, de bairro, etc.) que ocorrem também no decorrer da trajetória profissional e toda a questão da subjetividade e da identidade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem (Tardif, 2020).

O conceito de “carreira” (Huberman, 1989) apresenta vantagens diversas, pois permite comparar as pessoas no exercício de profissões diversas. O autor afirma que o estudo da carreira é mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Desta maneira, trata-se de estudar o percurso de uma pessoa numa organização ou em diversas organizações. Através desse estudo é possível compreender como as características dessa pessoa influenciam a organização e como a organização influencia as pessoas.

Segundo os estudos de Huberman (1989) são sete as fases da carreira docente. No quadro a seguir o estudo faz uma abordagem dos ciclos de vida de professores, sua temporalidade e características.

Quadro 1- Ciclo de vida profissional dos professores

Ciclo de vida profissional dos professores- Etapas	Características
A entrada na carreira – 2 a 3 primeiros anos de ensino.	Estádio de sobrevivência ou de descoberta - Choque do real Nesta fase o docente apresenta um distanciamento entre os ideais e as realidades quotidianas de sala de aula, fragmentação do trabalho, dificuldade em fazer face à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, dificuldades com os alunos que criam problemas, material didático inadequado, etc. Em contrapartida, o aspeto da descoberta traduz entusiasmo inicial, a experimentação, finalmente, em situação de responsabilidade (ter os alunos e sua aula em suas mãos) e por se sentir colega num determinado corpo profissional. Esses dois aspetos são vividos em simultâneo e o segundo, a descoberta, permite aguentar o primeiro. Neste período também pode-se encontrar docentes com um só aspeto destas componentes – a sobrevivência ou a descoberta - impondo-se como dominante ou em perfis com outras características: a indiferença ou o quanto pior melhor (escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente); a serenidade- os que têm muita experiência; a frustração - aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou motivação iniciais. O tema “exploração” também faz parte dessa fase que é limitada por parâmetros impostos pela instituição.
A fase de estabilização – por um período de 8 a 10 anos de carreira.	Nesta fase trata-se de uma escolha subjectiva- comprometer-se definitivamente - e de um acto administrativo- a nomeação oficial. As pessoas passam a ser professores aos seus olhos e aos olhos do outro. Mas sem ser necessariamente por toda a vida. Nesse período a identidade profissional encontra-se no acto de escolher e renunciar, é o momento da transição da adolescência para a vida adulta. Implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades. No caso docente a estabilização apresenta o significado de pertença a um grupo profissional e a independência. Os docentes afirmam-se perante a colegas e sobretudo perante as autoridades. Estabilizar significa acentuar seu grau de liberdade, suas prerrogativas e seu próprio modo de funcionamento. O professor apresenta confiança crescente, estilo próprio, maior flexibilidade na gestão da turma, relativização dos insucessos. Nesse momento os professores não precisam esconder suas fraquezas e nem peculiaridades. A consequência é que a autoridade se torna mais natural. É um período positivo na carreira.
A fase de diversificação	Os docentes diversificam o material didático, as avaliações, o modo de agrupar alunos. Nesta fase os docentes estão em condições de divergir e lançar ataques às aberrações do sistema. Nesta fase são mais motivados, mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas. A fase de diversificação é entendida com o medo que os professores têm de cair na rotina e a necessidade de manter o entusiasmo pela profissão.
Pôr-se em questão – Entre os 35 e 50 anos de idade ou entre o 15º ao 25º anos de ensino.	A fase de diversificação dá lugar ao que o autor chama de “Pôr-se em questão”, pois não tem uma consciência muito clara do tipo de diversificação e nem o que está a ser posto em questão. Isso pode gerar uma sensação de rotina até uma crise existencial efetiva face a prossecução da carreira. Pode ocorrer o desencanto aos fracassos das experiências ou reformas em que os docentes participam com muita energia, que desencadeia a crise. Nesta fase os docentes se colocam em questão - continuar na carreira ou não, na incerteza de outro percurso. O ambiente laboral pode acentuar ou diminuir os sintomas que integram o “questionamento no meio da carreira”. Esse período pode ser diferente entre homens e mulheres. Nas mulheres essa fase

Ciclo de vida profissional dos professores- Etapas	Características
	parece menos ligada ao sucesso pessoal da carreira do que aos aspetos ligados às tarefas desagradáveis ou condições de trabalho.
Serenidade e distanciamento afetivo – Entre 45 e 55 anos de idade.	Nessa fase os professores lamentam o período de ativismo. Contudo evocam uma grande serenidade em sala de aula. Apresentam-se como menos vulneráveis à avaliação dos outros. O nível de ambição e investimento diminui. Suas metas em relação ao início de carreira, o que já se consolidou e o que se quer para o futuro também se apresentam mais modestas. Há uma consolidação entre o eu ideal e o real. O distanciamento pode ocorrer dada a existência de gerações diferentes no local de trabalho e, portanto de diferentes “subculturas” entre os quais o diálogo é mais difícil.
Conservantismo e lamentações - 50 anos de idade.	A idade traz maior rigidez, dogmatismo e esistência às inovações. Mas não se podem englobar todas as pessoas nessa fase. É necessário um estudo sobre os antecedentes dessa pessoa, sua história pessoal, bem como as histórias do meio em que se move.
O desinvestimento	Trata-se de um recuo ou interiorização da carreira profissional. A postura geral é até certo ponto positiva. As pessoas libertam-se progressivamente, sem lamentar o desinvestimento no trabalho para consagrar mais tempo a si próprias.

Fonte: Hubermam (1989) – O ciclo de vida profissional dos professores

8 Ciclos de trajetórias profissionais dos professores de educação física

Poucos são os estudos sobre o ciclo de vida da carreira docente, principalmente ao que se refere à carreira docente do professor de educação física. Assim para um melhor entendimento no desenvolvimento da carreira profissional desses professores Farias, Batista, Graça e Nascimento (2018) constroem um modelo teórico que identifica e caracteriza os diferentes ciclos ou estágios de carreira docente de professores de educação física. Os autores informam que a terminologia “ciclos” se justifica por se entender que a carreira pode ser caracterizada por sucessivos momentos, que se associam na elaboração de conhecimentos, crenças, perspectivas e experiências que têm origem na atuação profissional propriamente dita. O estudo dos autores possibilitou assinalar as mudanças de trajetória, avanços e recuos ocorridos na carreira, bem como, o progressivo domínio das habilidades e a consolidação das estratégias pedagógicas para o ensino da educação física. A pesquisa identificou cinco ciclos de trajetórias profissionais dos professores de educação física: entrada na carreira; consolidação das competências profissionais na carreira; afirmação e diversificação na carreira; renovação na carreira; maturidade.

O quadro a seguir discorre sobre os ciclos da trajetória profissional do professor de educação física, sua temporalidade e características.

Quadro 2- Os ciclos da trajetória profissional do professor de educação física

Ciclos - etapas	Características
Entrada na carreira – até 4 anos de docência; entre 27 e 28 anos	Há uma estrita relação com a formação inicial. Os professores remetem-se aos conhecimentos adquiridos para justificar sua prática pedagógica no contexto escolar; as restritas experiências permitem um conhecimento tácito, além das competências oriundas da associação entre o conhecimento teórico adquirido na formação inicial e o conhecimento formal da profissão. Encontram-se duas fases distintas: choque de realidade (conflitos com estudantes; dificuldades no contexto de trabalho sem perspectiva de mudança social, falta de apoio para as ações docentes);

Ciclos - etapas	Características
	tomada de decisão (motivação e entusiasmo pela docência; perspectiva de continuidade na carreira; mudanças pedagógicas para melhoria das aulas).
Consolidação das competências profissionais na carreira – 5 a 9 anos de carreira- idade entre 30 a 41 anos	Nesta fase, consolidam ações, atitudes, comportamentos e competências que serão conduzidos em períodos futuros. As expectativas intrínsecas, que se referem a individualidade e ao professor como pessoa, tornam-se relevantes. Há uma maior competência interpessoal (intercâmbio com os pares, trabalho em equipa, comunidades de prática enquanto espaço de aprendizagem); mais criatividade, versatilidade, responsabilidade, dedicação e paciência; existe vontade de atualização profissional com abordagem de novas fontes de conhecimento (bibliográficas, entre pares e cursos de formação continuada).
Afirmação e diversificação na carreira – 10 a 19 anos de carreira- maior ciclo em relação aos anos de docência	Está desenvolvido o conhecimento tácito a partir das experiências vivenciadas ao longo da carreira, aliado ao conhecimento da formação inicial e continuada; há domínio de aspetos relacionados à carreira; os professores passam a assumir cargos administrativos – nesta fase, podem apresentar pontos positivos e/ ou negativos face aos novos cargos; os professores acreditam na valorização da profissão, anseiam por progressão na carreira, melhorias salariais e mantêm o plano de carreira; estão mais motivados, adquirem autoconfiança e investem significativamente na carreira; conseguem rever suas práticas pedagógicas (apreço pela carreira docente); inserem-se em cursos de formação contínua; a partilha é mais acentuada neste ciclo.
Renovação na carreira – de 20 a 27 anos de carreira	Os professores modificam os seus comportamentos, crenças, perspectivas, expectativas, vontades e desejos em relação à sua atuação profissional; valorizam a educação e a manutenção de conquistas de trabalho para melhor garantia de renda salarial e de aposentadoria. A aposentadoria não representa sentimento de abandono, mas uma etapa que está próxima e que os docentes pretendem alcançar. Pode ocorrer um desinvestimento amargo, marcado pelo afastamento afetivo. Já os professores universitários – formadores- manifestam o interesse em continuar na profissão. Os professores neste ciclo ainda podem ser divididos em três grupos: os otimistas, que ingressam nos cursos de mestrado e doutorado, na perspectiva de continuidade da formação; os defensores das causas docentes em termos de valorização profissional (fatores políticos, económicos e sociais) e da educação democrática; e os renovadores da atuação profissional – perspetivam atuar em outros níveis de ensino, publicar artigos científicos e consultorias; o domínio das atividades rotineiras (salas de aula) apresenta-se com maior clareza; os professores questionam a sua atuação e o papel da educação física na sociedade e a formação dos estudantes na escola; pela sua <i>expertise</i> auxiliam professores mais jovens.
Maturidade na carreira – 28 a 38 anos de docência	O conhecimento tácito é proeminente; o distanciamento da formação inicial faz com que os professores agora justifiquem sua prática mediante as vivências profissionais; as expectativas e perspectivas tendem a diminuir neste ciclo; os professores não consideram relevantes o planejamento das estratégias pedagógicas; sentem gratidão pelas conquistas ao longo da carreira; a aposentadoria é marcada pela realização profissional. Alguns docentes podem olhar a aposentadoria de forma tranquila, enquanto outros, devido a trajetórias negativas podem acelerar o desejo da aposerntadoria ou até mesmo o abandono da carreira, o que ocasiona questionamentos, impaciência e distanciamento afetivo.

Fonte: Farias, Batista, Graça & Nascimento (2018).

9 Educação física escolar e a identidade profissional do professor de educação física

Para Daólio (1996) a educação física escolar deve ser discutida numa perspectiva cultural, sendo esta parte da cultura humana. Esta disciplina se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um complexo de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criado pelo sujeito ao longo da sua história. É nesse viés cultural, que a prática da educação física escolar permite ao aluno desenvolver seu conhecimento corporal, com um enfoque crítico, organizado e autónomo.

Os benefícios políticos e pedagógicos da valorização da diferença podem se manifestar através da apresentação e discussão em sala de aula. As atividades de ensino devem promover a exposição de um grande número de vozes divergentes, pois assim é possível ver as coisas de outra maneira. O esforço em compreender os esquemas sociais e

corporais daqueles que pensam e agem de forma distinta permite um conhecimento mais profundo dos próprios sistemas de crenças, conceitos e preconceitos (Neira, 2018).

A prática de uma educação física de tradição cultural se apresenta por agora inconsistente para boa parte dos professores de educação física. Este facto pode estar vinculado à tradição que considera o homem como uma essência de natureza exclusivamente biológica, e seu corpo constituído por um conjunto de músculos, ossos e articulações, passíveis de treinamento e passíveis de melhor rendimento (Daólio 1996).

Nesse padrão que julga o corpo apenas com uma essência biológica, se considera que o mesmo responderá sempre da mesma forma, colocando os sujeitos em duas classificações: os que são aptos, bem dotados para a prática desportiva e os que não são bem dotados. Esta perspetiva aumenta a desigualdade e não permite enxergar a subjetividade que é construída e reconstruída ao longo das histórias de vida desses sujeitos.

A educação física é plural, tendo como premissa uma aula que atinja todos os alunos, “sem discriminação dos menos hábeis, das meninas, dos gordinhos, dos baixinhos dos mais lentos” (Daólio, 1996); essa disciplina escolar nesta perspetiva parte do pressuposto que os alunos são diferentes, e recusa o binômio igualdade / desigualdade para compará-los.

Nesta conceção, Darido (2005) informa que o professor de educação física deve em suas aulas produzir conhecimento para além do fazer. Ou seja, os conteúdos devem apresentar um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e a aplicação pelos alunos na sua prática quotidiana.

As aulas devem conter três dimensões que permitem alcançar os objetivos de uma educação física plural: dimensão conceitual (o que se deve saber), dimensão procedimental (o que se deve saber fazer) e a dimensão atitudinal (como se deve ser). É importante frisar que na prática docente não há como dividir os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfases em determinadas dimensões (Darido, 2005).

O nosso estudo se propõe estudar a formação da identidade profissional dos professores de educação física, uma vez que se pressupõe que esses profissionais são bons analisadores das condições de uma melhoria da educação na direção da inclusão e da justiça social.

Esta hipótese é fortalecida pela ideia de que a profissionalidade do professor de educação física apresenta características de uma “profissionalidade alargada” (Hoyle 1975, 2001), com uma visão ampla da ação docente, que inclui a turma, a escola e a comunidade, que se distingue de um modelo que Hoyle (*ibidem*) denomina de profissionalidade restrita, que é essencialmente associado à sala de aula e dependente da experiência e da intuição.

Para uma melhor compreensão sobre o conceito acima mencionado, o quadro a seguir faz uma distinção entre profissionalidade restrita e estendida (alargada), de acordo com a atuação do professor.

Quadro 3 - Características da atuação docente – Profissionalidade Restrita e Profissionalidade Estendida

Profissionalidade Restrita	Profissionalidade Estendida
Destrezas profissionais derivadas da experiência.	Destrezas derivadas da reflexão entre experiência e teoria.
Perspetivas limitadas ao imediato em tempo e espaço.	Perspetivas que envolvem amplo contexto social da educação.
Sucessos e experiências de aulas percebidas isoladamente.	Sucessos e experiências de aulas percebidas em relação às políticas e metas estabelecidas.
Metodologia fundamentalmente introspetiva.	Metodologia baseada na comparação com a dos colegas e confrontada com a prática.
Valorização da autonomia profissional.	Valorização da colaboração profissional.
Limitada participação em atividades profissionais não relacionadas exclusivamente com o ensino.	Alta participação em atividades profissionais adicionais ao ensino e atividades de sala de aula.
Leitura pouco frequente de literatura profissional.	Leitura regular da literatura profissional.
Participação em tarefas limitadas de formação a cursos práticos.	Participação considerável em tarefas de formação que incluem cursos de natureza teórica.
O ensino é visto como uma atividade intuitiva.	O ensino é visto como uma atividade racional.

Fonte: Hoyle (1998) La formación y el desarrollo profesional del profesorado - Hacia una nueva cultura profesional.

Com base em Lopes (2007: 97) define-se a profissionalidade como “[...] conjunto de saberes e aptidões praticamente requeridas pelas condições de trabalho e que [não obedecem] a uma objetividade técnica, mas a uma questão social”. A profissionalidade alargada, que vislumbramos no professor de educação física, sublinha ainda que o trabalho docente que é desenvolvido se apresenta para além dos muros da escola, como também se articula a outras disciplinas e professores que compõem a comunidade escolar.

Na próxima secção, aborda-se a formação da identidade profissional dos professores de educação física - que ministram suas aulas nas escolas; para isso, se aborda também a identidade dos professores cooperantes – professores que estão na escola e que recebem os estudantes estagiários - e a identidade dos formadores de professores, ou seja, os professores do ensino superior responsáveis pela formação inicial no curso de educação física. Se considera que esses três agentes (grupos) e suas relações se configuram como fatores influenciadores cruciais para a (re) construção das identidades profissionais. A dimensão coletiva da identidade é analisada à luz do conceito de comunidades de prática, em direção a uma educação inclusiva e equitativa, visando à justiça social.

10 As comunidades de prática

Qual é o valor formativo das comunidades de prática e sua relação com a construção da identidade profissional? A formação de professores, a partir dos anos 1990 (Cardoso, Batista & Graça, 2014), apresenta alterações estruturais que resultam na implantação de parcerias entre escolas e universidades. Essas parcerias organizam-se em grupos de trabalho com um mesmo propósito, conceituados como comunidade de prática (CoP).

“Ser Professor” não deve ser baseado no cumprimento de um currículo de formação. Esta deve ser a mais situada possível. Em outras palavras os futuros professores, através do estágio supervisionado que ocorre nas escolas, devem adquirir conhecimentos práticos, uma vez que estes profissionais devem adquirir competências que ultrapassam o “saber ensinar”, ou seja, devem antes de tudo aprender a “ser alguém que ensina” (Akkerman; Meijer, 2011 *apud* Cardoso, Batista & Graça, 2016: 381; Alves, Queirós & Batista, 2017: 161).

A aprendizagem adquirida ao participar de uma comunidade de prática envolve transformações dos participantes num certo tipo de pessoa, tratando-se, portanto, de uma experiência de identidade. Sendo assim, o conhecimento, a pertença social e a identidade se relacionam e influenciam reciprocamente, de modo que a aprendizagem, no ambiente de uma comunidade de prática, é reificada através da partilha entre diferentes membros- sendo a identidade definida não somente por práticas nas quais os sujeitos se envolvem, mas também pelas práticas em que não se envolvem. A identidade é negociada e inclui um processo complexo de transformação constante; é social, se desenvolve em vivências em comunidade; integra-se como um processo de aprendizagem que incorpora passado e futuro para significar as vivências presentes, combina diferentes formas de pertença que são negociadas e equilibradas através de seus limites; não é estritamente local e nem global e sim a combinação dos dois em que são negociadas formas de pertença mais abrangente (Alves, Queirós & Batista, 2017).

A aprendizagem realizada nas comunidades de prática se apresenta com a interação e a coparticipação entre pares com o auxílio de um membro mais experiente (no caso da formação de professores com os professores universitários – supervisores e professores cooperantes). Estes professores acompanham os estudantes estagiários que no início do estágio apresentam uma participação mais periférica (adotando uma conduta menos interativa nas discussões de grupo). Com o aumento da autonomia, estes vão assumindo uma participação mais central, mais ativa na exposição de ideias, assumindo-se e debatendo-as com os outros membros da CoP. Sendo assim o conceito de participação periférica legítima acaba por definir as relações entre os participantes principiantes e os mais experientes dentro da CoP. As comunidades de prática são, portanto fundamentais no processo de formação de professores, onde tensões e desafios são aceites e, na ausência de acordo, os membros negociam entre si através da partilha de ideias, conhecimentos, crenças e sentimentos (Cardoso, Batista & Graça, 2014).

Através da prática, a procura coletiva de soluções com base em discursos realizados produzidos nas comunidades pode proporcionar soluções conjuntas de boas condutas e então através dessa dinâmica, conduzir ao desenvolvimento da identidade profissional. Ouvir as histórias de seus membros permite clarificar a complexa relação existente entre as atividades, os conhecimentos e os níveis de desempenho. Desta forma, as histórias de vidas contadas definem quem as conta e validam um determinado grupo, pois seus membros se reconhecem uns aos outros nos modos de falar, pensar e de interagir. A partir das histórias que os professores aprendem a viver, contar, recontar e reviver possibilita desconstruir e reconstruir suas opiniões do que é “Ser Professor” (Cardoso, Batista & Graça, 2016).

Em estudos realizados com estudantes estagiários de educação física, Cardoso, Batista e Graça (2014, p.202) apontam alguns aspetos da participação em comunidades de prática (CoP) na transformação dos seus modos de ser e

agir tanto no individual, quanto no coletivo, permitindo assim, a construção e reconstrução de suas identidades profissionais. São elas:

- Compromisso assumido por todos os que fazem parte da CoP na concepção de um objetivo em comum, foi um elemento de grande valia e um dos mais significativos na aprendizagem em ser professor. As opiniões divergentes e os processos de negociação permitiram aos estagiários partilhar uma visão comum e a experiência de um sentimento de pertença. Tornaram-se num certo tipo de professor, promovendo a (re) construção da identidade profissional, com benefícios individuais e coletivos. Essa vivência na CoP pelos estudantes estagiários transcedeu a questão de cada aluno ser professor. Trata-se de uma aprendizagem coletiva em que todos participam em co-construção da identidade.
- As dinâmicas ocorridas na CoP permitiram autonomia dos estudantes estagiários (EE). As relações mútuas de participação proporcionaram a superação de desafios e resoluções de problemas colocados pela prática, transformando não só a identidade profissional como também a autorrealização no equilíbrio criado entre a oportunidade e o risco. Os Estudantes estagiários adquiriram desenvolvimento pessoal e profissional.
- Os estudantes estagiários (EE) criaram hábitos de prática reflexiva partilhada, sobretudo em momentos não formais. No final do ano letivo os EE se apresentaram com uma identidade profissional consistente. Para esses futuros professores ser professor de educação física é “ser alguém” que proporciona oportunidades de realização individual aos seus alunos, alguém com a capacidade de os desafiar e apoiar e que consiga marcar suas vidas.
- Esta experiência na CoP através de uma aprendizagem autêntica e participativa, e por terem criado hábitos de partilha poderá facilitar a participação destes novos professores noutras CoPs já criadas ou que poderão vir a surgir entre professores de uma mesma instituição ou entre professores de instituições distintas.

Coadunando com as ideias dos autores acima mencionados Alves, Queirós e Batista (2017, p.176) também fazem contribuições significativas a respeito da importância da comunidade de prática na formação inicial docente, na qual se destacam:

- O contributo e o valor formativo das CoP na (re)construção da identidade profissional de futuros professores. Os estudantes constroem seu percurso da periferia para o centro da CoP, assumindo, assim, o controlo da sua formação.
- A relação mútua entre os membros mais experientes da CoP e os menos experientes faz com que os menos experientes se situem como novos membros de uma comunidade profissional. Esse processo de (re)construção da identidade profissional decorre na relação de compromisso, imaginação e alinhamento - a CoP deve ser um lugar de reflexão, com tempo para analisar, produzir, construir e reconstruir pensamentos e concepções, através do questionamento inquieto e implicado de todos os seus membros.
- Quando as relações de poder estão mais diluídas, ou seja, quando os futuros professores já estão menos periféricos em suas participações e mais no centro das discussões, os futuros docentes e orientadores constroem novos conhecimentos no coletivo, comprometidos com a qualidade das práticas educativas e com a renovação das práticas profissionais, sem, contudo, renunciarem a sua individualidade.
- Alguns constrangimentos podem ocorrer na CoP quando há falta de reciprocidade na relação estabelecida entre seus membros, principalmente no que tange as relações de poder desequilibradas e excessiva hierarquização (Howlett, Arthur & Ferreira, 2016 *apud* Alves, Queirós & Batista, 2017).

- Se a construção da identidade profissional for entendida na perspectiva da CoP, enquanto um princípio organizador dos currículos de formação de professores, os contextos criados tenderão a promover e a enquadrar a negociação que é desejável ao processo de (re)construção das identidades profissionais (Farnsworth *et al.*, 2016 *apud* Alves, Queirós & Batista, 2017).

Nesta pesquisa conclui-se que a comunidade de prática tem um papel essencial na formação inicial de professores de educação física, contribuindo para a (re)construção da identidade profissional de seus membros.

De seguida serão abordados aspetos pertinentes sobre a identidade de cada uma das figuras consideradas neste estudo: professores; professores cooperantes e formadores de professores das instituições de ensino superior (IES).

11 A identidade profissional do professor de educação física

A construção da identidade profissional docente é um caminho intenso, na qual o docente considera suas crenças e tenta reconciliá-las com as expectativas da universidade, da comunidade educativa, dos alunos e seus familiares e consigo próprio. É um processo de interiorização da noção de “pertença” à profissão (Batista, 2014; Queirós, 2014).

Ao analisar o processo biográfico de “Ser Professor”, no caso específico de educação física, esta componente se apresenta a partir das experiências prévias na determinação da escolha da profissão, assim como na reconfiguração do significado de “ser professor”. Essas experiências são marcadas pelo gosto da prática desportiva, as experiências esportivas e a influência de professores e/ou treinadores, que são mantidas mesmo que desaconselhados por familiares e de oferta de incentivos para opções social e economicamente mais favoráveis. Neste contexto, as imagens construídas ao longo do tempo, que consolidam a identificação com a profissão e o desejo de se tornar professor fazem a diferença. As experiências marcantes, positivas ou negativas, que são relatadas pelos professores, sejam como atletas ou enquanto alunos nas escolas são essenciais para terem uma melhor atuação profissional (Cardoso, Batista & Graça, 2016; González-Calvo, Gerdin, Philpot & Alcalá, 2021).

As experiências vividas por professores de educação física podem atuar como premissas para a identidade profissional dos docentes. O foco da educação física como atividade física, saúde e esporte moldam as crenças sobre ensino e aprendizagem que irão construir identidades diversas de “ser professor”. Assim as aulas podem intensificar uma perspectiva mais biologizante ou uma perspectiva mais voltada para a justiça social. Este facto pode gerar um conflito com os objetivos atuais dos currículos de educação física. Torna-se necessário que a formação inicial considere as experiências vividas por esses futuros docentes, buscando, assim, filtrar a aprendizagem que está ocorrendo no intuito de prever as futuras decisões e práticas de educação física em aula (González-Calvo, Gerdin, Philpot & Alcalá, 2021).

Neste estudo realizado com alunos do curso de formação inicial de educação física na Espanha, González-Calvo, Gerdin, Philpot e Alcalá (2021, p.935) apresentam quatro fatores que influenciam essas futuras identidades de professores de educação física: (i) Desporto; (ii) Educação física para a saúde; (iii) Foco na pedagogia; (iv) Orientação crítica.

*Desporto - os professores têm uma forte identidade esportiva. Sua influência na vida esportiva vem de familiares e professores de educação física escolar. Essas experiências anteriores que acumularam condicionam para tornar-se professor, e, sem a necessária reflexão, reproduzem certas formas de ver e realizar a docência. Na maioria das vezes essas vivências são positivas e relacionadas ao sucesso. Sentem-se mais competentes que os pares. Essas habilidades e crenças permitiram que a escolha da profissão fosse feita pela continuidade do esporte e não necessariamente por terem o planejamento de tornar-se professor de educação física. Este facto pode gerar uma crise de identidade profissional ao serem confrontados com os cursos de formação inicial onde a educação física não é o mesmo que esporte e onde nem todos os alunos tem a mesma visão positiva que eles (professores) como alunos tiveram.

* No caso da Educação Física para a saúde, a educação física escolar é o recurso mais amplo e disponível para a promoção da atividade física de crianças e adolescentes com os currículos cada vez mais voltado para a área de saúde pública. O corpo do professor deve ser exemplo de condicionamento físico e estilo de vida saudável, servindo de modelo para seus alunos. O foco na pedagogia implica querer ajudar as crianças a aprender; trabalhar com crianças e formar cidadãos responsáveis. Criar um clima de liberdade e cuidado em relação a ameaças que experimentam em sala de aula é uma preocupação. O papel do corpo físico e saudável e habilidoso fica em segundo plano na identidade profissional docente, embora o corpo tenha alguma importância como ferramenta de trabalho. Não é o mais importante, mas pode ensinar de forma eficaz, uma vez que o corpo expressa o que os sujeitos sentem. É uma orientação de perspectiva holística, onde todos os corpos podem ser considerados “normais”. Experiências negativas nas aulas de educação física e a perspectiva de uma melhor experiência para seus alunos também fazem parte deste tipo.

*Na orientação crítica, a preocupação em ser integro e fazer a diferença na sociedade é essencial. Em primeiro lugar está a igualdade, a justiça social e as perspectivas socioculturais, para que se possam compreender melhor as implicações de seu ensino. Existe ainda uma reprodução de modelos tradicionais de gênero e desigualdade nas relações entre meninas e meninos que deve ser quebrada rompendo com ideias pré-concebidas e internalizadas. O papel do professor é fundamental na promoção do respeito, tolerância e da cooperação entre alunos, sendo a educação física uma disciplina ideal para esse efeito. A inclusão de gênero, o respeito ao próximo e o potencial de aumento da coesão social são aspetos fundamentais da prática de educação física.

Para os autores (*ibidem*) a formação inicial de professores necessita de tempo e oportunidades durante seus programas para que professores em formação desenvolvam conhecimentos e experiências de práticas de ensino socialmente justas em educação física.

Na fase de estágio supervisionado (Batista, Silva & Aparício, 2019) ocorre a socialização profissional, que se desenvolve no ambiente escolar e perante os alunos, tendo os futuros docentes duas funções distintas: de alunos e de professores. É neste momento que os estudantes estagiários confrontam a teoria aprendida na faculdade com a realidade prática. Os autores (*ibidem*) corroboram com Cardoso, Batista e Graça, (2016) e González-Calvo, Gerdin, Philpot e Alcalá (2021) e ressaltam que este não é o único momento da construção da identidade, tendo em vista que antecipadamente existe uma biografia escolar, onde o professor foi aluno e elaborou sua concepção própria da profissão.

Corroborando com as ideias dos autores acima mencionados, Bento, Pereira e Lopes (2021) destacam que no ambiente de estágio supervisionado as experiências são acompanhadas de um grande crescimento tanto a nível pessoal como profissional, pois nessa altura se tem a possibilidade de transformar saberes académicos em saberes pedagógicos num contexto real, sendo enriquecido de momentos de reflexão, que permitem ao futuro professor pensar aquilo que foi feito, o que pode ser feito e por que é que se faz. A prática por si só não é suficiente, é necessário algo mais além

do que se vê na escola e do “dar aulas”. Nesse momento se constroem referenciais de trabalho, cuja reflexão fará uma interligação dos conhecimentos teóricos e a experiência na prática. A reflexão também permite identificar questões éticas que serão problematizadas.

É neste ambiente de estágio supervisionado que o processo relacional é extremamente significativo para a construção da identidade profissional, visto que aborda a prática letiva, a participação em conselhos de turma, a participação nas reuniões de departamento e de grupo disciplinar, o acompanhamento do diretor de turma e a participação no clube de desporto escolar (Cardoso, Batista & Graça, 2016).

Outra componente relacional muito relevante é o relacionamento com os alunos, carregando uma carga emocional e afetiva. Os alunos em suas palavras e gestos são capazes de se comunicar traduzindo as aulas como chave do (in)sucesso pedagógico. O contexto da aula de educação física permite ao professor chegar com mais facilidade aos alunos e perceber suas angústias (Cardoso, Batista & Graça, 2016).

Como mencionado nessa secção, o estágio supervisionado é um momento importante na construção da identidade docente. Por isto, a seguir o estudo será dedicado à identidade profissional do professor cooperante.

12 A identidade profissional do professor cooperante

Esta tese que aborda a identidade profissional dos professores de educação física como contributo para pensar identidades docentes para a justiça social dedica-se agora a estudar a identidade do professor cooperante, posto que, é este docente em sua prática pedagógica que interliga duas componentes da aprendizagem – faculdade e escola - da formação inicial, assumindo assim, uma tarefa árdua, com dilemas diversos, mas que é também primordial para que futuros professores construam seu repertório de competências e conhecimentos (Duarte, Lopes & Pereira, 2013).

Os professores cooperantes são considerados por estagiários os que mais contribuem para a construção de suas identidades profissionais, pois são modelos que ajudam a ultrapassar as dificuldades de se tornarem professores, tendo a interação professor-aluno um papel central na formação (Batista, Silva & Aparício, 2019).

Os professores cooperantes ao examinarem suas perspectivas de ensino tornam explícitas suas crenças, valores, conhecimento pessoal e profissional, as intenções de instrução e ações para si mesmos e para alunos e colegas. Os autores também informam que a tarefa de professor cooperante permite que os mesmos desenvolvam uma compreensão mais profunda de uma pedagogia da formação de professores e uma melhor compreensão do processo de aprender a ensinar. Tal circunstância remete a uma clara associação entre as perspectivas de ensino dos professores e as suas práticas formativas, nomeadamente dos orientadores de estágio da escola e da faculdade. Portanto, o ensino e a aprendizagem demandam a construção de um projeto em que fique clara a sua finalidade educacional, a coerência e a articulação com o programa de formação inicial (Batista, Silva & Aparício, 2019).

Ser professor cooperante no momento não representa ganhos materiais e sim imateriais. Através desta função os professores cooperantes de educação física acreditam que estão sempre em atualização profissional. Os desafios desta

função acabam por gerar um espaço de crescimento pessoal e profissional relevante, sendo o núcleo de estágio um espaço privilegiado de interação social que permite o processo de reconstrução profissional destes docentes. No exercício da cooperação o processo de reformulação resulta da interligação das questões pessoais com as referentes ao seu espaço social do que é “Ser Professor”. A realização profissional também é ponto chave de sua identidade, pois acredita que se tornam modelos para os alunos, e estes serão capazes de construir sua própria identidade profissional, de serem autônomos, detentores de conhecimentos, de refletir sobre suas práticas, ter responsabilidades de inovação e espírito de missão. Ao se tornar professor cooperante as rotinas de sala de aula são quebradas. Os professores cooperantes têm agora que refletir sobre como devem conduzir e orientar a imersão na profissão dos futuros docentes (Batista, 2014).

Corroborando com as ideias de Batista (2014), Amorim e Ribeiro-Silva (2020) relatam que os professores cooperantes têm imensa influência sobre os futuros professores durante o estágio escolar e, portanto, durante a prática de ensino. Em seu exercício profissional enfatizam a exigência de um compromisso com o desenvolvimento profissional dos discentes, responsabilidade e alta qualidade no processo de ensino-aprendizagem, em outras palavras, acreditam ser de alta importância à atitude ético-profissional, uma vez que servem como exemplo para os estudantes estagiários.

A partir do estágio supervisionado os professores cooperantes (CP) criam um ambiente reflexivo tornando sua prática pedagógica num movimento dinâmico e evolutivo que contribui para a emancipação profissional. Discentes e docentes se tornam parceiros da aprendizagem. Desta forma o currículo da formação inicial vai sendo adaptado implicando tarefas metacognitivas de planificação, monitorização e avaliação, que promove uma visão crítica da pedagogia (Duarte, Lopes & Pereira, 2013).

Algumas representações dos professores cooperantes (PC) são apontadas acerca do desenvolvimento de sua identidade profissional de supervisão da prática pedagógica, através de suas percepções sobre o desenvolvimento dos estudantes estagiários (EE) e os desafios encontrados no cargo durante um ano letivo (Cunha, Batista & Graça 2020, p. 46):

*A primeira percepção é de que a identidade dos professores cooperantes se constrói na profissão e no desempenho das tarefas que lhes são atribuídas no decorrer do tempo, reforçando a relação entre a identidade e a prática profissional, a identidade e o momento, a identidade e o contexto de trabalho e o entendimento de que as questões do ser se configuram no fazer;

*A segunda percepção é a de que a identidade profissional é construída e reconstruída na interação com os outros, sendo a efetiva relação do PC com o EE de extrema importância;

*A terceira percepção foi relativa à dificuldade que o PC encontra para comunicar as perspectivas sobre o ensino e a profissão do professor; a necessidade de reconfigurar suas práticas pedagógicas e a importância de planejar e implementar novas estratégias de orientações individualizadas. Estes professores cooperantes apresentam uma identidade multifacetada para mediar a sua aprendizagem no processo de se tornarem professores formadores;

*A quarta percepção foi à dificuldade dos PC (em especial os principiantes na função) no número diversificado de papéis e funções na criação de estratégias de orientação- individualizadas e significativas, como também na construção de uma relação pedagógica e profissional equitativa e recíproca que desse um sentido de equipa.

*A quinta percepção é de que a troca mútua de ideias, criação conjunta de conhecimento e entendimento se sobrepõe aos entendimentos mais tradicionais em que um colega mais velho e experiente transmite a sua sabedoria ao candidato mais jovem e inexperiente.

Considera-se que a identidade profissional (IP) do professor cooperante (PC) se entrecruza com uma identidade profissional anterior, nesse caso de professor de educação física. A IP do professor cooperante é simultaneamente individual- pois depende de estados internos e de características e atributos- e coletiva- configurada em grupo e para o grupo (Cunha, Batista & Graça, 2020).

Para um melhor entendimento sobre a identidade profissional (IP) construída e (re) construída nos cursos de formação inicial, o próximo segmento do estudo busca compreender a IP dos professores formadores, ou seja, os professores que estão nas universidades, no sentido de melhor interpretar a essência pluridimensional dessa (re) construção identitária.

13 A identidade profissional do formador de professor

Esta pesquisa coaduna com as ideias de Gomes, Ferreira, Pereira e Batista (2013) ao afirmar que a formação de professores, em especial a de professores de educação física, foco deste estudo, deve investigar o programa curricular que incorpora as distintas unidades curriculares (UC) e o papel de todos os professores que compõem o curso de formação inicial, e não somente dos professores supervisores, dado que o professor formador – universitário se apresenta como agente mediador do processo de aprendizagem das diferentes UC.

Mais do que conteúdos os professores formadores expressam em suas salas de aula visões distintas da profissão docente que são capturadas pelos alunos. Para Nóvoa (1995) a interação do professor formador com os alunos inspira a maneira de ser e estar dos discentes.

Os saberes específicos que os professores formadores utilizam no seu quotidiano permitem ultrapassar a questão formal dos conteúdos, sendo que as aprendizagens das interações humanas são tão válidas quanto as dimensões operacionais e as didático- pedagógicas que são aprendidas nos currículos oficiais (Tardif, 2020).

Na formação de professores existe um compromisso frágil com a profissão a formar em favor de um compromisso forte com a qualidade do profissional a formar (Lopes & Pereira, 2012). Lopes (2019) indica que duas culturas epistémicas estão presentes na formação de professores, e muitas vezes sem articulação: a primeira se refere a um projeto pedagógico sustentado, que se parcializa e dispersa conforme as diferentes áreas científicas da formação e das posições na formação. Não existe uma hierarquia prévia e definida, dando origem a espaços políticos de afirmação em constante estruturação e reestruturação. A segunda refere-se à relevância na formação de professores de identidades formadoras híbridas por oposição às identidades formadoras puramente académicas ou puramente práticas. As

identidades híbridas (de professores de disciplinas, supervisores ou cooperantes caracterizam-se pelo seu duplo compromisso com a academia (investigação) e a profissão docente, ainda que os distintos formadores ocupem diferentes lugares na formação). Essas identidades duais emergem por biografia (quando os formadores foram professores); por função (quando não foram professores, mas têm a função de supervisores) e também por compromisso - quando o projeto educacional é forte. As formas de identidades híbridas associam num mesmo referencial de formação de professores as componentes pedagógicas e científicas que resultam numa comunicação sustentada, esclarecida e simétrica (ao mesmo nível) entre os formadores da Universidade e os da Escola.

Lopes (*ibidem*) acrescenta que as formas de avaliação devem ser alteradas, pois a avaliação retroage com a aprendizagem e pode criar bons alunos do ponto de vista acadêmico, mas não bons professores. O caráter relacional e humano da profissão exige que o modelo de formação traga benefícios como: motivação, sensibilidade, responsabilidade e habilidade para articular a teoria e a prática, com a capacidade de resolver problemas, tendo assim uma relação de proximidade entre formadores e formandos.

Estudos realizados sobre a identidade profissional de professores formadores e a relevância profissional da formação de professores (Marta, Lopes, Pereira & Leite 2014, p.80) indicam algumas características que unem e distinguem o campo profissional e o da formação. Nesta pesquisa as autoras apresentam três eixos de análise à luz da teoria da identidade social de Marisa Zavalloni (1984), são eles: a identidade objetiva – como se identificam os formadores (objetivamente, diretamente); identidade social subjetiva – imagens e significados (dados a essas características e definições); e o espaço elementar da identidade, que diz respeito a organizações dessas imagens e significados por quatro quadrantes: o pólo positivo de si (características positivas atribuídas a si), o pólo negativo de si (características negativas atribuídas a si), o pólo negativo do outro (características negativas atribuídas ao outro), e o pólo positivo do outro (características positivas atribuídas ao outro).

No caso da identidade social objetiva - os docentes formadores de professores em IES, ao definirem sua “ocupação” identificam-se e caracterizam-se como “docentes”, “professores” e “animadores”. Em relação ao campo semântico “ser professor de...” os docentes se identificam como “formadores de professores” ou como “docentes do ensino superior”. Para as autoras (*ibidem*) o fato de se apresentarem com mais de uma identificação pode indicar diferentes posicionamentos identitários mais ou menos próximos da formação de professores.

A identidade social subjetiva diz respeito a como os formadores concebem a formação do futuro profissional e as suas preocupações e posições em relação ao campo da prática na formação. O estudo não releva a preocupação dos formadores de professores em aprender a ser formadores. Em relação às concepções sobre a formação do futuro profissional os formadores: “(i) sentem uma grande responsabilidade, (ii) têm em conta as necessidades dos formandos e dos contextos, (iii) formam a partir dos conteúdos disciplinares e do saber ser, (iv) formam para aprender ao longo da vida dadas as mudanças sociais e do conhecimento, (v) formam em proximidade. Assim, os docentes na formação de professores informam que é importante basear a formação nas necessidades dos formandos, que são as necessidades da escola. Suas prioridades formativas se situam no domínio do saber científico e no domínio do saber ser, vistas como

essenciais à ação profissional. A construção de uma atitude de formação ao longo da vida alimenta toda a dinâmica formativa numa profissão aberta ao mundo e à sua evolução.

O espaço elementar da identidade permite aceder às relações dos formadores consigo próprios (o que consideram bom e mau) e às relações de si com os outros (o que consideram bom e mau do outro). A análise permitiu identificar qualidades e dificuldades, ou fatores inibidores, da profissionalidade dos formadores. Suas qualidades são divididas em blocos, a saber (Margarida, Lopes, Pereira & Leite 2014, p.83): (i) “trabalhadores, motivados, sensíveis, interativos - estas características estão associadas a si têm implicações no comportamento individual”; (ii) “importantes para o desenvolvimento da sociedade, responsáveis por estimular o espírito crítico, desafiadores, interdisciplinares, solucionadores, articulam teoria e prática- estas características estão relacionadas com o caráter relacional da atividade de formação e ao empenho que ela exige; os formadores destacam o espírito crítico e a preocupação com a interdisciplinaridade”; (iii) “estas características decorrem de mudanças ocorridas na formação e dos desafios lançados ao ensino superior que fazem como que se definam como investigadores”.

De acordo com Vieira e Neira (2016) os professores universitários de educação física podem estar a passar por uma crise de identidade. Para os autores esta crise pode estar vinculada a um currículo que faz propostas acríticas, que defende uma educação física que se constrói através do viés biológico, ignorando as transformações e tensões no campo que buscam substituir o estatuto epistemológico da psicobiologia pelas ciências humanas. Neste caso, os professores que defendem uma educação acrítica acabam por desenvolver em suas aulas discursos que exaltam o desempenho corporal sem questionar as desigualdades, sendo insensíveis às necessidades de transformação social em favorecimento das minorias.

Para Vieira e Neira (*ibidem*) os discursos educacionais contemporâneos pressionam docentes ao colocarem em circulação representações de como devem ser e agir, sujeitando suas identidades. Em tempos de intensificação das políticas de identidade, isto é, das disputas pelas representações que sustentam o sujeito ideal, ser professor significa estar imbuído em lutas por concepções, sem que haja neutralidade nas opções teóricas e em consequência nas políticas. Se o conhecimento transmitido durante a formação influencia futuras identidades profissionais e culturais, a definição do que será ensinado é uma decisão política com efeitos diretos no contexto mais amplo. As noções de sociedade, educação, currículo e ensino de educação física nos cursos de formação inicial impactam na sua docência.

Capítulo III – Metodologia: apresentação e fundamentação

Este capítulo é dedicado aos itinerários percorridos e às opções tomadas durante o percurso de investigação. Sua composição foi dividida em três secções que apresentam um diálogo com teóricos sobre ideias que norteiam este percurso.

1 Apresentação do estudo

Espera-se que este estudo possa iluminar como as identidades dos formadores – individuais e coletivas – contribuem para a construção das identidades dos professores em formação inicial. O conhecimento produzido poderá influenciar tomadas de decisão rumo a uma sociedade inclusiva.

O estudo focalizou a formação de professores de educação física, o que se justifica, entre outros, pelas características da disciplina na sua relação com uma educação inclusiva e de qualidade para todos os que dela participam, ou seja, uma perspetiva de educação física em que as aulas devem atingir todos os alunos sem discriminação de cultura, habilidade física, gênero ou etnia (Daólio, 1996; Darido, 2005; Fraser, 2002; Young, 1990), permitindo promover sociedades mais saudáveis, abertas à diversidade e respeitadoras das identidades plurais (Oliveira e Silva e Janoário, 2009). Outra razão para a escolha de professores de educação física e sua formação se relaciona com o facto de estes professores nesta disciplina tenderem a apresentar uma configuração “alargada” da identidade profissional tal como concebida por Hoyle (1975, 2001) – uma identidade que vai para além da sala de aula e envolve outros alunos, outros professores, pais e comunidade em geral.

A identidade coletiva foi analisada à luz da conceção de comunidades de prática, ou seja, considerando as características de comunidade de prática (Lave & Wenger, 1991) para o coletivo formado pelos formadores de professores - FP, professores cooperantes - PC e professores de educação física – PEF.

A pesquisa focalizou dois cursos de formação inicial de professores de educação física de duas diferentes universidades, igualmente reconhecidas pela qualidade da sua formação: uma licenciatura em educação física no Brasil e um mestrado em ensino da educação física em Portugal. As duas universidades desenvolvem trabalhos significativos que geram conhecimento para o ensino, a pesquisa e a extensão. As conceções dos formadores, escolas parceiras e *alumni* foram especialmente visadas por serem esclarecedoras para a compreensão dos efeitos da formação inicial na formação de identidades profissionais para a justiça social.

A formação inicial de professores de educação física ocorre de maneira distinta em Portugal e no Brasil. Em Portugal ela ocorre no segundo ciclo de estudos (mestrado) com duração de dois anos. O primeiro ciclo, ou seja, a licenciatura é uma formação geral e não habilita para o exercício docente em escolas do ensino básico e secundário.

No Brasil a habilitação para docência da educação infantil, ensino fundamental e médio é atribuído ao curso de licenciatura com duração de quatro anos. No país existe o curso de bacharel em educação física que habilita o discente para ministrar aulas em ginásios e clubes, entre outros, sendo-lhes vedado o exercício

profissional em escolas.

Para responder à pergunta de investigação os objetivos desta tese de doutoramento foram constituídos por um objetivo geral e três específicos, que foram elaborados da seguinte maneira: objetivo geral - estudar as condições de uma formação inicial que contribua para a formação de professores promotores da justiça social; objetivos específicos – (i) identificar condições de formação que inspiram identidades de professores promotoras da justiça social; (ii) caracterizar as identidades individuais e coletivas de formadores de professores de educação física em dois contextos universitários (incluindo as parcerias com escolas e respetivos supervisores cooperantes) localizados em diferentes continentes – Europa e América Latina; (iii) caracterizar identidades de professores formados nesses contextos.

2 Fundamentação metodológica

Tendo em vista a questão de investigação - Como as identidades dos formadores – individuais e coletivas – contribuem para a construção das identidades dos professores em formação inicial? Esta tese de doutoramento assume o paradigma da complexidade, uma vez que procura compreender as transformações, incertezas e contradições que se articulam dentro de um contexto de vida real a partir de diferentes perspetivas que se pretende estudar - cursos de formação inicial de educação física, professores de diferentes disciplinas do curso de educação física, professores cooperantes e professores egressos.

O paradigma da complexidade tem uma visão praxeológica do saber profissional, ou seja, um saber prático que se fundamenta nos contextos em que se exerce a prática, que é resultado de uma interação entre a teoria e a prática profissional, que interpreta, desafia, interroga e desenvolve. Ou seja, teoria e prática são faces de uma mesma moeda (Alonso, 2007).

A complexidade não apresenta receita, respostas, é sim apresentada como um desafio e uma motivação para pensar. A teoria da complexidade luta para dar conta da incompletude do conhecimento. O homem é ao mesmo tempo ser biológico, físico, social, cultural, psíquico e espiritual. A complexidade visa à articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspetos; dar conta de todos esses aspetos que são desarticulados entre disciplinas, categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. O conhecimento é multidimensional e o sujeito é um ser biológico-sociocultural e os fenómenos sociais são ao mesmo tempo, económicos, culturais, psicológicos, etc.. O pensamento complexo comporta um princípio de incompletude e de incerteza. Não existe causa e efeito. O campo da complexidade é hologramático, pois o holograma é uma imagem física cujas qualidades de relevo de cor e de presença são definidas pelo fato de que cada um dos pontos inclui quase todas as informações do conjunto que representa. Assim, não só a parte está no todo, mas o todo está na parte (Morin, 2003).

Para Morin (2003, p.107) os princípios que constituem a estrutura essencial do paradigma da complexidade são: Princípio dialógico- Permite manter a dualidade no seio da unidade. Associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagónicos.

Princípio da recursão organizacional – rutura com a ideia linear de causa e efeito. Os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu.

Princípio hologramático – não apenas a parte está no topo, mas o todo está na parte.

Desta forma, o paradigma da complexidade deve tornar visível o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Para que o contexto faça sentido é preciso situar as informações e os dados. O global faz menção na relação entre o todo e as partes, ou seja, as partes isoladas não configuram o todo e por sua vez as partes podem ser inibidas pelas restrições do todo. O multidimensional permite enxergar o ser humano como um ser biológico, psíquico, social, afetivo e racional. Já a sociedade comporta dimensões históricas, sociológicas, económicas, religiosas, etc. Já o complexo versa sobre o termo *complexus* e significa o que foi tecido junto. A complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2000).

A investigação desenvolveu-se como estudo de casos múltiplos incorporados (Yin, 1994). O estudo de caso é múltiplo tendo em vista que foram investigadas duas unidades de análise - dois cursos de formação inicial de educação física situados na América Latina e na Europa. O estudo também é incorporado, uma vez que existem subunidades de análise que compuseram o escopo da investigação – formadores de professores de educação física, professores cooperantes e professores egressos.

O estudo de casos é uma estratégia de investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2001).

As evidências de estudo de casos podem vir de fontes distintas: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante. Ainda segundo Yin (2001) as fontes de evidências devem convergir em relação ao mesmo conjunto de fatos e descobertas configurando uma triangulação de dados.

Metodologicamente, o estudo possui uma orientação mista, com uso, articulação e complementaridade entre dados quantitativos e qualitativos, enriquecendo a análise e as discussões finais (Minayo & Costa, 2018). Foram analisados documentos e realizados grupos de discussão focalizada, entrevistas, questionários.

A análise dos dados foi realizada de acordo com o procedimento de análise documental pela revisão de documentos normativos a nível institucional e nacional (Cellard, 2012), análise temática de conteúdo, no caso dos grupos de discussão focalizada e das entrevistas e por análise estatística descritiva no caso dos questionários (Moraes, 2003).

Para assegurar as questões éticas, todo o material recolhido em áudio foi destruído depois da transcrição fiel, e todos os nomes (Instituição de Ensino superior - IES, formadores de professores - FP, professores cooperantes - PC e professores de educação física – PEF) foram substituídos por siglas e números, garantindo o anonimato.

Todos os participantes do grupo de discussão focalizada e das entrevistas semiestruturadas receberam o Termo de Consentimento Informado – TCI – em Portugal e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – no Brasil.

Esses documentos tinham como propósito informar os professores participantes da pesquisa sobre o objetivo de estudo, o que seria requisitado ao entrevistado, à confidencialidade, os riscos, a participação voluntária, o direito de se retirar do estudo a qualquer momento, o tempo necessário para a participação e o não pagamento por sua participação. Os grupos de discussão focalizada e as entrevistas só foram realizados após o envio dos documentos acima descritos assinados pelo entrevistado (apêndice 7 – TCI, p. 289; apêndice 8 - TCLE, p. 290). No corpo dos questionários havia uma cláusula que explicava sobre a pesquisa e os respondentes tinham que assinalar que concordavam em responder ao mesmo.

A pesquisa foi submetida à Comissão Ética de Portugal e do Brasil. Em Portugal a Revisão Ética ocorreu em julho de 2019 junto à prova de qualificação. No Brasil a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aceite em março de 2021. Em março de 2022 foi enviado à Comissão de Ética- Brasil uma emenda metodológica em que os sujeitos do questionário são ampliados, a qual foi aprovada. No mesmo período foi enviado à Comissão de Ética um relatório parcial sobre o andamento da pesquisa também com aprovação. Todo esse material será incorporado nos anexos (1, 2, 3 e 4 pp. 291- 308 desta tese).

As próximas secções deste capítulo foram destinadas à descrição detalhada de três fases da pesquisa com os procedimentos e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados. A primeira fase da pesquisa, chamada fase exploratória, foi composta por grupos de discussão focalizada submetida à análise temática de conteúdo; a segunda fase trata das normativas e foi composta por recolha e análise documental - revisão de documentos; a terceira fase constituiu-se pela escuta dos sujeitos em Portugal e no Brasil – formadores de professores das universidades e escolas e professores de educação física, com entrevistas semiestruturadas e questionários submetidos à análise temática de conteúdo e análise de frequências, respetivamente.

3 Fases da pesquisa

3.1 Primeira Fase: exploratória - Grupo de discussão focalizada – Portugal e Brasil

Na primeira fase foi realizado um grupo de discussão focalizada (Gomes, 2005) com perspectiva exploratória com duas professoras da instituição de ensino superior universitário portuguesa, com o intuito de apreciar as possibilidades de desenvolver o estudo e a relevância de seus objetivos.

Essa proposta exploratória tinha também o intuito de captar elementos essenciais para a construção do guião das entrevistas semiestruturadas e dos questionários na busca por responder dos objetivos específicos 2 e 3 desta tese, a partir da escuta das docentes.

A fase exploratória em Portugal foi realizada de forma presencial em um ambiente em que os participantes se sentiam à vontade para realização do grupo de discussão focalizada.

O primeiro contacto foi feito pela orientadora da pesquisa, via e-mail, convidando as participantes para a realização do grupo de discussão focalizada. Com o aceite das entrevistadas – duas formadoras de professores, a pesquisadora enviou e-mail marcando a hora e o local da entrevista.

O guião para este estudo foi constituído pelas seguintes perguntas: Como chegaram a ser professores/formadores? Como se adaptaram? Quais os sonhos (perspetivas de futuro)?

No Brasil o mesmo processo foi realizado de forma online devido ao estado pandémico que surgiu em 2020 (Covid-2019). Foram três participantes (2 mulheres e 1 homem). O primeiro contacto com os formadores professores participantes foi diretamente com a pesquisadora. Após o aceite, outro e-mail foi enviado para os docentes com o dia e horário do grupo de discussão focalizada através da Plataforma Zoom.

Como já referido, antes de começar a entrevista os formadores professores entrevistados de ambos os países devolviam o Termo de Consentimento Informado (Portugal) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Brasil) assinados e datados. Só após a investigadora estar em posse destes documentos a recolha era iniciada.

Os dados depois de transcritos foram submetidos a uma análise temática do conteúdo passando por um processo de organização e categorização. Na sequência buscou-se estabelecer uma relação de contextualização teórica com um exercício preliminar de discussão.

Os achados empíricos permitiram delinear três categorias de análise:

- 1- Dimensão do contexto curricular, incluindo: preocupação dos formadores de professores em formar para profissão; e autonomia na construção e realização das atividades de estágio supervisionado.
- 2- Dimensão da dinâmica pedagógica, incluindo: uma visão de identidade alargada; e o estágio como um diferencial na formação de professores – o estágio não se limita só as aulas de educação física, pois os estudantes participam de forma ativa das atividades escolares.
- 3- Dimensão da identidade dual dos formadores e sua trajetória profissional – em Portugal os formadores de professores entrevistados que atualmente estão no ensino superior foram professores de educação física nas escolas, se identificam com o ambiente escolar e apresentam uma boa relação com os professores cooperantes e estagiários; no Brasil, os professores supervisores (formadores de professores) apresentam uma dupla função: eles são ao mesmo tempo professores supervisores e fazem parte do quadro de professores cooperantes; a instituição de ensino superior brasileira tem um colégio de aplicação² onde é desenvolvido o estágio.

Os resultados do estudo exploratório informaram a conceção do guião de entrevista de formadores de professores, professores cooperantes, professores egressos, assim como o questionário com o mesmo público da entrevista.

² O colégio de Aplicação (Cap) é um instituto de ensino fundamental e médio, público, subordinado a IES, sendo responsável por desenvolver ensino, pesquisa e extensão em educação, além da oferta de campo de estágio junto à universidade.

3.2 Segunda fase: as normativas

Para atingir o primeiro objetivo específico desta tese que versa sobre as condições de formação que inspiram identidades de professores promotoras da justiça social, a segunda fase da pesquisa foi composta por análise documental no sentido de identificar as tendências e especificidades do sistema de ensino português e brasileiro em nível nacional e institucional com a finalidade de conhecer e descrever o espaço empírico investigado e coletar dados. O *corpus* documental incluiu: leis e decretos que ordenam o ensino superior em Portugal e no Brasil; diretrizes curriculares na formação de professores de educação física; qualificação dos formadores de professores de educação física das instituições escolhidas; regulamento da unidade curricular de estágio profissional das instituições portuguesa e brasileira e protocolo de cooperação entre faculdade e escolas onde se realizam as práticas de ensino dos formandos.

O acesso a esses dados (documentação) foi feito através da internet (sites do governo e institucionais) e também por pessoas responsáveis dos contextos de formação inicial em estudo.

Segundo Cellard (2012) a análise documental apresenta uma fase de análise preliminar em que o pesquisador precisa avaliar com um olhar crítico a documentação que pretende analisar. Ainda para o autor (*ibidem*) um documento quando inscrito não se separa da conjuntura política, económica, social e cultural que propiciou a produção do mesmo. Assim o pesquisador deve possuir um conhecimento do contexto em que o documento foi produzido. Na fase de análise dos documentos o pesquisador desconstrói seu material para depois reconstruí-lo com vista a responder ao seu questionamento.

Corroborando com as ideias de Cellard (2012), Moraes (2003) informa que a primeira fase da análise, chamada de desconstrução e unitarização, consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica, possibilitando a emergência de novas compreensões para os fenômenos investigados.

De acordo com Moraes (2003), da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise. Essas são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa e sua definição pode partir tanto de categorias definidas *a priori*, como de categorias emergentes. Quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias *a priori* (são “caixas” em que os dados serão classificados), basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias. Uma mesma unidade pode ser classificada em mais de uma categoria, ainda que com sentidos diferentes. Isso representa um movimento positivo no sentido da superação da fragmentação, em direção a descrições e compreensões mais holísticas e globalizadas. O que se propõe em novas formas de análise textual é utilizar as categorias como modos de focalizar o todo por meio das partes. Cada categoria constitui uma perspectiva diferente de exame de um fenômeno, ainda que se possa examiná-lo de uma forma essencialmente holística. Isso constitui um exercício de superação do reducionismo que o exame das partes, sem referência permanente ao todo, representa.

No que versa a descrição e interpretação Moraes (2003) informa que o pesquisador, quando interpretando os sentidos de um texto com base em um fundamento teórico escolhido *a priori*, ou mesmo selecionado das análises,

exercita um conjunto de interlocuções teóricas com os autores mais representativos de seu referencial, melhorando a compreensão dos fenômenos que investiga. Este movimento cria pontes entre os dados empíricos com que trabalha e suas teorias de base, ampliando também, o campo teórico com que trabalha.

A seleção e análise dos documentos em nível nacional, em ambos os países, seguiu uma progressão cronológica e recorte temporal, que se deram a partir da revisão bibliográfica. Em Portugal o recorte temporal foi de 1973 - 2014 e no Brasil de 1996 – 2018.

Em Portugal os documentos analisados a nível nacional foram: Lei 5/73; Decreto-Lei n.º 448/79; Lei n.º 46/86; Decreto-Lei 334/89; Lei 115/ 97; Decreto-Lei nº 42/2005; Decreto-Lei 74/2006; Decreto-Lei nº 205/2009; Decreto-Lei nº 79/2014.

Quanto ao nível institucional os documentos tratados, seguindo o suporte do referencial teórico, foram: diretrizes curriculares na formação de professores de educação Física da Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada em Portugal; estrutura do curso de formação inicial em nível de mestrado da IES portuguesa; representatividade dos professores do curso de formação inicial de professores da IES Portuguesa; Diretrizes da unidade curricular; estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da IES pesquisada; protocolo de cooperação no domínio da formação inicial em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário entre a IES pesquisada e as escolas básicas e secundárias.

No Brasil os documentos analisados a nível nacional foram: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; resolução nº 7, de 4 de outubro de 2007; resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018.

Quanto ao nível institucional os documentos tratados, seguindo o suporte do referencial teórico, foram: Matriz curricular na formação de professores de educação Física da Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada no Brasil; fluxograma do curso de licenciatura em educação física IES brasileira; representatividade dos professores do curso de formação inicial de professores da IES brasileira; normas do estágio supervisionado; política de formação docente da IES brasileira; ementas e objetivos das disciplinas – licenciatura e bacharelado.

Depois de selecionados os documentos realizou-se uma desconstrução dos mesmos destacando seus elementos constituintes e direcionados para as categorias de análise, o que segundo Moraes (2003) implica construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias. Os conjuntos que indicaram as categorias dos elementos constituintes inspiraram-se na própria revisão bibliográfica. As categorias *a priori* foram definidas a partir dos blocos temáticos das entrevistas. Foram construídos quadros que se dividiam em duas partes: na coluna da esquerda era colocado o documento, o que ele tratava e sua fonte, e na coluna da direita os destaques relevantes para a análise. As categorias identificadas foram: caracterização do contexto; formação inicial, concepções de justiça social (na formação inicial e no trabalho acadêmico).

A partir de então foi feita a análise documental de forma holística reconstruindo e reinterpretando o texto criando uma ponte entre os documentos apresentados e a revisão bibliográfica.

3.3 Terceira fase: a escuta dos sujeitos

A terceira fase buscou dar conta dos seguintes objetivos específicos: caracterizar as identidades individuais e coletivas de formadores de professores de educação física nos dois contextos universitários (incluindo as parcerias com escolas e respetivos supervisores cooperantes) e caracterizar as identidades de professores formados nesses contextos. Para tal as técnicas de recolha de dados foram entrevistas semiestruturadas e questionários submetidos à análise temática de conteúdo e análise estatística descritiva.

4 Entrevistas

A recolha de dados nas entrevistas, com os formadores de professores, professores cooperantes e professores de educação física, se deu com entrevistas semiestruturada. A entrevista permiti que os entrevistados expressassem seu ponto de vista numa situação aberta, ou seja, seguiu uma sequência em blocos na formulação das perguntas, mas deixou flexibilidade para colocar outras perguntas em momentos oportunos, conforme a resposta dos entrevistados. A entrevista seguiu uma conversa descontraída deixando entrevistador e entrevistado à vontade.

A experiência de compartilhar com os entrevistados os momentos de suas biografias e trajetórias académicas e profissionais foram momentos de aprendizagem e emoção em que alguns deixaram escapar lágrimas, tornando-se de novas construções e de novos saberes.

Os mesmos roteiros de entrevista foram realizados em Portugal e no Brasil. O roteiro de entrevista dos professores cooperantes possui o mesmo bloco temático dos professores de educação física (egressos), porém com objetivos distintos. Estes documentos fazem parte dos apêndices (Roteiro de entrevista CP nº4, p. 285; Roteiro de Entrevista PEF nº 5, p. 287 e Roteiro de Entrevista FP nº6, p. 290) desta pesquisa de doutoramento.

Inicialmente a proposta investigação previa entrevistar: 3 professores formadores da área das ciências biológicas, 3 professores cooperantes (professores que recebem os alunos do curso de educação física em contexto de estágio), 3 professores supervisores, 3 professores das didáticas e 3 professores das ciências da educação, 10 professores egressos que trabalham em escolas públicas do ensino básico e secundário (Portugal); fundamental e médio (Brasil). Porém três fatores mudaram o rumo do escopo de investigação em termos quantitativos.

O primeiro fator se deu ao perceber que os docentes formadores de professores ministravam aulas em várias áreas dos cursos de mestrado e licenciatura em Portugal e Brasil, respetivamente. O segundo fator versa sobre a situação pandémica vivida durante a investigação (Covid-19), na qual boa parte das aulas nas IES de ambos os países foi remota prejudicando o acesso da pesquisadora aos docentes (formadores de professores e professores de educação física). O

terceiro fator se deu pelo ponto de saturação, ou seja, as respostas já estavam se repetindo com o aumento do volume de entrevistas. Assim, o escopo da investigação nas entrevistas em Portugal e Brasil apresentou-se da seguinte forma:

Quadro 4 - Número de participantes nas entrevistas

Docentes	Portugal	Brasil
Formadores de professores	8	5
Professores Cooperantes	5	3
Professores egressos	5	5

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Não ocorreu intercorrência com nenhum formador de professor, professor cooperante e professor de educação física entrevistado em ambos os países, precisando de auxílio psicológico ou médico como também não ocorreram desistências em relação à pesquisa.

4.1 Entrevista aos formadores de professores – Portugal e Brasil

O recrutamento dos formadores de professores em Portugal foi feito por e-mail e o contato foi adquirido por indicação da orientadora em Portugal, sendo um total de oito professores. Destes, seis apresentavam idades entre 51 e 60 e dois idades entre 61 e 70 anos; cinco eram do gênero feminino e três do gênero masculino. A escolha dos docentes universitários se deu a partir das unidades curriculares que ministravam, de forma a incluir as quatro áreas que compõem a estrutura curricular do curso de mestrado pesquisado e que apresenta a seguinte forma: área da docência; área educacional; didáticas específicas e iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada. A pesquisadora, de posse dos contactos, enviava um primeiro e-mail relatando sobre a pesquisa e solicitando a participação na mesma. Em caso afirmativo, um segundo e-mail era enviado para o preenchimento do Termo de Consentimento Informado e o dia e horário para entrevista pela plataforma Zoom. A duração da entrevista foi de aproximadamente 1h30. Todos os participantes dos grupos de formadores de professores de Portugal que foram contactados aceitaram realizar a entrevista

O recrutamento no Brasil foi feito por e-mail e o contato foi adquirido por indicação da coorientadora no Brasil, que conectou dois professores da instituição pesquisada. A partir de então os entrevistados convidaram seus colegas de profissão que faziam parte do escopo da pesquisa para participarem da mesma. A pesquisadora de posse dos contatos enviava um primeiro e-mail relatando sobre a pesquisa e a possibilidade da participação no estudo. Em caso afirmativo, um segundo e-mail era enviado para o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o dia e horário para entrevista pela plataforma Zoom. A duração da entrevista foi de aproximadamente 1h30. Dos doze professores formadores a quem foi enviado e-mail, apenas cinco aceitaram participar da pesquisa. Seis não retornaram

e um retornou relatando falta de tempo para a realização da entrevista. Dos participantes, um apresentava idade entre 31 e 40 anos, dois apresentavam idades entre 41 e 50 anos e três idades entre 51 e 60 anos, sendo três do gênero masculino e dois do gênero feminino.

Quanto ao roteiro de entrevista direcionado aos formadores de professores (universidade) foi composto por seis blocos temáticos: (i) caracterização dos participantes; (ii) formação inicial com escolha do curso e sentimentos e momentos marcantes; (iii) trabalho acadêmico com duas subcategorias: início e experiência profissional; (iv) concepções de justiça social; (v) concepções de professores de educação física e (vi) perspectivas de futuro.

4.2 Entrevista aos formadores de professores - cooperantes – Portugal e Brasil

O recrutamento realizado com os professores cooperantes em Portugal foi intermediado por uma professora formadora. Foram entrevistados cinco professores cooperantes que recebem estagiários nas escolas parceiras com a universidade pesquisada. Destes, dois apresentavam idades entre 61 e 70 anos e três entre 51 e 60 anos, sendo três do gênero masculino e dois do gênero feminino. Os professores participantes trabalhavam em escolas do ensino básico e secundário da cidade. O primeiro contacto via e-mail explicava sobre a pesquisa. Depois de aceite a participação, um segundo e-mail era enviado com o Termo de Consentimento Informado e o dia e horário da entrevista pela Plataforma Zoom.

O primeiro contacto realizado com os professores cooperantes no Brasil foi realizado por um formador. Três professores participaram da pesquisa, todos os entrevistados trabalham na escola parceira da instituição de ensino superior (IES) pesquisada localizada na cidade do Rio de Janeiro. Destes, dois apresentavam idades entre 31 e 40 anos e um com idade entre 41 e 50 anos, sendo um do gênero masculino e dois do gênero feminino. Após devolutiva do professor formador, a pesquisadora enviou e-mail com explicações sobre a pesquisa. Um segundo e-mail era enviado marcando dia e hora da entrevista pela Plataforma Zoom e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas tiveram a duração de aproximadamente 1h30 minutos. Quanto ao roteiro de entrevista direcionado aos formadores de professores (cooperantes) foi composto por cinco blocos temáticos: (i) caracterização dos participantes; (ii) formação inicial com escolha do curso e sentimentos e momentos marcantes; (iii) exercício profissional; (iv) concepções de justiça social; e (v) perspectivas de futuro.

4.3 Entrevista aos professores de educação física (egressos) - Portugal e Brasil

O recrutamento para a entrevista com professores de educação física egressos do curso de formação pesquisado em Portugal foi intermediado pela professora supervisora e pela orientadora em Portugal. Foram cinco professores de educação física entrevistados, com idades entre 51 e 60 anos, quatro do gênero masculino e uma do gênero feminino.

O primeiro contacto via e-mail, realizado pela pesquisadora, apresentou a pesquisa e o segundo contacto por e-mail marcava o horário e a data da entrevista pela Plataforma Zoom e envio do Termo de Consentimento Informado.

O recrutamento com os professores egressos do curso de licenciatura em educação física no Brasil foi adquirido por intermédio de professores cooperantes e por um professor egresso. Foram entrevistados cinco professores egressos que trabalham em escolas públicas do ensino fundamental da cidade. Destes, um apresentava idade entre 21 e 30 anos, outro idade entre 31 e 40, um idade entre 41 e 50 anos, e dois idades entre 51 e 60, sendo três do gênero masculino e dois do gênero feminino. O primeiro contacto da pesquisadora, via e-mail, foi para explicar sobre a pesquisa. Depois de aceite a participação, um segundo e-mail era enviado marcando dia e horário da entrevista pela Plataforma Zoom e o TCLE.

As entrevistas tiveram a duração de aproximadamente 1h30 minutos. Quanto ao roteiro de entrevista direcionado aos professores de educação física, como já relatado para Portugal, foi composto por cinco blocos temáticos: (i) caracterização dos participantes; (ii) formação inicial com duas subcategorias: escolha do curso e sentimentos e momentos marcantes; (iii) exercício profissional; (iv) concepções de justiça social; e (v) perspectivas de futuro.

Para desenvolver a investigação a partir da escuta dos sujeitos este estudo também se apoia na perspectiva de Minayo e Costa (2018) ao informarem que a análise do conteúdo promove o diálogo crítico com o conteúdo possibilitando a reflexão crítica com o conteúdo da informação do documento.

A análise do conteúdo é dividida em três fases. A primeira fase serve para tomar contato com a estrutura e registrar impressões sobre a mensagem. Desta forma, o estudo a partir das falas identifica aproxima às falas as categorias de análise. As categorias de análise se apresentam a partir dos seis blocos temáticos das entrevistas e dos resultados encontrados, apresentando cinco categorias de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 5 - Categorias e subcategorias de análise das entrevistas

Categorias de Análise	Subcategorias de Análise
Caracterização dos participantes	
Formação inicial – escolha do curso; sentimentos e momentos marcantes	
Trabalho acadêmico - formadores de professores universidade	Início – entrada na carreira de formador de professor; experiência profissional anterior; aprendizagens da carreira de formador de professor; dimensões em que se apoiaram/apoiam na prática docente e;
Exercício profissional - professores cooperantes e professores de educação física	etapas da profissão. Início – entrada na carreira de professor cooperante e professor de educação física; dimensões em que se apoiaram/apoiam na prática docente;

	etapas da profissão.
Conceções de justiça social	
Perspetivas de futuro	

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Cabe ressaltar que a categoria de análise – trabalho académico- dos formadores de professores (universidade) foi composta por duas subcategorias e a de professores cooperantes e professores de educação física – exercício profissional – também por duas subcategorias visando atender às especificidades da profissão. A segunda fase (*ibidem*) consiste em aplicar o que foi definido na fase anterior, exigindo mais leituras e analisando os núcleos de sentido e fazendo inferências sobre o conteúdo da mensagem.

Na próxima fase, ou seja, na terceira fase (*ibidem*) o pesquisador tenta desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo declarado, devendo voltar-se para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenómenos analisados. Assim, para que se possa desenvolver uma síntese interpretativa é fundamental que o pesquisador faça uma redação que possa dialogar com os temas e objetivos e os próprios pressupostos da pesquisa.

5 Questionários

O questionário, no projeto inicial, seria realizado com professores das instituições pesquisadas, ou seja, com os mesmos grupos de trabalho do grupo de discussão focalizada e entrevistas. No entanto, visando um alargamento do entendimento sobre a questão de investigação - Como as identidades individuais e coletivas dos formadores contribuem para a construção das identidades dos professores em formação inicial orientadas para a justiça social?- o questionário foi aplicado também com formadores de professores, professores cooperantes e professores de educação física que atuam em outras instituições públicas (universidades e escolas) do Brasil e de Portugal. Acredita-se que este alargamento proporcionou uma multiplicidade de opiniões e posicionamentos, advindas das mais variadas experiências tanto em espaços e tempos diversos, quanto de diferentes vivências universitárias e escolares. Assim seria possível analisar se a formação inicial voltada para justiça social se apresenta em outros contextos de formação de professores de educação física.

O questionário foi distribuído através da indicação de colegas de profissão, sendo usada a técnica do *snowball*. Essa técnica é uma forma de amostragem não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto. Portanto, a *snowball* (“Bola de Neve”) é uma técnica de amostragem que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede (Biernacki & Waldorf, 1981).

Os questionários, dos formadores de professores, professores cooperantes e professores de educação física em Portugal e no Brasil foram elaborados a partir das respostas encontradas no grupo de discussão focalizada e em consonância com os blocos temáticos das entrevistas. Os respondentes participantes da pesquisa receberam via e-mail ou *whatsApp* o link do *Google Forms*.

Os questionários foram construídos de acordo com a especificidade de cada grupo de sujeitos e respeitando as particularidades linguísticas de cada país, ou seja, para cada grupo (professores formadores, professores cooperantes e professores de educação física) havia dois questionários, um destinado a Portugal e outro ao Brasil (Apêndice 1 - Questionário CP; Apêndice 2- Questionário PEF; Apêndice 3- Questionário FP).

No tocante à análise quantitativa foram utilizados os relatórios do *Google Forms* que utilizam planilhas no Excel gerando gráficos que foram incorporados neste trabalho de investigação.

A parte inicial do questionário possui uma caracterização do perfil dos respondentes; a segunda versa a formação inicial, trabalho académico / exercício profissional com questões de múltipla escolha e grau de relevância, com espaços abertos (não obrigatórios) para justificativas de respostas; e a terceira parte inclui concepções de justiça social (na formação inicial/ no trabalho académico/ exercício profissional) com itens requerendo resposta em escala de Likert com cinco alternativas de respostas (concordo plenamente, concordo parcialmente, nem concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo plenamente) e duas alternativas de respostas (sim ou não), espaço para justificativa não obrigatória de respostas.

5.1 Questionário aos formadores de professores (universidade) – Portugal e Brasil

Participaram do questionário 17 formadores de professores em Portugal. Destes, três com idades entre 31e 40, três com idades entre 41 e 50, oito com idades entre 51 e 60 e três com 61 anos ou mais, sendo nove do gênero masculino e oito do gênero feminino.

Participaram do questionário 18 formadores de professores no Brasil. Destes, um apresentava idade entre 20 e 30 anos, cinco idades entre 31e 40, seis idades entre 41 e 50, quatro idades entre 51 e 60, e dois tinham 61 anos ou mais.

O questionário direcionado aos formadores de professores foi composto por 23 perguntas distribuídas pelas seguintes dimensões: caracterização dos respondentes; formação inicial; trabalho académico; concepções de justiça social (na formação inicial e no trabalho académico).

5.2 Questionário aos formadores de professores – cooperantes (escola) – Portugal e Brasil

O questionário realizado com professores cooperantes em Portugal obteve 40 respondentes. Destes, treze apresentavam idade entre 41 e 50 anos, vinte idade entre 51 e 60, e sete tinham 61 anos ou mais. Vinte e um eram do gênero masculino e dezenove do gênero feminino.

O questionário realizado com professores cooperantes no Brasil teve 11 respondentes. Destes, um apresentava idade entre 20 e 30, dois entre 31 e 40, quatro idades entre 41 e 50, e quatro idades entre 51 e 60. Cinco eram do género masculino e seis do género feminino.

O questionário para professores cooperantes e professores de educação física foi composto por 20 perguntas distribuídas pelas seguintes dimensões: caracterização dos respondentes; formação inicial; exercício profissional; concepções de justiça social (na formação inicial e no exercício profissional).

5.3 Questionário aos professores de educação física – Portugal e Brasil

O questionário realizado com professores de educação física em Portugal obteve 43 respondentes. Destes, dois apresentavam idade entre 20 e 30 anos, sete idade entre 41 e 50, e vinte e nove idades entre 51 e 60. Vinte e três eram do género masculino e vinte do género feminino.

O questionário realizado com professores de educação física no Brasil 55 respondentes. Destes, três apresentavam idade entre 20 e 30, dezanove idades entre 31 e 40, dezoito idades entre 41 e 50, treze idades entre 51 e 60 e dois tinham 61 anos ou mais. Vinte e oito eram do género masculino, vinte e seis do género feminino e um género outro.

O questionário foi composto por 20 perguntas distribuídas pelas seguintes dimensões: caracterização dos respondentes; formação inicial; exercício profissional; concepções de justiça social (na formação inicial e no exercício profissional). Os questionários apresentaram quatro categorias de análise e destas uma apresenta duas subcategorias.

Quadro 6 - Categorias e subcategorias de análise dos questionários

Categorias de Análise	Subcategorias de Análise
Caracterização dos respondentes	
Formação inicial- Escolha do curso; sentimentos e momentos marcantes	
Trabalho académico / Exercício profissional	
Concepções de justiça social	Na formação inicial
	No trabalho académico/ exercício profissional

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A partir das respostas fechadas e abertas dos respondentes dos questionários foi possível fazer as inferências de acordo com os conteúdos das mensagens e assim desenvolver a síntese interpretativa.

Com vista a responder ao objetivo geral e os objetivos específicos desta tese de doutoramento e integrando o estudo de casos múltiplos a fase de análise e discussão fez uma triangulação entre os documentos analisados, as entrevistas e os questionários na busca por pistas de uma (re)construção identitária de formadores de professores e

professores de educação física que enxergam o movimento corporal do sujeito a partir das constituições biológicas, sociais, culturais, políticas para uma educação equitativa e inclusiva.

Capítulo IV – Currículo e políticas de formação de professores de educação física nos contextos de estudo

No sentido de abordar as especificidades do sistema de ensino português e brasileiro aos níveis nacional e institucional e buscar por elementos que pudessem caracterizar as condições de formação que inspiram identidades de professores promotoras da justiça social (o primeiro objetivo específico desta tese), este capítulo foi dividido em duas partes: a primeira parte consiste na revisão de bibliografia que versa sobre as mudanças ocorridas no ensino superior em Portugal e no Brasil. A segunda parte por análise documental procura ampliar o entendimento sobre a formação inicial de professores em ambos países. O *corpus* documental inclui: leis e decretos que ordenam o ensino superior em Portugal e Brasil; diretrizes curriculares na formação de professores de educação física; qualificação dos formadores de professores de educação física das instituições escolhidas; regulamento da unidade curricular estágio profissional das instituições portuguesa e brasileira; e protocolo de cooperação entre Faculdade e Escolas onde se realizam as práticas de ensino dos formandos. Por fim, o capítulo apresenta uma síntese dos resultados e das interpretações realizadas sobre os contextos de formação em Portugal e no Brasil.

Segundo Macedo (2014) e Santiago, Magalhães e Carvalho (2005), os anos de 1990 foram marcados por definições de políticas educacionais nacionais e internacionais centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores. Ainda segundo os autores, essas três bases são marcadas por políticas de cunho neoliberal e suas reformas influenciaram de forma diferente o desenvolvimento dos sistemas de ensino superior na Europa, Estados Unidos e na América Latina, seguindo as políticas do Banco Mundial. Os blocos económicos já apresentavam demandas no sentido da padronização curricular, tendo em vista a formação para o mercado de trabalho. Buscavam-se, assim, mecanismos para o exercício profissional de forma globalizada.

Na esteira de Sobrinho (2013), é percebido que os efeitos da política neoliberal aproximam o mundo académico ao empresarial. Nesta perspetiva, educar e formar tendem a ser uma maneira de prover os “consumidores” com maior capacidade competitiva e maiores possibilidades de sucesso individual. Para tal, já não serve a pedagogia tradicional, nem as antigas formas de governação e de gestão do ensino superior; numa perspetiva que sublinha o papel do mercado pretende-se maximizar a produtividade e assegurar a sustentabilidade das instituições educativas transformadas em organizações “quase-completas” por meio da proliferação de mecanismos de venda de serviços, diversificação de provedores, critérios custo-benefício, instâncias de captação de recursos externos, ampliação dos mecanismos de relação com as empresas, etc..

Estas perspetivas de cunho neoliberal, que aproximam o mundo académico ao empresarial tendo como objetivo a formação para o mercado de trabalho, reconfiguram as identidades docentes. Por outro lado, existe um propósito de certificações, de atribuições de valores que visa prestar contas à sociedade. As perspetivas reformistas operam conectadas com ênfase na avaliação e constroem um discurso de que a aprendizagem está ausente devido ao trabalho insuficiente do professor (Santos, Borges & Lopes, 2019).

De acordo com Santos, Borges e Lopes (*ibidem*) existe um discurso legitimado por uma lógica educacional que indica como o trabalho docente alcançar metas normatizadas e monitoradas por órgãos reguladores. Ou seja, o que está em pauta são avaliações externas que constroem *rankings* de classificações institucionais através de métricas

classificatórias que criam posições fixas de sujeito (o bom e o mau professor, o bom e o mau aluno) trabalhando numa perspectiva de causa e efeito.

Para Garcia (2015), as avaliações externas, que enfatizam cada vez mais uma atuação profissional docente técnica e racional visando competências e habilidades que colocam em xeque a subjetividade do professor e corroboram com sua desprofissionalização, cuja característica é a obediência a uma racionalidade técnica e instrumental, no contexto de um estado gerencialista.

Esta nova configuração da formação docente em que se aproxima o mundo académico ao empresarial, e que enfatiza as avaliações externas colocando em xeque a subjetividade docente, pode vir a fortalecer uma educação que enfatiza e segrega os alunos ditos “menos aptos” aumentando as injustiças sociais que ocorrem dentro das escolas.

Desta forma o estudo da identidade profissional numa perspectiva ecológica (Lopes, 2007, 2009), em que a transação relacional inclui interações e contextos diversos (cultural, organizacional, social e político) (Pereira, Mouraz, Lopes & Sousa, 2013; Veiga & Neave, 2015) exige o estudo dos diferentes contextos e uma preocupação especial com a educação para a justiça social.

1 A reforma do ensino superior em Portugal

Apresenta-se a seguir um breve histórico do ensino superior português a partir dos anos de 1973, um ano antes da revolução de 1974 que deu origem a um clima revolucionário que influenciou as políticas educativas e as instituições, e até 2014. É um período em que motivos políticos e económicos estruturam os ensinos básico e superior através de leis e decretos no que versa sobre: (i) a organização do ensino superior e sua funcionalidade; (ii) os graus académicos e sua duração; (iii) o estatuto da carreira docente; e a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Em 1973, o então Ministro da Educação, Veiga Simão, apresenta uma reforma do ensino superior, criando em Portugal um sistema binário (universitário e politécnico). Tal sistema buscava expandir e diversificar o sistema de ensino superior. Esta nova configuração assumia uma preocupação com o desenvolvimento essencialmente a nível económico, no sentido de utilizar todos os recursos, entre eles os humanos, para se aproximar dos padrões da Europa Ocidental, já atingidos décadas antes. Desta forma, a reforma do ensino superior era utilizada como instrumento para atingir objectivos políticos (Amaral, Correia, Magalhães, Rosa, Santiago & Teixeira, 2002).

O período de 1974 a 1976 foi caracterizado por uma abertura do sistema de ensino superior aos cidadãos que desejassem se matricular. Uma nova conceção era assumida para a educação e para o ensino superior, uma transformação do sistema educativo do regime ditatorial. Esse novo contexto político promoveu o papel das universidades centrado na modernização e na resposta a problemas nacionais, colocando a sua capacidade científica e técnica ao dispor de outros serviços públicos. O ensino superior foi diversificado, tendo sido criadas novas escolas e cursos (Amaral, Correia, Magalhães, Rosa, Santiago & Teixeira, 2002).

O período de 1976 a 1986 é chamado de “normalização”. Sobre este período Amaral, Correia, Magalhães, Rosa, Santiago e Teixeira (2002) nos informam que o sistema binário se consolidou e as políticas governamentais iniciaram um movimento do controlo do estado para reformas menos restritivas de regulação das instituições de ensino superior – IES (em 1982 era iniciado o processo que deu origem à Lei de Autonomia das Universidades de 1998). Durante este período de dez anos, o ensino superior passa a estruturar-se com instituições de ensino superior públicas, privadas e politécnicas, tendo como base a decisão governamental de reforçar o setor público, encorajando o desenvolvimento das mesmas e expandindo o ensino superior na coorte de idade tradicional.

De acordo com os autores (*ibidem*) para o governo da época só seria possível alcançar estabilidade política e o crescimento económico após uma redefinição interna da academia e uma articulação da investigação com a sociedade. A necessidade de mão de obra para o mercado de trabalho influenciou a criação de ciclos curtos com uma orientação vocacional no ensino superior. Para os autores, vale mencionar que o Banco Mundial teve grande influência nesta fase do ensino superior português, pois enfatizavam de que para Portugal aumentar a produtividade da força de trabalho e ter acesso à Comunidade Económica Europeia era necessário que o ensino tivesse um papel económico ativo para a área de formação técnica.

Ainda sobre este período, Dotta, Lopes e Leite (2019) informam que foi aquele em que se observou o maior crescimento do número de entradas no ensino superior, particularmente ao que se refere ao ensino politécnico, não sendo visto uma percentagem de crescimento como a deste período nos anos seguintes. Dotta, Lopes e Leite (*ibidem*) também esclarecem que ocorre uma retomada do crescimento de acesso ao ensino superior a partir da década de 1980, tendo seu segundo ápice nos anos que compreendem o período de 1989 a 1993.

No que versa sobre a formação de professores, o final da década de 1970 foi também marcado por mudanças importantes, tendo em vista que a partir deste período algumas universidades tomam para si a responsabilidade pela formação inicial de professores.

Assim até ao final dos anos de 1980 a formação inicial de professores era hegemonicamente do tipo biotápico, isto é, sua organização ocorria em duas fases: a primeira na instituição de ensino superior, local onde os estudantes tinham os conhecimentos científicos (teóricos); e a segunda onde adquiriam a formação pedagógica-didática e prática. Este modelo de formação tinha como premissa que a teoria se antepunha à prática (Leite e Fernandes, 2013). Leite e Fernandes (*ibidem*) reforçam ainda que muitas críticas a esse tipo de formação tomaram conta do país, tendo em vista que a formação docente deveria ser valorizada a partir do contato progressivo com a prática pedagógica. Em 1989 o Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, reporta sobre o estágio e estabelece que:

Prática pedagógica

1 - Para efeitos do disposto no artigo anterior, a prática pedagógica deve constituir uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente (Decreto-Lei n. 344, 1989).

2 - De acordo com mecanismos de cooperação a estabelecer, caso a caso, por despacho do Ministro da Educação, a cada instituição formadora poderá ser associada uma rede de escolas com o objectivo de facilitar a organização das actividades da prática pedagógica (Decreto-lei n. 344, 1989).

Para Urbano (2011) a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (LBSE n. 46, 1986) foi um marco legislativo no que se refere ao sistema binário (universitário e politécnico) consolidado no país. Em outras palavras, esta lei delimita a fronteira entre os dois subsistemas de ensino superior, dentre eles destacam-se: os objetivos, a profundidade científica, a componente teórica e prática e os domínios envolventes.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, ao ensino politécnico ficava reservado “proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais” (LBSE - Lei n. 46/1986)

Já ao ensino universitario ficava reservado, segundo a Lei de Bases de 1986, “assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica” (LBSE - Lei n. 46/1986).

Ainda segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo o grau de bacharel era conferido pelos institutos politécnicos. As universidades estavam aptas a conferir os graus de licenciado, mestre e doutor (LBSE - Lei n. 46/1986).

Após promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que estabelece as diretrizes educacionais dos subsistemas de ensino superior – politécnico e universitário – dizem Dotta, Lopes e Leite (2019), a década de 1990, período que corresponde ao segundo momento de maior acesso ao ensino superior, é marcada pelo ingresso significativo de discentes no ensino superior politécnico, caso que não acontece de forma tão intensa no ensino superior universitário. Assim, segundo Dotta, Lopes e Leite (2019, p.10) “a consolidação e o aumento pela procura do ensino politécnico tiveram um importante papel nos movimentos de expansão do ensino superior”.

Em 1997, a Assembleia da República através da Lei 115/97 altera a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e seu artigo 13º e passa a incluir o grau académico de bacharel no ensino superior universitário e no ensino superior politécnico o grau de licenciado. O curso de bacharel tem duração normal de três anos, podendo, em casos especiais, ter uma duração inferior em um a dois semestres. Os de licenciado passam a ter duração normal de quatro anos, podendo, em casos especiais, ter uma duração de mais um a quatro semestres (Lei n.115, 1997).

Posto isto, ainda segundo a referida Lei 115/97 que altera a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 fica estabelecido que no ensino superior universitário são conferidos os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor e no ensino superior politécnico os graus de bacharel e licenciado (Lei n.115, 1997).

Para Leite e Fernandes a Lei nº 115/97 representou um avanço na formação de professores, pois através de sua promulgação tornou-se obrigatório o grau de licenciatura para todos os profissionais da educação e do ensino.

A partir do Decreto-Lei n.º 42/2005 o ensino superior português introduz o sistema de créditos curriculares, os ECTS (European Credit Transfer System); e as regras para os processos de mobilidade, especialmente por meio do contrato de estudos e do suplemento ao diploma, marcam a adesão de Portugal no Processo de Bolonha – PB (Dotta, Lopes e Leite, 2019).

Como já informado, com a aprovação do Decreto-lei nº 42/2005, os ciclos de estudo adotam o sistema de créditos europeu (ECTS). Este sistema de créditos corresponde à unidade de medida de trabalho do estudante e inclui todas as formas de trabalho do estudante: as horas de contacto e as horas dedicadas a estágios, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação (Decreto-Lei 42, 2005).

Em 2006, o Decreto- Lei 74/2006 estabelece o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

A partir da Declaração de Bolonha, vários compromissos assumidos marcaram profundamente a estrutura do ensino superior nos países que dele fazem parte, e esses passam a ter uma organização de três ciclos, correspondendo cada um deles ao quadro europeu de qualificações: o 1º ciclo tem três anos e corresponde à licenciatura, o 2º ciclo, de dois anos de duração garante o grau de mestre, o 3º ciclo corresponde ao grau de doutoramento e sua duração é de três anos. Na sequência da implementação das reformas induzidas pelo processo de Bolonha, os graus académicos conferidos no ensino universitário são: licenciado, mestre e doutor e no ensino politécnico licenciado e mestre. Os ciclos de estudos de licenciado e mestre são organizados em semestres, sendo o de licenciado não inferior a um período de estudos com duração de seis semestres e o de mestre de três e quatro semestres, sendo permitida a obtenção do grau de mestre após um ciclo de estudos integrado com o número de créditos que corresponda entre 10 e 12 semestres de trabalho, desde que seja fixada por normas legais da União Europeia ou que resulte de uma prática estável e consolidada pela mesma. Este decreto-lei, no ensino politécnico substitui o grau de bacharel pelo de licenciado e permite aos institutos politécnicos a oferta de ciclos de mestrado, conducentes ao grau de mestre (Decreto-Lei n. 205, 2009).

Veiga (2015) informa, a propósito da implementação do Processo de Bolonha (PB) em Portugal, que os cursos politécnicos tiveram mais restrições nas adaptações curriculares do que as universidades, uma vez que, o seu primeiro ciclo é limitado a 180 créditos e o segundo ciclo (mestrado) deve ter clara ênfase profissional, ficando-lhe vedada a oferta de mestrados integrados e doutoramentos. Já as universidades podem decidir sobre a duração dos seus primeiros ciclos (mínimo de 180 e máximo de 240 créditos), devendo em seu segundo ciclo possuírem uma orientação académica, com base em investigação e atividades de inovação.

Corroborando com as ideias de Veiga (2015), Leite e Fernandes (2013) informam que a Declaração de Bolonha tinha como objetivo a criação de um espaço Europeu de Ensino Superior com maior compatibilidade e comparabilidade entre os sistemas de ensino para aumentar a competitividade do ensino superior europeu.

O Processo de Bolonha (PB) traz transformações aos níveis europeu, nacional e institucional (Veiga, 2015). No que tange ao nível europeu a autora relata que as estratégias se concentram na modernização do ensino superior. A

nível nacional o PB tem ocasionado um caminho de oportunidade para os governos nacionais darem resposta às prioridades domésticas, em paralelo com as prioridades enunciadas em nível europeu, isto é, no que se refere à estrutura de graus, ao sistema de créditos e ao suplemento ao diploma. No que versa sobre o nível institucional, ocorre uma propagação de interpretações mediadas pelos contextos institucionais, profissionais e culturas científicas, sobretudo centradas nas questões curriculares e pedagógicas relativas à estrutura e relevância dos ciclos de estudo.

Em estudos realizados por Leal e Leite (2017), se informa que o PB trouxe avanços e retrocessos para o ensino superior. Quanto aos avanços ocorreu uma maior flexibilidade de ofertas ao ensino que, no caso específico da formação de licenciado em educação física, é habilitado ao trabalho após seis semestres curriculares, oportunizando um leque de possibilidades para sua escolha no nível de mestrado. No que versa ao emprego, o currículo de formação o habilita para os países da União Europeia. Quanto aos retrocessos, com o PB a habilitação para exercer a profissão docente no ensino básico e secundário ocorre em nível de mestrado, isto é, as unidades curriculares que contemplam a formação docente são ministradas em quatro semestres, ocorrendo a diminuição do tempo de aprendizagem, a diminuição do tempo de formação prática e a perda da articulação entre as componentes curriculares de formação, ou seja, perda na formação de um professor reflexivo, caso que não ocorria com a formação de 10 semestres de unidades de trabalho da licenciatura.

No que concerne às questões curriculares e pedagógicas Costa, Batista e Graça (2014) relatam que o PB levou as instituições de formação de professores a um redirecionamento temporal e organizacional das suas propostas de formação, dando maior centralidade ao modelo de autoformação ao abrigo de definições de métodos, técnicas e modalidades de trabalho que privilegiam a aprendizagem individualizada e o ensino próximo dos fundamentos multiculturais.

Ainda sobre a nova estrutura do ensino superior pós-Bolonha, Leite e Fernandes (2013) coadunam com as ideias de Leal e Leite (2017), ao informarem que esta nova configuração faz com que a formação de professores passe a se realizar apenas no segundo ciclo, deixando para trás um modelo integrado ou de socialização com a profissão docente desde o 1º ano de frequência do ensino superior, como ocorria na fase pré-Bolonha. Em outras palavras, a formação para a docência é antecedida por uma formação de um ciclo, de caráter geral –educadores de infância ou professores de 1º e 2º ciclos do ensino básico, ou centrado no domínio da área disciplinar (professores do 3º ciclo do ensino básico e de professores do ensino secundário). A formação de professores passou a se configurar apenas no nível de 2º ciclo (mestrado), com duração de um ano para professores de 1ª infância; 1 ano e meio para educadores de infância e professores de 1º ciclo do ensino básico; e duração de 2 anos para professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico e para professores de todos os outros grupos de recrutamento.

2 O contexto de formação no ensino superior em Portugal

Para a caracterização do contexto de formação em Portugal, esta pesquisa se centrou em revisão de literatura a nível nacional e análise documental a nível nacional e local. Foram identificados dois temas em função dos objetivos de estudo: formação inicial e concepções de justiça social na formação inicial.

O quadro 7 apresenta os documentos e assuntos que estruturam o ensino superior e as especificidades da formação inicial em nível nacional.

Quadro 7 - Documentos abordados e temas tratados - em nível nacional/Portugal

Documentos / Temas	Destaques
Lei 5/73 de 25 de julho Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo. https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1973-421823	BASE XV 1. Os estabelecimentos universitários conferem os graus de bacharel, de licenciado e de doutor. 2. Os Institutos Politécnicos, as Escolas Normais Superiores e os estabelecimentos equiparados conferem o grau de bacharel. BASE XVI 1. Os estudos destinados à obtenção do grau de bacharel nos Institutos Politécnicos, nas Escolas Normais Superiores e em estabelecimentos equiparados terão a duração normal de três anos e serão organizados de modo a proporcionarem as condições necessárias para o exercício de determinadas actividades profissionais. 2. O grau de bacharel corresponderá, nos estabelecimentos universitários, a um período normal de estudos de três anos dos cursos de licenciatura e será atribuído quando os conhecimentos assim obtidos possam habilitar para o exercício de actividades profissionais. Fora destes casos, a Universidade poderá conferir o grau de bacharel, quando razões especiais o aconselhem e desde que a organização e os planos de estudos respectivos não afectem os cursos de licenciatura. 3. Os estudos destinados à obtenção do grau de licenciado deverão proporcionar o aprofundamento das matérias, de modo a assegurarem uma sólida preparação científica e cultural, a par de uma formação técnica e profissional mais completa. 4. O grau de doutor é a mais alta qualificação académica e será conferido aos licenciados que se distingam pela elaboração de trabalhos científicos originais de elevado mérito e demonstrem superior conhecimento e capacidade de investigação nos ramos do saber em que pretendam doutorar-se, ainda que hajam obtido em curso diferente o grau de licenciado.
Decreto-lei n.º 448/79, de 13 de novembro. Aprova o estatuto da carreira docente universitária. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/448-1979-367673	Nº 2 deste Decreto- lei, Ora, apesar da competência e projecção internacional de muitos professores das nossas Universidades, constata-se, de facto, em Portugal, uma enorme carência de docentes universitários qualificados. O crescimento dos quadros docentes universitários que se verificou nos últimos dez anos foi efectivamente conseguido, sobretudo, à custa do recrutamento de numerosos assistentes, o que teve como consequência o aumento exagerado da proporção destes relativamente aos professores.

Documentos / Temas	Destaques
	Põe-se, assim, agudamente, o problema da formação de professores universitários, problema esse cuja resolução passa por tornar a carreira docente mais digna e mais aliciante e por dar aos docentes a possibilidade de se valorizarem dentro das próprias universidades. Para a concretização deste último objectivo, o Governo procurará conceder os meios necessários e tomará as medidas administrativas adequadas ao lançamento de uma política que propicie aos assistentes condições para se doutorarem. *Os professores assistentes, uma vez doutorados, passam automaticamente a professores auxiliares até reunirem condições para serem admitidos a concurso para professores associados. Aos professores auxiliares faculta-se, por outro lado, assim que atinjam o número de anos de efectivo serviço docente exigido para a passagem a professores associados, e enquanto aguardam a abertura do concurso correspondente, o exercício das funções correspondentes a essa categoria, assim como uma gratificação que lhes permita atingir imediatamente o correspondente nível de vencimentos. Em seu artigo 2º que versa sobre as categorias docentes fica estabelecido: Professor catedrático; professor associado; professor auxiliar; assistente e assistente estagiário.
Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei nº 46/1986) https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418	SUBSECÇÃO III Ensino superior Artigo 11.º 1 - O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. Artigo 13.º (Graus e diplomas) 2 - No ensino superior podem ainda ser atribuídos diplomas de estudos superiores especializados, bem como outros certificados e diplomas para cursos de pequena duração. 3 - No ensino universitário são conferidos os graus de licenciado, mestre e doutor e são atribuídos outros certificados e diplomas, sem prejuízo do disposto na alínea b) do n.º 1 do artigo 31.º 4 - No ensino politécnico é conferido o grau de bacharel e são atribuídos diplomas de estudos superiores especializados, bem como outros certificados e diplomas para cursos de pequena duração. Artigo 14.º (Estabelecimentos) 1 - O ensino universitário realiza-se em universidades e em escolas universitárias não integradas. 2 - O ensino politécnico realiza-se em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros. 3 - As universidades podem ser constituídas por escolas, institutos ou faculdades diferenciados e ou por departamentos ou outras unidades, podendo ainda integrar escolas superiores do ensino politécnico. 4 - As escolas superiores do ensino politécnico podem ser associadas em unidades mais amplas, com designações várias, segundo critérios de interesse regional e ou de natureza das escolas. Artigo 32.º (Qualificação para professor do ensino superior) 1 - Adquirem qualificação para a docência no ensino superior os habilitados com os graus de doutor ou de mestre, bem como os licenciados que tenham prestado provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, podendo ainda exercer a docência outras individualidades reconhecidamente qualificadas. 2 - Podem coadjuvar na docência do ensino superior os indivíduos habilitados com o grau de licenciado ou equivalente.
Decreto-lei 334/89, de 11 de outubro - Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.	Artigo 16.º Prática pedagógica 1 - Para efeitos do disposto no artigo anterior, a prática pedagógica deve constituir uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente.

Documentos / Temas	Destaques
https://dre.tretas.org/dre/37953/decreto-lei-344-89-de-11-de-outubro#text	2 - De acordo com mecanismos de cooperação a estabelecer, caso a caso, por despacho do Ministro da Educação, a cada instituição formadora poderá ser associada uma rede de escolas com o objectivo de facilitar a organização das actividades da prática pedagógica. Artigo 17.º Modalidades da prática pedagógica 1 - Nos cursos específicos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário a prática pedagógica concretiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso. 2 - A prática pedagógica pode, na sua fase final, assumir a natureza de um estágio, em condições a regulamentar por portaria do Ministro da Educação.
Lei 115/ 97 -Alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. https://dre.pt/dre/detalhe/lei/115-1997-653145	Os artigos 12.º, 13.º, 31.º e 33.º da Lei 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), passam a ter a seguinte redacção: Artigo 13º 1 - No ensino superior são conferidos os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor. 2 - No ensino universitário são conferidos os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor. 3 - No ensino politécnico são conferidos os graus académicos de bacharel e de licenciado. 4- Os cursos conducentes ao grau de bacharel têm a duração normal de três anos, podendo, em casos especiais, ter uma duração inferior em um a dois semestres. 5 - Os cursos conducentes ao grau de licenciado têm a duração normal de quatro anos, podendo, em casos especiais, ter uma duração de mais um a quatro semestres. Artigo 31.º 6 - A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada. 7 - A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação científica na área de docência respectiva complementados por formação pedagógica adequada.
Decreto-Lei n.o 42/2005 de 22 de fevereiro. Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior (ECTS). https://www.dges.gov.pt/pt/content/decreto-lei-no-422005-de-22-de-fevereiro-principios-reguladores-de-instrumentos-para-criacao	A criação de um novo sistema de créditos curriculares (ECTS — european credit transfer system), que virá substituir o sistema de créditos consignado no Decreto-Lei n.o 173/80, de 29 de Maio, constitui um dos instrumentos mais relevantes desta política europeia de evolução do paradigma formativo. Nesta nova concepção, o estudante desempenha o papel central, quer na organização das unidades curriculares, cujas horas de contacto assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas, quer na avaliação e creditação, as quais considerarão a globalidade do trabalho de formação do aluno, incluindo as horas de contacto, as horas de projecto, as horas de trabalho de campo, o estudo individual e as actividades relacionadas com avaliação, abrindo-se também a actividades complementares com comprovado valor formativo artístico, sócio- -cultural ou desportivo

Documentos / Temas	Destaques
Decreto-Lei nº 205/2009 , de 31 de agosto - Procede à alteração do Estatuto da Carreira Docente Universitária, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de Novembro https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/205-2009-488485	Abolição das categorias: assistente e assistente estagiário
Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março. Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2006-75326440	Conforme acordado na Conferência Ministerial Europeia sobre o Acordo de Bolonha, realizada em Bergen em 2005, a adopção generalizada deste modelo de ciclos de estudos não deverá ultrapassar o ano de 2010. Neste sentido, o diploma estabelece que a adequação deve ser realizada até ao final do ano lectivo de 2008-2009, para que no ano lectivo de 2009-2010 todos os ciclos de estudos estejam organizados de acordo com o novo modelo. Os estabelecimentos de ensino superior dispõem, assim, de um período suficiente para procederem à adequação das suas formações a este novo paradigma. Para aqueles que já desenvolveram todo o trabalho necessário para a adopção do novo modelo de formação, são fixados prazos que permitirão iniciar a sua transição para o novo modelo já no ano lectivo de 2006-2007 ou de 2007-2008. Artigo 8.º Ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado no ensino politécnico. No ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado tem 180 créditos e uma duração normal de seis semestres curriculares de trabalho dos alunos. 2 - Exceptuam-se do disposto no número anterior os casos em que seja indispensável, para o acesso ao exercício de determinada actividade profissional, uma formação de até 240 créditos, com uma duração normal de até sete ou oito semestres curriculares de trabalho, em consequência de normas jurídicas expressas, nacionais ou da União Europeia, ou de uma prática consolidada em instituições de referência de ensino superior do espaço europeu. 3 - No ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado deve valorizar especialmente a formação que visa o exercício de uma actividade de carácter profissional, assegurando aos estudantes uma componente de aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos às actividades concretas do respectivo perfil profissional. Artigo 9.º Ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado no ensino universitário 1 - No ensino universitário, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado tem 180 a 240 créditos e uma duração normal compreendida entre seis e oito semestres curriculares de trabalho dos alunos. 2 - Na fixação do número de créditos deste ciclo de estudos para as diferentes áreas de formação, os estabelecimentos de ensino universitário devem adoptar valores similares aos de instituições de referência de ensino universitário do espaço europeu nas mesmas áreas, tendo em vista assegurar aos estudantes portugueses condições de mobilidade e de formação e de integração profissional semelhantes, em duração e conteúdo, às dos restantes Estados que integram aquele espaço. Artigo 18.º Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre 1 - O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre tem 90 a 120 créditos e uma duração normal compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos alunos.
Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769	Entre as alterações introduzidas assinalam-se o aumento da duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres, o aumento da duração do mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres e a fixação em quatro semestres da duração dos restantes mestrados. De acordo com o Decreto- Lei 79/2014 Capítulo IV, artigo 15 que versa sobre a estrutura curricular, do curso de mestrado para formação de professores de educação física pesquisado deve apresentar a seguinte estrutura:

Documentos / Temas	Destaques
	a) Área de docência: mínimo 18ECTS; b) Área educacional geral: mínimo de 18 ECTS; c) Didáticas específicas: mínimo de 30 ECTS; d) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: mínimo de 42 ECTS.

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

O quadro acima, através de uma passagem histórica e cronológica, relata as mudanças ocorridas que organizam e estruturam o ensino superior português através de leis e decretos-lei que coadunam com as políticas económicas e educacionais vividas em Portugal.

Isto posto, com o propósito de acrescentar elementos que pudessem caracterizar as condições de formação que inspiram identidades de professores promotoras da justiça social, foi feito também uma análise a documentos produzidos nas IES portuguesas (nível institucional), curso de mestrado - formação de professores, foco desta tese de doutoramento. Os documentos e temas que estruturam o curso e as especificidades da formação de professores de educação física do ensino básico e secundário sob a perspetiva das categorias de análise, caracterização do contexto e conceções de justiça social (na formação inicial) são abordados no quadro a seguir:

Quadro 8 - Documentos abordados e temas tratados- a nível institucional/ Portugal

Documentos / Temas	Destaques
Diretrizes curriculares na formação de professores de educação Física da Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada em Portugal (Documento da instituição, 2022 – Retirado da página da IES)	São quatro as unidades curriculares que compõe a área de conhecimento Formação educacional geral (UCFEG). Dos objetivos destacam-se: * Identificar e analisar configurações culturais múltiplas na escola como organização; Questionar o enquadramento cultural e simbólico da autonomia na gestão da escola e dos objetivos e modelos de avaliação do sistema educativo; Elaborar propostas de atividades de acordo com o projeto identitário da escola (UCFEG 1). * Dominar os conceitos fundamentais da profissionalidade pedagógica; Problematicar a profissão docente no contexto dos desafios contemporâneos e estar apto para intervir nesse contexto (UCFEG 2). *Avaliar criticamente a investigação educacional publicada no âmbito do ensino, do currículo ou da formação de professores de educação física (UCFEG 3). *Valorizar a escola inclusiva, ser capaz de identificar situações desencadeadoras de exclusão, marginalização e mal-estar psicológico e empenhar-se na construção de ambientes positivos nos domínios físico, psicológico e social (UCFEG 4). São cinco as unidades curriculares que compõe a área de conhecimento Didática (UCD). Dos objetivos destacam-se: *Compreender o espaço do professor de Educação Física na implementação do currículo em função de diferentes contextos educacionais em Educação Física (UCD 1).

Documentos / Temas	Destaques
	*Contextualizar a prática do Voleibol, enquanto modalidade com referências de tradição cultural, em diferentes contextos (a escola, o clube, a autarquia...) e em âmbitos distintos de prática (a Educação Física e o Desporto na Escola, o Desporto de Rendimento, o Desporto de Recreação, o Desporto de Reabilitação; Valorizar as potencialidades pedagógicas das diferentes disciplinas que compõem o atletismo e o seu contributo na formação da pessoa desportivamente culta, competente e entusiasta; Natação - não foram encontrados objetivos (UCD 2). *Reconhecer o objeto da Didática do Desporto a partir de uma perspectiva eclética e intercultural do Desporto (UCD 3). *Adquirir conhecimento de modelos alternativos de ensino dos jogos desportivos aplicados ao basquetebol; Desenvolver conhecimentos e competências relacionadas com o ensino do Futebol em contexto escolar-futebol; Desenvolver conhecimento e competências relacionadas com o ensino do Andebol em contexto escolar- Avaliação do desempenho dos alunos no jogo (UCD4). *Planificar, implementar e avaliar atividades de ensino e aprendizagem da dança por referência a um modelo curricular e às características dos alunos; Identificar meios e métodos a aplicar nas aulas para a aprendizagem e aperfeiçoamento da técnica dos elementos a ensinar na Ginástica. Nas lutas não foram encontrados objetivos (UCD5). São três as unidades curriculares que compõe a área de conhecimento Ciências do Desporto. Dos objetivos destacam-se: *Dominar e executar competências técnicas, táticas e regulamentares fundamentais da modalidade (Badminton); desenvolver conhecimentos e competências relacionadas com o ensino da Escalada e da Corrida e Orientação em contexto escolar; Saber planejar e estruturar programas de treino funcional adaptado a cada ciclo de ensino e a determinadas modalidades coletivas (UCCD1). As demais UCs não foram encontrados objetivos. A Unidade curricular formação de professores (UCPF) é formada apenas pelo estágio supervisionado. Dos objetivos destacam-se: *Conceber e realizar o estágio como um projeto autónomo de formação que integra a noção de equipa educativa, assumindo a responsabilidade da aprendizagem e da partilha; revelar capacidade de projetar a atividade de ensino, no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa e à especificidade da Educação Física no currículo e às características do(s) aluno(s), revelar capacidade de compreender a escola, os alunos e a comunidade, investigar e produzir saberes referenciados à sua ação educativa. Opção – qualquer unidade curricular do 2º ciclo da IES.
Estrutura do curso de formação inicial em nível de mestrado da IES portuguesa (Documento da instituição, 2022- Retirado da página da IES)	A estrutura do curso de formação inicial em nível de mestrado da IES portuguesa consta 120 ECTS, divididas em: Ciências da Educação (21 ECTS); Didáticas (30 ECTS); Ciências do Desporto (18 ECTS); Iniciação a prática profissional e supervisionada (48 ECTS), opção 3 (ECTS).
Representatividade dos professores do curso de formação inicial de professores da IES Portuguesa.	Trinta e um docentes. 22 docentes fazem parte do Pessoal docente da Universidade- todos doutores ; 2 Pós doc – investigação científica; 1 mobilidade externa; 6 assistentes convidados.

Documentos / Temas	Destaques
Página da web – Instituição Portuguesa (2022).	
Regulamento da Unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da IES pesquisada.	* As práticas de ensino supervisionada são orientadas pelos professores supervisores (universidade) e professores cooperantes (escola). * As atividades podem ser letivas ou não letivas. Os estágios devem respeitar as orientações das escolas cooperantes, ou seja: seu projeto educativo, projeto curricular, o projeto do departamento em que se insere o grupo de educação física, o projeto curricular de educação física, o projeto de desporto escolar e o projeto curricular da turma. * Entre as diversas atribuições dos professores supervisores da IES portuguesa, existem reuniões com os professores cooperantes, núcleo de estágio e com estagiários individualmente, quando necessário; Colaborar na realização do plano de formação dos professores cooperantes. *Entre as atribuições dos professores cooperantes, destacam-se: Orientar os estagiários com o professor supervisor da IES: Integrar os estagiários na comunidade escolar; realizar sessões semanais de cariz didático pedagógico, com registros escritos; colaborar na classificação do desempenho do estagiário; avaliar individualmente cada estagiário, elaborando seu perfil. * em relação as atribuições dos estagiários, o estudo realça: Participar de reuniões dos diferentes órgãos da escola/ agrupamento de escolas; participar nas sessões de natureza científica , cultural e pedagógicas da escola/ agrupamento de escolas;colaborar nas atividades de desporto escolar ou na dinamização de atividades internas de âmbito desportivo (clubes). *Quanto a avaliação o aluno deve apresentar um desempenho profissional crítico e reflexivo, apoiado numa ética profissional em que se destaque a disponibilidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, assiduidade,pontualidade e conduta pessoal adequada na escola/ agrupamento de escolas.
Protocolo de cooperação no domínio da formação inicial em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário entre a IES pesquisada e as escolas básicas e secundárias.	O presente protocolo visa a regulação de realização da prática pedagógica supervisionada dos estudantes da instituição portuguesa. Entre os itens que compõe o referido documento, este estudo assinala e analisa os seguintes itens que são de competência da IES portuguesa; escola / agrupamento de escolas; professor orientador (professor supervisor da universidade) e ao orientador cooperante. Compete à Faculdade: *O estágio inclui atividades de prática pedagógica supervisionada em diferentes níveis e ciclos de educação e ensino; * Deve ter um professor cooperante com vínculo definitivo em lugar de quadro do grupo de docência; *Designar o docente da IES portuguesa para o o exercício das funções de orientador-professor supervisor; *Assegurar a supervisão de estágio, através de um Orientador da IES portuguesa e em conjunto com o orientador cooperante, garantir a articulação entre o Regulamento de estágio da IES portuguesa e o Projeto Educativo da escola/ agrupamento de escolas; *Disponibilizar ao orientador cooperante todo apoio de formação e o acesso aos serviços da IES; *Permitir publicações de trabalhos do orientador cooperante em revistas editadas pela IES;

Documentos / Temas	Destaques
	*Informar as escolas sobre o dia reservado às atividades letivas de coordenação que se realizam na IES; Compete à escola/agrupamento: *Ter em conta no horário do orientador cooperante, nas componentes letivas e não letivas. *Contemplan a necessidade de o orientador cooperante se deslocar à faculdade em atividades de formação e coordenação, com uma duração de 3 segmentos de 45 minutos semanais, à segunda-feira; Compete ao Orientador da faculdade: *Realizar a ligação entre a coordenação de estágio profissional da faculdade e escola; *Orientar o estágio, em conjunto com o orientador cooperante de acordo com os documentos reguladores do estágio e as orientações da coordenação do estágio profissional Compete ao Orientador cooperante: *Orientar o estágio, em conjunto com o orientador da faculdade, de acordo com o regulamento de estágio do curso de formação inicial- mestrado da faculdade; *Acompanhar e orientar o estágio na formação das várias dimensões da competência profissional; * Proporcionar condições para a realização dos objetivos do estagio nas diferentes áreas de desempenho; * participar nas reuniões de coordenação e avaliação do estágio, e nas atividades do plano de formação programado pela faculdade.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

3 As categorias e suas análises – Portugal

A análise começa pela caracterização do contexto de formação através de documentos institucionais: Estrutura do curso de formação inicial em nível de mestrado da IES portuguesa (Documento da instituição³, 2022); Representatividade dos professores do curso de formação inicial de professores da IES Portuguesa (Página da web – Instituição Portuguesa, 2022).

³ Para assegurar o anonimato da IES portuguesa, os documentos que foram analisados em nível institucional não tiveram o nome da instituição pesquisada nas suas referências.

3.1 Caracterização do contexto

A estrutura do curso de formação inicial em nível de mestrado da IES portuguesa possui um total de 120 ECTS, divididos em: Ciências da Educação (21 ECTS); Didáticas (30 ECTS); Ciências do Desporto (18 ECTS); Iniciação à prática profissional supervisionada (48 ECTS) e Opção 3 (ECTS).

Dos trinta e um docentes, 22 docentes fazem parte do pessoal docente da universidade - todos doutores, 2 são investigadores Pós-doc; 1 está em mobilidade externa; e 6 são assistentes convidados.

3.2 Formação inicial

Como dissemos, se fez a análise e inferências a partir dos documentos tratados em nível institucional e com base na revisão da literatura. O primeiro ponto versa sobre as mudanças ocorridas a partir dos anos de 1973. O ensino superior passa a ser dividido entre politécnico e universitário que tinha como um dos objectivos a formação para o mercado de trabalho. Os anos de 1974 e 1976 foram caracterizados pela abertura do ensino superior. Neste período o ensino superior universitário conferia os graus de bacharel, licenciado e doutor. Já o ensino superior politécnico conferia o grau de bacharel (Amaral, Correia, Magalhães, Rosa, Santiago & Teixeira, 2002). Como mostra a Lei 5/73 de 25 de Julho:

Os estabelecimentos universitários conferem os graus de bacharel, de licenciado e de doutor (Lei n.5/, 1973).

Os Institutos Politécnicos, as Escolas Normais Superiores e os estabelecimentos equiparados conferem o grau de bacharel (Lei n.5, 1973).

Mesmo com a consolidação do sistema binário de ensino, era necessário o aumento de docentes no ensino superior em Portugal para suprir a carência de mão de obra. Assim, em 1979, o Decreto-Lei n.º 448/79 aprova o estatuto da carreira docente universitária permitindo que assistentes estagiários façam parte do quadro docente do ensino superior. Após seu Doutorado os assistentes assumiam a categoria de professores auxiliares. Diante deste Decreto-lei foi possível que estes, durante o seu exercício profissional docente nas IES, se doutorassem, para suprir o referido como informam Amaral, Correia, Magalhães, Rosa, Santiago e Teixeira (2002) e é ratificado nos trechos que se seguem:

O crescimento dos quadros docentes universitários que se verificou nos últimos dez anos foi efectivamente conseguido, sobretudo, à custa do recrutamento de numerosos assistentes, o que teve como consequência o aumento exagerado da proporção destes relativamente aos professores (Decreto-Lei n. 448,1979).

Os professores assistentes, uma vez doutorados, passam automaticamente a professores auxiliares (Decreto-Lei n.º 448,1979).

O segundo ponto aborda a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, que, segundo Urbano (2011) define os objetivos de cada tipo de instituição, ou seja, a universitária tem um teor voltado para pesquisa,

análise crítica enquanto o politécnico tem um perfil pragmático voltado para o exercício profissional. Ocorre também após esta promulgação um aumento significativo do acesso ao ensino superior, principalmente no ensino politécnico (Dotta, Lopes & Leite, 2019). Na sequência, são destacados os seguintes trechos da Lei de Bases do Sistema Educativo.

O ensino universitário [deve] assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica (Lei n.º 46, 1986).

O ensino politécnico [...] visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais (Lei n. 46,1986).

O terceiro ponto discorre sobre a Lei 115/ 97 altera a Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro na qual o grau de bacharel volta a compor o quadro dos graus académicos.

Assim, “no ensino universitário são conferidos os graus de licenciado, mestre e doutor e são atribuídos outros certificados e diplomas” (Lei n. 46, 1986).

A Lei 115/ 97 altera a Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro na qual o grau de bacharel passa a compor o quadro dos graus académicos no caso do ensino universitário ficando assim instituído os graus de bacharel, licenciado, mestre e doutor. No ensino superior politécnico passa a constar além do o grau de bacharel o grau de licenciado. A lei estabelece a duração dos cursos de bacharel e licenciado. Estabelece também a formação inicial de licenciatura para a carreira docente (Leite & Fernandes, 2013), com a seguinte redação:

Artigo 13º

- 1 - No ensino superior são conferidos os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor.
- 2 - No ensino universitário são conferidos os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor.
- 3 - No ensino politécnico são conferidos os graus académicos de bacharel e de licenciado.
- 4 - Os cursos conducentes ao grau de bacharel têm a duração normal de três anos, podendo, em casos especiais, ter uma duração inferior em um a dois semestres.
- 5 - Os cursos conducentes ao grau de licenciado têm a duração normal de quatro anos, podendo, em casos especiais, ter uma duração de mais um a quatro semestres (Lei n.115, 1997)

Artigo 31.º

- 6 - A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada.
- 7 - A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação científica na área de docência respectiva complementados por formação pedagógica adequada (Lei n.115, 1997).

Em 2005 mais uma vez o grau de bacharel é abolido de acordo com o Decreto-lei 205/2009. Este decreto também aboliu as carreiras de assistente e assistente estagiário tendo em vista o aumento de doutores no país, passando o grau de doutor ser o requisito para entrar no ensino superior com as seguintes redações: “No ensino superior são conferidos

os graus académicos de licenciado, mestre e doutor”; e “Abolição das categorias: assistente e assistente estagiário” (Decreto-lei 209/2005).

O quinto ponto tem destaque o Decreto- lei 42/2005 que incorpora o sistema de créditos curriculares, os ECTS (European Credit Transfer System) no ensino superior português e que segundo Dotta, Lopes e Leite (2019) marca a adesão de Portugal no Processo de Bolonha.

O sexto ponto alude à Conferência Ministerial Europeia sobre o Acordo de Bolonha, realizada em Bergen em 2005. O governo português por meio do Decreto-Lei 74/2006 passa a estabelecer a política para o ensino superior. O período de 2005-2009 fica estabelecido como período em as universidades farão mudanças necessárias na estrutura do ensino adequando e reorganizando as formações superiores tendo em vista a concretização dos objectivos do Processo de Bolonha. O ensino superior politécnico e universitário deveria adequar seus cursos até 2010, garantindo, assim, a qualificação dos portugueses no espaço europeu. O Decreto-Lei 74/2006 estabelece que:

[...] como um dos objectivos essenciais da política para o ensino superior, no período de 2005-2009, garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha ([Decreto-Lei 74, 2006](#)).

Conforme acordado na Conferência Ministerial Europeia sobre o Acordo de Bolonha, realizada em Bergen em 2005, a adopção generalizada deste modelo de ciclos de estudos não deverá ultrapassar o ano de 2010 ([Decreto-Lei 74, 2006](#)).

A adopção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos ([Decreto-Lei 74, 2006](#)).

A diferenciação de objectivos entre os subsistemas politécnico e universitário.

No ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado tem 180 créditos e uma duração normal de seis semestres curriculares de trabalho dos alunos ([Decreto-Lei 74, 2006](#)).

O ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado deve valorizar especialmente a formação que visa o exercício de uma actividade de carácter profissional[...]([Decreto-Lei 74, 2006](#)).

O ensino universitário, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado tem 180 a 240 créditos e uma duração normal compreendida entre seis e oito semestres curriculares de trabalho dos alunos ([Decreto-Lei 74, 2006](#)).

A análise de leis e decretos-lei que reconfiguram o ensino superior desde 1973 e até 2014, leva a concluir que, apesar do Processo de Bolonha trazer alterações significativas no sistema de ensino superior em Portugal, foi a Lei de Bases do Sistema Educativo nº 48/86 que impulsionou o país para as reestruturações referentes ao ensino superior, tendo grande influência a alteração desta lei a partir da Lei nº 115/97 que altera de forma representativa a formação inicial docente, uma vez que tem como obrigatoriedade o grau de licenciatura como requisito básico para o exercício profissional docente.

Como já afirmado antes, o PB provocou um retrocesso na formação inicial de professores. Com efeito, a PB parece separar a formação dita “técnica”, do curso de educação física, da formação dita “pedagógica-didática”, algo que não ocorria desde a promulgação do Decreto- Lei nº 344/89 de 11 de Outubro. A formação docente deve ser estimulada desde o primeiro período do curso de licenciatura nas matérias generalistas que compõe a estrutura curricular

da licenciatura em educação física, pois são a base da formação inicial em que a profissionalidade docente deve ser trabalhada.

No ensino politécnico, o primeiro ciclo é limitado a 180 créditos e o segundo ciclo (mestrado) deve ter clara ênfase profissional, ficando-lhe vedada a oferta de mestrados integrados e doutoramentos; as universidades podem decidir sobre a duração dos seus primeiros ciclos (mínimo de 180 e máximo de 240 créditos), devendo em seu segundo ciclo possuírem uma orientação académica, com base em investigação e atividades de inovação (Veiga, 2015). O PB não apresentou novidades em termos de objectivos educacionais, ou seja, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo já eram definidas as diferenças de objectivos educacionais entre o ensino superior politécnico e o universitário, como é mostrado nos trechos da LBSE 46,1986).

O ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica (LBSE 46, 1986).

O ensino politécnico, orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos (LBSE 46, 1986).

3.3 Conceções de justiça social

3.3.1 Na formação inicial

No que diz respeito às conceções de justiça social na formação inicial, a pesquisa procurou desenvolver sua análise a partir dos documentos institucionais de modo a encontrar subsídios que indiquem uma formação inicial voltada para uma educação multicultural, que entende a pessoa humana como um ser biológico, mas também socio-político. As aulas de educação física devem proporcionar aos educandos visões críticas e reflexivas, e que trabalhem diferentes culturas e não só as culturas hegemónicas. As aulas não devem ser tratadas a partir de uma performance técnica, na qual os educandos são considerados um conjunto de músculos e ossos dividindo entre os que são aptos e não aptos. Foram analisados possíveis avanços e retrocessos na formação inicial do curso de educação física da IES portuguesa. Os documentos tratados foram: diretrizes curriculares na formação de professores de educação física da instituição de ensino superior (IES) pesquisada em Portugal (Documento da instituição, 2022) e as ementas das unidades curriculares.

No que versa sobre este documento a pesquisa destaca como avanços:

Área científica - Formação Educacional Geral

Identificar e analisar configurações culturais múltiplas na escola...

Questionar o enquadramento cultural e simbólico da autonomia na gestão da escola e dos objetivos e modelos de avaliação do sistema educativo (Diretrizes Curriculares, 2022)

Dominar os conceitos fundamentais da profissionalidade pedagógica. Problematicar a profissão docente no contexto dos desafios contemporâneos[...] (Diretrizes Curriculares, 2022)

Valorizar a escola inclusiva, ser capaz de identificar situações desencadeadoras de exclusão, marginalização e mal-estar psicológico[...] (Diretrizes Curriculares, 2022)

Área Científica - Didática

Compreender o espaço do professor de Educação Física na implementação do currículo em função de diferentes contextos educacionais em Educação Física (Diretrizes Curriculares, 2022)

Reconhecer o objeto da Didática do Desporto a partir de uma perspectiva eclética e intercultural do Desporto (Diretrizes Curriculares, 2022)

Planificar, implementar e avaliar atividades de ensino e aprendizagem da dança por referência a um modelo curricular e às características dos alunos (Diretrizes Curriculares, 2022).

A partir dos trechos destacados entende-se que a IES portuguesa tem aspetos que incidem como avanços na formação inicial através de uma formação docente em educação física pautada na justiça social de uma forma alargada, através do respeito, cultura e diversidade (Fraser, 2002; Young, 1990), contribuindo para a formação de professores que construam um ambiente escolar justo e para que o aluno tenha sua cidadania reconhecida e empoderada a praticar seus direitos. A educação escolar comprometida com a justiça social deve priorizar o reconhecimento do outro, com poder e com autonomia. Essa escola se apoia numa perspectiva de educação física cultural/ intercultural (Daólio, 1996; Neira, 2018; Santos 2018). A educação física defendida nesse estudo propõe que sejam abertos espaços para saberes que tradicionalmente foram renegados através de práticas corporais que possuem significados a quem delas participa (educandos). O ambiente escolar deve servir de espaço para que as expressões de culturas diferentes integradas e desenvolvidas.

As diretrizes curriculares da IES portuguesa pesquisada estão abertas a construir sua formação inicial a partir da demanda de produções culturais em novos contextos escolares, sendo a educação física pautada numa educação intercultural (Neira; Santos 2018). Busca-se assim, que a escola seja um lugar de vários mundos, de várias vozes e de construção de redes contra-hegemónicas, contrariando o “Imperialismo Cultural” (Young, 1990).

A análise documental sobre as diretrizes curriculares também encontrou retrocessos quanto às práticas educativas e formativas. Encontra-se uma ambiguidade em relação à formação inicial. Vale destacar que a educação física cultural/ intercultural não menospreza a atividade física, saúde e esporte, mas ela também defende uma prática corporal crítica, reflexiva, ou seja, complexa. Pretende-se que a formação inicial nos cursos de educação física coloque em articulação o ser biológico, físico, social, cultural, psíquico e espiritual (Morin, 2003).

Na análise, em alguns casos se encontram palavras que apontam para uma educação física escolar com algumas prescrições tecnicistas. As avaliações também encontram uma lógica técnica do saber fazer, saber executar em detrimento do saber ensinar. Essas unidades curriculares da área de conhecimento didático são voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências. As avaliações dos estudantes são feitas com base na aproximação

entre o que fazem e sabem ao final do período letivo e o que se esperava que fizessem e soubessem. Entende - se que as avaliações devem seguir uma direção para o que Ana Maria Villegas e Tamara Lucas (2002) *apud* Zeichner (2008) aludem sobre um ensino culturalmente sensível tendo uma visão positiva no aluno com perfis diversos e não entender as diferenças como dificuldades a serem superadas.

Outro ponto que chama a atenção diz respeito às modalidades esportivas que são trabalhadas e ensinadas nesse contexto de formação inicial de professores de educação física (basquetebol, andebol, voleibol, atletismo, futebol, badminton), ou seja, são esportes que se encontram no currículo de formação por muito tempo. Não são encontradas outras formas de práticas corporais como os jogos populares que fazem parte da cultura. Encontramos a dança e as lutas, mas sem dizer seus objetivos e tipologias. Seriam as danças afrodescendentes ou danças ciganas? Que lutas se pretende? Esta formação inicial se pauta em ensinar os produtos culturais dominantes da sociedade?

Cabe ao curso de formação inicial apresentar um currículo que desperte em professores e futuros professores discussões sobre as relações de dominação e subjugação nas práticas corporais existentes (nos esportes, na dança, na luta, na ginástica e etc.) que são constituídas por signos de poder observando as identidades que são exaltadas e as menosprezadas.

Por que dentro de um curso de formação inicial encontramos avanços e retrocessos para que se tenha uma formação voltada para a justiça social? Será que como afirma McDonald (2008) esse facto acontece porque a maior parte do trabalho desenvolvido nos cursos de formação de professores se apresenta de forma fragmentada, em disciplinas isoladas, ao invés de focar os programas como um todo?

3.3.2 No trabalho académico

Nesta secção as inferências realizadas se pautaram no Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da IES pesquisada e no Protocolo de cooperação no domínio da formação inicial em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário entre a IES pesquisada e as escolas básicas e secundárias. Se destacam alguns trechos:

Entre as diversas atribuições dos professores supervisores da IES portuguesa, existem reuniões com os professores cooperantes, núcleo de estágio e com estagiários individualmente, quando necessário; Colaborar na realização do plano de formação dos professores cooperantes (Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional).

Em relação às atribuições dos estagiários, o estudo realça: Participar de reuniões dos diferentes órgãos da escola/agrupamento de escolas; participar nas sessões de natureza científica, cultural e pedagógicas da escola/agrupamento de escolas; colaborar nas atividades de Desporto escolar ou na dinamização de atividades internas de âmbito desportivo (Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional).

O estágio supervisionado é de grande relevância no curso de formação inicial da IES portuguesa. Os alunos vivenciam a rotina escolar não se limitando às aulas de educação física. Sua profissionalidade é trabalhada de maneira alargada (Hoyle, 1975; 2001). O trabalho realizado na comunidade de prática entre formadores de professores, professores cooperantes, e estudantes estagiários transformam o modo de ser e agir tanto individual, quanto coletivo, permitindo a construção e reconstrução de suas identidades. As comunidades de prática se revelam fundamentais no processo de formação inicial de professores (Cardoso, Batista & Graça, 2014; Alves, Queirós & Batista, 2017).

Síntese

Em síntese, a partir do acordo de Bolonha, todas as Instituições de Ensino Superior portuguesas tiveram que se reestruturar para uma configuração de ciclos curtos de estudos (licenciatura 3 anos e mestrado 2 anos) até 2010. O acordo pretende permitir mobilidade entre estudantes na Comunidade Européia e promover a aproximação do mundo académico ao empresarial. Padronizações curriculares são demandadas para compor o mercado de trabalho para o mundo globalizado.

Os documentos mostram avanços e retrocessos uma vez que não existe uma normativa para que se trabalhe a diversidade ou o “Imperialismo Cultural” de forma ampla no currículo de formação. Se encontram unidades curriculares com enfoque na performance e na técnica, ou seja, com uma visão restrita “biologizante” do ser humano. Em contrapartida encontram-se unidades curriculares com visões de ser humano complexo, no qual o fator “biologizante” e “humanista” fazem parte de um todo. A formação voltada para justiça social parece ser feita de forma fragmentada, em algumas disciplinas, sendo que é a intencionalidade do professor que vai conduzir para a perspectiva cultural da educação física no contexto de formação inicial. Ainda que sejam encontradas unidades curriculares voltadas para a justiça social, é raro encontrar outras formas de expressão corporal que não sejam voltadas para os esportes. As danças, a luta, são pouco trabalhadas e os jogos populares não foram encontrados nas unidades curriculares. Ainda quanto aos esportes, novos são ofertados, mas ainda com conceitos de uma cultura dominante. Quanto às danças e lutas não são informadas se são trabalhadas por uma cultura dominante ou se dão espaço para as culturas dominadas, como as danças ciganas, ucrâniana, a capoeira, que fazem parte da cultura corporal de alunos no contexto escolar em Portugal.

No que versa ao trabalho académico os documentos institucionais nos mostram uma comunidade de prática que trabalha de forma coletiva e que visa uma formação inicial de educação física alargada. Isto é, uma formação que vai além das aulas de educação física, que engloba docentes, discentes, gestão, funcionários e comunidade escolar. O estágio supervisionado é um diferencial muito positivo neste curso de formação.

4 A reforma do ensino superior no Brasil

O Brasil, após anos de Ditadura Militar (1964-1985), passa por um processo de redemocratização tendo como perspectiva a esperança de construção de uma sociedade mais justa e democrática que se consolidou com a Constituição Federal de 1988. Por outro, é também o período em que se faz presente o revigoramento das forças sociais e a implementação do neoliberalismo (Czernisz & Freiburger, 2018).

Posto isto, a partir dos anos de 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil passa por mudanças significativas no ensino superior. Neste período marcado pelo desenvolvimento económico se cria uma sintonia com políticas neoliberais, cujas reivindicações de eficiência e eficácia e lógica empresarial passam a fazer parte do serviço público. Neste mesmo período as universidades explicitam sua face competitiva como maneira de se enquadrarem nas propostas da década para a educação superior (Czernisz & Freiburger, 2018).

Em 1995, no então governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorreu a Reforma do Aparelho do Estado, tendo quatro setores de atividades: núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos, e produções de bens e serviço para o mercado. A educação, nessa nova organização, passa a compor o setor de serviços não exclusivos. Neste sentido as ações educacionais podem ser desenvolvidas por organizações públicas, porém não estatais ou até mesmo privadas, sendo exemplo desse setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus. Ou seja, a universidade passa a ser um serviço que pode ser privatizado (Czernisz & Freiburger, 2018).

Neste período surge a possibilidade de se ter no Brasil o credenciamento de cinco tipos de instituições no ensino superior: universidades, centros de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores. Ocorre, ainda, por parte do poder exercido pelo Estado, avaliação dos cursos das instituições do ensino superior (IES), o que permanece vigente até à atualidade e ainda tem o objetivo de promover um ranqueamento das IES tanto no que tange a graduação quanto a pós-graduação (Czernisz & Freiburger, 2018; Segenreich, 2000).

Essa diferenciação ou diversificação das Instituições no Brasil, para Mancebo (2017, p. 881), tem algumas demandas, como descritas pela autora:

A diferenciação ou diversificação refere-se não somente à necessidade de proliferação das estruturas integradas, que pudessem dar oportunidades de atendimento às diferenças de motivação, perspectivas profissionais e capacidade dos estudantes, mas principalmente à necessidade de um atendimento mais ágil às demandas especializadas do processo de crescimento económico e mudança social e, ainda, o que é particularmente importante, à necessidade de uma expansão da rede, mas com forte contenção nos gastos públicos. (Mancebo, 2017, p. 881)

Em 1996, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso de Melo, sancionou em 20 de dezembro de 1996, a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. A partir desta lei foi apresentada a definição e estabelecimento das primeiras portarias e resoluções sobre as Diretrizes Nacionais de todo o Sistema de

Educação, uma vez que a intenção principal delas é que viesse servir de orientações norteadoras para a organização de todo o ensino superior no país (Tojal, 2005).

Em 2001, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso – constituído por dois mandatos – 1995/2002, são implementadas as metas do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10172/ 2001), reconhecendo a necessidade de se ampliar o alcance da educação superior. Suas metas previam a abertura para a educação a distância, diversificação do sistema de ensino superior, como também o aumento da sua oferta, ampliação do número de mestres e doutores, estímulo aos cursos de pós-graduação, o reforço à avaliação institucional e à qualidade do ensino, entre outros (Czernisz & Freiburger, 2018).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007, foi instituído o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Neste plano o governo destinava recursos às universidades que apresentassem um plano de reestruturação. Ainda neste plano ocorreu o aumento no número de matrículas e implantação de novas universidades (Czernisz & Freiburger, 2018).

O PNE, lei n.13.005/2014, aprovado para o período de 2014 a 2024, prevê a ampliação da participação de jovens entre 18 e 24 anos cursando a educação superior e estímulo à reestruturação e expansão das IES estaduais e municipais, ampliação do número de mestres e doutores, elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação e a avaliação institucional (Czernisz & Freiburger, 2018).

5 O contexto de formação no ensino superior no Brasil

A partir da Lei Nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,1996), especificamente no Ensino Superior, buscou-se a flexibilização na elaboração dos currículos dos cursos de graduação, retirando-lhes as amarras da concentração e a inflexibilidade dos currículos mínimos, propostas anteriormente pela Lei nº 5.540/1968. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Conselho Nacional de Educação (CNE) definem as orientações para a organização curricular e institucional dos cursos de graduação plena, bem como, os mecanismos para a avaliação dos cursos a ser realizada pelas instituições formadoras e pelo sistema educacional (Mendes & Prudente, 2011).

Em 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as características e possibilidades para o desenvolvimento da formação profissional através das instituições de Ensino Superior. Com a Resolução nº 2 de 26 de junho de 1997, foi definido como se dariam os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Esta Resolução passaria a ser efetuada em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e em programas especiais de formação pedagógica nesta estabelecidos. Esta formação era exclusiva de professores, pois se tratava de uma formação pedagógica específica, modificando o que ocorria em cursos regulares de graduação, desenvolvida logo após o curso de bacharelado. Sua intencionalidade primeira era preparar pessoal em caráter especial, para suprir a falta de professores habilitados, que vinha ocorrendo nas escolas em

determinadas disciplinas e localidades, tendo em vista que a disciplina de educação física havia sido inserida em todas as modalidades de ensino (Tojal, 2005).

Segundo Benites, Souza Neto e Hunger (2008) as Diretrizes Curriculares, como políticas de ensino, orientam as propostas de formação dos professores, trazendo subjacentes a elas concepções sobre a identidade docente. Se tratando do curso de Educação Física, as suas diretrizes curriculares sempre ocorreram de forma paralela aos normativos da Educação, quando comparada com as demais áreas de formação de professores assumindo um ritmo próprio.

Ainda em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ⁴referentes aos dois primeiros ciclos do ensino fundamental e, posteriormente em 1998 para os 3º e 4º ciclos. Os PCNs manifestam a necessidade de superação da ênfase na aptidão física para o rendimento padronizado e critica a prática excludente e competitiva da educação física: “O documento foi uma tentativa inovadora de nortear a prática escolar da educação física, pois pela primeira vez são usados os termos “cultura corporal” e “cultura corporal de movimento”, sem que para isso fossem explicadas as diferenças terminológicas. (Oliveira & Silva, 2015: p.50).

Ainda segundo a autora (*ibidem*) a educação física tem como tema os jogos, a ginástica, o esporte, a capoeira e outras temáticas relacionadas com o contexto histórico-social dos discentes. Os PCNs deixam claro os temas que devem ser trabalhados pela educação física e indica que esses temas não devam ter um fim em si mesmo, mas que possam visibilizar o desenvolvimento do aluno, não só pela dimensão técnica, mas também social, afetiva, cultural e cognitiva dos educandos.

Embora os PCNs não façam parte do escopo desta pesquisa de doutoramento, pois remete ao campo da educação física escolar e não do ensino superior do curso de formação de professores de educação física no Brasil, e por serem referências curriculares e não leis como as DCNs, se entende que esses documentos influenciaram as diretrizes curriculares nacionais. Com efeito, eles remetem à função do docente perante o ensino e são um marco inovador na dimensão social, afetiva, cultural e cognitiva dos educandos.

Em suma, até os anos de 1998 a formação em educação física se apresentou como licenciatura plena, não limitando aos educandos o campo de atuação profissional, que podiam trabalhar em escolas, ginásios, clubes e outros. Entre os anos de 1998 e 2001 aos educandos era dada a oportunidade de habilitação em licenciatura plena e bacharelado nos moldes da formação inicial 3 + 1. A duração do curso era de quatro anos, conferindo o grau de licenciado e/ ou bacharel, o que diferenciava da graduação sequencial e da graduação tecnológica. A palavra “plena” passou a ser utilizada para toda e qualquer graduação em nível superior. Assim o licenciado era habilitado para trabalhar a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), já o bacharel ou graduado não poderia atuar na educação básica. Eram duas formações distintas, com intervenções profissionais diferenciadas (Mendes & Prudente, 2011).

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (portal.mec.gov.br).

Em 2002 a Resolução CNE/CP nº 1/2002 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1, 2002).

Em março de 2004 o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Esta resolução estabelece em seu Art. 4º que o curso em educação física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

Cabem ainda às IES a organização curricular do curso de graduação de educação física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, ou seja, definir o currículo do curso de bacharelado e licenciatura (Resolução CNE/CES nº 7, 2004).

Corroborando com as ideias acima mencionadas Mendes e Prudente (2011) informam que para os cursos de Educação Física, duas DCNs distintas balizam a organização curricular: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1/2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (Resolução CNE/CES nº 7/2004). Depois da Resolução CNE/CP nº 1/2002, as formações em licenciatura e bacharelado/graduação não poderiam mais ocorrer por meio de um currículo comum (o conhecido 3 + 1), como acontecia em grande parte das instituições de ensino.

Após a divisão do curso de formação inicial em educação física em bacharelado e licenciatura vários movimentos contrários a essa divisão fizeram com que o Conselho Nacional de Educação iniciasse um processo de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física. Seu ponto fundamental foi com a decisão do Superior Tribunal de Justiça (STJ) julgar que os cursos de graduação em licenciatura e bacharelado são distintos, com disciplinas e objectivos particulares, e determinou que o professor de educação física que pretendesse atuar nos espaços formais e não formais de educação deveria concluir os dois cursos (Santos Júnior e Bastos, 2019).

Mendes e Prudente (2011) informam que as IES não fizeram mudanças significativas nos currículos dos seus cursos. As instituições optaram por manter uma estrutura curricular mais abrangente, sem se definir claramente por uma das diplomações possíveis: licenciatura e bacharelado (em primeiro momento) e licenciatura e graduação (em segundo momento), não fazendo, assim, alterações e mudanças consideráveis em seus currículos.

A partir das pressões na divisão dos cursos de educação física, os representantes que são contrários a essa divisão, explicitaram três princípios fundamentais que os fazem defender o curso único de educação física: a intervenção profissional do professor é um ato educativo, portanto diferentemente do campo de atuação profissional a execução da prática é executada através da perspectiva da cultura corporal; as competências do egresso precisam ser articuladas no processo formativo, ou seja, é nos cursos de graduação que o estudante precisa enfrentar desafios de todas as naturezas da área da saúde pública, exercício físico, lazer, desporto, escola; e unificar a formação em Educação física à licenciatura (Santos Júnior & Bastos, 2019).

Em audiência pública em 11 de dezembro de 2015 foi apresentada uma minuta de Resolução pela comissão de revisão das Diretrizes Curriculares de Educação Física como objectivo de provocar o debate no campo da Educação Física. O documento ressaltou o fim da graduação na modalidade bacharelado, direcionando a formação única em licenciatura. Assim que anunciada esta minuta, os representantes contrários, que tem como principal articulador o sistema Confef/Crefs (Conselho Federal de Educação Física/ Conselho Regional de Educação Física), conseguiram impor seu projeto de formação a partir de quatro elementos centrais: a ênfase nas competências, a questão do objecto de estudo, a concepção de ciência e a dicotomia licenciatura e bacharelado (Taffarel & Santos Júnior, 2010 *apud* Santos Júnior & Bastos, 2019)

Santos Júnior e Bastos (2019) informam ainda que visando sanar os movimentos contrários a essa divisão em dezembro de 2018 o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018 institui novas DCN dos cursos de graduação em Educação Física propondo o ingresso único no curso de graduação. Mas na metade do curso, concluída a formação geral, o estudante deveria optar pelos conhecimentos específicos da licenciatura ou do bacharelado, como mostra o trecho a seguir:

Art. 5º Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir:

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura (Resolução n. 6, 2018).

A Resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018 ressalva que é facultado à IES a oferta de um dos cursos (licenciatura ou bacharelado) de acordo com a Organização do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Educação Física como estabelecido no Art. 30 das DCN, como destacado abaixo:

Art. 30 As Instituições de Educação Superior poderão, a critério da Organização do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Educação Física, admitir, em observância do disposto nesta Resolução, a dupla formação dos matriculados em bacharelado e licenciatura (Resolução n. 6, 2018).

Na busca por elementos que pudessem caracterizar as condições de formação que inspiram identidades de professores promotoras da justiça social, o *corpus* analisado a nível nacional-Brasil compreende a LEI Nº 9.394/96 e cinco resoluções (DCN - CNE/CP nº 1/2002; Resolução CNE/CES nº 7/2004; Resolução CNE/CES Nº 7/ 2007; Resolução Nº 2/2015; Resolução CNE/CES Nº 6/ 2018) que versam sobre a formação de professores de professores de educação física para a escola básica em nível superior no Brasil no período de 1996 até 2018.

No que versa sobre o contexto de formação, no ensino superior no Brasil, esta pesquisa abordou três categorias de análise: contexto de formação; formação inicial, concepções de justiça social (na formação inicial e no trabalho acadêmico).

Os temas sobre formação inicial apresentaram as seguintes abordagens: tipos de graduação, corpo docente, estrutura curricular e o estágio supervisionado.

Quadro 9 - Documentos abordados e temas tratados- em nível nacional - Brasil

Documentos / Temas	Destaques
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN, 1996) Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm	Capítulo IV - Da Educação Superior Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.
Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf	Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. § 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. § 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.
Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991	Art. 1º Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. 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 agravamento 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. Art. 4º § 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir academicamente 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

Documentos / Temas	Destaques
	a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução. Art. 8º Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnicoinstrumentais do movimento humano. Art. 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar. § 3º A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão. 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. § 2º O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso. I. - o caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.
Resolução nº 7, de 4 de outubro de 2007 Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces007_07.pdf	§ 3º As atividades complementares possibilitam o aproveitamento, por avaliação, de atividades, habilidades, conhecimentos e competências do aluno, incluindo estudos e práticas independentes, realizadas sob formas distintas como monitorias, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos. I – As atividades complementares podem ser desenvolvidas no ambiente acadêmico ou fora deste, especialmente em meios científicos e profissionais e no mundo do trabalho. II – As atividades complementares não se confundem com o estágio curricular obrigatório.
Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-	Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura. Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes. Capítulo V- Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da

Documentos / Temas	Destaques
03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid	iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.
Resolução Nº 6, DE 18 DE dezembro DE 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECE_SN62018.pdf	Art. 3º A educação física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação à motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer. Art. 5º Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir: I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a serem desenvolvidos em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações. II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura. § 1º No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica - bacharelado ou licenciatura - com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos; Capítulo III - Da formação específica em licenciatura em educação física VIII - A formação inicial e continuada de professoras e professores de Educação Física deverá qualificar esses profissionais para que sejam capazes de contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico. Art. 11 As atividades práticas da etapa específica da Licenciatura deverão conter o estágio supervisionado, bem como outras vinculadas aos diversos ambientes de aprendizado escolares e não escolares. § 1º O estágio deverá corresponder a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real, e deverá considerar as políticas institucionais de aproximação ao ambiente da escola e às políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências. Art. 13 A etapa específica para formação em Licenciatura deverá desenvolver estudos integradores para enriquecimento curricular, com carga horária referenciada em 10% do curso, compreendendo a participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da Instituição de Educação Superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição; Art. 15 Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos: k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos. Art. 16 Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deverão, ainda, incluir as seguintes atividades: c) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras temáticas centrais da sociedade contemporânea. Art. 28 O Curso de Graduação em Educação Física em funcionamento terá o prazo de 2 (dois) anos a partir da data de publicação desta Resolução, para implementação das presentes diretrizes. Art. 30 As Instituições de Educação Superior poderão, a critério da Organização do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Educação Física, admitir, em observância do disposto nesta Resolução, a dupla formação dos matriculados em bacharelado e licenciatura.

O quadro acima, através de uma passagem histórica e cronológica, relata as mudanças ocorridas que organizam e estruturam o ensino superior brasileiro através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2002) de Educação Física (Brasil, 2004; 2007; 2015; 2018) que coadunam com as políticas económicas e educacionais gerais vividas no Brasil no período de 1996 até 2018.

Ainda através da análise documental e com o propósito em acrescentar sobre elementos que pudessem caracterizar as condições de formação que inspiram identidades de professores promotoras da justiça social, foram abordados documentos produzidos na IES brasileira⁵ (nível institucional), na licenciatura em educação física, foco desta tese de doutoramento, como mostra o quadro 10, através das categorias de análise: caracterização dos contexto de formação; formação inicial e concepções de justiça social (na formação inicial- licenciatura e no trabalho académico).

Quadro 10 - Documentos abordados e temas tratados- a nível institucional- Brasil

Documentos / Temas	Destaques
Matriz curricular na formação de professores de educação Física da Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada no Brasil. (Documento da instituição, 2014)	A matriz curricular/disciplinar é composta por duas áreas temáticas e de conhecimento: a área de Formação Propedêutica (Ampliada) e a de Formação Específica. A Formação Propedêutica tem carga horária de 780 (setecentos e oitenta) horas, equivalentes a 49 (quarenta e nove) créditos, sendo todas as disciplinas obrigatórias. A Formação Específica tem 2.670 (duas mil seiscentos e setenta) horas, equivalentes a 121 (cento e vinte e um) créditos, sendo que 2180 (duas mil cento e oitenta) horas, equivalentes a 100 (cem) créditos, em disciplinas obrigatórias e 450 (quatrocentos e cinquenta) horas, equivalentes a 21 (vinte e um) créditos, em disciplinas eletivas restritas. Há, também, 240 (duzentas) horas cumpridas em Atividades AcadêmicoCientífico-Culturais, sem atribuição de crédito. O grau de licenciado em Educação Física é conferido ao aluno que integralizar o Curso em um mínimo de 7 (sete) e o máximo de 14 (quatorze) períodos, cumprindo uma carga horária total de 3.450 (três mil quatrocentos e cinquenta) horas/aula, correspondentes a 170 (cento e setenta e seis) créditos. Assim sendo, atende à Resolução nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da educação básica em nível superior. A Formação Propedêutica é formadora da base fundamental para a assimilação dos conteúdos pertinentes à Formação Específica. Ela contempla as dimensões do conhecimento (subáreas) relação ser humano-sociedade (6 disciplinas), bio-físico do homem (9 disciplinas) e a produção de conhecimento tecnológico (3 disciplinas). A Formação Específica compreende os conhecimentos Identificadores da Educação Física contemplando as dimensões (subáreas) culturais do movimento humano (15 disciplinas), técnico instrumental (21 disciplinas) e didático-pedagógica (13 disciplinas).
Fluxograma do curso de licenciatura em educação física IES brasileira (Documento da instituição, 2016)	O fluxograma é composto por 67 disciplinas distribuídas em 7 semestres .

⁵ Para assegurar o anonimato da IES brasileira, os documentos que foram analisados em nível institucional não tiveram o nome da instituição pesquisada nas suas referências.

Documentos / Temas	Destaques
Representatividade dos professores do curso de formação inicial de professores da IES Brasileira. (Documento da instituição, 2014)	Número de docentes: IES brasileira conta, para atender ao Curso de Licenciatura em Educação Física, com trinta e dois (32) docentes efetivos e treze (13) substitutos do Instituto de Educação Física e Desportos, três (3) docentes do Instituto de aplicação, um (1) docente do Instituto de Biologia, um (1) docente da Faculdade de Enfermagem, um (1) docente do Instituto de Nutrição e vinte e três (23) docentes da Faculdade de Educação. O corpo docente reúne aproximadamente 90% de mestres e doutores.
Normas do estágio supervisionado (Documento da instituição, 2014)	As disciplinas Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar I, II e III são disciplinas obrigatórias e oferecidas, conforme o plano de periodização, no 5º, 6º e 7º períodos, respectivamente. Os estágios são cumpridos em distintas etapas da educação básica (nas séries iniciais do ensino fundamental, do sexto ao nono ano do ensino fundamental e no ensino médio, respectivamente), no Instituto de Aplicação. As citadas disciplinas têm carga horária de 60, 90 e 60 horas, respectivamente, assim distribuídas, conforme as normas do estágio supervisionado do Instituto de aplicação: 20% de encontros com o professor de estágio, 30% de preparação de atividades e 50% de aulas nas turmas. Seus objetivos: *proporcionar aos licenciandos um contato efetivo com a realidade do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), no sentido de analisar e caracterizar a realidade escolar, pesquisando e testando inovações metodológicas nestes graus de ensino; *integrar os conhecimentos teórico-práticos no desenvolvimento e aprimoramento da formação do futuro profissional em ensino; * permitir ao licenciando a compreensão sobre as variações do comportamento humano, favorecendo-o em seu crescimento profissional e no entendimento dos fatores que diretamente influenciam o processo ensino-aprendizagem; *permitir ao licenciando o domínio de novas técnicas pedagógicas decorrentes de trabalhos vivenciados nas diferentes atividades de ensino. Atribuições do Professor de Estágio (professor formador): Ter durante a semana horas de encontro com os estagiários; funcionar como elemento de ligação entre os licenciandos e os professores de EF e EM do colégio; fazer dos encontros com os licenciandos um espaço em que se discutam problemas relativos ao ensino das diferentes disciplinas, se promovam reflexões sobre diferentes abordagens metodológicas;) manter contato com os professores da educação básica do Instituto de Aplicação visando ao bom desempenho dos licenciandos; auxiliar o professor da educação básica na avaliação dos licenciandos, sempre que solicitado. O professor de ES supervisionará e orientará o licenciando. Terá liberdade na escolha e planejamento de suas atividades pedagógicas, respeitadas as especificidades de cada área de conhecimento, e acordadas dentro da equipe. Contudo, deverá haver um parâmetro mínimo de padronização, de forma a não haver divergências no trabalho de formação de professores dentro da mesma Unidade Acadêmica, destinada a este fim. Quanto ao professor de ES, além de considerar a nota dada pelo professor da educação básica do colégio fará uso de outros instrumentos de avaliação, tais como: a) trabalhos com base nas reflexões levantadas por questões propostas pelo professor de ES, e observadas nas aulas de educação básica; b) avaliações individuais, em duplas e/ou grupos, com ou sem consulta; c) um relatório de final de estágio, redigido pelo estagiário. Atribuições do professor de educação física que recebe os estagiários (cooperantes):

Documentos / Temas	Destaques
	Encontro com os professores formadores; O professor da turma de educação básica do colégio avaliará seu licenciando quando este co-participar, participar e planejar atividades não-presenciais para a turma, cabendo ao professor de estágio respeitar e considerar sua avaliação, que deverá ser parte da avaliação total daquele licenciando. Atribuições do estagiário Toda e qualquer atividade em sala de aula deverá ter o aval do professor da turma. Não compete ao licenciando definir suas atividades, na tentativa de adequá-las à turma em que atua. O licenciando adapta-se à rotina de aula da turma, organizando seu trabalho de acordo com o planejamento do professor regente. Em quaisquer atividades desenvolvidas ao longo do estágio, seja observação, coparticipação, ou participação, o licenciando deverá apresentar, preferencialmente, produção ou tarefa de alguma espécie com base na experiência adquirida no estágio, sempre orientada pelo professor de ES, com ciência do professor de educação básica, visto que este é o que acompanha a turma onde se efetua o estágio. Apresentar um relatório final de estágio.
Política de Formação docente da IES brasileira (Documento da instituição, 2016).	Os currículos de licenciatura e de bacharelado serão necessariamente separados, criando-se disciplinas específicas das áreas de conhecimento para formação de professores dessa área, conforme preceituado pela resolução CNE n.02/2015. Alguns cursos consideram necessárias disciplinas para ambos os cursos bacharelado/licenciatura. As disciplinas podem, então, ser as mesmas (checar as gestões dos códigos), desde que pensadas para cursos distintos, com finalidades diversas. Os projetos de curso necessariamente serão diferentes e, com isso, sua operacionalização será feita por meio de componentes curriculares distintos e idênticos, sempre que houver interseções.
Ementas e objetivos das disciplinas – Licenciatura e bacharelado (Documento da instituição, 2022).	Disciplinas formação específica Educação Física, Folclore e Culturas Populares-Sub área-conhecimento didático-pedagógico. Ementa: As culturas populares desde os elementos formadores (indígena, branco e negro), até o estudo da cultura a partir das técnicas de subsistência adotadas pelos diversos grupos humanos espalhados nas varias regiões do País; diferentes manifestações, nacionais e internacionais. Objetivo: Compreender e analisar os elementos básicos do Folclore e das Culturas Populares e sua importância como instrumento de socialização e transmissão da herança cultural dos grupos humanos; saber conhecer e reconhecer as principais manifestações do folclore. Ginástica Geral e Analítica I – sub área- conhecimento aplicado ao movimento em diferentes contextos sociais – Ementa: Introdução à ginástica; ginástica de academia no âmbito escolas; mostra de ginástica de academia na escola. Objetivo: Definir e analisar criticamente os métodos de ginástica natural ou sintética; executar exercícios naturais segundo os métodos que os empregam, com ou sem material: identificar as partes que compõem e os conteúdos característicos de uma aula de ginástica.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

6 As categorias e suas análises - Brasil

6.1 Caracterização do contexto

Se inicia pela caracterização do contexto de formação através de documentos institucionais: Estrutura do curso de formação inicial (Licenciatura de educação física) da IES brasileira (Documento da instituição, 2014); e Representatividade dos professores do curso de licenciatura de professores de educação física da IES brasileira (Documento da instituição, 2014).

O curso de licenciatura é formado por 32 docentes efetivos (32) e treze (13) substitutos do Instituto de Educação Física e Desportos, três (3) docentes do colégio parceiro, um (1) docente do Instituto de Biologia, um (1) docente da Faculdade de Enfermagem, um (1) docente do Instituto de Nutrição e vinte e três (23) docentes da Faculdade de Educação. O corpo docente reúne aproximadamente 90% de mestres e doutores. Sua duração corresponde no mínimo a 7 semestres e no máximo a quatorze semestres. As disciplinas distribuem-se em duas áreas temáticas: Formação Propedêutica (Ampliada) e a de Formação Específica. O estágio supervisionado começa a partir do 5º período. O ingresso no curso de formação inicial é único. No quarto período o discente deve escolher se segue licenciatura ou bacharelado. Como mostram os documentos a seguir:

A matriz curricular/disciplinar é composta por duas áreas temáticas e de conhecimento: a área de Formação Propedêutica (Ampliada) e a de Formação Específica. A Formação Propedêutica tem carga horária de 780 (setecentos e oitenta) horas, equivalentes a 49 (quarenta e nove) créditos, sendo todas as disciplinas obrigatórias. A Formação Específica tem 2.670 (duas mil seiscentos e setenta) horas, equivalentes a 121 (cento e vinte e um) créditos, sendo que 2180 (duas mil cento e oitenta) horas, equivalentes a 100 (cem) créditos, em disciplinas obrigatórias e 450 (quatrocentos e cinquenta) horas, equivalentes a 21 (vinte e um) créditos, em disciplinas eletivas restritas. Há, também, 240 (duzentas) horas cumpridas em atividades Acadêmico Científico-Culturais, sem atribuição de crédito (Matriz Curricular IES brasileira, 2014).

O grau de licenciado em Educação Física é conferido ao aluno que integralizar o Curso em um mínimo de 7 (sete) e o máximo de 14 (quatorze) períodos, cumprindo uma carga horária total de 3.450 (três mil quatrocentos e cinquenta) horas/aula, correspondentes a 170 (cento e setenta e seis) créditos. Assim sendo, atende à Resolução nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da educação básica em nível superior (Matriz Curricular IES brasileira, 2014).

Número de docentes: IES brasileira conta, para atender ao Curso de Licenciatura em Educação Física, com trinta e dois (32) docentes efetivos e treze (13) substitutos do Instituto de Educação Física e Desportos, três (3) docentes do colégio parceiro, um (1) docente do Instituto de Biologia, um (1) docente da Faculdade de Enfermagem, um (1) docente do Instituto de Nutrição e vinte e três (23) docentes da Faculdade de Educação. O corpo docente reúne aproximadamente 90% de mestres e doutores (Representatividade dos professores do curso de formação inicial de professores da IES Brasileira, 2014).

Os currículos de licenciatura e de bacharelado serão necessariamente separados, criando-se disciplinas específicas das áreas de conhecimento para formação de professores dessa área, conforme preceituado pela (Resolução CNE/CP N.02/2015 Política de Formação docente da IES brasileira, 2016).

No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica - bacharelado ou licenciatura - com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos (Política de Formação docente da IES brasileira, 2016).

A partir da categoria análise do contexto verifica-se que os documentos versam sobre o ano de 2014 e que a resolução que atende ao curso ainda é a de 2002. Como é relatado por Mendes e Prudente (2011) algumas IES ainda não atualizaram o currículo da formação com as mais recentes normativas, o que indica a opção por manter uma estrutura curricular mais abrangente. Embora não faça referência a mais recente normativa para a formação de professores de educação física, a IES brasileira pesquisada oferta dois cursos de formação (bacharelado e licenciatura) com ingresso único conforme orienta a Resolução CNE/CES Nº 6 de 2018. Destaca-se ainda que o quadro docente da referida instituição é formado, em sua maioria, por mestre e doutores como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

6.2 Formação inicial

Para esta categoria a pesquisa faz a análise e inferências a partir dos documentos tratados em nível nacional e institucional e com base na revisão da literatura.

A análise versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais na formação do licenciado de educação física e a estrutura e organização do curso de licenciatura. De 2002 até 2018 cinco resoluções normativas importantes organizam e estruturam a formação de professores de educação física no ensino superior no Brasil.

As mudanças ocorridas não abarcam uma divisão conceitual entre o curso de bacharelado e licenciatura e sobre a identidade dos mesmos e sim uma divisão estrutural (Mendes e Prudente, 2011), sendo contrárias às Resoluções nº CNE/CES nº 7/ 2004 e CNE/CP nº 2/ 2015 e ao documento Política de Formação docente da IES brasileira de 2016:

Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar (Resolução nº 7/2004).

A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes (Resolução nº 2/2015).

Os currículos de licenciatura e de bacharelado serão necessariamente separados, criando-se disciplinas específicas [...] (Política de Formação docente da IES brasileira, 2016).

Alguns cursos consideram necessárias disciplinas para ambos os cursos bacharelado/licenciatura. As disciplinas podem, então, ser as mesmas desde que pensadas para cursos distintos, com finalidades diversas (Política de Formação docente da IES brasileira, 2016).

Este facto é comprovado ao analisar o fluxograma e as ementas das disciplinas de ambos os cursos de licenciatura e bacharelado.

Após análise verifica-se que o fluxograma é composto por 67 disciplinas distribuídas em 7 semestres e divididas da seguinte forma: 42 disciplinas comuns aos curso de bacharelado e licenciatura, com os mesmos objetivos e ementas. As 25 restantes são divididas em: 3 disciplinas de prática de educação física escolar ensino e 3 de estágio supervisionado – em parceria com o colégio de aplicação; 1 disciplina e estágio supervisionado da educação infantil, estágio supervisionado no ensino Fundamental e estágio supervisionado no ensino Médio; 8 disciplinas da faculdade de educação; 2 trabalho de conclusão de curso, 2 tópicos especiais em educação física, 1 políticas públicas em educação física e fundamentos básicos da educação física escolar.

Aparentemente, diante das semelhanças apresentadas entre o fluxograma e as ementas dos cursos (bacharel e licenciatura) se constata que as disciplinas apresentam os mesmos objectivos. Entende-se assim que as disciplinas não são pensadas para cursos distintos e que podem ser ofertadas ao mesmo tempo para licenciados e bacharéis.

Disciplinas formação específica:

Educação Física, Folclore e Culturas Populares-Sub área-conhecimento didático-pedagógico.

Ementa: As culturas populares desde os elementos formadores (indígena, branco e negro), até o estudo da cultura a partir das técnicas de subsistência adotadas pelos diversos grupos humanos espalhados nas várias regiões do País; diferentes manifestações, nacionais e internacionais (Ementa da IES pesquisada, 2022).

Objectivo: Compreender e analisar os elementos básicos do Folclore e das Culturas Populares e sua importância como instrumento de socialização e transmissão da herança cultural dos grupos humanos; saber conhecer e reconhecer as principais manifestações do folclore. Ginástica Geral e Analítica I – sub área- conhecimento aplicado ao movimento em diferentes contextos sociais.

Introdução à ginástica; ginástica de academia no âmbito escolas; mostra de ginástica de academia na escola (Ementa da IES pesquisada, 2022).

Objectivo: Definir e analisar criticamente os métodos de ginástica natural ou sintética; executar exercícios naturais segundo os métodos que os empregam, com ou sem material: identificar as partes que compõem e os conteúdos característicos de uma aula de ginástica (Ementa da IES pesquisada, 2022).

A problemática neste caso não se pauta apenas em manter uma formação ampliada. Uma vez que os cursos de licenciatura e bacharelado se separam e as disciplinas são mantidas com seus objectivos, cabe indagar: Que objetivos essas disciplinas servem? Aos cursos de bacharelado ou de licenciatura? Uma vez que o mesmo documento informa que devem ser pensadas de maneira distintas, atende mais ao curso de bacharelado ou licenciatura? Essa organização e estrutura consegue sustentar as explicações dadas por representantes que apoiam a divisão do curso? (Taffarel e Santos Júnior, 2010 *apud* Santos Júnior e Bastos, 2019).

Em 2018 com a Resolução nº 6/2018 fica determinado que o curso de educação física tenha ingresso único, cabendo ao discente no meio do curso escolher se deseja cursar licenciatura ou bacharelado.

[...] formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura [...] (Resolução n. 6, 2018).

No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica - bacharelado ou licenciatura - com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos (Resolução n.6, 2018).

Aparentemente, os cursos devem ser unificados pelas razões explicitadas aos fundamentos dos que defendem a união, pois a intervenção profissional do professor é um ato educativo, e deve seguir a perspectiva da cultura corporal e os desafios são multidimensionais. Parece existir confusão entre organização, estrutura curricular e objetivos disciplinares tanto no curso de licenciatura quanto no de bacharelado.

6.3 Conceção de justiça Social

6.3.1 Na Formação Inicial

Se procurou desenvolver sua análise a partir dos documentos nacionais e institucionais de modo a encontrar subsídios que indiquem uma formação inicial voltada para uma educação cultural/ intercultural, como informam Daólio (1996), Neira (2018) e Santos (2018).

Avanços

A Resolução CNE/CES nº 7/2004 ainda que não advogue pela perspectiva da cultura corporal, defende uma gama de formas e modalidades de se trabalhar as componentes curriculares da educação física escolar tirando o esporte como forma hegemónica de aprendizagem e experiências de sala de aula. Acredita-se que estas indicações tiveram a contribuição dos PCNs, uma vez que estes versam sobre a perspectiva da cultura corporal e a cultura corporal de movimento, mudando assim, ainda que de forma tímida, a perspectiva tecnicista e “biologizante” do ensino da educação física escolar.

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 [...] (Resolução n.7,2004)

[...]componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnicoinstrumentais do movimento humano (Resolução n.7, 2004).

Com a Resolução CNE/CES nº 6/2018 a perspectiva da cultura corporal (Daólio,1996; Neira, 2018; Santos, 2018) é implementada de forma ampla nas Diretrizes curriculares para formação de professores de educação física e mantém

a indicação de outras modalidades de expressões corporais que podem ser vivenciadas no contexto de educação física escolar.

[...] aplicação à motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (Resolução n.6, 2018).

Se reconhece que as diretrizes curriculares da IES brasileira pesquisada está aberta a construir sua formação inicial a partir da demanda de produções culturais em novos contextos escolares, sendo a educação física pautada numa educação cultural/ intercultural (Daólio, 1996; Neira 2018; Santos 2018).

Retrocessos

Quanto às ementas e fluxograma das unidades curriculares, se verifica que os conteúdos e objectivos ora tendem para uma educação física tecnicista, “biologizante”, ora para uma perspectiva socio-cultural. Se entende que, sendo o ser humano um ser complexo, ou seja, biológico, físico, social, cultural, psíquico e espiritual (Morin, 2003), se deve ter uma perspectiva em detrimento de outra. A educação física cultural/ intercultural (Daólio, 1996; Neira; 2018; Santos; 2018) defende uma prática corporal crítica, reflexiva, dos educandos que respeite as diferenças; a escola deve ser construída a partir de diálogos entre culturas dominantes e dominadas (Fraser, 2002; Young, 1990).

Aparentemente existe uma disputa de poder entre os defensores e opositores à formação unificada do curso de educação física. Por outro, a organização dos cursos de formação se apresentam ainda de forma fragmentada em disciplinas isoladas, ao invés de focar os programas como um todo.

6.3.2 No trabalho académico

No que tange a conceção de justiça social no trabalho académico/ profissional a análise se centrou no estágio profissional supervisionado. A IES brasileira pesquisada tem um Instituto educacional no qual discentes do curso de formação fazem estágio. Os professores que ministram a unidade curricular prática em educação física escolar também são responsáveis pelo estágio supervisionado. Ou seja, são ao mesmo tempo formadores de professores e professores cooperantes. Tal fato indica uma relação entre teoria e prática.

Número de docentes: IES brasileira conta, para atender ao Curso de Licenciatura em Educação Física, com trinta e dois (32) docentes efetivos e treze (13) substitutos do Instituto de Educação Física e Desportos, três (3) docentes do Instituto de aplicação[...] (Resesentatividade dos professores formadores IES brasileira, 2014).

A pesquisa interpreta que existe uma comunidade de prática (formadores de professores, professores cooperantes, e estudantes estagiários) que transformam o modo de ser e agir tanto individual, quanto coletivo, permitindo a construção e reconstrução de suas identidades (Cardoso, Batista & Graça, 2014; Alves, Queirós & Batista, 2017).

Ter durante a semana horas de encontro com os estagiários; funcionar como elemento de ligação entre os licenciandos e os professores de EF e EM do colégio[...]manter contato com os professores da educação básica do Instituto de Aplicação visando ao bom desempenho dos licenciandos; auxiliar o professor da educação básica na avaliação dos licenciandos, sempre que solicitado (Normas do Estágio Supervisionado, 2014).

*Em quaisquer atividades desenvolvidas ao longo do estágio, seja observação, coparticipação, ou participação, o licenciando deverá apresentar, preferencialmente, produção ou tarefa de alguma espécie com base na experiência adquirida no estágio, sempre orientada pelo professor de ES, com ciência do professor de educação básica, visto que este é o que acompanha a turma onde se efetua o estágio (Normas do Estágio Supervisionado, 2014).

Posto isto, o estudo julga que o estágio supervisionado pela sua organização e dinâmica possa indicar uma grande valia no curso de formação inicial de professores de educação física (licenciatura) na IES Brasileira pesquisada.

Síntese

Em síntese, a partir das interpretações realizadas ao longo da pesquisa, e de acordo com os documentos apresentados, este estudo revela que o curso de formação inicial de educação física da IES Brasileira apresenta ingresso único, sendo que na metade do curso o discente deve escolher se segue o curso de licenciatura (formação de professores) ou o bacharelado, como prevê a DCN de 2018. Seu quadro docente é composto por 90% de doutores e mestres.

A IES Brasileira tem um colégio em que são oferecidos os estágios. Assim os professores formadores de estágio são ao mesmo tempo da Universidade e da Escola, o que facilita a ligação entre teoria e prática indicando um diferencial neste curso de formação de professores e promovendo identidades formadoras duais ou híbridas.

Os documentos nacionais e institucionais guiam para uma perspectiva cultural de educação física que busca equilíbrio entre as várias visões de ser humano, isto é, biológico, físico, social, cultural, psíquico e espiritual. Os documentos indicam a luta, o jogo, a dança, o esporte como formas de expressão corporal que devem e podem ser trabalhadas nas aulas de educação física escolar. Este facto pode facilitar a abertura para que culturas dominadas tenham voz e vez nas práticas educativas escolares. A intencionalidade do professor é peça chave para que essas práticas aconteçam. Porém, ambientes que são abertos a uma perspectiva cultural de educação física podem permitir que as identidades profissionais docentes individuais e coletivas criem condições para mudanças de paradigma sobre a prática educativa da educação física.

Os documentos (nacionais e institucionais) mostram uma fragilidade que impacta no desenvolvimento de uma perspectiva cultural de educação física, uma vez que os documentos indicam que os cursos de licenciatura e bacharelado

da IES Brasileira não apresentam uma identidade própria. As ementas das disciplinas que compõem os dois cursos são as mesmas indicando que o curso mantém uma visão ampliada de educação física, ou seja, poucas são as especificidades da licenciatura e do bacharelado. Uma visão ampliada de educação física não é propriamente o problema. Contudo, o objetivo do curso continua sendo de uma licenciatura ampliada com estrutura dividida e muitas disciplinas comuns com os mesmos objectivos, ou seja, a intencionalidade do formador de professor neste contexto é que determina se o curso segue uma perspectiva de educação física mais “biologizante” ou “humanista”. Em outras palavras a identidade individual docente é que vai direccionar o ponto de vista das ações pedagógicas. O que contraria o próprio documento da instituição ao relatar que os cursos devam ter suas identidades próprias.

Capítulo V – A escuta dos sujeitos - Portugal

O capítulo V desta tese de doutoramento compartilha os achados desta investigação através de questionários e entrevistas semiestruturadas com formadores de professores (da universidade e da escola) e professores de educação física, refletindo a partir do conjunto de ideias dos autores selecionados para este estudo e apresentando os resultados relacionando-os com o *locus* da pesquisa. Por fim, o capítulo apresenta uma síntese dos resultados e das interpretações alcançadas ao longo do estudo.

1 Questionários

Os questionários foram divididos em cinco secções: a primeira, ou seja, a parte inicial, foi composta pela caracterização do perfil dos respondentes - os questionários apresentavam alternativas de respostas e os respondentes marcavam a que mais correspondia a sua realidade. A segunda versou sobre a formação inicial e o trabalho académico / o exercício profissional com questões de múltipla escolha e grau de relevância com espaços abertos (não obrigatórios) para justificativas de respostas. A terceira refere-se a concepções de justiça social (na formação inicial e no trabalho académico/ exercício profissional) e é composta por itens a serem qualificados numa escala Likert, escala de qualificação que se utiliza em inquéritos para perguntar a um entrevistado sobre o seu nível de acordo ou desacordo com uma determinada declaração; a escala usada tem cinco alternativas de respostas (concordo plenamente, concordo parcialmente, nem concordo e nem discordo, discordo parcialmente e discordo plenamente); incluía-se uma justificativa de respostas não obrigatória. A análise foi regida pela estatística descritiva, tendo sido utilizados os relatórios do Google forms que utilizam planilhas no programa Excel gerando gráficos que foram incorporados na investigação. As respostas abertas foram sujeitas a análise de conteúdo.

2 Questionário aos formadores de professores (universidade)

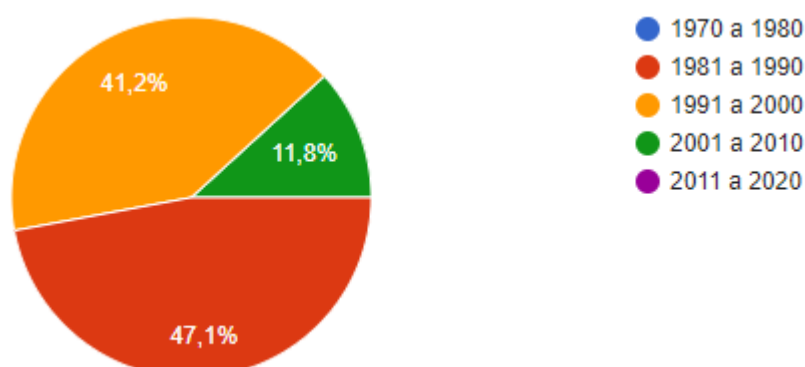
2.1 Caracterização dos respondentes

Responderam ao questionário 17 formadores de professores de três Instituições de Ensino Superior portuguesas - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Instituto Superior de Educação Física e Faculdade de Desporto da Universidade do Porto se refere à mesma instituição), Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física de Coimbra e Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

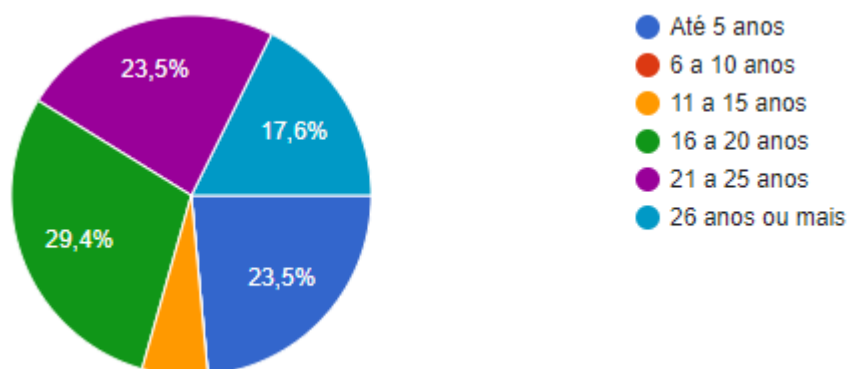
Dos 17 respondentes ao questionário, três apresentavam idades entre 31 e 40 anos, três entre 41 e 50 anos, oito entre 51 e 60 anos e três tinham 61 anos ou mais, sendo nove do género masculino e oito do género feminino.

Quanto à entrada no curso de formação inicial o ano de maior predomínio data de 1981 a 1990 (nove) seguido de 1991 a 2000 (sete) e 2001 a 2010 (dois).

No que versa sobre a qualificação académica dos 17 respondentes dezesseis são doutores e um é mestre.

Gráfico 1 - Data de entrada no curso de formação inicial- Portugal

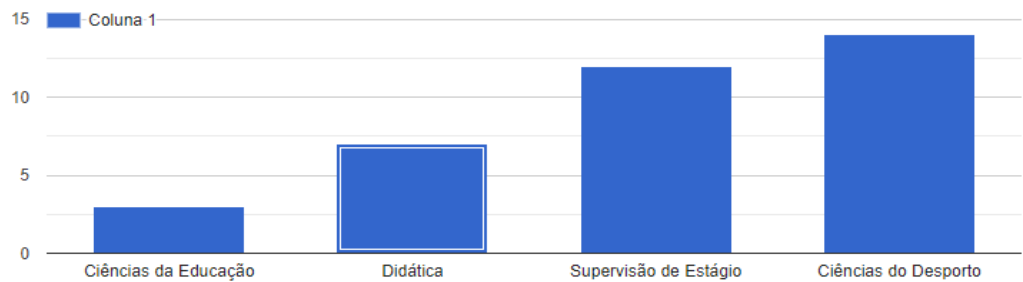
Os resultados apresentados no gráfico 1 confirmam o forte acesso de novos docentes ao ensino com a “normalização” (Amaral, Correia, Magalhães, Rosa, Santiago & Teixeira, 2002), período em que o governo português possibilita e facilita a abertura do sistema de ensino superior para reforçar a economia do país e que tem seu segundo maior crescimento entre os anos de 1989 até 1993 (Dotta, Lopes e Leite, 2019).

Gráfico 2 - Anos de serviço como formador de professor – Portugal

No gráfico 2, verifica-se que 47% dos formadores de professores respondentes apresentam mais de 20 anos de docência universitária.

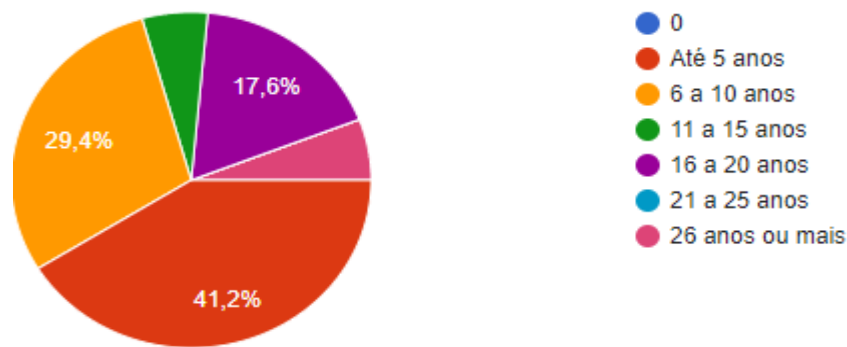
Os resultados do gráfico 3 informam que os formadores de professores ministram aulas em mais de uma unidade curricular, em quatro áreas de formação, sendo três das ciências da educação, sete das didáticas, doze da supervisão de estágio e quatorze das ciências do desporto. A maior participação é nas ciências do desporto.

Gráfico 3 - Área de atuação - Portugal



Os resultados do gráfico 4 informam que todos os respondentes antes de serem formadores de professores (universitários) foram docentes do ensino básico e secundário durante algum tempo - sete até 5 anos, cinco de 6 a 10 anos, um de 11 a 15 anos, três de 16 a 20 anos e um 26 anos ou mais. Este resultado permite verificar que os formadores respondentes apresentam uma identidade dual - universitária e escolar (Lopes, 2019) - conhecendo o “chão da escola”.

Gráfico 4 - Anos de serviço como professor no ensino básico e secundário



2.2 Formação inicial

A segunda secção de análise dos questionários enviados aos formadores de professores versava sobre acontecimentos biográficos da formação inicial que marcaram a sua trajetória académica e que ajudaram a construir suas identidades profissionais. Assim, nesta categoria de análise, uma questão era: (i) o que foi de maior relevância no curso de formação (currículo, professores, estágio supervisionado, projetos de iniciação científica, relacionamento interpessoal e outros). Nesta abordagem os respondentes poderiam assinalar como 1 a mais relevante e com 6 a de menor relevância. Ainda era pedido que, se possível, o respondente justificasse a resposta, porém de forma não obrigatória, visando assim uma perceção ampliada das respostas. Uma segunda questão perguntava sobre (ii) pontos positivos e negativos durante a realização do curso de formação inicial - os respondentes marcavam sim ou não, sendo

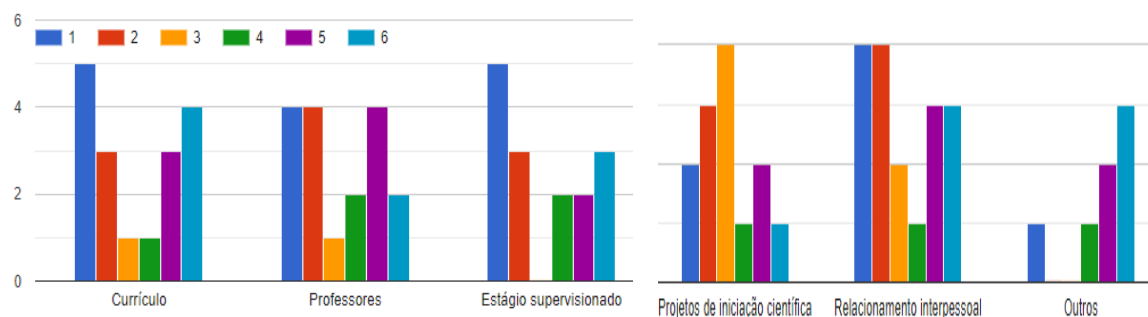
pedido que relatassem ao menos um acontecimento que justificasse a resposta, também de forma não obrigatória, visando uma percepção ampliada da resposta. A terceira questão dizia respeito a (iii) transformação pessoal e estatuto social; os respondentes tinham as alternativas sim ou não e poderiam justificar suas respostas.

Quanto ao que foi de maior relevância no curso de formação inicial os resultados do gráfico 5 expressam os seguintes resultados: em primeiro lugar, o estágio supervisionado e o currículo; em seguida os professores e o relacionamento interpessoal, e o projeto de iniciação científica; e, por último, outros fatores. Visando ampliar a percepção sobre as respostas dadas através das justificativas que foram relatadas verificou-se que: os professores formadores de professores fizeram sua formação até 2010 (gráfico 1), ou seja, antes da obrigatoriedade dos ciclos curtos do PB implementado a partir de 2010. O currículo antes do PB era considerado mais abrangente. Como alunos em sua formação inicial de educação física que correspondia a 10 semestres dizem que tinham um curso mais integrado e de maior socialização com a profissão docente desde o 1º ano de frequência do ensino superior (Leite & Fernandes, 2013; Leal e Leite, 2017). Porém alguns participantes não consideraram o currículo com grande relevância. As justificativas mostraram que este currículo era prioritariamente realizado através de aulas com práticas desportivas. Este fator também indica que no período em que ocorreram essas formações iniciais o paradigma da educação física era tecnicista e “biologizante”.

Os resultados são positivos em relação à relevância do estágio na formação inicial; os que mais o valorizam veem no estágio um momento importante de interação com a prática pedagógica; por vezes, este estágio era a “profissionalização em serviço”, ou seja, professores já em exercício que faziam assim a sua profissionalização. Por vezes, o estágio não foi valorizado (raramente) - um participante relata que o professor supervisor era mais inexperiente do que o aluno.

Os professores e o relacionamento interpessoal aparecem como de média relevância, sem justificativas que permitam ampliar a percepção sobre as respostas. A iniciação científica pouco era explorada neste período pré- Bolonha, por isso talvez sua baixa relevância. Quanto aos “outros”, os respondentes desta opção não concretizaram a sua resposta.

Gráfico 5 - Grau de relevância no curso de formação inicial- Portugal



Quanto aos acontecimentos biográficos que marcaram a trajetória acadêmica dos respondentes, todos os participantes informaram que tiveram momentos positivos e um pouco mais da metade momentos negativos (9) durante a realização do curso de formação inicial.

Quanto aos momentos positivos, as respostas foram pautadas em: capacidade docente dos formadores de professores, a relação interpessoal entre colegas e professores, o estágio, o trabalho colaborativo e a organização de congressos. Essas respostas corroboram com o item anterior e ajudam a interpretá-lo no que tange a professores e relacionamento interpessoal.

Quanto aos momentos negativos os respondentes apontam: o mau relacionamento interpessoal com professores, o excesso de aulas práticas, professores com pouca capacidade para atuar como formadores de professores, unidades curriculares que pouco acrescentavam à formação, distinção por parte de alguns professores dos alunos considerados “mais habilidosos” e “menos habilidosos”, pouca estrutura física dos edifícios e falta de equipamentos. Estas respostas também se encontram nos aspetos relativos à relevância que são expressos de forma negativa, o que pode dever-se à pouca experiência dos formadores e/ou a um currículo mais técnico, voltado para a performance (Daólio, 1996).

As percepções sobre o currículo e os professores em formação inicial apresentam-se ambivalentes, ou seja, o que se torna positivo para um grupo é o mesmo que se torna negativo para outro.

No que versa sobre a possibilidade de transformação pessoal e estatuto social, 14 respondentes afirmaram que a formação inicial contribuiu para a sua transformação e três afirmaram que não. As transformações se pautaram em: acesso à carreira, mudança de nível de professor primário para universitário, noção ética no trabalho e melhoria profissional, melhora socioeconômica de si e da família, e independência financeira. Os participantes que responderam não, não justificaram as respostas de modo que a pesquisa pudesse ampliar sua percepção sobre esta temática. Quanto ao acesso à carreira de professor as justificativas mostraram a importância do “Ser professor de educação física” – uma identidade de base suportada na independência financeira e na noção de ética no trabalho.

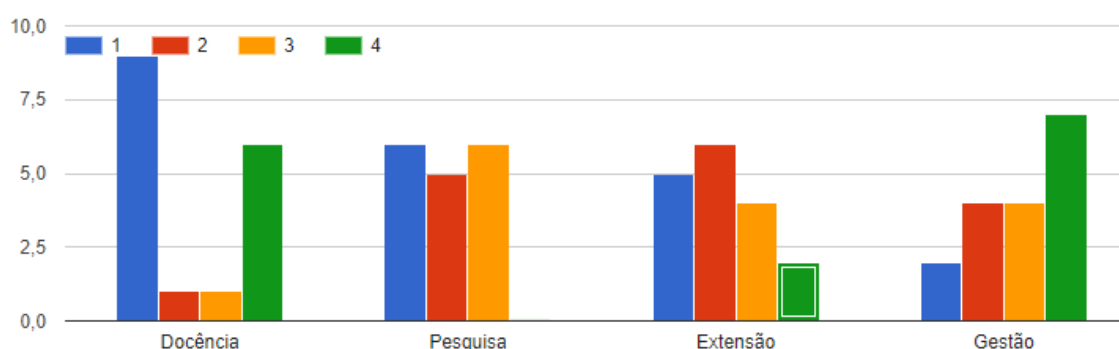
2.3 Trabalho acadêmico

A terceira categoria de análise fez menção ao trabalho acadêmico. Nesta categoria de análise, as perguntas foram primeiro sobre quais as dimensões mais valorizadas no trabalho acadêmico (docência, pesquisa, extensão e gestão). Os respondentes poderiam assinalar como 1 a mais relevante e com 4 a de menor relevância. Ainda era pedido que, se possível, o formador justificasse a resposta, porém de forma não obrigatória, alargando a percepção das respostas. Numa segunda etapa abordava-se a fase no seu exercício da profissão. As alternativas eram Inicial - choque de realidade; Intermediária - tenho minha identidade profissional; Final - minha identidade profissional se encontra consolidada; e outra. Também era possível justificar a resposta, de forma não obrigatória. Finalmente, perguntava-se onde os professores se apoiaram e se apoiam para exercer a sua prática pedagógica. O questionário apresentava cinco opções

de respostas: professores, bibliografia, no estágio, na minha própria experiência, outros. Também era pedido que se possível justificasse a resposta, mas de forma não obrigatória.

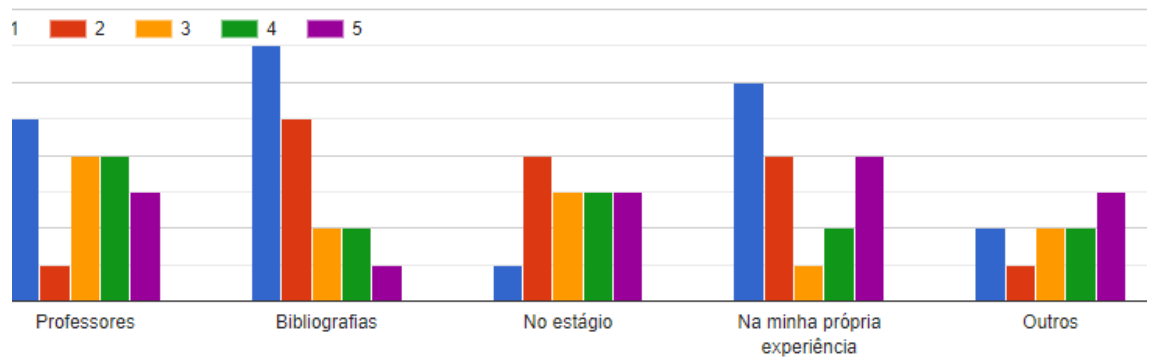
O gráfico 6 mostra como dimensão mais valorizada a docência, seguida da investigação, da extensão e da gestão. A maioria dos professores acreditava que a docência é sua grande paixão e realização profissional. A investigação deve fazer parte do exercício profissional e deve se interligar com a docência. A investigação permite um conhecimento enriquecedor para a docência, embora haja relatos de que a investigação na atualidade serve para pontuar programas e professores. A extensão ajuda a devolver à sociedade o conhecimento adquirido durante o processo de formação inicial e a vida profissional. A gestão era considerada necessária, mas em demasia na profissão de formador, diminuindo o tempo necessário para a docência e a investigação. As justificativas mostram que a docência e a investigação são inerentes à identidade docente - fazem o “Ser Professor”. A extensão e a gestão são desempenhos que, ora positivos, ora negativos, também fazem parte da construção identitária docente.

Gráfico 6 - Dimensões mais valorizadas no trabalho acadêmico - Portugal



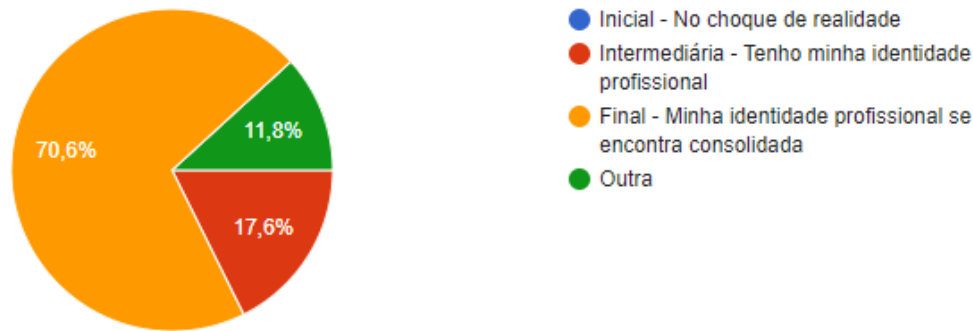
O gráfico 7 exibe as respostas relativas ao suporte para a prática docente. A maioria respondeu que era a bibliografia, seguida da própria experiência, dos professores, de “outro” e, por fim, do estágio supervisionado. As respostas dadas, tanto qualitativamente (através das justificativas) quanto quantitativamente, são influenciadas pelo tempo de serviço dos professores como formadores e respetivo período de entrada na formação inicial (como assistentes estagiários). Vale ressaltar que o estágio apresentava outro formato (profissionalização em serviço).

Gráfico 7 - Apoio para a prática pedagógica - Portugal



Em relação às etapas em que os professores se encontram no exercício da profissão, o gráfico 8 sinaliza os seguintes resultados: doze dizem encontrar-se numa fase consolidada, três na intermediária e dois referem “outras”. Os professores que se encontram perto da reforma querem deixar um legado para os mais novos. Apresentam estabilização na carreira e entendem que será muito difícil tornarem-se professores catedráticos. Os professores que acreditam estar na fase intermediária da identidade profissional ainda procuram se ajustar à instituição e ao seu papel como formadores. Nenhum docente se apresenta com choque da realidade. Estas respostas mais uma vez são influenciadas pelo tempo de serviço e pela época de entrada no curso de formação profissional e de exercício da profissão académica. Não foi encontrado nenhum professor na fase inicial – com a possibilidade de choque de realidade – que se dá até os 3 ou 4 primeiros anos da carreira (Farias, Batista & Graça, 2018; Hubermam, 1989).

Gráfico 8 - Etapas da profissão - Portugal



2.4 Conceções de justiça social

A quarta categoria de análise versa sobre as conceções de justiça social. Esta categoria de análise apresentava duas subcategorias: a primeira na formação inicial e a segunda no trabalho académico.

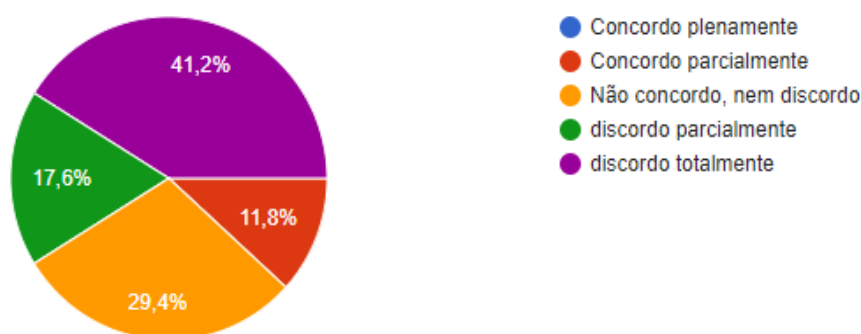
2.4.1 Na formação inicial

No que versa sobre as subcategorias formação inicial, o questionário usou a escala de Likert com cinco alternativas (concordo plenamente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente). Era pedido aos respondentes que justificassem suas respostas, de forma não obrigatória, visando uma maior compreensão das respostas dadas.

Na formação inicial o questionário foi dividido em quatro questões que versaram sobre: a presença do viés biológico na formação inicial; (ii) a formação inicial em que leciona como contexto de inclusão; (iii) se a formação inicial em que lecionam é inspirada por preocupações de justiça social, (iv) se o currículo de formação inicial do curso de educação física em que lecionam é um contributo para o exercício profissional dos professores inspirado pela justiça social, (v) se o estágio supervisionado contribui para o exercício profissional inspirado pela justiça social.

O gráfico 9 mostrou que, dos 17 respondentes, dois concordam parcialmente, cinco não concordam nem discordam, três discordam parcialmente e sete discordam totalmente. As justificativas apontaram para a percepção de que, por se tratar de um curso de formação de professores, o viés biológico não predominava na intencionalidade da maioria dos professores. Embora existam professores que dão prioridade ao viés biológico, seja pela especificidade da matéria ou pela própria conceção pessoal. Percebe-se assim que esses cursos de formação inicial de educação física, ou seja, os programas de formação inicial têm apresentado avanços na preparação dos docentes para a diversidade. Porém, mesmo com avanços, a incorporação nos cursos de formação das preocupações com a justiça social ainda é restrita, visto que a maior parte do trabalho desenvolvido nos cursos de formação de professores se apresenta de forma fragmentada, em disciplinas isoladas, ao invés de focar os programas como um todo (McDonald, 2008).

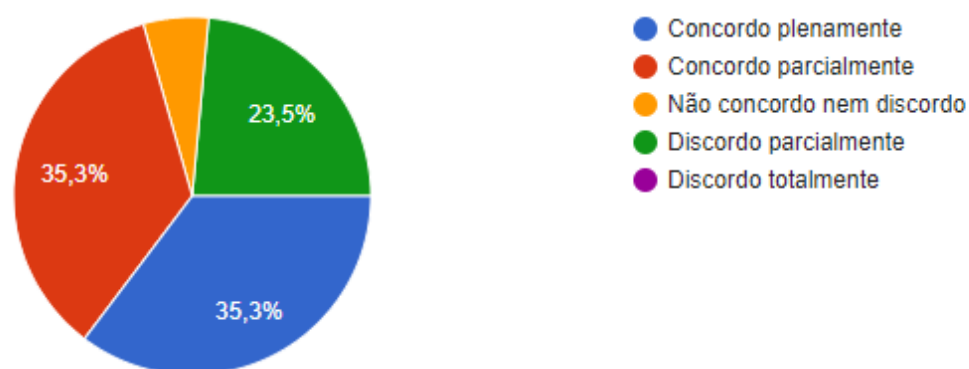
Gráfico 9 - Formação inicial e vies biológico- Portugal



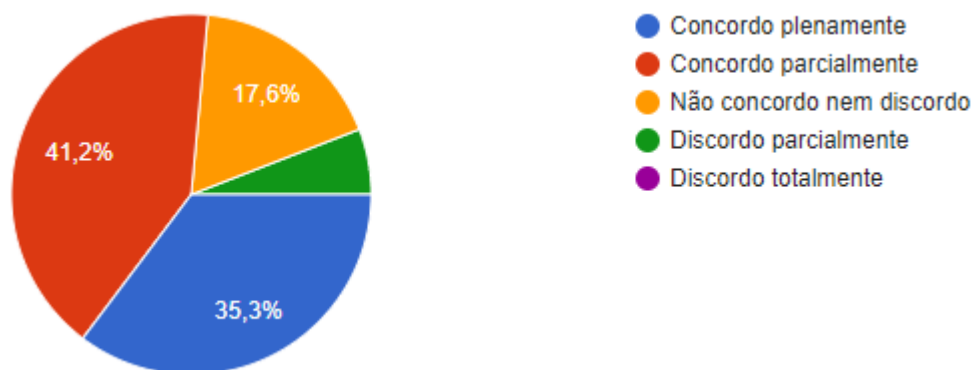
O gráfico 10 exibe a relação entre o curso de formação inicial em que os formadores de professores lecionam e a inclusão. Um percentual expressivo de professores respondeu que a formação que oferecem apresenta um perfil para a inclusão. O perfil existe, mas sobretudo na intencionalidade do professor; os professores entendem que a instituição

ainda não tem uma estrutura curricular voltada para essas questões. Este facto reforça a perspectiva de uma formação fragmentada. O respondente que não concorda nem discorda considera que o termo justiça social é muito amplo para se dar um posicionamento. A partir das respostas abertas do questionário foi possível verificar que muitos professores interpretaram a educação para inclusão como relativa a pessoas com deficiência. Dos 17 respondentes seis concordam plenamente, seis concordam parcialmente, um nem concorda nem discorda e quatro discordam parcialmente.

Gráfico 10 - Formação Inicial do curso de educação física em que o FP leciona e o contexto de inclusão

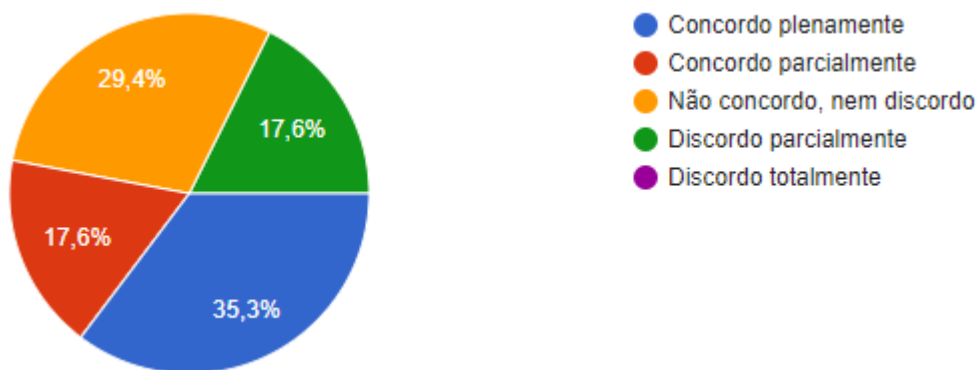


No que se refere à indagação sobre se o curso de formação inicial em que os professores lecionam era inspirado pela justiça social, o gráfico 11 mostra que dos 17 respondentes seis concordam plenamente, sete concordam parcialmente, três nem concordam nem discorda e um discorda parcialmente. As justificativas relatam que tem crescido a preocupação em orientar a formação inicial de professores para questões como: problemas na relação professor aluno, equidade, respeito mútuo, autonomia e colaboração. Mas ainda se está numa fase pouco consistente. Os concursos, as bolsas e o foco na produção académica retiram tempo para essas preocupações que são essenciais. Muitas vezes, a prática é inspirada pela justiça social, mas não de forma explícita, não se assume como prioridade institucional de ensino, dependendo mais da intencionalidade do professor. O discurso sobre a justiça social não inclui de forma explícita o reconhecimento (Fraser, 2002) e as formas hegemónicas que se apresentam na formação inicial de educação física e que vão se perpetuar nas aulas de educação física escolar, reproduzindo, assim, o “Imperialismo Cultural” (Young, 1990).

Gráfico 11 - Formação inicial e justiça social - Portugal

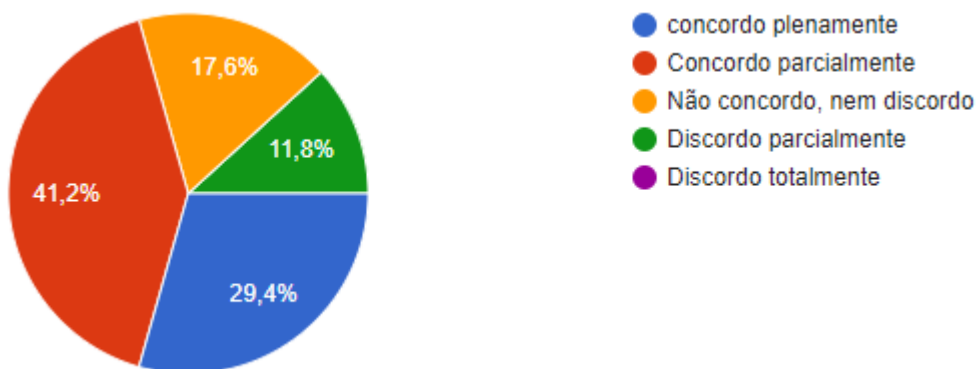
Na pergunta sobre se currículo de formação inicial do curso de educação física em que lecionam é um contributo para o exercício profissional dos professores inspirado pela justiça social, os resultados foram os seguintes: seis concordam plenamente, três concordam parcialmente, cinco não concordam nem discordam e três discordam parcialmente (gráfico 12). Nas justificativas apresentadas, o grupo dos que concordam parcialmente diz não estar explícito nos currículos, mas que é preocupação de alguns docentes, dizendo que a justiça social é a inclusão através da igualdade de oportunidade. Parece, portanto, que, para estes docentes, o termo “justiça social” está associado ao termo “inclusão”, sendo a inclusão a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Não há referências à educação física cultural (Daólio, 1996; Neira, 2018; Santos, 2018). Com efeito, no currículo formal - explícito- a justiça social, em termos da educação física cultural, ainda não é abordada. O currículo informal - resultado da interação entre os contextos e os agentes implicados - e o oculto - que se relaciona com os processos de socialização inerentes a diversas experiências escolares, académicas e não académicas que transmitem valores e aprendizagem com impactos na formação (Lopes, 2008) - são trabalhados nestes contextos de formação, o que contribui para a formação de professores com uma profissionalidade alargada (Lopes, 2007).

Gráfico 12 - Currículo de formação inicial e justiça social - Portugal



Relativamente à pergunta sobre se o estágio supervisionado contribui para o exercício profissional inspirado pela justiça social, o gráfico 13 mostra os seguintes resultados: cinco concordam plenamente, sete concordam parcialmente, três não concordam nem discordam e dois discordam parcialmente. As justificativas apresentadas, que foram respondidas pelo grupo que discorda parcialmente, relatam que o estágio ainda está longe de garantir esses fatores de justiça social, pois ainda tem práticas tradicionais que comprometem ou não incentivam a justiça social na aula de educação física. Os que responderam que não concordam nem discordam informam que este aspeto está presente na intencionalidade do professor cooperante e da gestão da escola. Parece, por isso, ser uma prática mais associada ao currículo informal e ao oculto (Lopes, 2008).

Gráfico 13 - Estágio supervisionado e justiça social- Portugal



2.4.2 No trabalho académico

Esta subcategoria de análise se preocupou em relacionar a justiça social ao trabalho académico desenvolvido pelos docentes. O questionário foi dividido em dois questionamentos que versaram sobre: (i) se a prática docente do respondente contribuía para a justiça social; (ii) se sua prática pedagógica contribuía para que outros professores pensassem em suas práticas inspirados pela justiça social. As alternativas de respostas eram “sim” ou “não” e os respondentes poderiam justificar suas respostas, de forma não obrigatória.

Os resultados encontrados na indagação que versa sobre se a prática docente do formador de professores respondente contribuía para a justiça social mostram que todos os 17 respondentes informaram que sim. Entendem que conseguem incluir todos os alunos em suas aulas. Acreditam na diversidade, ministram suas aulas dando as mesmas oportunidades e atenção e os alunos aprendem a acolher. Mais uma vez parece que os respondentes têm mais em mente as pessoas portadoras de deficiência do que a diversidade cultural. Não surge a reflexão sobre o “Imperialismo Cultural” (Young, 1990) e a forma de combatê-lo através da perspectiva da cultural/ intercultural (Daólio, 1996, Neira, 2018, Santos, 2018).

A questão seguinte, como já mencionado, perguntava se sua prática pedagógica contribuía para que outros professores pensassem em suas práticas inspirados pela justiça social. Dos 17 respondentes, 12 responderam que sim e cinco não. Oito justificaram suas respostas dizendo trabalhar em diálogo com outros colegas com ênfase na inclusão, equidade e justiça social; que tentam, mas a adesão é pouca; que os colegas apresentam um perfil orientado para a justiça social e não precisam da sua inspiração; que não há tempo para o trabalho em conjunto. Mais uma vez as preocupações com a justiça social parecem depender da intencionalidade do formador de professor.

Síntese

Fazendo uma síntese dos resultados e das interpretações realizadas com os formadores de professores de instituições outras que não fazem parte do escopo da pesquisa, mas que visa ter uma visão alargada dos contextos de formação e das identidades docentes em Portugal, o estudo conclui que estes docentes assumem uma identidade dual (universitária e escolar), conhecem o “chão da escola”.

Os formadores de professores respondentes dos inqueritos fizeram sua formação antes do Processo de Bolonha, ou seja, de forma ampliada. O currículo de formação era orientado por uma perspectiva de educação física tecnicista. O estágio aparece como de alta relevância tanto no seu formato integrado quanto ao que era chamado de profissionalização em serviço. A extensão pouco era explorada nesse contexto de formação.

Os momentos positivos e negativos são pautados nos professores e no relacionamento interpessoal. Quanto ao currículo informam que este era muito voltado para as aulas práticas, ainda assim, o currículo é apontado como fator de alta relevância no processo formativo. Existem formadores de professores que coadunam com um currículo

“biologizante” e formadores de professores que defendem um currículo “humanista”. Ser professor foi de grande crescimento pessoal e económico em alguns casos.

A docência é a grande realização profissional destes profissionais seguido da investigação. A investigação na atualidade causa um descontentamento devido à quantofrênia para as publicações.

A própria experiência e a bibliografia foram e são fundamentais para o processo de construções das práticas pedagógicas. O estágio não se apresenta como relevante, o que não se coaduna com o que relatam no início de carreira. Julgo que o tempo de serviço fez (re) construções identitárias que se distanciam do período inicial como professor de educação física e formador de professor.

Estes professores em sua grande maioria se apresentam com uma identidade profissional consolidada devido ao tempo de exercício profissional e os que estão em fase intermediária dizem que ainda procuram seu lugar no contexto de trabalho.

Quanto à concepções de justiça social informam que por se tratar de um curso de formação de professores o viés biológico, embora presente, não deve predominar, mas que existem colegas que assumem uma identidade profissional tecnicista devido à especificidade da matéria ou a intencionalidade do professor. Concordo que a matéria a ser dada pode ter uma perspectiva mais técnica, porém a condução desta matéria é um diferencial na busca por uma visão ampla de educação física. Por que um curso de formação inicial apresenta unidades curriculares com visões tão tecnicistas? Seriam essas matérias as de maior relevância para formar futuros professores? O que concluo é que persiste uma visão fragmentada de um currículo de formação voltado para a justiça social e mesmo assim com atribuições, ao termo justiça social, a inclusão de pessoas com deficiência. As identidades individuais se projetam de forma mais latente do que as coletivas, sendo a intencionalidade do formador de professor essencial nos cursos de formação. Não foi relatado nada que corrobore com o fim das práticas dominantes, pois o currículo apresenta unidades curriculares voltadas para o desporto e dependendo da identidade individual docente de cada formador com uma visão de performance. Esses ambientes de formação inicial também não legitimam identidades individuais numa perspectiva cultural da educação física visando (re)construções coletivas. Posto isto, todos se dizem inclusivos em suas práticas, mas cada um com uma concepção distinta de inclusão e justiça social abordado neste estudo.

3 Entrevistas

Esta secção se empenhou em apresentar os resultados alcançados com as entrevistas dos formadores de professores (universidade) da instituição de ensino superior portuguesa pesquisada. As técnicas de recolha de dados com os formadores de professores, professores cooperantes e professores de educação física, foram as entrevistas semiestruturadas.

O roteiro de entrevista direcionado aos formadores de professores (universidade) foi composto por cinco blocos temáticos: (i) caracterização dos participantes: (ii) formação inicial - escolha do curso e sentimentos e momentos

marcantes; (iii) trabalho académico com dois subtemas: início e experiência profissional anterior e; etapas da profissão (iv) conceções de justiça social com um subtema: tipologias de professores; (v) perspetivas de futuro.

O roteiro de entrevista direcionado aos professores cooperantes e aos professores de educação física (egressos) foi composto por cinco blocos temáticos: (i) caracterização dos participantes; (ii) formação inicial - escolha do curso e sentimentos e momentos marcantes; (iii) exercício profissional– início e etapas; (iv) conceções de justiça social; (v) perspetivas de futuro.

Para garantir o anonimato os formadores de professores são identificados com as iniciais FP, os professores cooperantes com a sigla PC, os professores de educação física com a sigla PEF, e com um número de acorco com a ordem em que foram entrevistados. A instituição é nomeada pela sigla IES (Instituição de Ensino Superior).

4 Entrevistas aos formadores de professores (universidade)

4.1 Caracterização dos participantes

Foram oito formadores de professores entrevistados. Destes seis apresentam idades entre os 51 e os 60 anos e dois idades entre os 61 e os 70 anos. Três são gênero masculino e cinco do gênero feminino.

Quanto à entrada no curso de formação inicial, dois formadores de professores iniciaram entre os anos de 1981 e 1990 e seis formadores de professores entre os anos de 1991 e 2000.

Quanto à qualificação académica os oito participantes da entrevista apresentavam doutoramento. Suas funções eram divididas da seguinte forma: um catedrático; cinco associados e dois auxiliares. Vale destacar que dos oito entrevistados, cinco entraram na docência do ensino superior como assistentes estagiários, cabendo a estes ministrarem aulas práticas ou teórico-práticas e a prestação de serviço em trabalhos de laboratório ou de campo em disciplinas dos cursos de licenciatura, quando ainda eram estudantes do curso de formação inicial.

Todos os formadores de professores entrevistados tiveram a função de professor de educação física nos ensinos básicos e secundários.

A caracterização dos participantes mais uma vez indica o impacto do período da “normalização” no recrutamento dos professores do ensino superior (Amaral, Correia, Magalhães, Rosa, Santiago & Teixeira; Dotta, Lopes e Leite, 2019) - período em que o governo português possibilita e facilita a abertura do sistema de ensino superior para reforçar a economia do país. Caso que foi confirmado na escuta dos mesmos ao se verificar que dos 8 docentes 5 entraram no ensino superior como assistentes estagiários nessa época. Também foi possível verificar que os formadores de professores entrevistados tiveram a função de professor de educação física nos ensinos básicos e secundários.

4.2 Formação inicial

A escolha do curso permitiu indagar os motivos pelos quais os entrevistados escolheram a formação em educação física. Em suas escutas foi percebido que a escolha se deu por duas razões: (i) a escolha no curso de educação física está ligada a acontecimentos biográficos e relacionais no ensino básico e secundário que marcaram sua trajetória acadêmica, através de momentos positivos e negativos nas aulas de educação física; (ii) a sua relação com o desporto de alto rendimento (atletas). Constata-se o quanto a socialização primária (Dubar, 1997) na vida escolar e no desporto de alto rendimento foi determinante na escolha do curso. Desta forma, destacam-se alguns relatos que versam sobre a temática apresentada:

[...] No meu 9º ano, quando tinha 14 anos mais ou menos, fez a diferença a professora de educação física que eu tive[...]Ela tinha um ensino estruturado, ela ensinava as matérias, havia uma progressão, coisas que eu nunca tinha visto [...]Perguntei onde ela tinha se formado, fiquei a perceber que podia ser professora de educação física e eu encontrei ali o que eu quero ser (FP4).

Lembro perfeitamente dos professores, lembro-me perfeitamente de não fazer nada na educação física, ou melhor, fazer nada em termos de conteúdo e organização [...]Era uma liberdade total, [...] não havia percurso nenhum formativo intencional nas aulas de educação física (FP 7).

Gostava das coisas ligadas ao desporto, porque eu tinha sido atleta de basquete, natação, voleibol[...]. E pela primeira vez comecei a gostar de estudar. Comecei a ser bom aluno e terminei o curso em 5 anos, o que estava estipulado. Foi a primeira vez que comecei a gostar de ir para escola, ia com alguma motivação. Até aí era completamente fora (FP 8).

Quanto aos sentimentos marcantes durante o curso os formadores de professores expressaram que se sentiam muito felizes durante a formação inicial. Primeiro porque era o que realmente queriam fazer. Segundo devido ao relacionamento interpessoal que tinham com colegas de classe e professores. Também tiveram “momentos não tão bons”, negativos, que aconteceram no relacionamento interpessoal com alguns docentes do curso. Ou seja, o relacionamento interpessoal marcou de forma positiva e negativa os formadores de professores. Os trechos abaixo apontam esses sentimentos:

[...] há sempre amizades que ficam para a vida, eu tenho amizades que ficaram para a vida, tenho colegas que vejo muitas vezes (FP 1).

Há um evento que me marcou. É um professor que morre e que nos ajudava muito para além das aulas. Para você ter uma ideia, nós tínhamos que fazer umas provas muito difíceis para passar e ele estava sempre nos ajudando, nós íamos para uma pista e ele ia nos ajudar a treinar. Ele era uma pessoa que realmente ensinava (FP 4).

Havia um professor muito mau, que era de andebol, que me marca negativamente [...] E ele era muito mal formado do ponto de vista ético e mesmo do ponto de vista do ensino. Ele não nos ensinava nada. Ele parava a aula de andebol e falava de sexo e de outras coisas mais. Estou a falar mesmo muito mal [...](FP 5).

Quanto à mudança de estatuto, os professores relataram que a licenciatura mudou de forma significativa o seu estatuto económico e social. Quanto ao conhecimento adquirido todos relataram ter sido um grande crescimento. Aprenderam a ser professores, isto é, construíram sua identidade profissional docente (Bento, Pereira & Lopes, 2021). E esta é marcada por diferentes contextos - cultural, organizacional, social e político – ou seja, refere-se a vários níveis da ecologia social (Lopes, 2009) entre os quais e dentro dos quais têm espaço várias relações (Pereira, Mouraz, Lopes & Sousa, 2013; Veiga & Neave, 2015).

Principalmente porque eu vim de uma cidade do interior estudar para aqui, não foi fácil a adaptação. Algumas vezes quis desistir, voltar para casa. Nunca tinha saído do espaço familiar do interior [...], naquela altura não saíamos tanto como agora. Mas depois que se ganhou um grupo e a convivialidade isso superava tudo (FP 5).

O facto de eu ter uma formação pedagógica anterior também me ajudou muito, porque apesar de a educação física ter todos os aspetos do movimento, do desporto, era perpassada pelas questões do ensino. E isso me ajudou a me identificar mais com o curso e minha tarefa na faculdade, sempre ligado ao ensino (FP 7).

4.3 Trabalho académico

Esta categoria de análise apresentou duas subcategorias: (i) início - entrada na carreira de professor formador - experiência profissional anterior - o exercício da profissão- aprendizagens da carreira de formador de professor - dimensões em que se apoiam/apoiaram para o exercício profissional - dimensões do trabalho académico e; (ii) etapas da profissão.

4.3.1 Início da carreira

Entrada na carreira de formador de professor

Os relatos das entrevistas mostraram que, para a maioria dos docentes entrevistados, a entrada e adaptação se deram de forma tranquila, uma vez que eram alunos e foram convidados para lecionar aulas de cariz prático e teórico-prático na universidade como assistentes estagiários. Seus pares eram colegas ou professores que ajudaram bastante no início da profissão de formador de professor. Diziam estarem quase todos no mesmo barco, visto que muitos entraram na carreira universitária ao mesmo tempo para suprir a falta de mão de obra nas universidades. O mestrado e o doutoramento foram realizados quando já faziam parte do corpo docente da universidade, como é relatado no referencial

teórico desse estudo com base em Amaral, Correia, Magalhães, Rosa, Santiago e Teixeira (2002) e Dotta, Lopes e Leite (2019). Os formadores de professores ressaltaram que:

Foi uma adaptação que não foi complicada, comecei como assistente estagiário. Trabalhei e colaborei com professores [...] (FP 3).

A inserção também foi muito agradável, foi muito fácil, foi simpática. Eu passei a trabalhar no gabinete de pedagogia [...] Todos os outros colegas tinham sido meus professores no curso (FP 7).

Experiência profissional anterior

Quanto à experiência profissional anterior os entrevistados relataram que durante um bom tempo trabalharam como professores do ensino básico e secundário, com exceção de um entrevistado. Estes pontos os marcaram muito porque tiveram que, num certo momento, se decidir pela carreira universitária e conseqüentemente abandonar o ensino básico e secundário. Contudo a carreira de professor de educação física foi importante e trouxe base para o ensino superior, ou seja, conhecem e gostam do ambiente escolar. Esses professores apresentam uma identidade dual (Universitária e Escolar). Essa identidade indica uma melhor ligação entre teoria e prática. Os formadores de professores focalizaram que:

[...]Regressei à escola e depois de um ano apareceu a oportunidade aqui nessa IES. Não hesitei porque era algo de que eu já tinha experiência em outra IES e foi algo que eu agarrei com muita vontade e muita motivação e minha função era trabalhar com estagiários que estavam nas escolas. Portanto eu achava que realmente tinha alguma coisa para dar. Toda a experiência que eu tinha tido, investimento, e foi muito gratificante sobre esse ponto de vista (FP2).

Eu acho que foi uma vantagem eu ter sido professor de educação física por tantos anos e de tantas escolas com alunos completamente diferentes, alunos da cidade, alunos do campo, alunos muito interessados. Foi uma experiência que até hoje em dia eu tento transportar para as aulas que eu dou na faculdade a futuros professores de educação física (FP 6).

Aprendizagens da carreira de formador de professor

No que versa sobre as aprendizagens da profissão de formadores de professores, os docentes relataram em suas entrevistas que um desafio grande foi aprender a dar aulas dentro de quatro paredes. Os professores de educação física estavam acostumados a dar aulas em pavilhões e ginásios, sendo este facto um grande aprendizado para a formação de formadores de professores. Esses docentes em suas várias identidades ainda apresentam uma identidade de professor de educação física e uma identidade acadêmica, como relatado por Lopes (2009) que, neste caso emergem por biografia (quando os formadores foram professores). O aprendizado aborda as exigências do ensino superior. Ensinar alunos mais criativos e críticos foram pontos marcantes. Os formadores de professores informaram que precisaram se preparar

mais, de serem mais pacientes com o aluno, consigo e com os sujeitos que estão envolvidos, como relatado em Marta, Lopes, Pereira e Leite (2014). Os docentes na formação de professores informam que é importante basear a formação nas necessidades dos formandos, que são as necessidades da escola. As mudanças do ensino superior também fizeram parte das aprendizagens do trabalho académico, com destaque para o desgaste provocado pela métrica na investigação. Os docentes assinalaram que:

[...] porque não estava habituada a dar aulas em uma sala de aula, eu dava aulas em pavilhões, em espaços aberto, toda a gente via as minhas aulas e, portanto, o ambiente de sala de aula para mim também foi uma certa novidade (PF 1).

Ser mais paciente. É também saber reduzir as expetativas. Às vezes querer chegar sempre no ótimo... Comecei a perceber que não é possível ter tudo e é preciso ponderar, quer do ponto de vista das exigências com os estudantes, quer do ponto de vista das exigências comigo ou até com aquilo em que estou envolvida. Acho que foi uma aprendizagem, não é fácil, não é fácil (FP 2).

Essa máquina de produção, de produzir artigos, que não interessa o que vais dizer, só interessa publicar, é uma coisa que me desgasta muito (FP 5).

Dimensões em que se apoiaram/ apoiam na prática docente

Nesta dimensão a pesquisa objectivou investigar em que os docentes se apoiaram no início da carreira de professor formador e em que continuam se apoiando para realizar sua prática docente. Em suas escutas pode ser observado um conjunto de ações. Nesse conjunto estavam: a troca com os pares, a própria experiência, a bibliografia e os professores. A própria experiência é referida como a principal forma de aprendizagem da prática docente. Eram professores inexperientes e em processo de formação contínua.

Quando comecei o processo de supervisão, sinceramente, na primeira fase, o meu apoio era muito as minhas práticas. Acreditava nelas. Tudo com o conhecimento experiencial e tácito e foi o que utilizei na primeira parte da supervisão. Depois fiz um grande investimento em termos teóricos, de literatura, partilha com os pares, também foi sempre uma preocupação, também foi uma tentativa de construir (FP 2).

Minha fonte principal é sempre a literatura. Todo o trabalho que faço vou buscar outra literatura. Busco sempre o novo. Então a literatura é fundamental. Mas ao longo do tempo eu tive um trabalho colaborativo com outros colegas (FP 3).

Nós quando começamos a dar aulas, acho que a tendência natural e a mais simples e mais prática é tentar copiar aqueles que nós pensávamos que eram os nossos melhores tutores ou professores e depois é que criamos a nossa forma de estar (PF 8).

4.3.2 Etapas da profissão

Os formadores de professores em suas análises apresentaram três etapas importantes na profissão: (i) investimento inicial na carreira – aprender a ensinar; (ii) renovação na carreira; (iii) maturidade na carreira. Os mesmos não apresentam um choque com a realidade. Embora professores experientes no ensino básico e secundário, sentiram necessidade de adaptação ao ensino superior. O início da carreira foi uma fase de investimento, uma vez que se doutoraram em serviço (professores universitários). A renovação na carreira se relaciona com o fim do doutoramento e a oportunidade de novos cargos no ensino universitário. Já a fase de maturidade se dá com a aproximação da reforma e os anos de experiência profissional.

Os formadores de professores se dizem realizados na profissão que a docência é, o que realmente traz realização profissional; valorizam depois a investigação. A extensão e a investigação servem de suporte para a docência. Identificam-se com a docência no ensino superior e a docência de professor de educação física. Mais uma vez a identidade dual se apresenta de maneira latente nestes formadores de professores. Os formadores de professores ressaltavam que:

Em termos de realização profissional é obvio que terminar o doutoramento nos dá algo, algum contentamento, porque nós sabemos que a partir daí é provável que passemos para os quadros da faculdade (FP 8).

[...] minha expectativa é ir para a reforma daqui a cinco anos, mas não sei se vou ou não, nunca fiz planos a tão longo prazo[...]eu acho que é preciso sangue novo nas nossas escolas e nas nossas universidades, mas por outro lado há todo um saber acumulado que professores como eu têm, e também é uma pena - “agora vai embora e vai para a reforma(FP 6).

Gosto muito, muito, muito de dar aulas. Gosto muito da docência. Se me tirassem isso ia ficar amputada. Se me tirassem a docência ia me amputar... [sem] duas pernas, os dois braços. Isso é uma área de facto forte. Gosto do contacto com os alunos. Não é o impor conhecimento, mas de gerar conhecimento, de gerar possibilidade, de gerar neles aprendizagens, de estarem ativos para gerarem suas próprias aprendizagens (FP 7).

4.4 Conceções de justiça social

A quarta categoria de análise versa sobre a visão sobre a relação da formação com a justiça social.

4.4.1 Na formação inicial

No que se refere às percepções sobre o professor de educação física e o seu papel na escola, informaram que a educação física escolar tem um papel fundamental para a justiça social, uma vez que remete ao corpo. Mas não é

consensual o papel dela dentro da escola. Alguns docentes acham que são coisas distintas, ficando esta disciplina muito voltada para as questões biológicas. O espaço do professor de educação física e sua disciplina precisam ser legitimados no ambiente escolar. A escola continua a excluir, pois transmite aos educandos um poder de igualdade e não de equidade, fazendo do espaço escolar um espaço de reprodução social. A justiça social depende da intencionalidade do professor que está a lecionar. Os currículos de formação não indicam explicitamente essa prática pedagógica. Muitos formadores de professores têm um viés tecnicista porque, em suas formações, professores e currículos eram voltados para a performance e o alto rendimento. Todos são unânimes em dizer que o corpo é um instrumento carregado de símbolos e histórias de vida e a forma em que é trabalhado pode ser um fator de inclusão ou exclusão. Diante das explicações dadas pelos docentes, se indica que se deve cortar esse círculo vicioso, a começar pela reestruturação do currículo e suas abordagens sobre justiça social, deixando assim de ter uma forma fragmentada em disciplinas, e passando a ter um projeto educacional. Não se pode mais conceber uma visão “biologizante” dos educandos e nem mesmo associar inclusão a pessoas com deficiência. É necessário um olhar de equidade, quer dizer, dar oportunidades diferentes aos que são diferentes, permitir uma política educacional que dê voz e escuta aos que dentro das escolas são discriminados, sejam elas por suas culturas, gênero, raça, estereótipos ou outros. O ensino da educação física deve ser voltado para a perspectiva holística do ser humano, uma perspectiva cultural/ intercultural da educação física. O corpo transmite valores, histórias e crenças que, dependendo da forma com que é trabalhado e dirigido na educação física escolar, pode ser causa e efeito ao mesmo tempo de inclusão e exclusão.

Quanto ao currículo, os formadores de professores entendem que existem unidades curriculares que seguem mais uma perspectiva biológica (técnica, centrada na performance) e outras mais humanas (de ênfase psicossocial). Outro ponto que também chama a atenção diz respeito ao que a própria universidade enxerga como importante na formação e na investigação. Os formadores de professores destacaram que:

[...]é um espaço que ainda de certa forma necessita de alguma legitimação junto de alguns pares e outros colegas que não da área de educação física (FP 1).

Educação física na escola em termos de... o papel que ela pode assumir na escola é extremamente relevante. O papel que ela tem na escola, já não sabe se é tão relevante na maior parte dos contextos[...]acho que é fundamental para a formação da pessoa numa perspectiva humanista[...]alguns profissionais a tratam... acabam por muitas vezes não ter esse papel e fica muito centrada nos aspetos muito biológico ou recreacionista [...]A escola neste momento está a produzir mais igualdade do que justiça social. [...] Neste momento está outra vez a fazer a reprodução social [...](FP 2).

A educação física tem um potencial único e idiossincrático porque é a única disciplina que forma através do corpo. A vivência da corporeidade é fundamental para a autoestima. Até para a compreensão do que cada pessoa é (FP 4).

A justiça social está dentro da educação física dependendo de quem está a lecionar a disciplina, pois há vários tipos. Nós sabemos disso. Em termos de profissionais pode haver uns que vão mais para o modelo mais técnico e outros para o modelo mais humanista; e isso faz

muita diferença. E é basicamente essa a minha preocupação - que nossos estudantes tenham mais um modelo humanista do que o modelo técnico (FP 1).

[...] há currículos que não contemplam nada. Outros, muitas vezes, eu vejo que no nosso currículo podemos não ter, por exemplo, uma cadeira de ética, vamos supor [...] E, portanto, tocamos alguns pontos, alguns conteúdos, sempre em algumas unidades curriculares, que não podem estar sob a forma da unidade curricular em si (FP 7).

4.4.2 No trabalho acadêmico

Nesta dimensão, foram abordadas os tipos de professor que os entrevistados consideraram que se podem encontrar nos cursos de formação inicial e nas escolas. São professores que em suas aulas dão ênfase à performance, ao viés biológico? Suas aulas são inclusivas? Os professores informaram em suas análises que a formação inicial é um fator importante para as concepções de educação física, mas a intencionalidade de quem dá aula é o que realmente vai determinar sua ação. Não existe uma relação direta. Muitos professores que são formados nas áreas ditas “biológicas” têm uma visão muito mais “humanista” nas suas aulas. Mas existe sim uma tendência para uma educação física voltada para a técnica. Outro ponto que também chama a atenção diz respeito ao que a própria universidade enxerga como importante na formação e na investigação. Seguem algumas falas:

Aqui há um cruzamento do que é cada pessoa e depois a natureza da sua formação. Agora, existe uma tendência para que, quem se forma nas áreas biológicas ter atitudes mais orientadas para o currículo, como eu costumo falar, frio e duro [...] Aqui há outro fator que interfere - que temos colegas das áreas biológicas que têm mais sensibilidade, porque criaram outras culturas de aprendizagem ao longo da vida, devido a outras vivências, outros grupos, outros momentos, outros locais por onde passaram [...] que os leva a não serem tão centrados na performance [...] Mas depois tem esse outro fator. Quem é o professor? O caráter que ele tem como pessoa está ao serviço dele como professor (FP4).

Na minha faculdade conseguimos na área das ciências sociais e humanas ter uma área muito forte. Nesse momento são as áreas mais consideradas e foi uma luta relacionada com a própria produção científica. Porque havia o estigma durante muitos anos de que, em [investigação] qualitativa é que não publicam [...] As outras áreas têm publicação mais rapidamente, os cruzamentos de variáveis são mais fáceis, mas de facto isso existe e é uma dificuldade na área da educação física. As ciências sociais e humanas são geralmente mais menosprezadas [...] (FP 3).

4.5 Perspetivas de futuro

Quanto às perspectivas de futuro, os docentes enfatizaram que seu sonho é que existisse mais equidade nas práticas educacionais. Que a escola seja de todos e para todos. Sem tantas discriminações.

Acho que o sonho era verdadeiramente uma escola de todos e para todos. Todo um processo de formação acessível a todos e que seja de todos. Que realmente todos tenham uma participação efetiva através do processo de negociação, implicação, tomada de decisão. É muito isto, de todos e para todos, e se nós conseguirmos isso estaremos a caminho de uma justiça social efetiva. E com certeza isso vai refletir em toda sociedade (FP 5).

Então é isso, a nível do sonho é que não tivesse tanto estereótipo como ainda se tem (PF 6).

Nunca pensei nisso. Eu sou mais aquele tipo que vive o momento. Porque sei que isso é utopia. E utopia conduz a falta de foco. Sei que isso não existe. Mas acho que [são importantes] práticas que considerem o ser humano, que considerem a humanização do humano, que é o que falta. Perceber essa dimensão é o que nos pode salvar no sentido de termos um mundo melhor (PF 2).

Síntese

Em síntese interpretativa dos resultados encontrados a partir das entrevistas realizadas com os formadores de professores da IES Portuguesa pesquisada, o estudo destaca que a escolha do curso de educação física dos professores formadores foi marcada por acontecimentos biográficos e relacionais de suas socializações primárias em contexto formal de ensino (Escola) e não formais. Em outras palavras, se apoiaram em momentos positivos e negativos nas aulas de educação física escolar ou porque tinham sido atletas.

O curso de formação inicial permitiu a esses docentes construir suas identidades profissionais, ou seja, concedeu “Ser professor”. O relacionamento interpessoal no curso foi apresentado de forma ambivalente - sentimentos bons e não tão bons com formadores de professores conduzem suas identidades profissionais. As relações interpessoais com colegas de turma foram de grande valia. O curso de formação inicial permitiu crescimento económico e pessoal. Foi um divisor de águas, pois se sentiram adultos e autónomos.

O início da carreira de professor formador se apresentou de forma tranquila, pois em sua maioria, entraram como assistentes estagiários, permitindo um acolhimento positivo de formadores de professores mais experientes e colegas que estavam na mesma situação. Os professores formadores mais experientes foram seus docentes no curso de formação inicial.

Quase todos os formadores de professores foram professores de educação física, com exceção de um entrevistado. Esses docentes apresentam uma identidade dual - académica e profissional. A identidade profissional de professor de educação física apresenta visão alargada para a construção de suas identidades académicas, pois interligam com maior facilidade teoria e prática, uma vez que conhecem o ambiente escolar. A identidade dual é latente nesses docentes, pois se identificam como formadores de professores, mas também como professores de educação física. Gostam do ambiente escolar; tiveram que abandonar a carreira de professores do ensino básico e secundário para ingressar na carreira de professor universitário.

A posição de formador de professor foi composta de aprendizados que constroem e (re)constroem suas identidades profissionais. Dar aula em salas de aulas ditas “tradicionais” (entre quatro paredes) foi um grande aprendizado. O sentimento de formador de futuros professores permitiu novas reflexões a respeito da profissão de professor de educação física. Tiveram que se preparar mais, serem mais pacientes consigo e com os alunos, esses agora mais críticos e reflexivos. Assim, suas experiências anteriores (como professores de educação física) e as de início de carreira de formador de professor foram o ponto forte para sua construção identitária e suas experiências se perpetuam até hoje como fator determinante na reconstrução de suas identidades profissionais. As aulas tinham que ser dotadas de significados que coadunam com as necessidades dos educandos e da escola. Se encontram numa posição difícil entre a investigação e a de formador de professores devido às mudanças internas e externas que ocorreram no contexto de trabalho principalmente no Pós- Bolonha. É uma quantofrenia na publicação de artigos, na qual as investigações “biologizantes” são mais aceitas pela academia e pela própria universidade em detrimento das “humanistas”. O contexto de trabalho cria uma dinâmica investigativa que não corrobora com práticas e pesquisas que visam a subjetividade de “Ser professor”. Contudo, ser docente é o que os realiza profissionalmente, seguido da investigação. A extensão é uma dimensão do trabalho acadêmico pouco explorada neste contexto de formação. Essa dimensão é rica, uma vez que possibilita uma profissionalidade alargada, a qual se refere a toda a comunidade escolar e não escolar.

O início de carreira foi marcado pelo investimento na mesma. A renovação na carreira se deu com o fim do doutoramento, pois foi possível mudar de posição no quadro funcional da Universidade, possibilitando ainda novas funções, novas fases, que conduziram a (re) construções identitárias individuais e coletivas. Esta fase, chamada nesse estudo de intermediária, tem como característica a construção de sua identidade própria. Agora estão numa fase de consolidação da carreira, alguns perto da reforma. A identidade está consolidada, porém sempre sendo (re) construída, pois esta se dá de forma dinâmica e inacabada.

As (re)construções identitárias- individuais e coletivas- e a importância do professor de educação física no contexto escolar no que versa sobre a concepção da justiça social é concebida como de alta importância, pois se trabalha o corpo de forma complexa, isto é, o sujeito biológico, social, político; mas precisa ser legitimada, evitando o espaço escolar como espaço de reprodução e exclusão social.

Tal facto acontece porque os currículos de formação não consideram uma prática pedagógica que efetivamente trabalhe a concepção de cultura corporal, sendo esta trabalhada de forma fragmentada nas unidades curriculares, pois depende da intencionalidade do professor.

O currículo culturalmente sensível que vise uma perspectiva cultural da educação física permitirá novas (re) construções identitárias. Por agora, os formadores de professores entrevistados consideram que a perspectiva tecnicista, biologizante ou restrita ainda se faz sentir na formação de futuros professores.

Pressumo que o currículo formal não se impõe como fator determinante, mas se apresenta como instrumento que legitima as condutas docentes e que são capazes de construir novas identidades individuais e coletivas - o currículo culturalmente sensível permitirá a emancipação dos formadores de professores com visão ampliada de educação física.

Um ambiente que proporcione práticas pedagógicas com uma perspetiva de educação física cultural/ intercultural que construa unidades curriculares nessa perspetiva e que trabalhe de forma equilibrada as culturas ditas dominantes e dominadas permitirá novas construções identitárias docentes que se aproximam de uma justiça social que visa combater o “Imperialismo Cultural”.

Nas entrevistas, a justiça social se apresentou, sobretudo, a partir de concepções de inclusão de pessoas com deficiência, numa perspetiva de justiça distributiva e sem referência forte ao “Imperialismo Cultural” ainda existente nos contextos de formação inicial e escolar. Essa nova referência curricular permitirá transformações importantes nas (re) construções identitárias, tendo em vista as várias concepções de justiça social. A escola deve se transformar em um espaço de todos e para todos.

5 Questionário de formadores de professores – cooperantes (escola)

Esta secção se empenhou em apresentar os resultados obtidos através do questionário destinado as professores cooperantes de educação física relacionando esses achados com o referencial teórico que estrutura esse estudo.

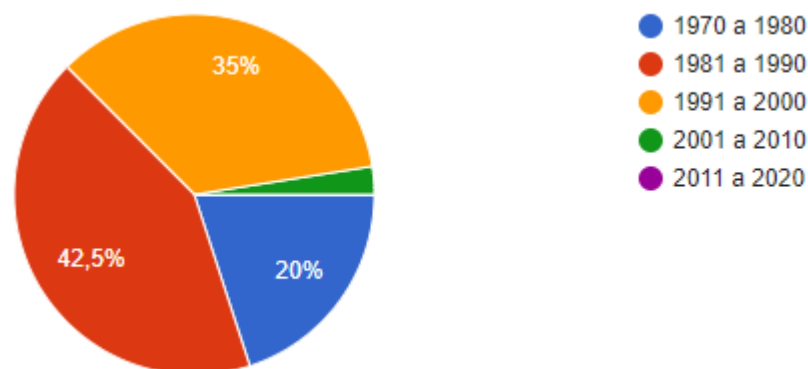
5.1 Caracterização dos respondentes

Participaram do questionário 40 professores cooperantes de escolas públicas de Portugal.

Dos 40 respondentes ao questionário, treze apresentavam idades entre 41 e 50 anos, vinte entre 51 e 60 anos e sete com 61 anos ou mais, sendo vinte e um do gênero masculino e dezanove do gênero feminino.

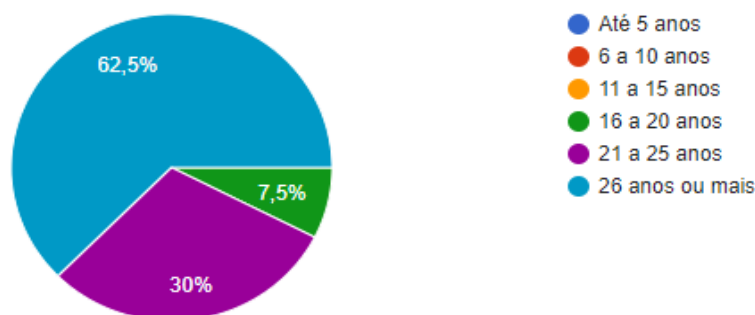
Como mostra o gráfico 14, quanto à entrada no curso de formação inicial, quatorze professores cooperantes datam do ano de 1981 a 1990, dezessete de 1991 a 2000 e um de 2001 a 2010. No que versa sobre a qualificação académica dos 40 respondentes cinco são doutores, 22 mestres e 13 licenciados.

Gráfico 14 - Entrada no curso de formação inicial - Portugal



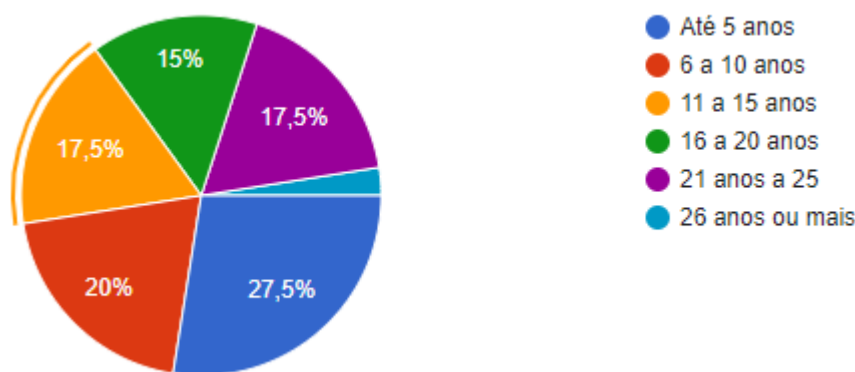
Quanto aos anos de professor no ensino básico e secundário, o gráfico 15 mostrou que, dos 40 respondentes, três têm de 16 a 20 anos, doze de 21 a 25 anos e vinte e cinco 26 anos ou mais. Os professores cooperantes em sua maioria estão perto da reforma, indicando que as IES portuguesas precisarão, em um futuro próximo, reestruturar a rede de apoio com os professores de educação física que exercem a função de professores cooperantes.

Gráfico 15 - Anos como professor do ensino básico e secundário.



O gráfico 16, que versa sobre o tempo de serviço destes professores como cooperantes, mostra os seguintes dados: dos quarenta respondentes, onze trabalhavam como professores cooperantes até há 5 anos, oito de 6 a 10 anos, sete de 11 a 15 anos, seis de 16 a 20 anos, sete de 21 a 25 anos e um 26 anos ou mais. Este facto reafirma a preocupação das IES portuguesas em preparar novos professores de educação física para atuarem como professores cooperantes.

Gráfico 16 - Anos de serviço como professores cooperantes – Portugal



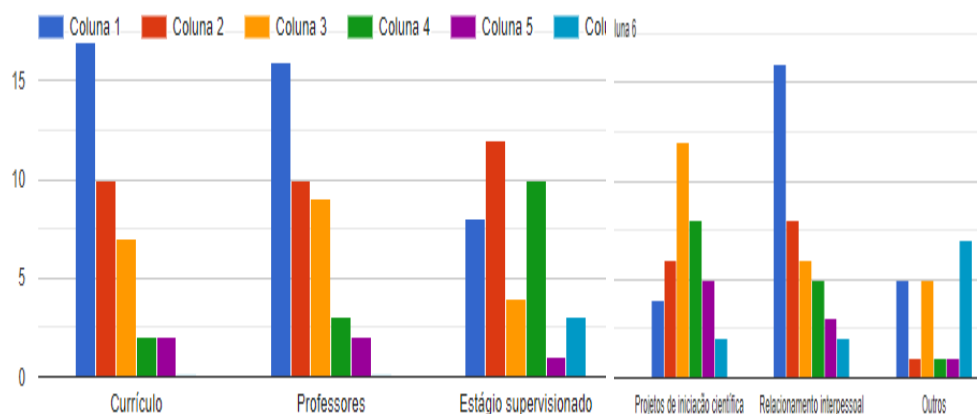
5.2 Formação inicial

A segunda categoria de análise dos questionários enviados aos professores cooperantes versava sobre a sua formação inicial como estudantes, acontecimentos biográficos e relacionais que marcaram sua trajetória académica e que ajudam a construir suas identidades profissionais. Assim, nesta categoria de análise as perguntas foram sobre: (i) o

que foi de maior relevância no curso de formação (currículo, professores, estágio supervisionado, projetos de iniciação científica, relacionamento interpessoal e outros); neste tópico os respondentes poderiam assinalar como 1 a mais relevante e 6 a de menor relevância. Ainda era pedido que se possível justificassem a resposta, porém de forma não obrigatória; (ii) pontos positivos e negativos durante a realização do curso de formação inicial; nessa abordagem os respondentes marcavam sim ou não, sendo pedido que relatassem ao menos um acontecimento que justificasse a resposta; (iii) transformação pessoal e estatuto social; os respondentes tinham as alternativas sim ou não e poderiam justificar suas respostas.

Quanto ao que foi de maior relevância no curso de formação inicial os resultados do gráfico 18 mostra que os aspetos que apresentaram maior relevância foram o currículo, em seguida os professores e o relacionamento interpessoal, estágio supervisionado, outros e por último o projeto de iniciação científica. O gráfico 13 mostrou que 97,5% dos professores cooperantes fizeram sua formação até 2000 e 2,5% até ao ano de 2010, ou seja, período em que o PB ainda não apresentava uma obrigatoriedade em se ter uma formação inicial docente em ciclos curtos, apresentando um curso de formação inicial mais integrado e de socialização com a profissão docente desde o 1º ano de estudo no ensino superior (Leite e Fernandes, 2013; Leal e Leite, 2017). Os projetos de iniciação científica eram pouco explorados nas épocas datadas, facto este que é confirmado nas justificativas.

Gráfico 17 - Relevância no curso de formação inicial – Portugal



Quanto aos acontecimentos biográficos e relacionais, que (re)constroem a identidade profissional (Dubar, 1997; Lopes 2001; 2009; Pimenta, 2005) e que marcaram a trajetória académica dos professores cooperantes respondentes se verifica que todos os participantes informaram que tiveram momentos bons, ou seja, positivos e outros “não tão bons”; um pouco mais da metade refere momentos negativos (22) durante a realização do curso de formação inicial. Os momentos positivos foram justificados pelos participantes e incidiram em: apresentações de trabalhos em congressos, conhecimento e partilhas com outras IES, relacionamentos interpessoais, atividades com a comunidade escolar, professores e currículos de excelência, construção de conhecimento. Pode-se perceber que o currículo e os professores aparecem com a maior relevância na formação inicial e com momentos positivos. Ao que tange aos momentos negativos os professores cooperantes também reportaram o currículo (excesso de aulas práticas em

detrimento das pedagógicas), avaliações quantificadas, discriminação de gênero e professores - relacionamento interpessoal conturbado com docentes. Aparentemente, o currículo está no centro da questão - o currículo e a avaliação voltados para performance, com predominância no viés biológico, em outras palavras, um currículo “tecnicista” (Daólio, 1996). Também pode ser percebido que para alguns respondentes o currículo tecnicista se apresentou como ponto positivo enquanto que para outro grupo se apresentou algo negativo. A percepção do currículo é ambivalente, ou seja, o que se torna positivo para um grupo é o mesmo que se torna negativo para outro. Indica ainda uma percepção de educação física como positiva, ora mais voltada para técnica, isto é, “biologizante”, ora mais humanista, em outras palavras, mais cultural. Não se pode dizer o mesmo em relação aos professores, porque as justificativas são distintas - os bons professores são bons professores devido ao conhecimento; os maus professores são maus professores devido ao relacionamento interpessoal. Esta percepção se verifica tanto nos formadores de professores (como vimos) como nos professores cooperantes, o que pode ser explicado pelo fato de ambos terem feito seus cursos de formação inicial no mesmo período.

No que versa sobre a possibilidade de transformação pessoal e a melhoria de estatuto social, trinta e seis respondentes afirmaram que a formação inicial contribuiu para a transformação e quatro afirmaram que não. As transformações se pautaram em acesso à carreira de professor, olhar o desporto de outra forma, noção ética no trabalho e melhoria profissional, melhora socioeconômica de si e da família, e independência financeira. As justificativas mostraram a importância da identidade profissional “ser professor de educação física”. Quanto ao olhar o desporto de outra forma a justificativa dada foi uma maior capacidade de conhecimento sobre o autorrendimento para atuar em escolas e ginásios, reconstruindo a ideia que tinham na socialização primária. A história da educação física mostra uma forte demanda para o corpo saudável capaz de “moldar” sujeitos. Enfatiza a técnica nos movimentos e em alguns casos, atualmente, essa visão ainda é compartilhada por professores que tiveram sua formação inicial pautada na perspectiva “biologizante”.

Dos que responderam não, esses docentes acreditam que o seu estatuto social piorou em escolherem “ser professor”, uma vez que a carreira docente se apresenta desvalorizada.

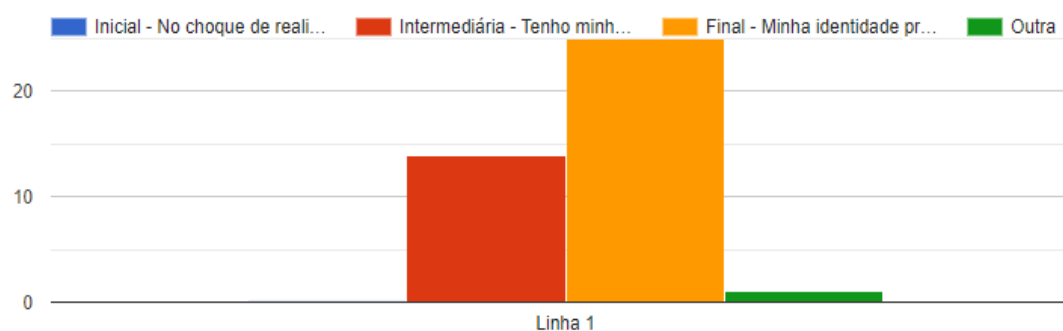
5.3 Exercício profissional

A terceira categoria de análise fez menção ao trabalho de professor de educação física (exercício profissional). Nesta categoria foram abordadas as seguintes questões : (i) etapas em que os professores se encontram no exercício da profissão: Inicial, Intermediária e Final; (ii) grau de importância do estágio supervisionado na sua prática docente (alta importância, média importância, baixa importância e nenhuma importância); (iii) em que se apoiaram e se apoiam para exercer a sua prática pedagógica (professores, bibliografia, estágio, a sua própria experiência e outros). Em todos os

questionamentos desta categoria era pedido, de forma não obrigatória, que se possível o respondente justificasse a resposta.

Em relação às etapas em que os professores cooperantes se encontram no exercício da profissão, o gráfico 18 mostrou os seguintes resultados: vinte e cinco dizem estar numa fase consolidada, quatorze na fase intermediária e um em “outras”. Os professores que se encontram perto da reforma querem deixar um legado para os mais novos. Nas respostas à solicitação para que fosse justificada a resposta, se verifica que mesmo os que estão perto da reforma se veem como sempre em reconstrução identitária (Dubar, 1997, Lopes 2009). Nenhum docente se apresenta com choque de realidade, caso encontrado, como indica a literatura, em profissionais com menos de cinco anos de profissão; de facto estes professores têm um número mais elevado de anos de serviço (Farias, Batista & Graça, 2018; Hubermam, 1989).

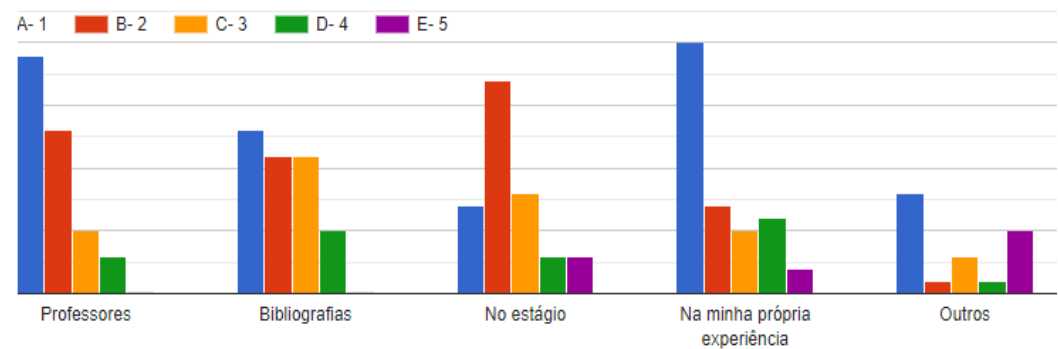
Gráfico 18 - Etapas da profissão - Portugal



Quanto à importância do estágio supervisionado para formação de futuros professores de educação física, todos os respondentes acreditam ser de alta importância - o confronto com o contexto real é de grande valia, permitindo a transformação dos saberes académicos em profissionais (Lopes & Pereira, 2012). No estágio supervisionado, os futuros professores se deparam com momentos de sucesso e de insucesso para construir sua identidade profissional.

Foi perguntado aos professores cooperantes no que se apoiaram e se apoiam para a sua prática docente. Os docentes apresentaram as seguintes respostas (gráfico 19): na própria experiência, nos professores, na bibliografia, “outros e por último no estágio supervisionado. As respostas que enfatizam a própria experiência são justificadas pelo tempo de serviço como professores cooperantes. No que versa ao estágio as justificativas apresentadas se fundamentam no formato do estágio centrado na escola. A nova configuração de estágio ora é vista como positiva ora como negativa.

Gráfico 19 - Apoio para sua prática docente – Portugal



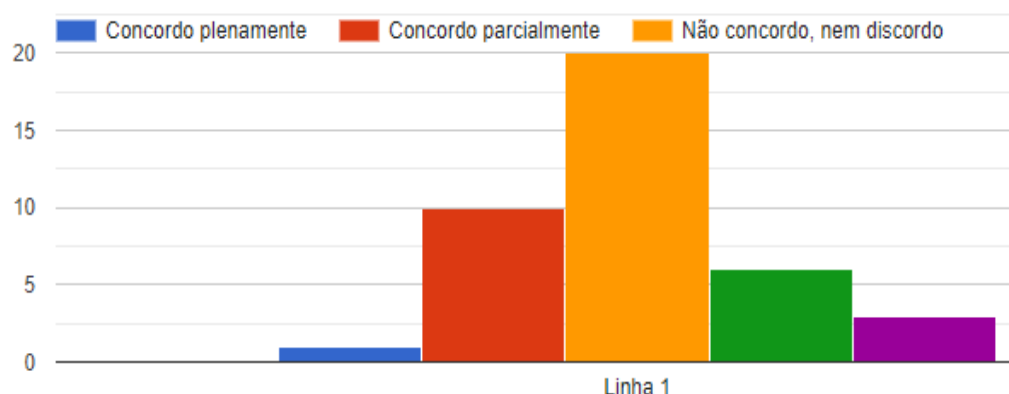
5.4 Conceções de justiça social

A quarta categoria de análise versa sobre as conceções de justiça social e apresentou duas subcategorias: na formação inicial e no exercício profissional.

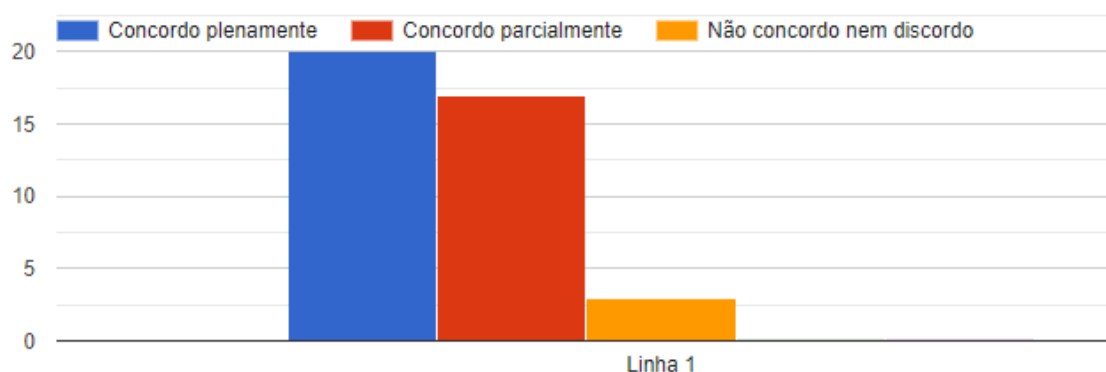
5.4.1 Na Formação inicial

No que versa sobre as subcategorias formação inicial o questionário usou a escala de Likert com cinco alternativas (concordo plenamente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente). Além das alternativas de respostas, era também pedido aos respondentes que justificassem suas respostas, de forma não obrigatória. Os questionamentos versaram sobre: (i) se a formação inicial em que atua como professor cooperante tem um perfil voltado para questões biológicas?; (ii) se a prática pedagógica de educação física escolar é voltada para inclusão dos alunos?

O gráfico 20 expõe os resultados encontrados nos dois questionamentos. No que corresponde ao primeiro questionamento as respostas dos professores cooperantes (PC) se apresentaram da seguinte maneira: dos 40 respondentes, um concorda plenamente, dez concordam parcialmente, vinte nem concordam e nem discordam, seis discordam parcialmente e três discordam totalmente. Dezesete PC justificaram a resposta e acreditam que o ser humano é um ser holístico e que as perspectivas biológica e social devem ser trabalhados em equilíbrio.

Gráfico 20 - Curso de formação inicial e vieses biológico - Portugal

Quanto ao segundo questionamento, o gráfico 21 informa que dos 40 respondentes, vinte concordam plenamente, dezessete concordam parcialmente e três não concordam nem discordam. Através das justificativas foi percebido que os PC acreditavam que a inclusão depende muito do professor e que muitas vezes faltam recursos humanos para a inclusão. Foi possível perceber três interpretações distintas quanto ao termo “inclusão”: o primeiro remete a Pessoas com Deficiência; o segundo a pessoas com estereótipos marginalizados; e o terceiro para pessoas de culturas distintas.

Gráfico 21 - Educação física escolar e inclusão - Portugal

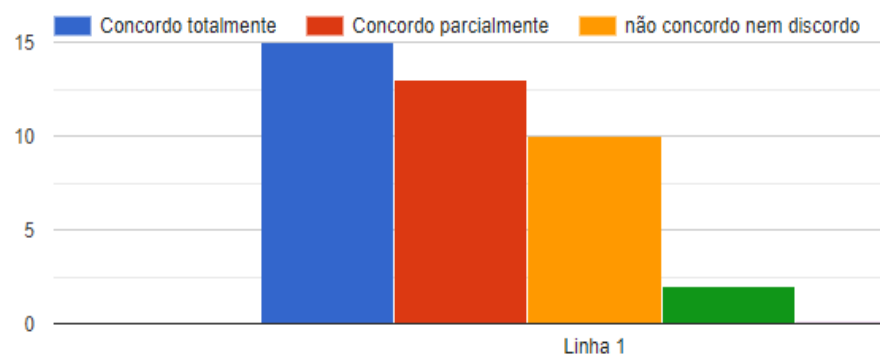
5.4.2 No exercício profissional

A segunda subcategoria de análise se referiu à concepção de justiça social no exercício profissional. O questionário foi dividido em quatro perguntas que versaram sobre: (i) se o estágio supervisionado é um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social (ii) se currículo do curso de formação inicial de educação física é um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social (iii) se a sua prática pedagógica inspirada pela justiça social (iv) se a sua prática pedagógica contribui para que outros professores pensem suas práticas inspirados pela justiça social. Nas duas primeiras perguntas foi usada a escala de Likert com cinco alternativas de respostas (concordo plenamente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo

totalmente). Na terceira e na quarta perguntas as alternativas de resposta eram sim ou não. Além das alternativas de respostas, era também pedido aos respondentes que as justificassem.

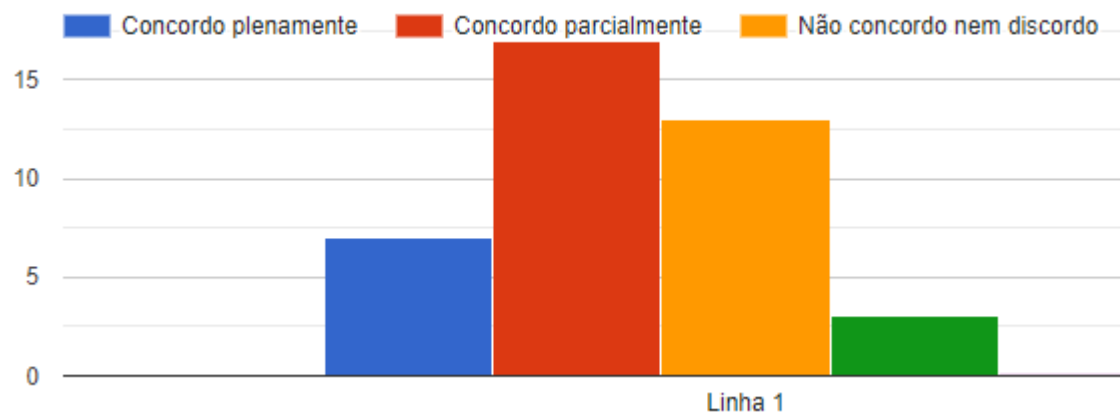
Quanto ao estágio supervisionado de educação física ser um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social, o gráfico 22 informa que: dos 40 respondentes, quinze concordam plenamente, treze concordam parcialmente, dez não concordam nem discordam e dois discordam parcialmente. Através das justificativas dos professores cooperantes foi percebido que o termo justiça social é amplo (Dubet, 2002, 2003, 2004; Estevão, 2002, 2013). Os professores entenderam justiça social a partir da perspectiva de acessibilidade (Pessoas com Deficiência) ou da perspectiva de diferentes raças, religiões e/ou culturas. Um respondente disse concordar com a seleção de pessoas e alguns questionaram o que se entendia por justiça social.

Gráfico 22 - Estágio supervisionado inspirado pela justiça social - Portugal



Sobre se o currículo do curso de formação inicial de educação física é um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social, os professores cooperantes apresentaram os seguintes resultados, como mostra o gráfico 23: dos 40 respondentes, sete concordam plenamente, dezessete concordam parcialmente, treze não concordam e nem discordam e três discordam parcialmente. Através das justificativas os PC relataram que o currículo pode influenciar ou não, mas a inspiração em alcançar não é do currículo e sim do professor. A intencionalidade do professor é primordial, mas se este professor faz parte de um grupo de professores e de um currículo que discute as questões de justiça social, neste caso, da cultura corporal/intercultural, de forma ampla e não fragmentada, acabará por ser influenciado por essas identidades profissionais coletivas.

Gráfico 23 - Currículo do curso de formação inicial e inspiração pela justiça social



Sobre se a prática do professor cooperante é inspirado pela justiça social os professores cooperantes em sua maioria disseram que sim (35 respondentes) e cinco responderam que não. Os que responderam que sim dizem trabalhar com equidade, porém a maioria, em relação aos que são mais aptos e menos aptos, mostra uma face “tecnicista e biologizante”. Os que responderam não, não justificaram as suas respostas.

No que tange à sua prática pedagógica como contributo para que outros professores pensem suas práticas inspirados pela justiça social, dos 40 respondentes, trinta e seis afirmaram que sim e quatro não. Os que responderam não não justificaram suas respostas e os que responderam sim dizem que procuram trabalhar de forma que contribua, contudo sem exemplos que pudessem esclarecer essas práticas.

Síntese

Diante dos resultados, se apresenta agora uma síntese. Os professores respondentes são professores experientes no exercício profissional de professor de educação física e a maioria teve sua formação nos anos de 1981 a 1990. Um quantitativo expressivo tem até cinco anos na função de cooperante. Também existe um número considerável perto da reforma. Acredito que esses fatores possam ser interligados, pois por uns estarem perto da reforma outros professores precisam assumir a função de professores cooperantes. O currículo e os professores foram os aspetos de maior relevância para o desenvolvimento desses profissionais. A formação teve lugar antes da implementação do PB. A visão sobre o currículo se apresenta de forma ambivalente, ou seja, ele é considerado um currículo ampliado, mas com característica tecnicistas, voltado para a performance. Assim, parece que o currículo de formação era voltado para a técnica com intencionalidade de performance – esta seria uma característica da época de formação inicial. As transformações pessoais são pautadas na construção de sua identidade docente, “Ser professor”. Quanto à mudança de estatuto económico alguns dizem que piorou.

Quanto às etapas do exercício profissional em que se encontra os mais antigos dizem estar numa fase consolidada, porém não fechada. Já os mais novos informam estar numa fase intermediária. Esses docentes se apoiam ou se apoiavam no início de carreira em primeiro lugar na própria experiência profissional, seguido dos professores. Os que responderam que se apoiavam no estágio fizeram um outro formato de estágio integrado (profissionalização em serviço).

Foi possível perceber três interpretações distintas quanto ao termo “inclusão”. O primeiro remete a pessoas com deficiência; o segundo a pessoas marginalizadas; e o terceiro a pessoas de culturas distintas. Quanto ao currículo de formação inicial quase metade diz que o ser humano deve ser trabalhado em todas as suas dimensões. O estágio é um fator de inclusão, mas tudo depende das concepções que fazem de justiça social. O currículo de formação inicial pode ou não contribuir para a justiça social independente de ser inspirado pela justiça social ou não. Deteta-se em alguns casos uma divisão entre os ditos “aptos” e “não aptos”, mostrando a existência de perspectivas com viés biológico. Estes professores acreditam que contribuem para que outros professores em suas práticas pedagógicas trabalhem a justiça social.

6 Entrevista aos formadores de professores – cooperantes (escola)

6.1 Caracterização dos participantes

Esta secção apresenta os resultados alcançados com as entrevistas dos professores cooperantes das escolas parceiras da instituição de ensino superior portuguesa pesquisada.

Foram cinco professores cooperantes entrevistados, destes, dois apresentaram idades entre 61 e 70 anos e três idades entre 51 e 60 anos. Três são homens e duas mulheres.

Quanto à entrada no curso de formação inicial, quatro iniciaram entre os anos de 1981 e 1990 e um em 1978. Dois dos participantes da entrevista apresentavam licenciatura, dois mestrado e um doutorado. Todos fizeram licenciatura de cinco anos.

Dois atuam como professores cooperantes há quatorze anos, 2 há vinte anos e 1 há trinta e sete anos. Destes, 2 atuam no 2º ciclo, 2 no 3º ciclo e secundário e um somente no secundário.

Dois atuam como professores de educação física há quarenta anos, 1 há trinta e oito anos, 1 há trinta e quatro anos e 1 há trinta e sete anos.

Verifica-se, portanto, que a maioria fez a formação no ensino superior durante o período de crescimento do ensino superior em Portugal (Thomas Dotta, Lopes & Leite, 2019).

6.2 Formação inicial

A escolha do curso permitiu explorar os motivos pelos quais os professores escolheram a formação inicial em educação física. Em suas escutas foi percebido que a escolha se deu por duas razões pelas quais escolheram fazer o curso de formação inicial de educação física.

A escolha está ligada a acontecimentos biográficos e relacionais no ensino básico e secundário que marcaram sua trajetória acadêmica através de momentos bons e não tão bons nas aulas de educação física; vale destacar que os professores cooperantes que informam que os acontecimentos não tão bons se justificam pelo regime ditatorial que o país vivia; a escola era um lugar austero, de castigos, e somente o convívio com colegas era marcante como positivo.

A relação anterior com o desporto de alto rendimento, ou seja, foram atletas. Destaca-se que o convívio com treinadores foi mais importante do que a educação física escolar. A socialização primária (Dubar, 1997) na vida escolar e no desporto de alto rendimento foi determinante na escolha do curso. Existe nestes casos uma relação entre a socialização primária, isto é a história de vida desses docentes, e a secundária, quando se constrói a identidade profissional (Dubar, 1997; Santos 2018).

Na escola onde fiz meus primeiros estudos infelizmente só tive um ano um professor de educação física. Nos outros anos a aula de educação física era nas horas de intervalos ou quando um professor faltava, havia uma bola a saltitar e jogo de futebol (PC 1).

Eu achava que a educação física era uma disciplina menor que só servia para darmos pontapés na bola e mais nada. E eu resolvi ser professor de educação física exatamente por causa disso. Porque no meu treino desportivo quando eu tinha cerca de 17 anos, quando comecei a entrar na alta competição, eu treinei com treinadores que eram professores de educação física, eram licenciados em educação física. Essas pessoas que eram profissionais excelentes mostraram-me que ter uma formação universitária fazia a diferença e que a educação física não era aquilo que eu pensava que era e aquilo que eu tinha feito (PC 2).

Portanto o desporto trouxe-me esse lado bom de ter um grupo de amigos todos associados ao desporto e foi provavelmente a partir daí que decidi que ia para a faculdade de desporto (PC 4).

Quanto aos sentimentos marcantes, tanto positivos quanto negativos, os professores cooperantes (PC) relataram que a entrada no curso foi muito positiva. Todos estavam muito felizes, pois era o que realmente queriam fazer. Os momentos positivos foram lembrados com muita saudade. O relacionamento interpessoal com os pares e professores fez toda a diferença. Mas os professores também se referem a momentos negativos – não tão bons, não pela falta de experiência do formador de professor, mas por serem de outras áreas que não tinham ligação com a educação física. Outro ponto negativo foi a falta de estágio integrado, pois os PC fizeram em sua época de formação inicial a profissionalização em serviço. A entrada no curso permitiu em alguns PC uma mudança de origem, pois saíram do interior e foram para a cidade grande trazendo autonomia e uma perspectiva de vida que não ocorria no interior. A finalização do curso foi outro marco na vida desses docentes - agora tinham uma profissão, uma identidade docente “ser professor”. A pesquisa vai ao encontro com o referencial teórico ao informar que o curso de formação inicial é de

fundamental importância para a construção da identidade profissional (Dubar,1997; Lopes 2009). Os trechos abaixo apontam esses sentimentos:

Lembro perfeitamente quando vi a última classificação na pauta eu saí aos saltos foi uma alegria imensa. Porque foi uma conquista pessoal e até familiar. Minha família é muito alargada e eu fui a primeira pessoa a fazer licenciatura [...]. Mas a licenciatura foi exatamente aquele boom de conquista, eu sou professora e sou licenciada. A faculdade em si foi algo muito marcante do ponto de vista positivo. Porque eu sou de origem de uma aldeia onde na época as raparigas, a grande maioria das minhas colegas, não conseguiam estudos, não iam para a faculdade, a grande maioria não foi (PC 5).

Eu tinha um professor na faculdade que dizia: atenção meus amigos! A boca fala, mas o corpo conversa. Isso eu nunca mais esqueci e hoje olho para meus alunos, ouço o que eles dizem, mas ouço o que o corpo deles conversa em diálogo comigo. Que isso é que é o mais importante (PC 1).

Negativo, talvez alguma falta de preparação universitária de alguns professores que na altura eram consideradas menores. Por exemplo, a psicologia, a história. Essas áreas consideradas mais teóricas na altura em que eu estudei eram dadas professores convidados que não tinham ligação ao desporto (PC 2).

O que faltou é o que existe hoje, o estágio integrado. Nós éramos lançados às feras. Nós íamos para a escola sem saber o que fazer, uns eram acompanhados por colegas simpáticos, outros nem por isso e, portanto, havia quem fazia disparates e aprendíamos com os disparates ao longo do tempo (PC 3).

6.3 O exercício profissional

A terceira categoria de análise apresentou as seguintes subcategorias: início e etapas.

6.3.1 Início

Nesta subcategoria foi pedido aos participantes que informassem sobre as experiências que marcaram o início da sua carreira (positivas e negativas) e a escolha e o lugar de professor cooperante. Os participantes em seus relatos informaram que o conhecimento da carreira docente junto à formação inicial permitiu uma mudança de paradigma sobre a educação física escolar, apresentando, assim, uma experiência positiva. O início da carreira também foi relatado por alguns como algo difícil e negativo devido a relação forma austera por parte dos superiores. Esses docentes escolheram a função de professores cooperantes por três razões: a possibilidade de estar em formação contínua, ajudar na identidade profissional - “Ser professor”- de futuros professores e por parceria com colegas. Os formadores de professores ressaltaram que:

E torná-lo transversal envolvendo toda a comunidade educativa. Isso com apresentações culturais, manifestações artísticas, tudo o que eles considerassem interessante. Aquilo me dava uma agonia durante 15 dias, mas depois me dava uma satisfação que eu ia deixar marcas para a vida ali. Ser professora é muito isso, é marcar nossos alunos com experiências que os levem para a vida (PC 4).

Eu trabalhei um ano numa aldeia onde a educação física era considerada uma disciplina em que se dava uma bola e se ia jogar, não tinha um volume de aprendizagem. Então estava sempre a tentar e fazer tarefas diferentes e que eles não fizessem boicote às aulas. Foi uma conquista da confiança dos alunos da disciplina e uma mudança até do paradigma do que era a educação física dentro daquela escola (PC 5).

[...] ele desautorizou-me na frente da minha turma. Ao invés de uma ação pedagógica como pessoa, teve uma ação para deitar mesmo abaixo. Aprendi que temos que ter uma visão para controlar o máximo de alunos. Ainda hoje isso é a primeira coisa que eu “obrigo”, solicito aos meus estagiários - atenção a esses pormenores [...]. Ter estagiários nos obriga a pensar, refletir sobre aquilo que estamos fazendo, o que eles estão a fazer e refletir no que eu posso fazer para ajudá-los a encontrar o seu próprio posicionamento na profissão - a concepção do que é ser um professor de educação física (PC 1).

6.3.2 Etapas da profissão

Quanto às etapas da profissão os PC em suas falas relatam que o início da profissão foi feito através do que haviam aprendido na formação inicial, ou seja, acabavam por reproduzir o que os professores formadores faziam. Depois os PC passaram a construir suas próprias identidades docentes. A experiência proporcionou essa mudança. O convite em ser professor cooperante também ajudou nesse processo, pois precisavam colocar em prática o que falavam sobre “Ser Professor”. O desânimo na fase inicial levou à necessidade de investir na carreira. Os PC relatam que o choque com a realidade não se deu no início da carreira. Agora se encontram numa fase consolidada, porém ainda em reconstrução.

A primeira fase desde que comecei a trabalhar em 1981 até mais ou menos 1992 em que eu reproduzia aquilo que tinha aprendido na faculdade, na universidade. Era um tipo de ensino muito analítico e muito técnico. Meu mestrado foi para crianças e jovens e as centenas e centenas de horas que eu passei ali a investigar [...] havia muita literatura sobre o assunto. E sou franco no fim da primeira fase eu estava bastante desiludido naquilo que fazia nas aulas. Porque achava que meus alunos não aprendiam nada (PC 2).

Comecei a ser responsável pela formação profissional, isso que faço agora ainda. E em analisar os estudantes estagiários, a forma com que vinham das universidades, a forma com que trabalhavam, eu comecei a testar e tentar encontrar vários modelos de ensino (PC 3).

6.4 Conceção de justiça social

Nesta categoria de análise se buscou analisar quais as percepções dos professores cooperantes sobre a relação educativa e formativa de educação física e a concepção de justiça social. Pedimos que relatassem um dia de escola.

Através das entrevistas foi possível verificar como o ambiente escolar se relacionava com os estudantes estagiários, isto é, se o ambiente escolar proporcionava troca com os pares, se os estagiários ficavam presos apenas a aulas de educação física ou se tinham uma formação com uma perspetiva alargada da profissão. Foi também pedido que eles relatassem as especificidades da profissão docente de educação física: “o olhar que o outro tem sobre si” e “o olhar que tem de si”, uma vez que a identidade profissional é construída através das transações biográfica e a relacional (Dubar, 1997). A entrevista nessa etapa concentrou-se também em investigar sobre a contribuição da Universidade e da Escola (prática supervisionada) na formação docente, apresentando os seguintes tópicos: (i) aspetos distintos da formação inicial de professores de educação física no contexto escolar; (ii) os desafios específicos da formação inicial em educação física; (iii) e a relação com a justiça social e a dimensão corporal.

Os professores informaram, através de suas falas, que um dia de escola é partilhado com estagiários e pares e que isso é uma prática que desenvolvem com os estagiários no ambiente escolar desde o início do estágio profissional permitindo que os discentes construam suas identidades profissionais docentes a partir de uma perspetiva de profissionalidade alargada (Hoyle, 1975, 2001). Quanto às especificidades da educação física, os professores cooperantes relatam que está na própria disciplina. Trabalhar com o corpo e o movimento traz uma aproximação ao aluno que nenhuma outra disciplina consegue. Outra especificidade é o tipo de abordagem que se faz nas avaliações – consideram que os professores não cumprem o currículo por ser uma avaliação de cunho formativo, o que difere das outras disciplinas.

O ponto mais difícil da entrevista por parte dos professores cooperantes foi falar sobre o que pensam de si e o que os outros pensam deles. Informaram que falar de si é muito difícil. Alguns professores cooperantes disseram não se importar com o que os outros pensam deles. Acreditam ser competentes e que seus pares corroboram com o mesmo pensamento, embora os professores de educação física sejam um “bocadinho” discriminados. Os professores cooperantes assinalaram que:

Com os estagiários é um bocadinho diferente. Mal chego à escola, e para mim pontualidade é extremamente importante, estar antes de e não depois de, e ensino meus estagiários a isso. [...] no momento inicial do estágio todos os meus estagiários conhecem os professores das turmas todas e os professores todos do conselho de turma. [...] quando foi a reunião de conselho de turma todos os estagiários estavam nas reuniões. [...] Ainda há uma parte significativa que não vê o valor educativo da educação física. Se eu perguntar o papel da educação física na formação desses professores, muitos já são da minha idade, e se calhar nunca tiveram aulas de educação física (PC 1).

Acho que nós, profissionais de educação física se aproveitarmos bem o que temos na mão, que é a nossa disciplina, nós temos a possibilidade de tocar os alunos de uma forma que mais nenhum professor toca. Ou seja, os alunos são muito mais próximos de nós do que de qualquer outro professor (PC 4).

Temos que planejar, organizar, dar respostas, alunos com características específicas. E penso que a maior parte dos outros colegas ao serem demasiado centrados nas matérias de ensino acha que nós não temos esse peso de cumprir currículo, esse peso de ensinar determinadas matérias e, portanto, desvaloriza de alguma forma aquilo que é ser professor de educação física. [...] A nossa disciplina é eminentemente prática e trabalha o movimento, trabalha o corpo e tem aqui uma diferença enorme desse ponto de vista. Os professores de educação física são mais dinâmicos e têm uma aula muito aberta (PC 5).

Nós estamos a anos luz dos outros professores. Por um motivo muito simples que é este: normalmente os professores se queixam sempre com falta de pré-requisitos do ano anterior. Nós trabalhamos sobre os pré-requisitos que cada aluno tem [...](PC 2).

Quanto ao papel da Universidade e da Escola os professores cooperantes informaram que o papel da Universidade é “dar” o conhecimento científico. Já o da Escola, da supervisão, é o conhecimento prático. A universidade dá autonomia aos cooperantes para realizarem o estágio. Há uma parceria entre a Universidade e a escola. Existe formação contínua oferecida pela faculdade aos professores cooperantes. Consideram o ciclo curto de estudos algo que piorou a bagagem de conhecimento dos alunos. Acreditam que em suas práticas pedagógicas o enfoque no aluno é maior do que a obrigação em cumprir todo o currículo, sendo isto uma especificidade da educação física. Quanto a desafios específicos da formação inicial em educação física e a relação com a justiça social e a dimensão corporal, os professores consideram a justiça social a partir de vários prismas: inclusão de Pessoas com Deficiência, estereótipos variados, distribuição de renda e imperialismo cultural. Vale destacar que apenas uma professora relatou que em suas aulas trabalha de forma a dar voz e oportunidade aos alunos de culturas diferentes, fazendo destes protagonistas no ambiente escolar. Mas todos são unânimes em dizer que isso é uma intencionalidade do professor e só às vezes da gestão escolar. O estágio supervisionado é de grande valia para os professores cooperantes, pois através dele pode-se trabalhar em comunidade de prática. A pesquisadora acredita que os docentes tendem a trabalhar a justiça social, mas na forma que eles compreendem o termo. A educação física cultural e a interculturalidade precisam ser mais exploradas. A fala dos professores permitiu reflexões sobre suas práticas e possibilidades outras nas práticas pedagógicas. Abaixo apresentam-se alguns relatos dos professores cooperantes:

Aí penso que há um trabalho de entreaajuda permanente entre as instituições (faculdade e escola). Toda regulamentação que normaliza, e são as bases a partir da qual começamos a trabalhar. A faculdade nos dá uma autonomia muito grande em função do desempenho do estagiário [...]. E também a faculdade oferece uma formação contínua para os professores cooperantes, ou seja, fazer algumas formações naquilo que são as “necessidades” que vamos apresentando ao longo dos anos que nos levam a refletir um bocadinho sobre o nosso papel enquanto elementos ativos na formação dos alunos da faculdade (PC 1).

O problema não está na universidade, o problema está em como depois o nosso estado, o ministério da educação, resolve a passagem para a prática. Esse para mim é o problema. Os nossos estagiários fazem o mestrado... A faculdade de desporto tem pouco tempo para ensinar a matéria de ensino aos alunos. Três anos de formação inicial é muito pouco em minha opinião. Portanto, o que eles aprendem sobre as didáticas da matéria de ensino é muito pouco. Isso para começar. Mas a culpa não é da universidade, a culpa, não é culpa. A responsabilidade é de quem desenhou este modelo de ensino universitário (PC 3).

Somos uma disciplina em que, apesar de tudo, não dependemos dos currículos, dos programas, nós vamos adaptando o nosso currículo à turma sem nos preocuparmos se cumprimos todos os conteúdos que eles dizem que aqueles alunos devem ter [...]Eu não vou dar um mortal em ginástica se os alunos não têm a noção de rotação sequer numa rotação à frente. Nós não avançamos. E os outros avançam e isso vai criando cada vez mais assimetrias” (PC 5).

A dança na escola é riquíssima. Eu vejo que quando eu abordo dança, seja ela expressão corporal, aeróbica, danças sociais, clássicas, latinas, há sempre aquela coisa: ah! Professora não. Mas quando eu começo a dar e eles começam a perceber que aquilo ressuscita algo diferente, que há ali uma relação [...] Acho que isso nos dias de hoje na própria IES não é explorado o suficiente. [...] Por isso eu acho que até ao nível de faculdade era importante[...]. Se eu percebo de dança, se outro professor percebe de lutas, se calhar, era importante entre pares fazer uma formação interna entre professores cooperantes (PC 4).

6.5 Perspetivas de Futuro: Sonhos

Quanto às perspetivas de futuro, era pedido aos professores que falassem sobre o que seria ideal do ponto de vista da justiça social na relação educativa e formativa. Em suas falas os professores referiram melhores condições de trabalho para uma melhor compreensão sobre a especificidade de cada aluno. Também foi abordado tratar os diferentes de forma diferente desde a entrada no ensino superior. De facto, algumas vezes verificamos oportunidades iguais para pessoas diferentes, ou seja, se utiliza a igualdade de direitos, para expressar justiça social, quando na verdade deveriam se valer do conceito de equidade, de reconhecimento, de diálogos interculturais para pensarmos a justiça social, o que aumenta ainda mais a exclusão no ambiente universitário e escolar. Destacam-se as seguintes falas:

Turmas mais pequenas e conseguirmos olhar para as turmas com as especificidades de cada uma e não com uma massificação de que tem que ser tudo igual para todos. O professor faria um diagnóstico das turmas e então ter uma equipa multidisciplinar nas escolas que tentassem dar esse apoio sempre que necessário para a inclusão (PC 5).

O acesso ao ensino superior. Os que melhores condições têm são os que têm acesso aos melhores cursos. O aspeto socioeconómico e sociocultural dos pais os impede de chegar mais longe mesmo que eles tenham muito valor. Hoje não tenho qualquer tipo de dúvidas que a escola continua a prolongar o lugar no qual você está inserido na sociedade. A escola era um elevador social. Hoje não é (PC 1).

Síntese

Em síntese o estudo ressalta que os PC são experientes em seu exercício profissional tanto no que se refere à função de professor de educação física quanto à de professor cooperante. A escolha do curso de formação inicial se deve a acontecimentos biográficos e relacionais de sua socialização primária. Escolheram ser professores de educação física por trajetórias e sentimentos que marcaram de forma positiva e negativa o convívio escolar e por terem sido atletas.

Ao que se refere à trajetória acadêmica informam que o relacionamento interpessoal, seja de forma positiva ou negativa, foi de suma importância para a construção identitária profissional. Este momento acadêmico permitiu crescimento econômico e social. Sentem que a falta de estágio integrado não permitiu uma formação inicial completa como se tem atualmente. O sentimento de “ser professor” no final do curso foi muito valorizado pelos professores cooperantes.

O início da carreira permitiu uma mudança de paradigma sobre a educação física escolar. Foi concebida uma visão ampla de educação física em detrimento de uma visão restrita marcada pela técnica e “rola bola” na socialização primária e em muitos momentos na trajetória acadêmica. A visão de educação física alargada também faz parte das construções identitárias individuais e coletivas desses professores cooperantes. A educação física é realizada num contexto que visa a participação de toda a comunidade escolar. Ser professor formador (cooperante) permitiu uma atualização profissional e a (re) construção de suas identidades.

O início da carreira foi manifestado por construções identitárias profissionais muito próximas do que tinham aprendido com as construções identitárias dos docentes do curso de formação inicial. Não apresentaram choque da realidade no início da carreira de professores de educação física, o choque se deu com a nova função de professores cooperantes, pois tinham que aprender a ensinar professores. Acreditavam que precisavam investir na carreira, facto que gerou uma (re) construção identitária. Esses docentes se viram nessa altura numa fase intermediária da carreira – tendo sua própria identidade. Suas experiências nessa nova função foram marcantes para este processo. Acreditam estar agora numa fase consolidada, porém em (re)construção. Alguns desses professores cooperantes estão perto da reforma.

A disciplina educação física por trabalhar o corpo permite aproximações ao aluno de uma forma que nenhuma outra disciplina consegue. Trabalham a individualidade de cada aluno. Mas esse espaço do professor de educação física na escola ainda é visto de forma pejorativa, pois seus colegas de outras áreas acham que eles não precisam cumprir o currículo. Essa visão pejorativa também se forma pelas memórias que têm do seu percurso escolar sobre educação física. A trajetória de vida dos professores é impactante na sua identidade profissional.

O papel da Universidade é de promover o conhecimento científico, já o da escola é o de desenvolver nos professores o conhecimento prático. O ciclo curto de estudo no Pós- Bolonha é visto como algo negativo que piorou a bagagem de conhecimento dos estagiários.

A justiça social se apresentou a partir de concepções de inclusão de pessoas com deficiência, de justiça distributiva, dos ditos com maiores habilidades motoras e os ditos com pouca habilidade motora de “Imperialismo Cultural” existente nos contextos de formação inicial e escolar.

No que se refere à comunidade de prática, os professores cooperantes informaram que esta é de grande valia na condução da (re)construções identitárias individuais e coletivas de docentes (universitários e escolares) e de futuros professores. Este facto é entendido como se a comunidade de prática fosse uma engrenagem que possui três peças fundamentais que a faz funcionar e que se retroalimentam: os professores formadores ao participarem da comunidade de prática se atualizam com o que acontece no chão da escola; os professores cooperantes se alimentam com novas perspetivas de educação física; e os discentes apresentam uma formação inicial que interliga teoria e prática, com concepções de educação física que visam a justiça social. A partir dessa engrenagem talvez os professores cooperantes possam realizar suas pespetivas de futuro, ou seja, tenham uma escola como um espaço de todos e para todos.

7 Questionário aos professores de educação física

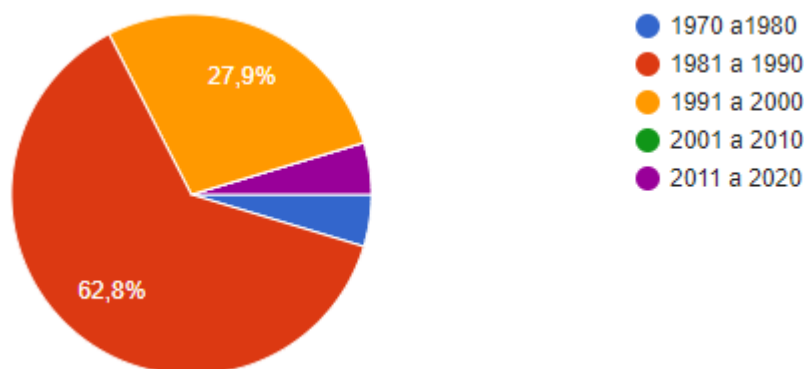
Esta secção se dedicou na reflexão dos resultados encontrados nos questionários respondidos pelos professores de educação física em colaboração com o referencial teórico apresentado nesta pesquisa.

7.1 Caracterização dos respondentes

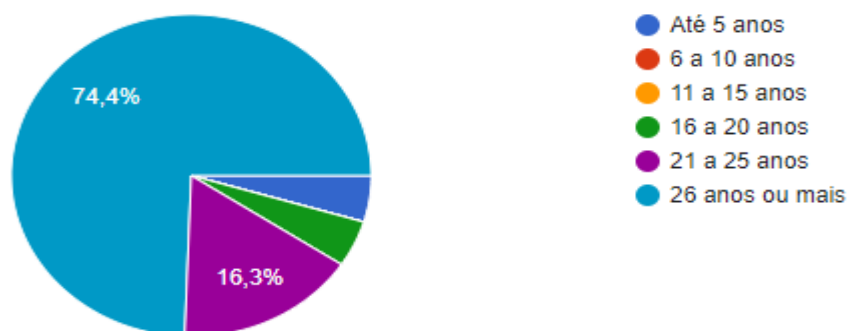
Participaram do questionário 43 professores de educação física que atuam em escolas públicas de Portugal.

Dos 43 respondentes ao questionário, dois apresentavam idades entre 20 e 30 anos, sete entre 41 e 50 anos, vinte e nove entre 51 e 60 anos e cinco 61 anos ou mais, sendo vinte e três homens e vinte mulheres. No que versa sobre a qualificação académica dos 43 respondentes, um é doutor, 12 mestres e 27 licenciados.

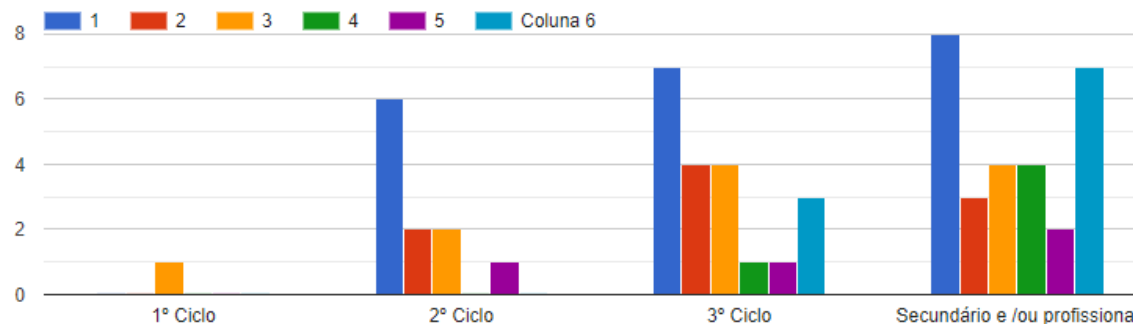
Quanto à entrada no curso de formação inicial o período de maior predomínio data de 1981 a 1990 (vinte sete), seguido de 1991 a 2000 (doze), 2011 a 2020 (dois) e 1970 a 1980 (dois), como mostra o gráfico 24.

Gráfico 24 - Entrada curso de formação inicial – Portugal

Quanto aos anos de serviço como professor no ensino básico e secundário, dos 43 respondentes, dois têm até 5 anos, dois de 16 a 20 anos, sete de 21 a 25 anos e trinta e dois 26 anos ou mais (gráfico 25). Quanto ao ciclo de estudos em que atuam no momento: a predominância é no secundário e/ou profissional, seguido do 3º ciclo, 2º ciclo e 1º ciclo. A maioria dos professores de educação física se encontra perto da reforma em seu exercício profissional. Facto preocupante, pois fará com que o governo português tenha que reestruturar seu quadro docente.

Gráfico 25 - Anos de serviço como professor no ensino básico e secundário

Quanto ao ciclo de estudos que atuam no momento, a predominância é no secundário e/ou profissional, seguido do 3º ciclo, 2º ciclo e 1º ciclo. Verificou-se também que os professores de educação física, em sua maioria, trabalham com mais de um ciclo de estudos, principalmente o 3º ciclo e o secundário/ e ou profissional, como mostra o gráfico 26.

Gráfico 26 - Ciclo de estudos que os professores de educação física atuam - Portugal

7.2 Formação inicial

A segunda categoria de análise dos questionários enviados aos professores de educação física versava sobre a formação inicial como estudantes - acontecimentos biográficos e relacionais que marcaram sua trajetória acadêmica. Nesta categoria de análise as perguntas se referiram a: (i) O que foi de maior relevância no curso de formação? (ii) pontos positivos (bons) e negativos (não tão bons) durante a realização do curso de formação inicial; (iii) transformação pessoal e estatuto social.

(i) As alternativas se basearam em: currículo, professores, estágio supervisionado, projetos de iniciação científica, relacionamento interpessoal e “outros”. Nesta abordagem os respondentes poderiam assinalar como 1 a mais relevante e 6 a de menor relevância. Ainda era pedido que se possível justificasse a resposta, porém de forma não obrigatória, visando assim uma percepção ampliada das respostas.

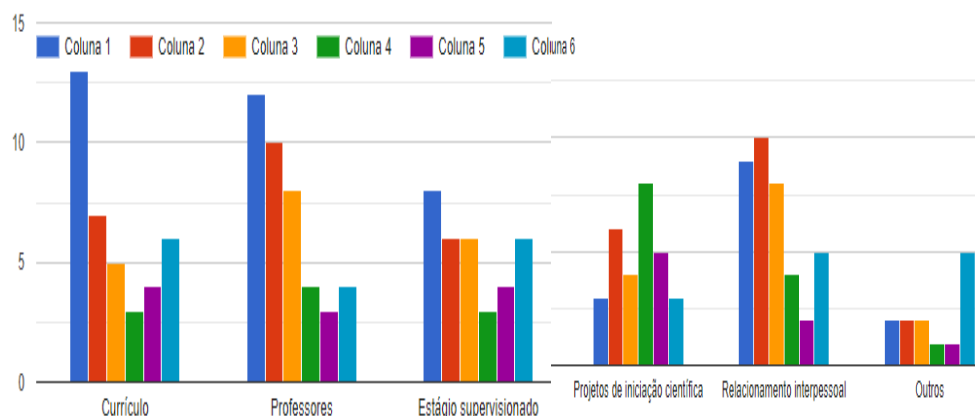
(ii) Nessa abordagem os respondentes marcavam sim ou não, sendo pedido que relatassem ao menos um acontecimento que justificasse a resposta, também de forma não obrigatória.

(iii) transformação pessoal e estatuto social. Os respondentes tinham as alternativas sim ou não e poderiam justificar suas respostas.

O gráfico 27 expressa os seguintes resultados à questão (i): currículo, professores, o relacionamento interpessoal, projeto de iniciação científica, estágio e por último “outros” fatores. Nas justificativas apresentadas, surgem duas abordagens: a primeira versa sobre o currículo, professores e relacionamento interpessoal; a segunda sobre a iniciação científica e o estágio. Os respondentes da primeira abordagem são os professores que fizeram seu curso de formação inicial antes do Processo de Bolonha. Consideram que o currículo e professores de excelência davam suporte para a profissão docente. O relacionamento interpessoal traduz-se em tempo de convívio e nas interações para “dar conta” das atividades pedagógicas nesse período. Os professores que responderam estágio e projetos de iniciação científica são os que fizeram sua formação depois de Bolonha. Quanto ao currículo, o PB modificou a estrutura de formação, de um currículo mais alargado, para um em ciclos curtos (Leite e Fernandes, 2013; Leal e Leite, 2017). Quanto aos estágio e

projetos de iniciação científica as justificativas informam que a partir de 2011 eles se apresentaram melhores do que nos anos de 1970 até 2000. Aparentemente os primeiros valorizam a socialização e os segundos a investigação.

Gráfico 27 - Relevância no seu curso de formação inicial – Portugal



Quanto aos acontecimentos biográficos e relacionais, que (re)constroem a identidade profissional (Dubar, 1997; Lopes 2001; 2009; Pimenta, 2005) e que marcaram a trajetória académica dos professores de educação física, a pesquisa encontrou os seguintes dados: 42 respondentes disseram que sim, que tiveram momentos positivos e um relatou que não. Quando analisadas as justificativas constatou-se que o relacionamento interpessoal foi marcante na trajetória académica desses docentes - relacionamentos entre professores e colegas. O estágio também apareceu como ponto positivo. Vale destacar que o estágio foi mencionado pelo respondente que teve sua formação inicial após 2010. O mesmo relaciona a aprendizagem no contexto de estágio junto à comunidade de prática. O respondente que sinalizou que não teve momentos positivos em sua trajetória académica não justificou a resposta.

Quanto aos acontecimentos negativos (não tão bons) que marcaram a trajetória académica a pesquisa constatou os seguintes dados: dos 43 participantes, 29 informaram que tiveram momentos negativos durante a realização do curso de formação inicial: professores com pouca capacidade para atuar como formador de professor, relação com o professor difícil, unidades curriculares que pouco acrescentavam para a formação (distanciamento entre teoria e prática), distinção por parte de alguns professores dos alunos considerados “mais habilidosos” e “menos habilidosos”, excesso de aulas práticas, estruturas físicas precárias e falta de equipamentos. Aparentemente, o período em que os respondentes fizeram a sua formação inicial foi marcado por um momento histórico da educação física em que o currículo de educação física era mais voltado para a técnica, a performance e o ser humano como sujeito “biológico”.

No que versa sobre a possibilidade de transformação pessoal e estatuto social, dos 43 respondentes, trinta e oito respondentes afirmaram que a formação inicial contribuiu para a transformação e cinco afirmaram que não. As transformações se pautaram em conhecimento e mudança na visão sobre a educação física, ou seja, a formação permitiu uma carreira “ser professor”. Pode-se verificar que a formação inicial contribuiu para a construção da identidade

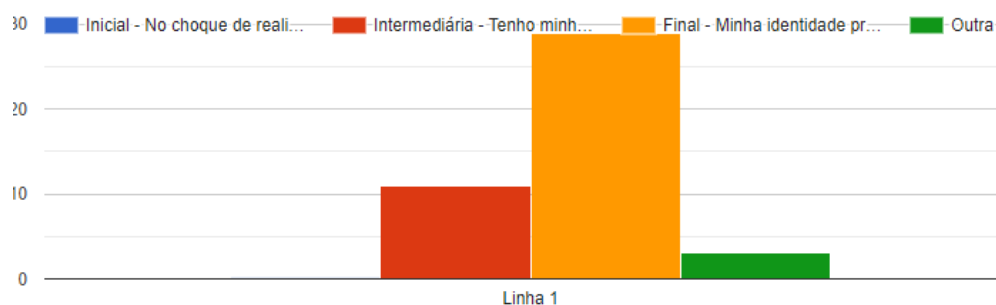
profissional desses docentes o que vai ao encontro do referencial teórico deste estudo (Dubar, 1997; Lopes 2009). Quanto ao estatuto social, os que justificaram as suas respostas afirmaram que continuou na mesma.

7.3 Exercício profissional

A terceira categoria de análise fez menção ao trabalho de professor de educação física (exercício profissional). Nesta categoria foram abordadas: (i) etapas em que os professores se encontram no exercício da profissão; o questionário apresentava as seguintes alternativas: inicial - choque da realidade; intermediária - tenho minha identidade profissional; final - minha identidade profissional se encontra consolidada; e “outra”; também era possível justificar a resposta, de forma não obrigatória; (ii) grau de importância do estágio supervisionado para a sua formação; as alternativas de escolha eram: alta importância, média importância, baixa importância e nenhuma importância; (iii) em que se apoiaram e se apoiam para exercer sua prática pedagógica; o questionário apresentava cinco opções de respostas: professores, bibliografia, própria experiência, outros. Também era pedido que se possível justificasse a resposta.

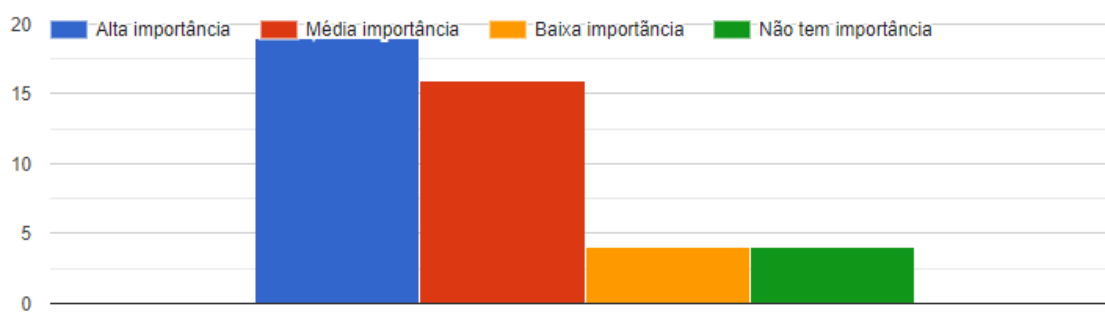
No que tange as etapas da profissão os resultados encontrados, segundo o gráfico 28, foram: vinte e nove encontram-se na fase consolidada, onze na intermediária e três em “outra”. Ao analisar as justificativas dadas pelos docentes se verifica que os docentes que indicaram ter sua identidade consolidada estão há muito tempo na carreira, alguns perto da reforma. Acreditavam que o facto de se encontrarem numa fase consolidada não significa que estejam cristalizados, pois estão sempre em reconstrução identitária. Os docentes que responderam estar em fase intermediária e que justificaram a resposta informaram que estão num momento de transição e que ainda têm outras fases da carreira para passar (Farias, Batista & Graça, 2018; Hubermam, 1989). Os que responderam “outra” não justificaram suas respostas. Teve um docente com muitos anos de profissão que afirma estar sempre em choque com a realidade devido as mudanças de contexto; não sendo o choque de realidade visto como uma etapa de início de carreira, mas sim o início do exercício profissional em um novo ambiente escolar.

Gráfico 28 - Etapas no exercício da profissão - Portugal

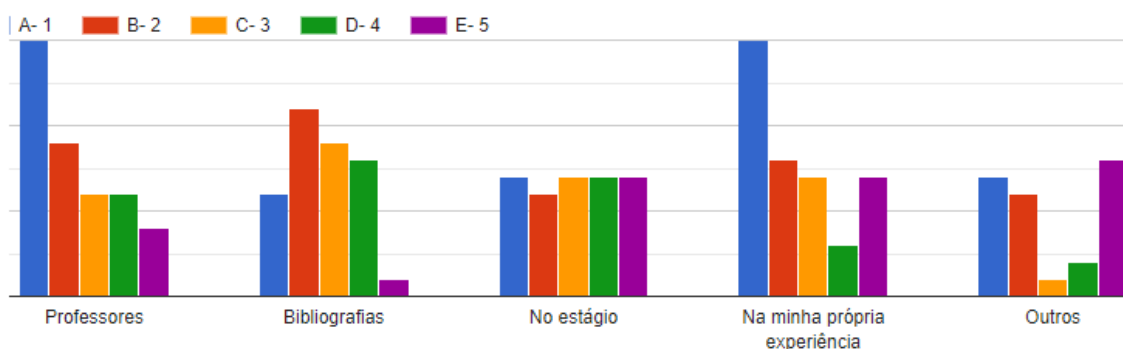


Quanto à importância do estágio supervisionado para sua formação, o questionário inquiriu se o estágio supervisionado havia sido importante para a sua formação de professor de educação física. O gráfico 29 informa sobre os seguintes resultados: dos 43 respondentes, dezenove acreditavam ter alta importância, dezesseis média importância, quatro baixa importância, e quatro sem importância. Os respondentes que informam não ter importância, não tiveram estágio supervisionado em sua época de formação inicial. Os que responderam baixa importância informaram que os professores cooperantes eram pouco preparados para exercer a função. Os respondentes que informaram que o estágio supervisionado foi de alta e média importância no estágio supervisionado, pois quanto perguntado sobre a relevância do estágio supervisionado em sua formação e com pontos positivos fizeram a sua formação após 2010.

Gráfico 29 - Importância do estágio na sua formação - Portugal



Quanto às dimensões em mais se apoiaram ou apoiam na sua prática pedagógica, as respostas são as seguintes (gráfico 30): primeiro, os professores e própria experiência, seguidos de estágios, “outros” e bibliografia. Dos respondentes que justificaram a resposta um que respondeu “outros” refere a internet (formação inicial após 2010). Entre as justificativas apresentadas não consta o motivo pelos quais os professores foram fontes de apoio. A própria experiência relaciona-se com a ajuda dos pares o que fortalece a importância do relacionamento interpessoal. O estágio não aparece como ponto alto no apoio às suas práticas pedagógicas.

Gráfico 30 - Dimensões mais se apoiou/ apoia na sua prática pedagógica - Portugal

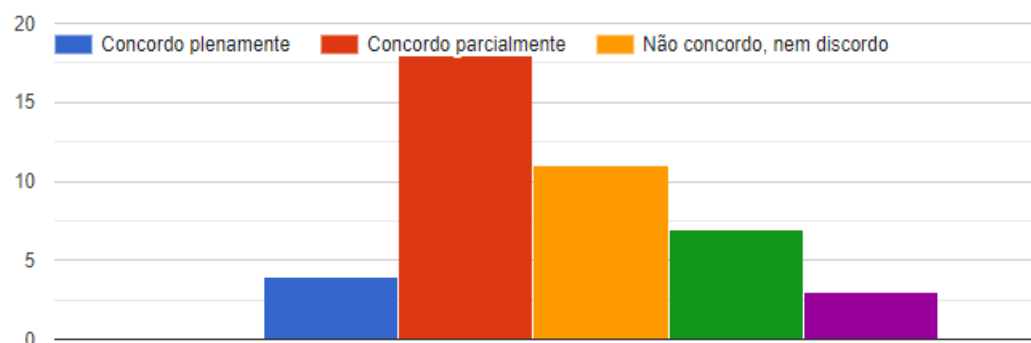
7.4 Conceções de justiça social

A quarta categoria de análise versa sobre as conceções de justiça social e apresentou duas subcategorias: na formação inicial e no exercício profissional.

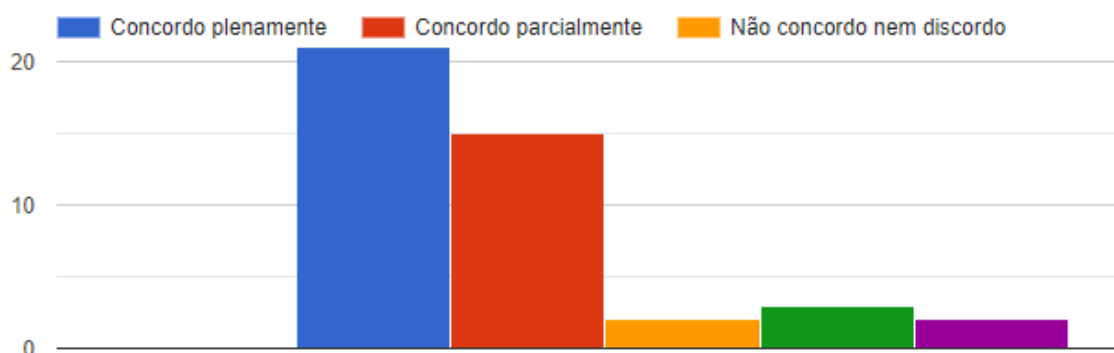
7.4.1 Na formação inicial

O questionário usou a escala de Likert com cinco alternativas (concordo plenamente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente). Além das alternativas de respostas, era também pedido aos respondentes que justificassem as mesmas, de forma não obrigatória, visando uma maior compreensão e interpretação das respostas dadas. Esta secção incluía quatro questionamentos: as aulas de educação física tem um perfil mais voltado para questões biológicas? A prática pedagógica da educação física escolar é voltada para a inclusão dos alunos? O estágio supervisionado é um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social? O currículo do curso de formação inicial de educação física que cursou foi um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social?

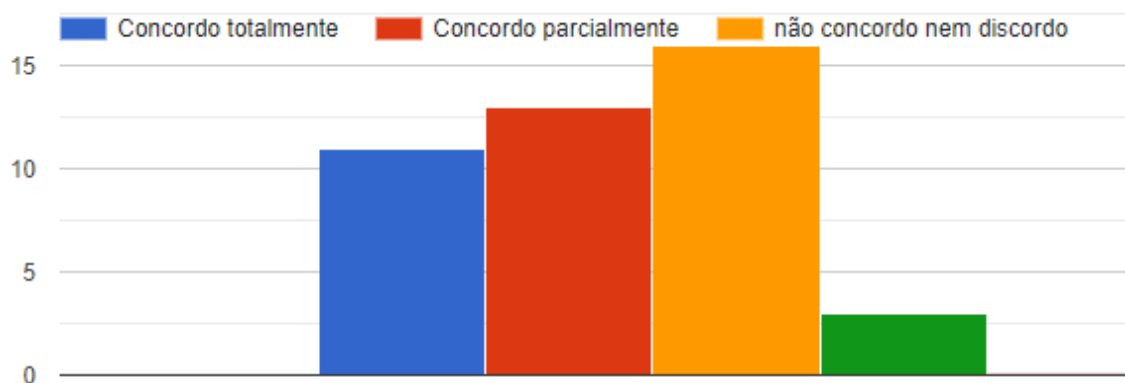
Os resultados encontrados no que tange ao questionamento sobre se as aulas de educação física tinham um perfil mais voltado para o viés biológico. As (gráfico 31): dos 43 respondentes, 4 concordam plenamente, 18 concordam parcialmente, 11 nem concordam e nem discordam, 7 discordam parcialmente e 3 discordam totalmente. Os que justificaram as respostas acreditam que o ser humano é um ser holístico e que as dimensões biológicas, sociais e psíquicas devem ser trabalhados em equilíbrio. Estas justificativas foram dadas pelos professores que concordam parcialmente e pelos que nem concordam nem discordam. Os respondentes que informaram concordar plenamente, discordar parcialmente e discordar totalmente não justificaram as respostas. As justificativas dadas podem indicar uma mudança de paradigma de uma educação física tecnicista e “biologizante” para uma conceção de educação física com um olhar mais aberto, mas ainda sem perspectiva de uma educação física cultural.

Gráfico 31 - Conceção de justiça social na escola e o viés biológico

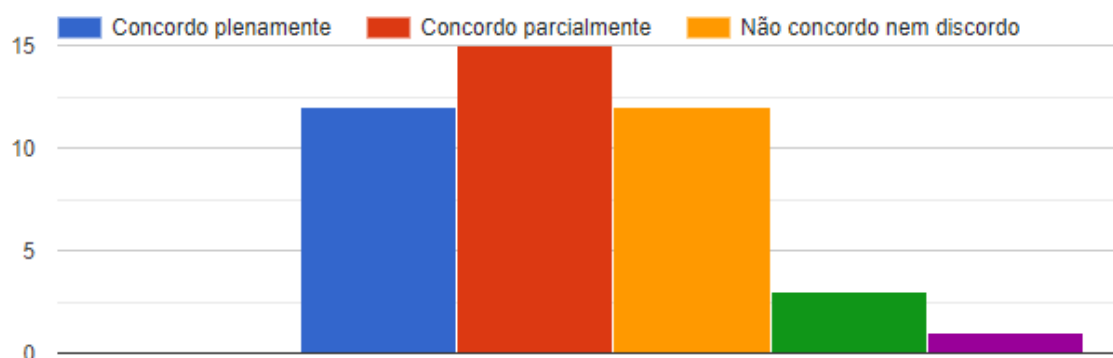
No questionamento sobre se a prática da educação física escolar é voltada para inclusão de alunos, o gráfico 30 expõe o seguinte: dos 43 respondentes, vinte e um concordam plenamente, quinze concordam parcialmente, dois não concordam nem discordam, três discordam parcialmente e dois discordam totalmente. Os professores acreditam que isso pode depender muito do professor e que muitas vezes faltam recursos humanos e físicos para a inclusão, além de turmas com número inadequado de alunos. As justificativas indicam que o termo “inclusão” apresenta três abordagens distintas: pessoas com deficiência; distinção entre os mais habilidosos e menos habilidosos; e a classe social. As justificativas não mostraram uma concepção de inclusão que verse sobre o reconhecimento (Fraser, 2002) ou a recusa do “Imperialismo Cultural” (Young, 1990).

Gráfico 32 - Conceção de justiça social e inclusão

Quanto ao contributo do estágio para o exercício profissional inspirado pela justiça social se obtiveram os seguintes resultados (gráfico 33): dos 43 respondentes, onze concordam plenamente, treze concordam parcialmente, dezesseis não concordam nem discordam e três discordam parcialmente. As justificativas só foram dadas pelo grupo de docentes que não concorda e nem discorda. Afirmaram que não concordam nem discordam porque o estágio vai depender do professor cooperante, e do que é visto como justiça social. Mais uma vez a justiça social é vista como dependente da intencionalidade do docente e do que ele compreende como justiça social.

Gráfico 33 - Estágio supervisionado inspirado pela justiça social

Quando perguntado se o currículo do curso de formação inicial de educação física é um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social, as respostas (gráfico 34) mostram que: dos 43 respondentes, doze concordam plenamente, quinze concordam parcialmente, doze não concordam e nem discordam e três discordam parcialmente e um discorda totalmente. Das justificativas encontradas os que discordam parcialmente acreditam que o currículo pode influenciar, mas é só um instrumento; a maior parte é responsabilidade do docente. Dos que discordam parcialmente, um justificou sua resposta relatando que o currículo não tinha essa preocupação quando fez a sua formação inicial. O que discordou totalmente disse que o currículo não teve qualquer influência e significado nesse aspecto.

Gráfico 34 - Currículo do curso de formação inicial e inspiração pela justiça social

7.4.2 No exercício profissional

Quanto ao seu exercício profissional ser ou não inspirado pela justiça social, dos 43 respondentes, trinta e nove afirmaram que sim e quatro não. Os que responderam não não justificaram suas respostas e os que responderam sim dizem que procuram trabalhar com equidade no que versa sobre alunos com deficiência, de estratos sociais distintos e

estereótipos em relação aos ditos “desfavorecidos”. Cada docente parece ter uma visão reduzida e diferente do que é justiça social. Não foram expostos exemplos de oportunidades de práticas que representem os culturalmente dominados.

Quanto à possibilidade de a sua prática pedagógica contribuir para que outros professores pensem suas práticas inspirados pela justiça social, dos 43 respondentes, trinta e três afirmaram que sim e dez que não. Os que responderam não informam não existir partilha entre os pares e que cada um trabalha por si, sendo o ambiente escolar um lugar que não proporciona nenhuma interação. A escola é um lugar de troca e de construções identitárias que se (re)constroem de forma individual e coletiva, mas, para que isso aconteça este ambiente deve estimular a cooparticipação de todo grupo, não de forma restrita (aos docentes), e sim ampla (envolvendo todos os que compartilham a escola - gestão, funcionários, docentes, alunos, comunidade).

Ao analisar as respostas que foram dadas sobre os questionamentos a respeito da conceção de justiça social na formação inicial e exercício profissional, verifica-se que a maioria dos respondentes ao questionário fez a sua formação inicial data até os anos de 1990, período em que o currículo de educação física apresentava um viés técnico e biologizante, como mostra a história da mesma, não havendo a preocupação com aspetos sociais e psíquicos do aluno. Foi um período no qual as construções identitárias dos alunos seguiam uma orientação restrita de educação física e de sujeito. Entretanto, ocorreram mudanças ocorreram nos currículos de formação e nas identidades docentes. O currículo passou a ser mais amplo, mesmo que ainda de forma fragmentada nas questões de justiça social, pois cada docente entende justiça social de uma forma diferente e emprega em suas aulas o que acha conveniente e certo para se trabalhar a justiça social dentro do ambiente escolar.

Síntese

Na sua maioria, os professores respondentes tiveram sua formação inicial nos anos de 1980. São professores experientes no ensino básico e secundário ou profissional. Os professores que fizeram sua formação antes do Processo de Bolonha consideram o currículo e os professores aspetos de alta relevância no seu processo formativo. Já os que realizaram sua formação no Pós Bolonha consideram o estágio e a iniciação científica os aspetos de maior relevância em seu processo formativo. Aparentemente, as mudanças estruturais impactaram de forma significativa na formação docente. O estágio concebido de forma integrada e com uma boa comunidade de prática é um fator forte na construção da identidade profissional destes professores de educação física. Os momentos negativos que acompanharam a trajetória académica versam sobre o currículo de formação, o distanciamento entre a teoria e a prática e o relacionamento interpessoal difícil entre professores e alunos; a maioria destes momentos são referidos por professores que tiveram a sua formação inicial no período de alargamento e crescimento do ensino superior em Portugal. Aparentemente a formação inicial se foi reconfigurando com a entrada de professores estagiários que se qualificaram e que atuam até hoje nos cursos de formação inicial de educação física. O fomento da investigação e o estágio também fazem parte dessa nova configuração. A formação inicial permitiu uma construção identitária profissional, “Ser Professor”. Ser

professor trouxe um novo estatuto social, um crescimento em conhecimento científico, mas não mudou de forma significativa o estatuto económico. A maioria desses professores de educação física apresenta uma construção identitária consolidada, porém não cristalizada. Os docentes que estão na fase intermediária consideram que ainda têm outras fases na carreira para atingir. Essas fases corroboram com o tempo de exercício profissional. Mas uma vez percebe-se o estágio como positivo ou negativo - o estágio integrado como aspeto positivo e a profissionalização em serviço como aspeto negativo, o que parece ir ao encontro das respostas dadas sobre as dimensões da formação em que mais se inspiram para a sua prática onde o estágio supervisionado é o mais referido.

Quanto à conceção de justiça social, os professores de educação física respondentes em sua maioria concorda que o estágio e a educação física são um contributo para a justiça social. Contudo, a intencionalidade do professor cooperante é que vai posicionar a maneira como o estágio será trabalhado para permitir uma justiça social. Quanto ao currículo alguns docentes concordam que o currículo é inspirado pela justiça social. Outros docentes informaram que o currículo é apenas um instrumento e que a intencionalidade do professor é que vai garantir práticas pedagógicas que versem sobre a justiça social. Ainda há os que dizem que o currículo de formação inicial em sua época não se preocupava com esses aspetos.

Os professores em sua maioria informam que trabalham com equidade e compreendem que a justiça social se refere a alunos com deficiência, de estratos sociais inferiores e incluídos nos estereótipos dos ditos “desfavorecidos”. Quanto à importância de se trabalhar de forma que incentive outros professores a terem práticas pedagógicas que sejam inspiradas na justiça social, uma parcela significativa respondeu que cada um trabalha por si e que não existe partilha.

Aparentemente, o currículo fragmentado inicia todo esse processo ao colocar na mão do professor a responsabilidade de se trabalhar inspirado pela justiça social, acabando o ambiente escolar por não incentivar esse tipo de prática. Nessa situação as identidades coletivas podem influenciar as identidades individuais para uma prática de educação física excludente. Por outro incluir um aluno pode estar favorecendo a exclusão se não derem voz ou escutarem esse aluno. Não há referências que permitam uma reflexão sobre o “Imperialismo Cultural”.

8 Entrevista aos professores de educação física

Esta secção se empenhou em apresentar os resultados alcançados com as entrevistas de professores de educação física que atuam em escolas públicas em Portugal.

8.1 Caracterização dos participantes

Foram cinco professores de educação física entrevistados, com idades entre 51 e 60 anos, quatro homens e uma mulher. Três entraram na formação inicial de 1981 a 1990 e dois de 1991 a 2000. Todos possuem licenciatura de 5 anos, um está terminando o doutoramento e dois têm mestrado. Dos 5 entrevistados, dois atuam como professores de

educação física do 3º ciclo e secundário há um número de anos entre 31 a 35 anos, um entre 21 e 25 anos, um de 26 a 30 anos e um de 16 a 20 anos. Todos os professores são experientes em suas funções.

8.2 Formação inicial

A escolha do curso permitiu explorar os motivos pelos quais escolheram a formação inicial em educação física. Em suas escutas foi percebido que a escolha se deu por três razões: (i) acontecimentos biográficos e relacionais no ensino básico e secundário que marcaram sua trajetória acadêmica através de momentos positivos e negativos nas aulas de educação física; (ii) a relação com o desporto de alto rendimento e (iii) gostar de pessoas, possibilidade que não é comum na literatura. Mais uma vez se verifica existir uma relação entre a socialização secundária (escolhida) e a socialização primária. (Dubar, 1997; Santos 2018).

O que pesou imenso foram os professores que eu tive. Lembro no 10º e no 11º ano de escolaridade, lembro desses professores ainda hoje lembro deles, foi graças a eles que eu tomei decisão de seguir “quero ser como eles, quero dar aulas de desporto, gosto de desporto (PEF 4).

Não tenho memórias positivas na escola. A escola não era um lugar de prazer e alegria. A educação física era de 15 minutos de chamada e no resto colocava a gente a correr. A escolha pelo curso de educação física se deu por duas situações. A primeira devido a adorar desporto. Fazia desporto fora da escola e adorava. A outra é porque eu adoro gente, adoro o contato com as pessoas (PF 5).

Quanto aos sentimentos e momentos marcantes a fala dos professores de educação física participantes da pesquisa permitiu observar que a entrada no curso foi de grande alegria, pois era o que realmente queriam fazer. Já a finalização do curso não influenciou uma vez que já lecionavam quando terminaram a formação inicial docente. Os pontos positivos são relatados pela vivência no desporto, o relacionamento interpessoal e ter uma profissão - profissão esta que acreditam ter construído ao longo do percurso acadêmico. Os momentos negativos durante sua formação inicial se relacionam com a pouca preparação de alguns docentes da universidade e o relacionamento interpessoal. Os professores que tiveram sua formação entre os anos de 1980 a 1991 salientaram a falta de preparação acadêmica por parte dos professores. A falta de preparação se deu não por falta de preparo científico, mas pela falta de postura. Já o estatuto económico foi de grande valia. Passaram a ter sua independência financeira.

Positivo foi quando entrei, era uma coisa que eu queria muito, e a relação com alguns professores. A finalização foi uma sensação do dever cumprido, mas já trabalhava [...] (PEF 2).

Eu estive a trabalhar, eu fiz a especialidade com natação e estive a trabalhar com crianças cegas e surdas [...]. E depois nos jogos coletivos tivemos bons professores que nos estimularam a fazer boas práticas - voleibol, basquetebol, futebol, atletismo. Em termos económicos permitiu que eu tivesse autonomia. Capacidade financeira para seguir a minha vida. Todas as disciplinas, quer as teóricas, fisiologia, traumatologia, biomecânica, psicologia, foram disciplinas muito importantes e crescemos muito nas relações com os colegas e os professores (PEF 1).

Negativo foi a relação com um professor específico que acho que não tinha postura nenhuma para ser professor da faculdade. E como sou uma pessoa que não me calo troquei alguns pirotos com ele. Foi o momento mais difícil... e os meus filhos terem nascido [quando eu estava no] terceiro ano da faculdade (PEF 2).

8.3 Exercício profissional

A terceira categoria de análise apresentou as subcategorias: início e etapas.

8.3.1 Início

Foi pedido aos participantes que relatassem como foi o início da carreira docente, e se possível indicassem experiências positivas e negativas que marcaram o início da profissão. Em suas falas destaca-se a mudança de paradigma sobre o ensino da educação física após a formação inicial. O relacionamento interpessoal entre os alunos também foi marcado como algo negativo por um participante.

[...] lidamos com jovens em alguns contextos muito difíceis, problemas de disciplina, falta de apoio familiar, não vou falar já em droga, prostituição, tráfico, isto são os jovens com quem eu trabalho, pronto. Tenho essas situações, por exemplo, de violência, não comigo, para mim não, mas entre eles - e normalmente assim aquelas questões de conflito, que um professor diz assim: “agora tenho que lidar com isso”. Violência pura e dura, do pior que possa imaginar, esses momentos marcam (PEF 4).

Tinha que fazer aquilo que estava de acordo com a universidade. Depois que fui jogado às “feras” sozinho já tinha minha identidade em aula. Fiz o que acreditava com a educação física. Nunca me senti desmotivado. Faço o que gosto (PEF 3).

8.3.2 Etapas da profissão

Quanto às etapas da profissão foi pedido que os participantes falassem sobre sua profissão desde o início até os dias atuais. Os professores de educação física explicitaram que as fases da profissão são marcadas por momentos de entusiasmo, desgaste, angústia desencanto, infelicidade e realização profissional. No que versa sobre o início da profissão não relatam o choque com a realidade. Em relação ao desgaste um participante cita que isto se deu devido ao ambiente escolar e não à profissão em si. O desgaste também foi relatado como algo da dinâmica de trabalho dos professores iniciantes que mudavam de escola todos os anos. A insegurança surgiu ao sair da zona de conforto de uma escola para uma nova realidade. As angústias, inseguranças desgastes não são intrínsecos da profissão de educação física, mas extrínsecos, seja no ambiente escolar, na burocracia, etc. Pode-se perceber que a subjetividade do professor é colocada em xeque. O contexto escolar insiste em adotar práticas e docentes críticos e reflexivos e ao mesmo tempo

quer manter o “*status quo*”, um ambiente com práticas tradicionais que não se coadunam com a população que frequenta a escola. Os trechos a seguir apontam esses sentimentos:

Eu enquanto professor de educação física eu entrei com muito entusiasmo porque foram anos a lutar por aquilo, preparar-me para aquilo, e tive a oportunidade finalmente de ter jovens à minha frente, crianças, jovens, a quem eu podia ensinar desporto.[...] mas teve a ver com a mudança de escola, com a filosofia da escola, com a liberdade que me dão para fazer aquilo da forma que eu entendo que é a mais correta; nem todas as escolas aceitam ou estão abertas à minha forma de dar aulas[...]; sinceramente há 4, 5 anos atrás, tive um esgotamento - não é normal ser triste e desencantado - e muito também por causa da burocracia [...] (PEF 4).

No início era muito desgastante, ficávamos em várias escolas a cada ano, e portanto isso era realmente muito desgastante. Depois fui para uma outra escola onde estou até hoje, e aí melhorou. Mas nunca fiquei desmotivado com a profissão. Agora estou na gestão e dando aulas de educação física (PEF 5).

E durante esses 20 anos teve uma transformação profunda das tarefas dos professores em geral [...] tornaram a profissão muito burocrática. Neste momento temos que preencher fichas, se eu tiver que preencher aquelas fichas todas, é impossível dar aulas, não consigo transmitir conteúdo (PEF 1).

8.4 Conceção de justiça social

Nesta categoria de análise buscou-se analisar as percepções dos professores de educação física sobre a relação educativa e formativa de educação física no que concerne a justiça social. Assim, a entrevista indagou sobre os seguintes subtemas: (i) um dia de escola – foi pedido que os professores relatassem um dia de escola; (ii) que falassem como se veem e como os outros os veem como professores de educação física; (iii) as especificidades da profissão docente de educação física no contexto escolar; (iv) o contributo da universidade e da escola para o exercício profissional; (v) e os desafios da educação física em relação com a justiça social e a dimensão corporal. Os professores de educação física (PEF) em seus relatos informam que o dia de escola é de preparação de aula, aula em si, troca de experiências com pares e discentes e burocracia. Reclamavam do excesso de burocracia. Quanto aos aspetos distintos dos PEF em relação aos outros professores, dizem que em educação física os professores são mais abertos, mas uns consideram que este facto é mais individual do que intrínseco à profissão. Já para outros a forma diferenciada de espaços de aula contribui para serem mais receptivos aos alunos. O movimento, dizem, é o que realmente faz a diferença na acção pedagógica. A profissionalidade alargada (Hoyle, 1975, 2001) também é um diferencial nesses professores. Mas muitas vezes são vistos de forma pejorativa porque a própria prática é diferenciada, mas também porque alguns colegas de educação física em suas aulas utilizam “o rola bola”. Quanto os desafios específicos da educação física com a justiça social, através de seus relatos pode-se constatar que entendem justiça social em relação a alunos marginalizados (estereotipados), à distinção entre os mais habilitados e os menos habilitados, e género. Não foi percebido nestas falas nenhuma conotação da justiça social com as diferenças culturais. A seguir alguns trechos:

Nós aprendemos muito com os alunos, não só eles com a gente. Eu sempre pergunto do que eles gostaram ou não gostaram [...] (PEF 2).

Se calhar os professores de educação física são mais informais que os das outras áreas. Isso porque não temos tantas obrigações com os exames finais, as avaliações (PEF 5).

Nas outras disciplinas podem ter trabalhos em grupo, mas na educação física com o movimento eles estão a interagir. Essas questões emocionais e sociais estão muito presentes na aula de educação física (PEF 3).

A primeira palavra que me ocorre é um professor popular. E depois os professores de educação física estão disponíveis para desafios. [...] mas não é uma disciplina considerada tão importante como as outras, sinceramente é isso que eu penso, e acho que às vezes os professores de educação física, acho que sinceramente os professores de educação física contribuem para isso, porque alinham um bocado nisso[...] Acho que [...] igualdade de gênero [é o] mais importantes, não consigo pensar no desporto de outra maneira (PEF 4).

A universidade ensina o conhecimento e a escola ensina a prática real. Às vezes na escola temos duas bolas de basquetebol para uma turma de 28 alunos. A escola ensina de facto o que é a realidade (PEF 5).

Temos que dar oportunidade a todos no desporto escolar. Tive uma aluna que era gorda e não gostava do corpo, mas era feliz assim (PEF 2).

Há muita injustiça. E continua a haver. Temos que educar os alunos para isso. Ainda existe muito *bullying* se o colega não for atleta, se for gordinho, se sair do padrão. Devem fazer educação física a esse nível ajudando os alunos especiais. É uma boa luta, mas é uma luta diária (PEF 3).

8.5 Perspetivas de futuro: Sonhos

Quanto às perspetivas de futuro era pedido aos professores que falassem do que seria ideal do ponto de vista da justiça social na relação educativa e formativa. Em suas falas os professores relataram dar voz aos alunos e escutá-los. Os sonhos inspiram-se na justiça distributiva e na justiça de reconhecimento. Há um avanço e um retrocesso ao mesmo tempo, pois se apresentam visões restritas e ao mesmo tempo alargadas do ponto de vista da escuta dos alunos. Não existem referências ao possível “Imperialismo Cultural” no ambiente escolar.

Há uma coisa agora muito interessante que é, por exemplo, pedir a opinião dos alunos para coisas que eles consideram que não estão bem na própria escola, seja de justiça social, seja do que for [...] E eles diziam assim: “nós gostaríamos que tivesse um prato vegetariano na ementa”. Perguntamos isso, mas depois ninguém muda nada. O que interessa isso? É hipocrisia (PEF 4).

Que as escolas tratassem todos iguais, independente de ter dinheiro ou não. E que tivéssemos mais investimento na educação física. Às vezes não temos material (PEF 2).

Síntese

A pesquisa aponta que os professores de educação física entrevistados em Portugal tiveram sua formação inicial entre os anos de 1991 e o ano de 2000. Fizeram a formação de pré- Bolonha. Têm grande experiências profissional e alguns estão perto da reforma. Fizeram a sua formação numa época em que educação física era voltada para a técnica.

A escolha do curso relaciona-se com a socialização primária - na escola, no esporte de alto rendimento- e com o gostar de pessoas, o que não foi referido pelos formadores de professores.

A entrada no curso foi de grande alegria. Era o que realmente queriam fazer. Mas entendem que a formação inicial foi também marcada por sentimentos negativos, uma vez que encontraram em seu percurso académico professores com pouca preparação e de outras áreas que não eram da educação física.

A entrada na carreira permitiu aos professores mudar a percepção da educação física de uma visão restrita para uma ampliada, de uma visão técnica para uma formação humanista. Algo que chama a atenção é a mudança de paradigma da educação física no início da carreira e não na formação inicial. O choque com a realidade não ocorre no início da carreira, mas quando os professores mudam de escola.

O percurso profissional destes docentes foi pautado por momentos de entusiasmo, desgaste, angústia, desencanto, infelicidade e realização profissional. Os sentimentos negativos são associados ao contexto de trabalho.

Os professores de educação física relataram em suas falas que o excesso de burocracia é um fator desmotivante, mas que por fazerem o que gostam se sentem realizados profissionalmente. A troca com pares também é de grande valia. Apresentam uma profissionalidade alargada que vai além do contexto de aula. Consideram que os professores de EF são mais abertos na ação pedagógica, fator este que pode ser mais uma característica pessoal do que da própria profissão.

Às vezes são vistos no ambiente escolar de forma depreciativa devido às especificidades da sua profissão ou pela conduta de alguns professores de educação física que fazem o “rola a bola”.

Os professores entrevistados apresentam interpretações distintas sobre justiça social, mas acreditam na importância da educação física para se estabelecer uma conduta que concerne a justiça social. Para eles a justiça social refere-se a alunos marginalizados (estereótipos), à distinção entre mais aptos e menos aptos, e à igualdade de gênero. Não foi encontrada nenhuma referência às diferenças culturais. Existem professores que têm suas práticas mais influenciadas por uma visão “biologizante” que “humanista”, sendo esses profissionais muito presos ao desporto e a um contexto escolar que visa práticas desportivas em detrimento de outras manifestações culturais. Esses professores com uma visão de educação física técnica são os mais antigos e trabalham no ensino secundário e profissional, o que indica uma perspectiva mais voltada para a performance; as habilidades são mais requisitadas no esporte e esses

professores tiveram uma trajetória acadêmica e profissional entre a escola e o esporte de alto rendimento. A identidade de treinador acaba por constituir suas identidades docentes.

Capítulo VI – Escuta dos sujeitos - Brasil

Este capítulo compartilha os achados desta investigação, agora com a realidade brasileira, através de questionários e entrevistas semi - estruturadas com formadores de professores (da universidade e das escolas) e professores de educação física, refletindo, a partir do conjunto de ideias dos autores selecionados para este estudo e apresentando os resultados relacionando-os com o locus da pesquisa.

1 Questionários

Os questionários foram divididos em cinco categorias de análise. A primeira parte, ou seja, a parte inicial foi composta pela caracterização dos respondentes, os questionários apresentavam alternativas de respostas e os respondentes marcavam (uma única opção) a que mais correspondia à sua realidade. A segunda versou sobre a formação inicial, o trabalho acadêmico / o exercício profissional, com questões de múltipla escolha e grau de relevância, com espaços abertos (não obrigatórios) para justificativas de respostas, e ainda sobre concepções de justiça social (na formação inicial; no trabalho acadêmico/ exercício profissional), com uso de escala de Likert, uma escala de qualificação que se utiliza em inquéritos para perguntar a um entrevistado sobre o seu nível de acordo ou desacordo com uma determinada declaração, em geral com cinco alternativas de respostas (concordo plenamente, concordo parcialmente, nem concordo e nem discordo, discordo parcialmente e discordo plenamente), e com pedido de justificativa de respostas não obrigatória. No tocante à análise quantitativa foram utilizados os relatórios do *Google forms* que utilizam planilhas no excel gerando gráficos que foram incorporados à investigação.

2 Questionário aos formadores de professores (universidade)

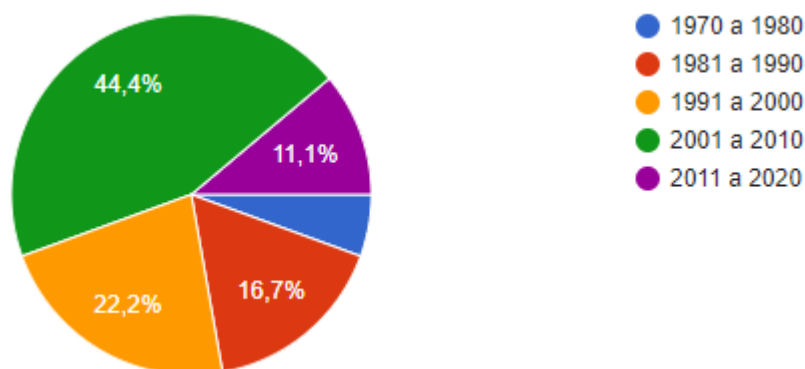
Nesta secção são compartilhados e interpretados os achados resultantes do questionário realizado com formadores de professores no Brasil. As reflexões feitas pela pesquisadora foram incorporadas a partir de inferências feitas com o referencial teórico utilizado para construir esse estudo.

2.1 Caracterização dos respondentes

Participaram do questionário 18 formadores de professores de sete Instituições de Ensino Superior –IES Brasileira- Escola de Educação Física e Desporto (Universidade Federal do Rio de Janeiro); Escola Superior de Educação Física (Universidade Federal de Pelotas); Faculdade de Educação-Departamento de Educação Física e Desporto (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro); Departamento de Educação Física (Universidade Federal de Viçosa); Instituto de Educação Física e Desporto (Universidade do Estado do Rio de Janeiro); Instituto de Educação Física e Esportes (Universidade Federal do Ceará).

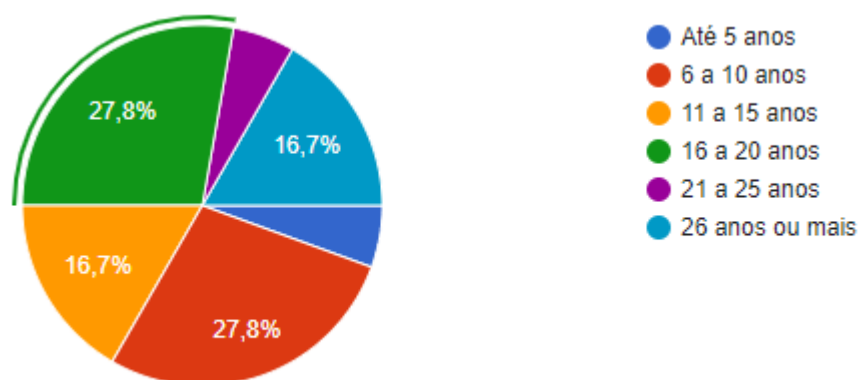
Quanto ao período de entrada no curso de formação inicial (licenciatura) o de maior predomínio data de 2001 a 2010 (oito), seguido de 1991 a 2000 (quatro), 1981 a 1990 (três), 2011 a 2020 (dois) e 1970 a 1980 (um).

Gráfico 35 - Entrada no curso de formação inicial (licenciatura) – Brasil



Dos 18 respondentes, nove são doutores, sete mestres e dois possuem especialização Lato Sensu. Cabe ressaltar que os formadores que apresentam Especialização Lato Sensu foram formados entre 1970 e 1980 e 1981 e 1990 e trabalham no ensino superior há um período de tempo entre 16 a 20 anos e 26 anos ou mais, respectivamente, como mostra o gráfico 36.

Gráfico 36 - Anos de serviço como professor formador - Brasil



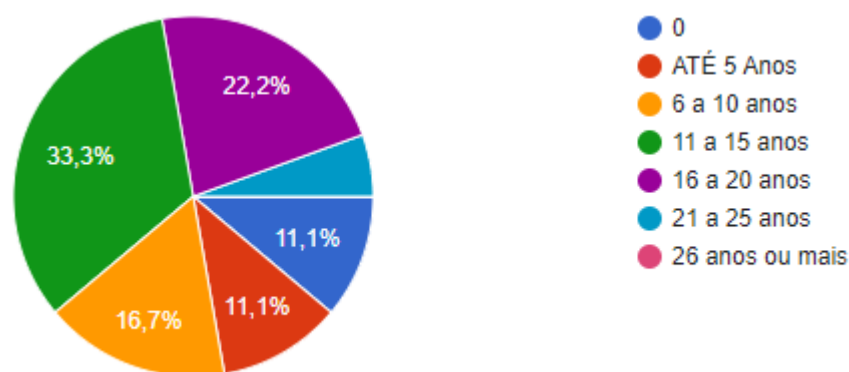
De acordo com os resultados apresentados nos gráficos 33 e 34, nas justificativas de resposta foi percebido que os formadores de professores que possuem especialização Lato Sensu lecionam no ensino superior desde antes de 1990, ou seja, antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) que obriga que um terço do corpo docente seja composto de mestres e doutores, como informado no capítulo 3, quadro IX deste estudo. Em 2001 o governo brasileiro, através do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10172/ 2001), reconhecendo a necessidade de se alargar o alcance da educação superior tem em suas metas a ampliação do número de mestres e

doutores e, portanto, o estímulo aos cursos de pós – graduação (Czernisz & Freiburger, 2018). Assim a pesquisadora entende que os anos que antecedem a LDBEN/96 foram anos em que a docência do ensino superior foi composta por professores que em grande parte não tinham a titulação de mestres e doutores.

Quando perguntado aos formadores de professores quais unidades curriculares ministravam no curso de formação inicial (licenciatura), os resultados encontrados foram: oito professores ministram suas aulas em ciências da educação, dois em didáticas, seis em estágio supervisionado e prática de ensino, dois em ciências biológicas e dois em desporto. Visando uma melhor compreensão sobre as respostas a pesquisadora procurou compreender quais as disciplinas que os participantes ministravam. Os achados mostram que existe uma divisão interessante entre dois grandes blocos, ou seja, os professores que ministram suas aulas nas didáticas, prática de ensino e estágio não ministram aulas nas ciências biológicas e desporto. Esta constatação permitiu indicar que existia uma divisão entre a formação de caráter biológico e a formação humana.

Quando questionados sobre o exercício profissional anterior, isto é, se trabalharam no ensino fundamental e médio, os resultados encontrados foram os seguintes: 16 trabalharam no ensino fundamental e médio antes de serem formadores de professores - universitários e dois nunca trabalharam no ensino fundamental e médio. Destes dezesseis, dois formadores exerceram a docência no ensino fundamental e médio num tempo até 5 anos, três entre 6 e 10 anos, seis entre 11 e 15 anos, quatro entre 16 a 20 anos e um durante 26 anos ou mais. Este resultado permite verificar que os professores respondentes do questionário, em sua maioria, assumem uma identidade dual - universitária e escolar (Lopes, 2019). Como mostra o gráfico 37 a seguir:

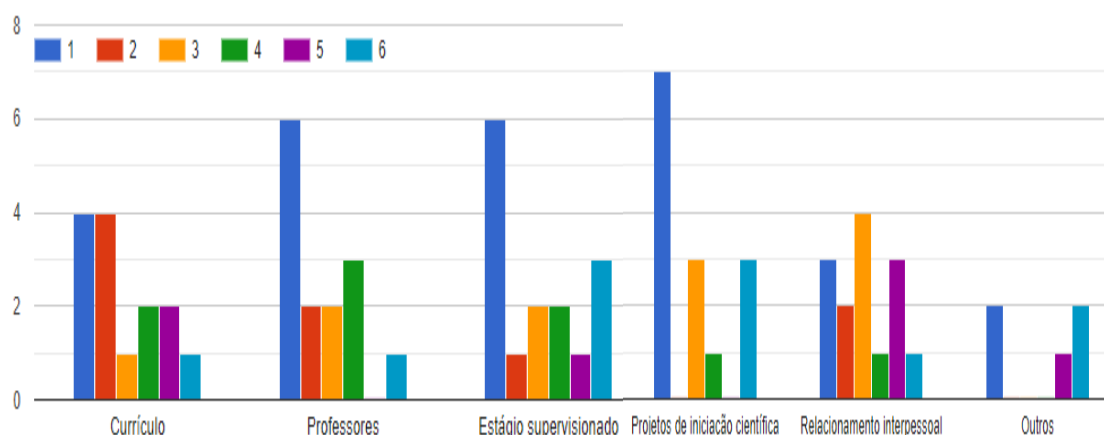
Gráfico 37 - Anos de serviço como professor no ensino fundamental e médio



2.2 Formação inicial

A segunda categoria de análise dos questionários enviados aos formadores de professores, versou sobre a sua formação inicial - acontecimentos biográficos que marcaram sua trajetória acadêmica e que ajudaram a construir suas identidades profissionais. Uma primeira questão foi pautada no que foi de maior relevância no curso de formação (currículo, professores, estágio supervisionado, projetos de iniciação científica, relacionamento interpessoal e outros)?; nesta abordagem os respondentes poderiam assinalar com 1 a mais relevante e 6 a de menor relevância; ainda era pedido que se possível justificasse a resposta, porém de forma não obrigatória, visando assim uma percepção expandida das respostas. O segundo tema abordado foi direcionado ao questionamento sobre os pontos positivos e negativos durante a realização do curso de formação inicial; nessa abordagem os respondentes marcavam sim ou não, sendo pedido que relatassem pelo menos um acontecimento que justificasse a resposta, também de forma não obrigatória. O terceiro aspecto disse respeito a transformação pessoal e estatuto social provocado pela formação inicial. Os respondentes tinham duas alternativas - sim ou não - e poderiam justificar suas respostas.

Os aspectos do trajeto que apresentaram maior relevância foram por ordem o projeto de iniciação científica; o estágio supervisionado e professores; currículo e relacionamento interpessoal; e por último “outros” fatores. Nas perguntas abertas os respondentes destacam o currículo na formação de bacharel e com poucas disciplinas do campo pedagógico. Quando analisada a resposta, procurou-se saber o período do curso de graduação destes respondentes que foi entre 2011 a 2020 - que contraria as Diretrizes Curriculares Nacionais, nas quais se indica que desde 2004 as formações em licenciatura e bacharelado/graduação sejam diversificadas em duas formações distintas, com intervenções profissionais diferenciadas (Mendes & Prudente, 2011). Quanto ao estágio os respondentes não justificaram suas respostas. No que se refere à iniciação científica, que se apresentou como a principal relevância nos cursos de formação inicial, diante das justificativas apresentadas, foi percebido que no período de 2011 a 2020 as IES Brasileiras possibilitaram aos educandos este contexto de formação.

Gráfico 38 - Relevância no curso de formação inicial (licenciatura) - Brasil

Quanto aos acontecimentos biográficos e relacionais que marcaram a trajetória acadêmica dos respondentes a pesquisa encontrou os seguintes dados: quase todos os participantes informaram que tiveram momentos bons - positivos, com apenas um participante informando que não, mas não justificou sua resposta. Um pouco mais de metade apresentou momentos não tão bons - negativos (10), durante a realização do curso de formação inicial. No que versa sobre os momentos positivos as respostas foram pautadas em: capacidade docente dos formadores de professores (nas disciplinas de cunho pedagógico), a relação interpessoal entre colegas e professores, e o estágio supervisionado. Quanto aos momentos negativos os resultados elencaram os seguintes dados: pouca estrutura física, greve, professores que desprestigiavam as matérias das didáticas e práticas de ensino, curso que preconizava a competição (professores atletas), e pouca atuação no estágio supervisionado.

Os docentes que justificaram as respostas sobre as disciplinas - tanto positivas, quanto negativas - são do mesmo grupo que informou que havia um currículo de formação de bacharel com poucas disciplinas do campo pedagógico. Embora poucas, estas disciplinas do campo pedagógico são consideradas de excelência. Este cenário pode indicar o início de uma mudança de paradigma da educação física técnica e “biologizante” para uma perspectiva cultural, mais humana, ainda que de forma tímida.

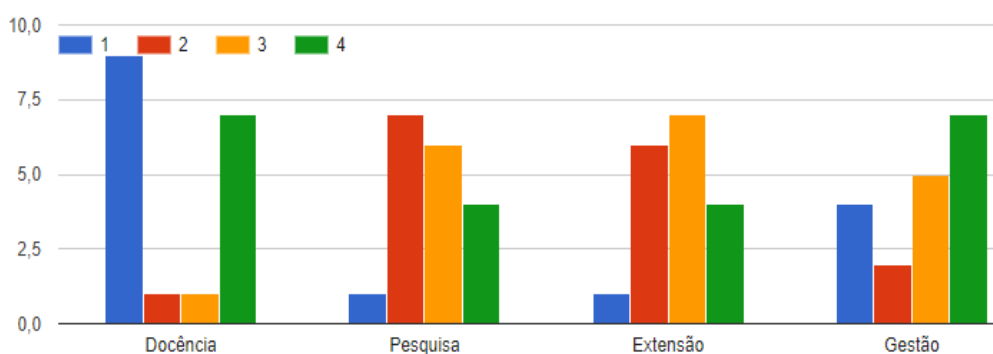
No que versa sobre a formação inicial como possibilidade de transformação pessoal e de estatuto social, 15 respondentes afirmaram que a formação inicial (licenciatura) contribuiu para a transformação e três afirmaram que não. As transformações se pautaram em: acesso a carreira, ascensão profissional, mudança no conceito de educação física, novas representações de si e do mundo. Dos participantes que responderam não, 2 justificaram as respostas e relataram que somente o mestrado proporcionou mudanças pessoais e de estatuto social.

2.3 Trabalho acadêmico

A terceira categoria de análise fez menção ao trabalho acadêmico. Assim, nesta categoria as perguntas foram pautadas em diferentes questões. Nas relativas às dimensões mais valorizadas no trabalho acadêmico (docência, pesquisa, extensão e gestão), os respondentes poderiam assinalar como 1 a de maior relevância e 4 a de menor relevância; ainda era pedido que se possível justificassem a resposta. Na questão relativa às etapas em que encontram-se no exercício da profissão, as alternativas de respostas foram: Inicial - choque de realidade; Intermediária - tenho minha identidade profissional; Final - minha identidade profissional se encontra consolidada; e “outra”. Também era possível justificar a resposta. Por fim perguntava-se sobre onde os professores se apoiaram e se apoiam para exercer sua prática pedagógica; o questionário apresentou cinco opções de respostas: professores, bibliografia, estágio, minha própria experiência e outros; foi pedido que se possível justificasse a resposta de forma facultativa.

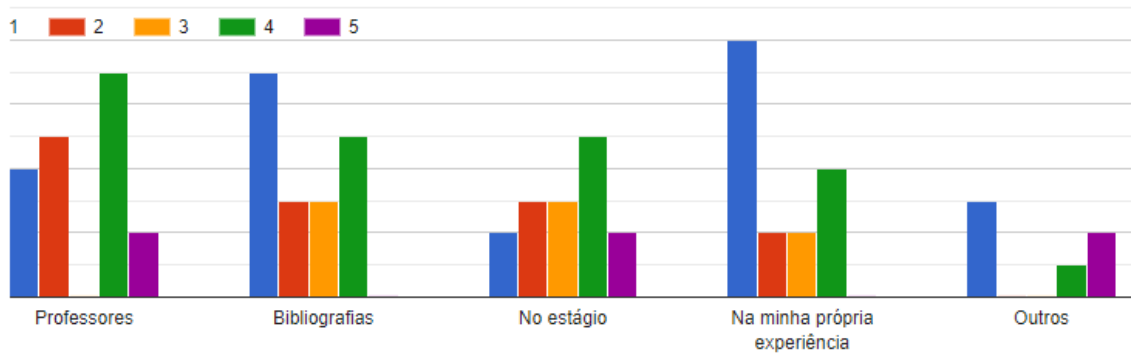
No que versa sobre as dimensões mais valorizadas no trabalho acadêmico, os resultados encontrados foram: docência, seguida de gestão, extensão e investigação. As justificativas sublinharam que ensino pesquisa e extensão estão interligados. Essa análise permitiu verificar duas situações distintas que coadunam com Lopes (2019): a primeira indica que os formadores de professores apresentaram duas culturas epistêmicas e muitas vezes sem articulação; a segunda, ainda segundo a autora, a presença de “Identidades híbridas”, que se caracterizam pelo seu duplo compromisso com a academia (investigação) e a profissão docente, como sinaliza o gráfico 39.

Gráfico 39 - Dimensões mais valorizadas no trabalho acadêmico - Brasil



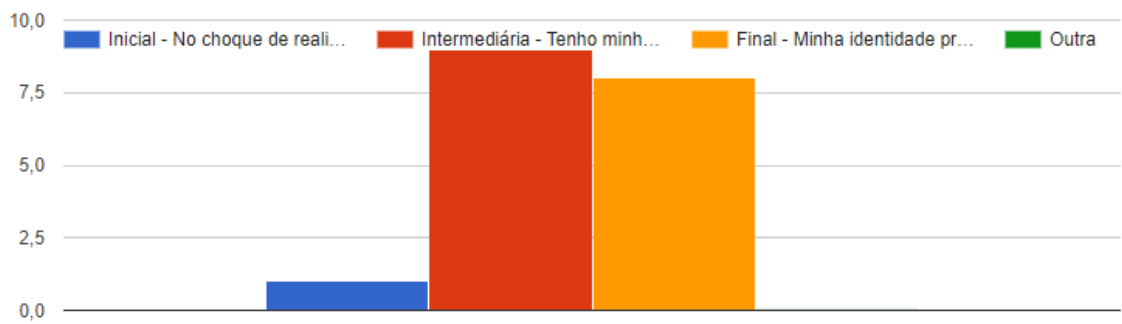
No que versa sobre os aspectos em que se apoiaram ou apoiam na sua prática docente, os respondentes informaram que a própria experiência foi de maior relevância, seguida de bibliografia, professores, outros e, por fim, o estágio supervisionado (gráfico 39). Não foram justificadas as respostas, o que não permitiu uma visão mais alargada sobre o assunto.

Gráfico 40 - Apoio para a prática pedagógica - Brasil



Em relação às etapas em que os professores se encontram no exercício da profissão (gráfico 40), os resultados obtidos através das respostas foram: nove docentes com identidade em fase intermediária – tenho minha identidade própria; oito docentes com identidade consolidada e um em choque com a realidade. Diante das justificativas apresentadas pode-se perceber que as respostas se interligam com o tempo de profissão no ensino superior, facto este que coaduna com os autores mencionados no referencial teórico deste estudo (Farias, Batista e Graça, 2018; Hubermam, 1989). Nas justificativas os que responderam intermediária ressaltam que estão em (re)construção identitária.

Gráfico 41 - Etapas da profissão- Brasil



2.4 Concepções de justiça social

A quarta categoria de análise versa sobre as concepções de justiça social. Esta categoria de análise apresenta duas subcategorias: a primeira na formação inicial e a segunda no trabalho académico.

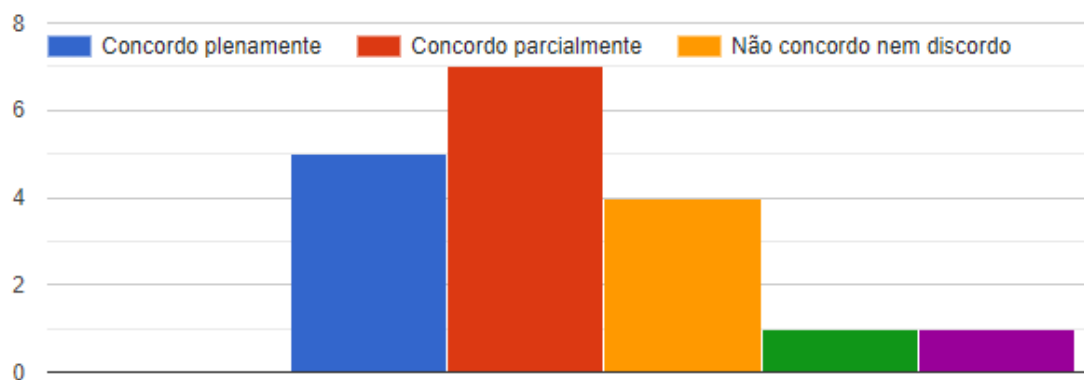
No que versa sobre as subcategorias formação inicial, o questionário usou a escala de Likert com cinco alternativas: concordo plenamente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente. Era pedido aos respondentes que justificassem suas respostas, de forma não obrigatória, visando uma maior interpretação das respostas dadas.

2.4.1 Na formação acadêmica

Neste campo, o questionário foi dividido em cinco questionamentos que versaram sobre: (i) se a formação inicial que lecionam tem um perfil voltado para o viés biológico; (ii) se a formação inicial que lecionam é voltada para um contexto de inclusão; (iii) se o curso de formação inicial que os professores lecionam é inspirado pela justiça social, (iv) se o currículo de formação inicial do curso de educação física é um contributo para o exercício profissional dos professores inspirado pela justiça social, (v) se o estágio supervisionado contribui para o exercício profissional inspirado pela justiça social.

Quanto à formação inicial ter um perfil mais voltado para o viés biológico as informações recolhidas a partir do gráfico 39 e das justificativas foram: dos 18 respondentes, 5 concordam plenamente, 7 concordam parcialmente, 4 nem concordam e nem discordam, 1 discorda parcialmente e 1 discorda totalmente. Quando pedido que justificasse a resposta, verificou-se que ainda há uma tendência histórica para que o viés biológico seja mais latente, mas que novos professores, o currículo e a extensão têm mudado essa prática. Esta informação corrobora com o que foi percebido na relevância sobre as disciplinas pedagógicas, que embora versem sobre currículos distintos, se interligam, ainda que de forma tímida. A construção de um currículo cultural/intercultural, ou seja, mais “humanista”, tem crescido nos últimos anos, anos esses que no Brasil correspondem à incorporação das Diretrizes Curriculares Nacionais (com maior ênfase a de 2018) e aos PCNs a Cultura Corporal do Movimento (Oliveira e Silva, 2015).

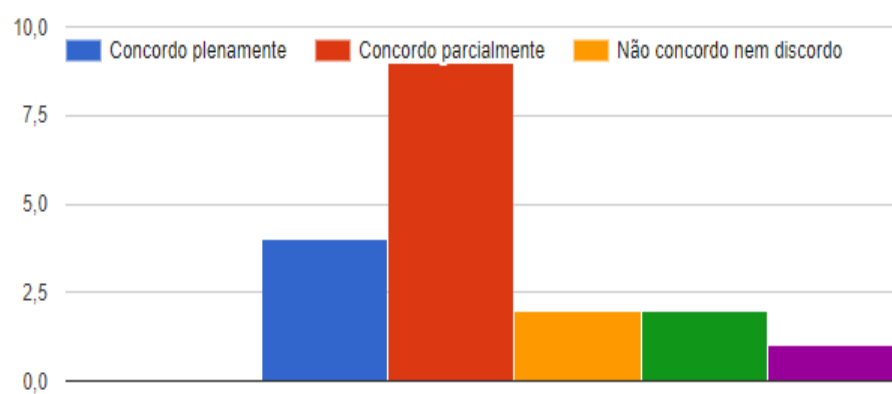
Gráfico 42 - Formação inicial (licenciatura) e viés biológico -Brasil



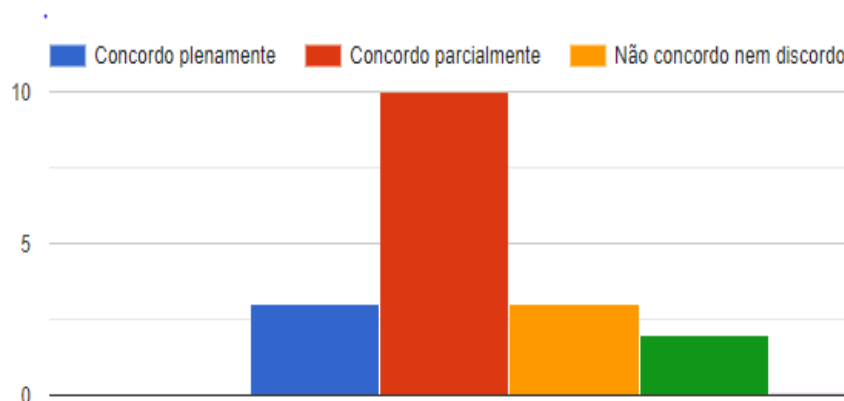
O gráfico 42 exibe os resultados sobre o curso de formação inicial em que os formadores de professores lecionam e sua relação com a inclusão. Um percentual significativo de professores respondeu que apresenta um perfil para a inclusão. Ao recorrer às justificativas se percebe que existe uma maior representatividade atualmente de culturas dominadas nas discussões com relação à “inclusão” e “diversidade” que vai além de uma educação física adaptada. Por outro, ainda existe a presença de docentes que trabalham e ensinam a educação física na perspectiva técnica, de viés

“biologizante”. Dos 18 respondentes, 5 concordam plenamente, 9 concordam parcialmente, 2 nem concordam e nem discordam, 2 discordam parcialmente, 1 discorda totalmente. A perspectiva tecnicista se apresenta por dois fatores já discutidos no estudo: o primeiro versa sobre a formação inicial desses docentes muitas vezes voltada para a técnica e a performance, com um currículo em que predomina a composição biológica do sujeito; a segunda está relacionada as disciplinas ministradas por esses formadores de professores que não são das ditas “pedagógicas”. O termo “inclusão” é visto como um conceito alargado que entende o diálogo entre culturas dominantes e dominadas. Também se podem perceber a presença de duas causas: a primeira aponta para os estudos no Brasil voltados para uma educação física cultural /intercultural (Daólio, 1996; Neira, 2018, Santos, 2018); a segunda é a mudança de paradigma dos professores através das pesquisas no campo da educação e ciências sociais que predominantemente são disseminadas nos cursos de extensão das IES Brasileiras.

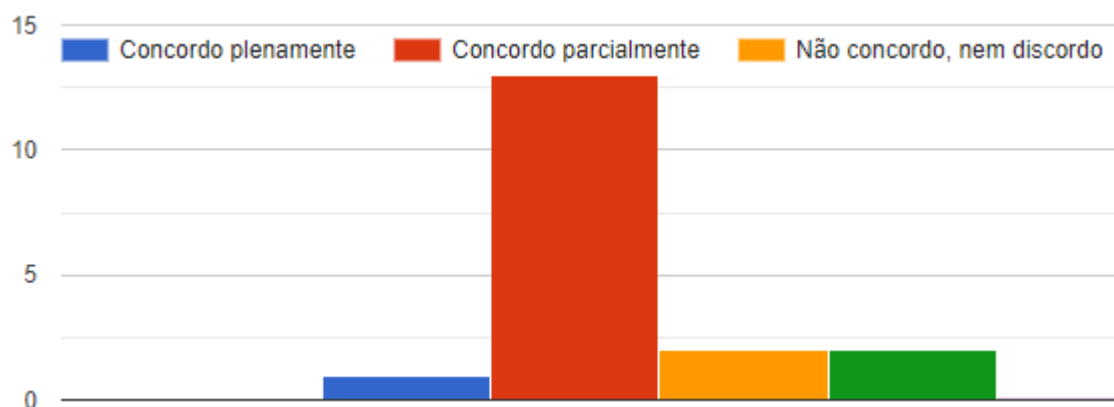
Gráfico 43 - Formação Inicial (licenciatura) do curso de educação física em que o FP leciona e o contexto de inclusão - Brasil



No que se refere à indagação sobre se o curso de formação inicial em que lecionam é um contexto inspirado pela justiça social, as respostas (gráfico 43) foram as seguintes: três concordam plenamente, dez concordam parcialmente, três nem concordam nem discordam e dois discordam parcialmente. O grupo dos respondentes que concordava parcialmente justificaram suas respostas e informaram que a justiça social vem crescendo nos últimos tempos, mas que ainda encontra resistência principalmente por parte de alguns docentes. Os respondentes relacionam justiça social com o que o estudo aborda sobre “Imperialismo Cultural” e reconhecimento. Este facto acontece devido ao trabalho de pesquisadores (professores de educação física) que a partir dos anos de 1980 começaram a questionar as práticas escolares e os currículos de formação inicial que contemplavam muito mais o fator biológico do sujeito em detrimento do social, psíquico e político.

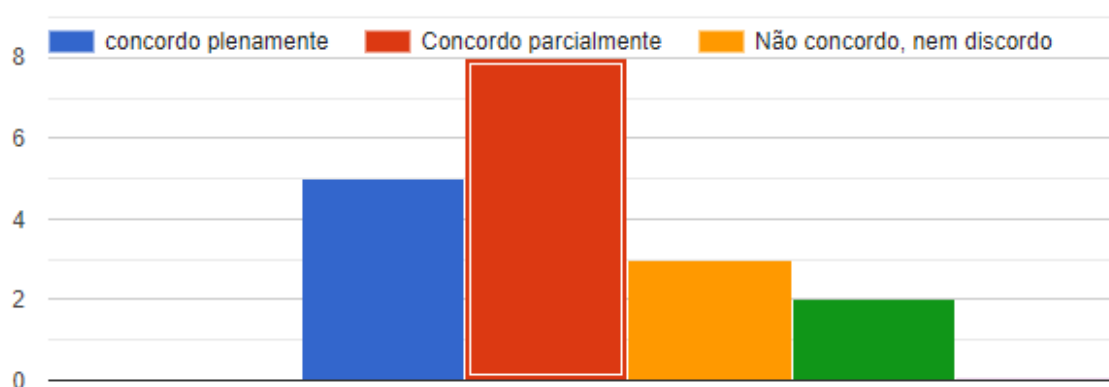
Gráfico 44 - Formação inicial (licenciatura) e justiça social- Brasil

Quando perguntados sobre se o currículo de formação inicial do curso de educação física (licenciatura) em que lecionam é um contributo para o exercício profissional dos professores inspirado pela justiça social, os resultados foram os seguintes: um concorda plenamente, treze concordam parcialmente, 2 não concordam e nem discordam e 2 discordam parcialmente (gráfico 44). Ao recorrer às justificativas apresentadas o que concordou plenamente informou que contribui, mas que poderia contribuir mais. Os que concordaram parcialmente relataram que existem avanços, mas que isso é mais uma iniciativa dos docentes. O que discordou relata não perceber no curso o currículo como um guia para a justiça social. Tanto o currículo formal, como o informal e o oculto são guias para que haja justiça social. Contudo com relevâncias diversas. O currículo formal se encontra ainda muito tímido. Interpreta-se que o currículo formal tem pontos positivos (fragmentado em disciplinas) que corroboram para a educação física cultural. Em contrapartida tem disciplinas que sustentam uma visão “tecnicista” que endossam o alto rendimento. O currículo informal e oculto já estão mais avançados na perspectiva da justiça social, mas também encontram barreiras de docentes que visam a performance.

Gráfico 45 - Currículo de formação e justiça social- Brasil

No que versa se o estágio supervisionado contribui para o exercício profissional inspirado pela justiça social, o gráfico 45 mostra os seguintes resultados: cinco formadores concordam plenamente, oito concordam parcialmente, três não concordam e nem discordam e dois discordam parcialmente. As justificativas apresentadas que foram respondidas pelo grupo que concorda plenamente relataram que o estágio trabalha as questões de justiça social e não segue o currículo formal. Os que responderam que discordam parcialmente relatam que o estágio está longe de ser um lugar de inclusão, pois não tem acompanhamento necessário por parte de supervisores e cooperantes e só é feito por exigência. Neste aspecto a pesquisa entende que o estágio supervisionado vai depender do contexto da escola, dos professores supervisores e dos professores cooperantes, ocorrendo assim uma ambivalência entre as percepções de estágio, chamando a atenção para a importância da comunidade de prática para que o estágio supervisionado atenda na sua plenitude a função de construção da identidade profissional docente.

Gráfico 46 - Estágio supervisionado e justiça social- Brasil



2.4.2 No trabalho acadêmico

Esta subcategoria de análise se preocupou em relacionar a justiça social ao trabalho acadêmico desenvolvido pelos docentes. O questionário foi dividido em dois questionamentos que versaram sobre: (i) se a prática docente do formador de professor respondente contribuía para a justiça social; (ii) se sua prática pedagógica contribuía para que outros professores pensassem em suas práticas inspirados pela justiça social. Cabe esclarecer que as duas últimas indagações tinham como alternativas de respostas o sim ou o não e os respondentes poderiam justificar suas respostas, de forma facultativa.

Os resultados encontrados na indagação que versa sobre se a prática docente do formador de professor respondente contribuía para a justiça social foram as seguintes: dos 18 respondentes, 17 responderam que sim e um não. Os respondentes afirmaram que trabalhavam com questões ligadas às diferenças culturais: raça, gênero e sexualidade e culturas diversas, fazendo dos alunos sujeitos críticos e reflexivos. Aparentemente, as questões de

reconhecimento das culturas dominadas estão presentes nas práticas pedagógicas. Assim, a questão seguinte perguntava se a prática pedagógica contribuía para que outros professores pensassem em suas práticas inspirados pela justiça social. Dos 18 respondentes, 16 responderam que sim e dois não. Os que afirmam que sim informaram que isso faz parte de discussões, projetos coletivos, criando parceria entre docentes e disciplinas. Os que afirmaram não, não justificaram as respostas.

Síntese

Entre os respondentes da pesquisa encontramos formadores de professores de seis universidades brasileiras. São professores que tiveram cursos de formação inicial com formatos distintos que correspondem a diferentes períodos estudados. São docentes com formação ampliada em educação física e formação (3+ 1). Suas qualificações são de doutores, mestres e especialização Lato Sensu.

Existe uma separação entre as unidades curriculares que são ministradas por esses docentes, umas numa perspectiva mais “humanista”, outras numa perspectiva mais “biológica”. Esses professores apresentam em sua maioria uma identidade dual, em outras palavras, foram professores de educação física e agora formadores de professores na universidade. A identidade profissional construída anteriormente permite uma maior aproximação com o “chão da escola” permitindo ações pedagógicas que aproximam “teoria” e “prática”.

Os projetos de iniciação científica foram fundamentais para suas construções identitárias profissionais. Os currículos de formação ainda hoje apresentam um viés muito técnico em detrimento das disciplinas ditas “pedagógicas”. As IES têm um currículo que contempla mais o curso de bacharel, que habilita para o exercício profissional em contextos não formais, do que o curso de formação de professores. Este facto confirma que parece não existir uma identidade própria no currículo de formação de professores no Brasil. Ou seja, os documentos ratificam a existência dessa identidade, mas na prática o que se vê é o contrário. As intervenções pedagógicas são realizadas sobretudo através da intencionalidade do professor. O currículo formal, o informal e o oculto não se interligam. Os professores das unidades curriculares ditas “pedagógicas” buscam se afirmar dentro da própria universidade, pois esse espaço ainda é um local com preferências em pesquisa de matérias ditas “biológicas”, o que indica uma mudança de paradigma da educação física.

Para os formadores de professores a docência é a sua realização profissional, sendo a investigação e o projeto de iniciação científica dimensões que corroboram para suas ações pedagógicas. Este pensamento coaduna com os dos professores formadores da IES pesquisada. Os formadores apresentam identidades híbridas ou duais.

Os professores respondentes integram-se em ciclos profissionais distintos que caracterizam suas identidades profissionais e que são pautados nos anos de exercício profissional: fases inicial, intermediária e consolidada.

As concepções de currículo ainda são pautadas no viés biológico, mas novas pesquisas e projetos de iniciação científica têm mudado o paradigma da educação física tecnicista para o paradigma cultural. Novas (re) construções

identitárias profissionais ganham intenção de uma educação crítica e reflexiva do sujeito em suas práticas corporais. Suas práticas pedagógicas potencializam a percepção de culturas dominadas, dando voz, vez e reconhecimento a outras expressões corporais, o que vai ao embate do “Imperialismo Cultural”. A intencionalidade do professor torna-se guia para essas práticas, pois ainda existe um currículo fragmentado na formação inicial. Isso se expande ao estágio supervisionado, uma vez que as identidades individuais e coletivas dos professores cooperantes e o ambiente escolar são determinantes para que identidades individuais de futuros professores sejam construídas a partir de uma perspectiva cultural/ intercultural de educação física. Aparentemente, caminha-se para uma mudança de paradigma de educação física, ou seja, suas identidades individuais contribuem para identidades coletivas que visam a perspectiva cultural/ intercultural, embora encontrem resistências.

3 Entrevistas

Esta secção se empenhou em apresentar os resultados alcançados com as entrevistas dos formadores de professores (Universidade) da IES Brasileira em foco na pesquisa. Se usou a entrevista semidiretiva com os formadores de professores, os professores cooperantes e os professores de educação física.

O roteiro de entrevista direcionado aos formadores de professores (universidade) foi composto por seis blocos temáticos e se apresentam com a mesma estrutura do roteiro de entrevista direcionado aos formadores de professores da IES Portuguesa pesquisada: (i) caracterização dos participantes; (ii) formação inicial: escolha do curso e sentimentos e momentos marcantes; (iii) trabalho académico: início e experiência profissional anterior; (iv) concepções de justiça social; (v) concepções de professores de educação física e (vi) perspectivas de futuro.

Quanto ao roteiro de entrevista direcionado aos formadores de professores (cooperantes) e professores de educação física (egressos), também apresentou a mesma estrutura desenvolvida nas entrevistas direcionadas no contexto português, e foi composto por cinco blocos temáticos: (i) caracterização dos participantes; (ii) formação inicial: escolha do curso e Sentimentos e momentos marcantes; (iii) exercício profissional; (iv) concepções de justiça social; (v) perspectivas de futuro.

Para garantir o anonimato os formadores de professores são identificados com as iniciais FP, os professores cooperantes com a sigla PC, os professores de educação física com a sigla PEF e o número de acorco com a ordem em que foram entrevistados. A instituição é nomeada pela sigla IES (Instituição de Ensino Superior).

4 Entrevista aos formadores de professores (universidade)

4.1 Caracterização dos participantes - formadores de professores (universidade)

Foram cinco formadores de professores entrevistados: uma com idade entre 31 e 40 anos, dois entre 41 e 50 anos e dois com idades entre 51 e 60 anos; três são homens e duas são mulheres .

No que tange à entrada no curso de formação inicial, um formador de professor iniciou entre os anos de 1981 e 1990, três formadores de professores entre os anos de 1991 e 2000 e um de 2001 a 2010.

Quanto à qualificação académica, quatro participantes da entrevista apresentavam doutoramento e outro mestrado. Suas funções eram divididas da seguinte forma: um professor assistente, dois associados e dois adjuntos. É percebido que os participantes entrevistados estão em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) que obriga que um terço do corpo docente seja composto de mestres e doutores, como informado no capítulo 3, quadro IX deste estudo. Coaduna também com o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10172/ 2001), reconhecendo a necessidade de se alargar o alcance da educação superior e tendo em suas metas a ampliação do número de mestres e doutores e o estímulo aos cursos de pós-graduação (Czernisz & Freiburger, 2018).

Dos cinco formadores de professores, três atuam no ensino fundamental, médio e superior, um atuou no ensino fundamental e médio e um nunca atuou no ensino fundamental e médio. Este resultado permite verificar que a maioria terá uma identidade dual (Lopes, 2019) - universitária e escolar. Cabe ressaltar que os professores que ministram nas matérias ditas “biológicas” também ministram aulas nas ditas “humanas”. Outro ponto que merece destaque é que a IES Brasileira apresenta um Colégio de Aplicação que é responsável pelo estágio supervisionado e que alguns professores que atuam no colégio como professores cooperantes e de educação física fazem parte dos docentes que atuam na Universidade. Estes são responsáveis pela prática de ensino e o estágio supervisionado. Este facto indica que a comunidade de prática e seus componentes são interligados com uma percepção ampliada do contexto universitário e escolar, pois alguns formadores de professores atuam nos dois contextos de formação com funções distintas e complementares.

4.2 Formação inicial

A escolha do curso permitiu indagar os motivos pelos quais os formadores escolheram a formação inicial (licenciatura) em educação física. Em suas escutas foi percebido que a escolha se deu por três razões: (i) ligada a acontecimentos biográficos e relacionais no ensino fundamental e médio que marcaram sua trajetória académica através de momentos positivos e negativos nas aulas de educação física; (ii) a sua relação com o desporto de alto rendimento; (iii) investigar sobre temas relacionados com a saúde e o corpo. Suas trajetórias possuem momentos bons e não tão bons nas aulas de educação física. Constata-se o quanto a socialização primária (Dubar, 1997) na vida escolar, na vida

em família, no desporto de alto rendimento (respetivamente) foi determinante na escolha do curso. Sestacam-se alguns relatos que versamestes pontos de vista:

Os professores na IES falaram sobre o curso de veterinária e eu vi que não era aquilo que eu queria. E aí conversando com o pessoal da educação física, porque eu não tinha muita noção, eu vi que podia ser técnica, professora, a possibilidade era muito maior (FP 1).

Porque eu queria saber como o corpo funcionava, minha tia era professora universitária, mas eu não queria ser médico porque para ser médico é ter que abrir mão de um pouco de humanidade, sensibilidade perante o sofrimento alheio; então eu preferi ficar na educação física, até porque eu tinha um interesse grande na questão do exercício, dessas questões assim mais funcionais (PF 2).

Mas foi a escola que me proporcionou a entrada no esporte. E fui atleta, não digo profissional, porque era o andebol e era um esporte amador. [...] e foi aí que eu me interessei em ser professora (PF 3).

Ao que se refere aos sentimentos marcantes durante o curso os formadores de professores relataram que se sentiam muito felizes durante a formação inicial. Primeiro porque era o que realmente queriam fazer. Segundo devido ao relacionamento interpessoal que tinham com colegas de classe e professores, e por morarem na universidade. Esses aspetos fizeram a diferença no percurso académico desses docentes. Momentos não tão bons e sentimentos negativos também marcaram as trajetórias de vida desses docentes. O primeiro versa sobre alguns conteúdos do curso (muito pragmático-técnico). Já o segundo se prende com a questão socioeconómica. Importante destacar que os fatores negativos na visão desses professores não eram os docentes e sim o currículo de formação da década de 1990 - um currículo tecnicista voltado para a performance. Esta época também é marcada, no Brasil, por movimentos de alguns pensadores e professores pesquisadores que criticam a perspectiva “biologizante” da educação física escolar, iniciando assim um movimento mais “humanista” da educação física que defendia a perspectiva cultural (Daólio, 1996). Esse movimento em prol de uma perspectiva cultural da educação física ganha força quando os PCNs são apresentados como Diretrizes Curriculares que, como já referido, passam a orientar professores do ensino fundamental e médio no Brasil.

O ponto negativo, eu acho que é a base mesmo. E minha base era mais fraca de entender esse novo mundo. E isso é complicado para uma pessoa da classe baixa, financeira. Você tem que comprar livro, ir para congresso e você não vai. A pessoa vai almoçar e você não pode. Você fica fora e isso me impactou muito (FP 1).

A gente tem muitas disciplinas da área pedagógica com professores bons e isso consequentemente nos faz pensar mais na questão da escola [...] e foi na graduação que minha perspectiva foi mudando não só o treinamento [...] (FP 3).

O curso da IES era para formar atletas e não professor de educação física, na minha época. O enfoque na técnica era muito grande. O aspeto comportamental, cognitivo, não era o foco. Mas esses professores eram ótimos nisso, ótimos nisso. Porque era esse o modelo de educação física (FP 4).

[...] então veio um material da educação física, dos períodos iniciais, eu lia, mas achava tudo aquilo muito superficial, leituras muito pragmáticas, que era a educação física na década de 90. [...] Eu gostava muito das disciplinas que ajudavam a pensar o corpo, o movimento, a formação. [...] uma professora brilhante de educação física escolar, tinha também uma pegada mais crítica, reflexiva (FP 5).

Quanto à mudança de estatuto, os professores relataram que a licenciatura mudou de forma significativa o estatuto económico e social; serem a primeira geração na família com curso superior, mudança de localidade (morar em alojamentos). Quanto ao conhecimento adquirido, todos relataram ter sido um grande crescimento. Aprenderam a “ser professores”, isto é, construíram sua identidade profissional docente (Bento, Pereira & Lopes, 2021) num contexto ecológico, ou seja com diversos níveis e natureza - cultural, organizacional, social, entre os quais e dentro dos quais têm lugar várias relações (Lopes, 2019; Pereira, Mouraz, Lopes & Sousa, 2013; Veiga & Neave, 2015).

O foco na escola é um foco incluyente, um foco de trazer o aluno para o movimento. É óbvio que a gente tem duas maneiras de aprender D.. Com o certo e com o errado. E lá eu aprendi muito mais com o errado do que com o certo, mas é um aprendizado.[...] fui aos poucos com a experiência e o contato com os outros profissionais aprendendo a fazer uma educação física diferente daquela que foi ensinada para a gente (FP 5).

Mas tive uma tia que falou assim: Ah! é bom fazer faculdade, pelo menos vai para sela especial se for presa. Para você ver o nível da minha família. Eu fui um espelho para outras pessoas da minha família (FP 1).

Outro fato marcante foi o amadurecimento indo morar lá, as amizades e relações intensas que a gente tem, da gente que mora lá dentro[...]a IES me proporcionou muito isso, a conviver socialmente, a respeitar as diferenças, os pensamentos. Isso me moldou enquanto professora (FP 3).

4.3 Trabalho académico

Esta categoria de análise apresentou duas subcategorias que versaram sobre início e etapas da profissão.

4.3.1 Início

Entrada na carreira de professor formador

Os relatos das entrevistas mostraram que a entrada foi marcada por duas perspetivas. Quanto ao ensino propriamente dito, para a maioria dos docentes entrevistados, a entrada se deu de forma tranquila, pois já haviam sido docentes em outras universidades particulares ou professores substitutos em IES públicas. Quanto ao relacionamento interpessoal, existe uma ambivalência. Ao mesmo tempo em que o relacionamento interpessoal se traduz em momentos

positivos, também relata momentos negativos. Vale ressaltar que a IES Brasileira possui um Instituto de Educação em que três professores ministram aulas concomitantemente: no Instituto como professor do ensino fundamental e médio e como professor de prática de ensino e estágio supervisionado no curso de formação inicial (licenciatura) em educação física.

Na época o contrato de professor substituto na IES Brasileira era uma coisa muito pouco formal. Fiquei muito tempo na disciplina, mas aí eu já tinha decidido que eu queria isso, que eu ia fazer mestrado e doutorado, e passei a trabalhar como contratado, o que foi bom [...] O ponto negativo é o seguinte: você tem pessoas que são inteligentes, mas existe esse ego, então existem as oposições, as questões políticas que se transferem em espaços, briga por espaço, brigas filosóficas, essa coisa de ser o cara da biologia, o cara da 3.4 pedagogia, eu particularmente tento não me envolver tanto nessas questões (FP 2).

Eu acho que um dos momentos muito positivo foi exatamente na mostra de dança, uma das primeiras mostras de dança da minha primeira turma [...] os alunos não queriam saber, muita gente fazia corpo mole. Pessoal das lutas e dos esportes não queriam saber de dança, e quando eu entrei, eu consegui desconstruir isso de uma maneira muito honesta (FP 4).

Nunca participei de discussões em termos de resoluções e proposições em nível de licenciatura. A gente é visto sempre como o de fora, a gente é sempre a professora do Instituto, o que os professores do Instituto manifestam é essa falta de integralidade, sermos todos IES, quem é do Instituto passa por isso (FP 3).

Minha inserção na verdade foi uma conquista política do Instituto. Porque o colégio virou instituto. Ele era um colégio de aplicação, e como ele virou um instituto ele teve o direito de ter matérias, disciplinas e aí nós formatamos essas disciplinas. E a partir do primeiro momento que entrei na licenciatura, eu defendi um modelo de educação física que eu acho correto e tive uma aceitação muito boa dos alunos (FP 5).

Experiência profissional anterior

Quanto à experiência profissional anterior um entrevistado relata que durante um bom tempo trabalhou como coordenador pedagógico de educação física do ensino fundamental e médio, um entrevistado nunca trabalhou e três entrevistados atuam como docentes do ensino fundamental, médio e superior, pois trabalham no Instituto. Quanto ao professor que atuou e aos que atuam na carreira de professor de educação física dizem isso ter sido e ser importante trazendo base para o ensino superior, pois conhecem e gostam do ambiente escolar, mais uma vez fazendo alusão à identidade dual (Lopes, 2019). Os professores que atuam tanto no ensino fundamental, como no médio e no superior informaram que essa identidade dual melhorou suas práticas pedagógicas, tanto na escola quanto na universidade, pois precisam ensinar na prática o que ensinam na teoria. Este pode ser um ponto forte na formação inicial (licenciatura) da IES Brasileira, pois pode minimizar os problemas relacionados à formação de professores que segundo Korthagen, Loughran e Russell (2013) indicam a irrelevância da preparação dos professores para a prática cotidiana na escola.

Eu aprendi que professor aprende no chão da escola. Eu gosto muito do Nóvoa quando ele diz que a gente tem que acolher professor novo. O professor novo não pode ser jogado em uma turma difícil. Professor novo tem que ir para turmas mais simples (FP 1).

[...] eu estou ensinando praticando. Então é um momento de responsabilidade muito grande, dar uma aula não pensando apenas nos alunos da educação básica, mas tem que pensar também nos alunos do estágio. Então essa questão de ser formadora foi uma questão marcante que me ajudou muito a pensar. E me ajudou muito me transformando nas minhas formas de agir tanto na educação básica quanto na educação superior (FP 3).

Aprendizagens da carreira de formador de professor

No que versa sobre as aprendizagens da profissão de formadores de professores os docentes relataram em suas entrevistas a importância de saber ouvir, decodificar gestos, se posicionar perante discentes e docentes (aspectos sociais e políticos), do autorreconhecimento e da mudança de perspectiva e das aprendizagens anteriores (de professor de educação física). Fica assim patente a construção da identidade profissional como sendo um movimento constante e contínuo, associado a processos de socialização e ressocialização, como também a mudanças de opiniões, comportamentos, expectativas e exigências sociais (Carvalho, Borges & Rêgo, 2010; Lopes, 2009; Dubar, 1997).

Numa universidade pública você tem que aprender a se posicionar o tempo todo. Tanto perante alunos, tanto perante colegas da universidade. Então isso foi um fator que me ajudou a me posicionar. A saber melhor duas coisas: quem eu sou? Para que eu vim? (FP 3).

Eu acho que um dos maiores legados que eu aprendi foi ouvir o outro. Ouvir com os olhos e ouvir com os ouvidos. É entender um pouco o que o outro estava tentando dizer e que não saía às vezes com as palavras, por falta de vocabulário, por nervosismo, mas pelo gesto, pelo movimento; e isso acabou me levando depois para a psicanálise (FP 4).

Eu vim de uma formação basicamente tecnicista e é óbvio que eu humanizei o meu método, não tenho dúvida. E eu aprendi que o meio de humanização e inserção, inclusão dos alunos é o jogo. O jogo é minha estratégia didática predileta. Então isso é um aprendizado (FP 5).

Dimensões em que se apoiam/ apoiavam para o exercício profissional

Nessa abordagem a pesquisa objetivou investigar em que os docentes se apoiaram no início da carreira de professor formador e em que estes continuam se apoiando para realizar sua prática docente. Em suas escutas pode ser observado um conjunto de ações, entre elas destacam-se: professores, própria experiência (como formadores de professores e professores de educação física), bibliografia e os pares. Esta pesquisa destaca a importância das identidades duais (Universidade e Escola) que emergem por biografia - quando os formadores foram /são professores (Lopes, 2019) como apoio para a prática docente de formador de professor, visto que experiências anteriores e atuais

são aspetos importantes para as (re) construções identitárias. Salienta também a profissionalidade alargada/ estendida (Hoyle 1975; 2001) do professor de educação física que vai além dos conteúdos de educação física. Trabalham as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais (Darido, 2005), o que indica uma individualização na aula de educação física.

O que mais me fortaleceu e me ajudou foram os pares. Eu conheci pessoas que acreditaram em mim. E por acreditarem em mim eu me fortaleci. [...] então os professores precisam de acolhimento. Então eu faço isso com os meus alunos de prática de ensino e de estágio. É um mundo muito novo. E não é só a educação física. É entender a secretaria, é atender os pais, os alunos. A escola é a grande formação do professor (FP 1).

O conhecimento teórico está internalizado e ele guia toda a minha prática e isso é o que é legal. Mas atualmente minha experiência está voltada para as dimensões críticas desse conteúdo, dimensões que fogem ao procedimental, dimensões atitudinais desse conteúdo que eu consigo a partir deles trabalhar nas aulas (FP 3).

4.3.2 Etapas da profissão

As etapas da profissão tornaram-se interessante, pois esses professores são ao mesmo tempo formadores de professores na escola e na universidade, ficando muito difícil para eles distinguir essas identidades. Em todas as fases - inicial, intermediária e consolidada – as características são diversas – os professores aprenderam a ensinar; mudaram de perspectiva em relação ao seu trabalho, e investiram na carreira sabendo onde queriam chegar, cada um em seu tempo e de acordo com suas trajetórias académicas e profissionais.

Eu posso dividir como uma fase de infância da carreira a própria graduação. Seria a minha infância, tudo novo e aprendendo e descobrindo as possibilidades. Depois de formada reconhecendo meu espaço e meu caminhar. Estava ali tateando onde eu queria chegar. Quero dar aula na graduação. De 2000 em diante, já madura, sabia onde eu queria chegar, tinha um foco, minha meta (FP 1).

No início da minha carreira eu sempre me foquei muito, eu tinha domínio de conteúdo, de conhecimento teórico. Mas tinha muito isso de pensar o que eu vou fazer com os alunos, o que eu vou ensinar, quais as metodologias corretas para ensinar tais conteúdos. Então eu estou muito nessa fase de pensar [...]. É aquilo que eu falei: o que eu quero de educação física? E o que eu quero da formação? Embora tenha diversos posicionamentos diferentes, a gente tem sim certa autonomia para trabalhar, uma perspectiva pelo menos de pesquisa, aliada ao meu doutoramento [...] (FP4).

Eu não consigo ver uma quebra de continuidade. Eu fui aos poucos evoluindo a partir da relação com outras pessoas, com leituras, a partir de reflexões. O que eu posso dizer é que a partir de 2012 eu passei a ter que pensar de duas maneiras a educação física. Uma de maneira prática e outra de fundamentar a minha prática [...] a partir de agora eu mudei minha concepção de educação física. Foi de um modo contínuo (FP 5).

Os formadores de professores, nesse contexto de formação, divergem quanto à fonte da realização profissional, para uns a investigação e para outros a docência. Acreditam que os projetos de extensão estejam interligados com a investigação e com a docência. Quanto à gestão relataram não gostar, mas que é inerente da profissão. Se destaca a ideia de que esses professores, por terem função de professores de educação física, cooperantes e supervisores, apresentam identidades duais (híbridas) que emergem por biografia, função e por compromisso (Lopes, 2019).

Eu acho que sou docência na flor, na alma. Eu amo dar aula. Eu tenho uma paixão por dar aula [...] A investigação me fortalece como professora [...] Eu sou apaixonada pela extensão. Eu participo de três projetos de extensão. Um deles é de práticas pedagógicas inovadoras na educação física [...] não me vejo atualmente na gestão (FP 1).

A investigação é uma coisa por que eu me apaixono a cada dia; então, [quanto ao] grau de relacionamento, de gostar, colocaria a investigação - pesquisa, ensino e extensão. A gestão eu sei que vou passar por ela, porque lá na instituição tem algumas funções que todo o mundo é obrigado a passar [...]. Mas não é minha praia[...] A extensão a gente tem o tempo inteiro, a gente trabalha com ensino, pesquisa e extensão. Eu estou num projeto atualmente que leva formação para os professores da educação básica (FP 3).

Então não tenho interesse nenhum em gestão, eu gosto de executar, eu sou um profissional executivo. Me dê uma missão e eu faço. Vou te dizer que o que mais me seduz é formar professor. Só que eu sei que eu não posso formar bem um professor se eu não estiver dando aula no ensino básico (FP 5).

4.4 Conceções de justiça social

A quarta categoria de análise versa sobre a relação da formação de professores de educação física na universidade e sobre os formadores no que remete a justiça social.

No que se refere às percepções sobre o professor de educação física e o seu papel na escola, em seus relatos os professores informaram que o papel do professor de educação física na escola é de desenvolver nos alunos o gosto pela atividade física e que se reconheça enquanto um sujeito crítico e reflexivo sobre suas práticas corporais. As falas desses formadores de professores corroboram com essa perspectiva de educação física escolar, pois é percebido que independente de se ter uma formação inicial e contínua numa perspectiva mais das ciências biológicas ou das ciências sociais, esses docentes trabalham a perspectiva cultural da educação física (Daólio, 1996; Neira, 2018) colocando em equilíbrio os seres biológico, físico, social, cultural, psíquico e espiritual, ou seja, tendo em conta o sujeito complexo, sendo que a complexidade visa a articulação de todos esses elementos (Morin, 2003).

A maior importância da educação física escolar é o aluno se reconhecer enquanto um sujeito ativo. Mas para isso ele precisa experimentar diversas experiências corporais. Esse é o grande desafio da educação física. O sujeito ativo seria o consumidor crítico da cultura corporal do movimento (FP 1).

Agora, se eu já tenho uma criança que é diabética [...] a criança vai fazer é o esforço que ela quiser, porque o meu foco não pode ser desempenho, o meu foco é a formação (FP 2).

Eu acho que a educação física na escola se define como o grau de importância no sentido mais estético do termo para mim, ou seja, que tipo de conhecimento ela conseguiria despertar nos alunos? O conhecimento estético da sensibilidade, de oportunizar, para que o aluno se aproprie de seu corpo como linguagem expressiva [...]. Por que a gente não pode olhar para isso vigorando dentro do jogo, da dança, da luta, de movimentos? (FP 4).

Quanto ao currículo de educação física, os professores são unânimes ao relatarem que a separação entre bacharelado e licenciatura trouxe mais retrocessos do que avanços. Na verdade, a separação foi muito mais por questões mercadológicas e de poder do que pedagógicas. Acentua-se assim o rebaixamento teórico do futuro professor de educação física (Santos Júnior e Bastos, 2019), o que corrobora com a visão deste estudo.

Eu acho que a área acaba perdendo a identidade. Porque cada um fala o que quer e não o que a disciplina pede e aí a questão do currículo. Eu acho que o currículo tem que vir de cima para baixo e falar “olha a matéria é essa daqui, o conteúdo é este daqui com possibilidade de adaptação, mas você não pode fugir do conteúdo”. [...] acho que isso não é diferente dos outros cursos, porque foi feito para atender uma exigência e eu particularmente acho que seria muito bom se voltasse a licenciatura plena para resolver isso (FP 2).

A formação do curso de educação física hoje é uma bandalha, uma bandalha, essa tensão bacharelado e licenciatura que é uma tensão para mim esdrúxula. É uma cisão, a meu ver, falsa. Um pressuposto confuso. Eu falo isso porque eu estou 13 anos avaliando essas coisas, uma confusão generalizada, é lei sobre lei, parecer sobre parecer; então assim ninguém entende muito bem o que é e o que não é (FP 5).

Quanto a tipologias de professores os relatos dos docentes informam que a intencionalidade do professor é que faz a diferença pedagógica. Não se pode negar que educação física é saúde, como também não se pode negar que não é só social. O papel da educação física é de sensibilizar formadores de professores e futuros professores para que se tenha uma educação justa. E uma das formas de se trabalhar é perspectiva cultural/ intercultural, dando voz e escutando as culturas dominadas, sem que para isso tenha que se fazer escolhas entre perspectivas “biologizantes” ou “humanistas”. As culturas precisam de dialogar.

Mas é essa a questão, a gente tem um problema na educação [...] E aí eu noto que é muito isso, o cara trabalhou aquilo no doutorado é o assunto que ele gosta, então ele vai falar daquilo (PF 2).

Eu acho que cada um defende os seus próprios interesses, defende as suas próprias casinhas, as suas próprias crenças, em nome das crenças e das casinhas, eles vão divulgar aquilo que eles acham que é importante. [...] que são colados com os conhecimentos que eles aprenderam a amar, a criar suas identidades ali, mas do ponto de vista do pensar o processo educacional, de pensar a formação não, [fica] tudo pulverizado (FP 4).

A gente precisa formar uma identidade em que não pode se jogar tudo fora. Nem o tradicional nem o inovador. Que a gente consiga agregar valores e concepções. A IES Brasileira é muito forte nisso, no curso de educação física, por exemplo, eu posso te garantir que o curso da graduação ele é muito mais biológico, muito mais voltado para o treinamento. Porque esses professores na sua maioria foram formados nessa época e continuam agindo nessa concepção. E nem por isso eu vou falar que a formação é ruim, mais a gente tem embates, porque a gente quer inserir outras coisas. O grande embate é esse: de inserir sem negar tanto de um lado quanto do outro (FP 3).

4.5 Perspetivas de futuro: Sonhos

As perspectivas de futuro dos formadores de professores em relação à educação no que concerne a justiça social são pautadas na relação educativa e formativa.

Eu acho que seria pensar uma prática de educação física que as pessoas ao longo de um determinado período de prática elas saíssem mais felizes, esse é o sonho. Eu acho que algumas saem contentes, outros saem diferentes, outras não entram. Quando elas vivem a educação física, quando elas comentam da educação física e depois você pega a educação física nas séries finais e tenta comparar a fala, o brilho dos olhos, a importância que a educação física tinha antes e que passou a ter. Na realidade a escola consegue tirar o sabor. Elas vão transformando as pessoas em jovens cada vez mais rígidos, duros, insensíveis, injustos. E muitas das vezes porque começam a entender que o saber da educação física não tem mais sabor (FP4).

Que o colégio tenha uma postura mais humana. Porque ele é extremamente humano do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Isso é uma construção que devemos fazer com todos os membros da comunidade escolar. E não é só convencer os professores. Os pais precisam ser convencidos disso também. Uma construção coletiva muito difícil de ser feita (FP 5).

Síntese

Nestes formadores a escolha do curso de educação física está também relacionada a acontecimentos biográficos e relacionais que fizeram parte do percurso académico desses docentes.

Quanto aos momentos positivos destaca-se o relacionamento interpessoal com colegas e professores. Quanto aos momentos negativos destaca-se o currículo de formação inicial que na época de 1990 era de forma ampliada com disciplinas voltadas para a técnica e a performance, isto é, era um currículo muito pragmático. Neste período estudos sobre a educação física cultural começavam a ganhar força em todo país. Esses formadores de professores tiveram uma perspectiva “biologizante” de educação física em suas formações. O curso de formação inicial permitiu que esses docentes tivessem crescimento social e económico. O curso de licenciatura construiu suas identidades profissionais docentes. A prática docente permitiu (re)construções identitárias, pois mudaram de um perfil de professor que enfatiza a educação física numa perspectiva biológica para um perfil mais humanista.

A IES brasileira acolhe formadores com uma identidade dual (universidade e escola) pois esses docentes são simultaneamente professores de educação física e formadores de professores de educação física quer por biografia,

como por função ou compromisso. Esses professores dividem a sua atenção e sua realização profissional entre a investigação e a docência. Os projetos de extensão são marcantes nessa IES promovendo (re)construções identitárias individuais e coletivas, ora com perspectiva “biologizante”, ora com perspectiva “humanista”. Este ponto é benéfico para a formação docente desde que se tenha um equilíbrio entre as partes.

Existe uma separação entre os professores da IES e do colégio. Embora os professores façam parte do corpo docente do curso de licenciatura da IES brasileira, os formadores do colégio não participam das discussões sobre o curso de educação física (licenciatura). Parece existir neste curso de formação inicial (licenciatura) simultaneamente uma união e uma separação entre teoria e prática que marca este curso de forma positiva e negativa. Os professores do colégio precisam de se sentir pertencentes à IES brasileira. Existem dois contextos de formação que não se coadunam, a não ser pelos professores que trabalham com o estágio.

As práticas pedagógicas são marcadas pela dimensão conceitual, procedimental e atitudinal que indicam uma perspectiva que promove a capacidade individual e ao mesmo tempo as atitudes individuais e coletivas nas aulas de educação física. Por esses professores apresentarem três funções ao mesmo tempo (formadores de professores – universidade e escola, e professores de educação física), as suas etapas profissionais são marcadas pelo tempo de profissão e o investimento na carreira. As etapas profissionais apresentam identidades consolidadas e intermediárias.

A prática da educação física que visa a perspectiva cultural deve promover o aluno como um sujeito crítico e reflexivo. Esses docentes trabalham de forma diferente, mas procuram desenvolver essa perspectiva crítica e reflexiva em suas aulas, colocando em equilíbrio os seres biológico, físico, social, cultural, psíquico e espiritual.

O currículo de formação da maneira que está sendo desenvolvido na IES brasileira faz com que as identidades individuais se sobreponham às identidades coletivas. As identidades coletivas são fragmentadas e fragilizadas de acordo com o local de formação - IES ou colégio.

5 Questionários aos formadores de professores - cooperantes (escola)

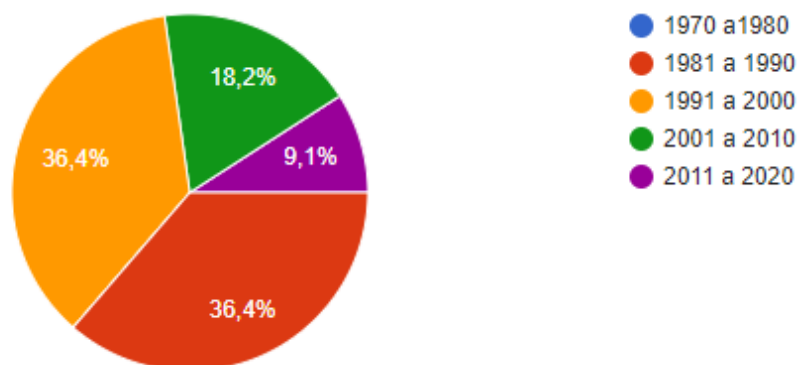
Esta secção é destinada aos achados encontrados nos questionários dos professores cooperantes e nas inferências feitas com os autores que estruturam o referencial teórico desta tese de doutoramento em Ciências da Educação.

5.1 Caracterização dos respondentes

Participaram do questionário 11 professores cooperantes de escolas públicas do Brasil que recebem estagiários. Dos 11 respondentes ao questionário, um apresentava idade entre 20 e 30 anos, dois entre 31 e 40 anos, quatro entre 41 e 50 anos e quatro entre com 51 anos e 60 anos, sendo cinco do gênero masculino e seis do gênero feminino. Quanto à

entrada no curso de licenciatura em educação física, quatro professores cooperantes entraram no período de 1981 a 1990, quatro de 1991 a 2000, dois 2001 a 2010 e um de 2011 a 2020.

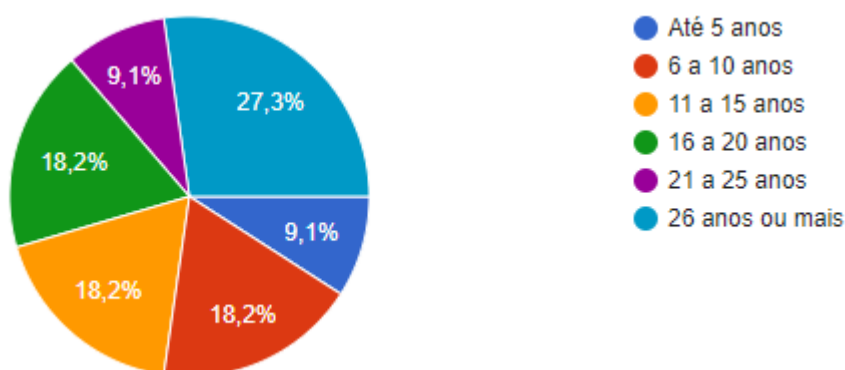
Gráfico 47 - Entrada no curso de formação inicial (licenciatura) - Brasil



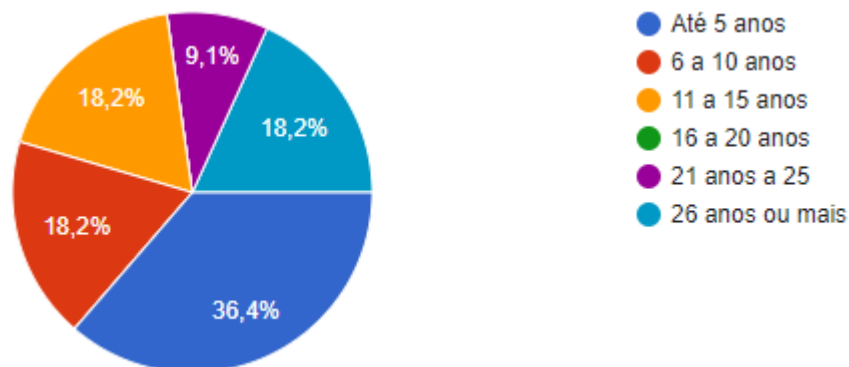
No que versa sobre a qualificação acadêmica dos 11 respondentes, dois eram licenciados (graduação), quatro tinham especialização Lato Sensu, quatro mestrado e um doutorado.

Quanto aos anos de professor no ensino fundamental e médio dos 11 respondentes, um tinha até cinco anos, dois tinham de 6 a 10 anos, dois tinham de 11 a 15 anos, dois de 16 a 20 anos, um de 21 a 25 anos e três 26 anos ou mais (gráfico 48).

Gráfico 48 - Anos de serviço como professor do ensino fundamental e médio.



No que tange ao tempo de serviço como professores cooperantes, o gráfico 49 destaca que: dos onze respondentes, quatro trabalhavam como professores cooperantes até há 5 anos, dois de 6 a 10 anos, dois de 11 a 15 anos, um sete de 21 a 25 anos e dois há 26 anos ou mais (gráfico 49).

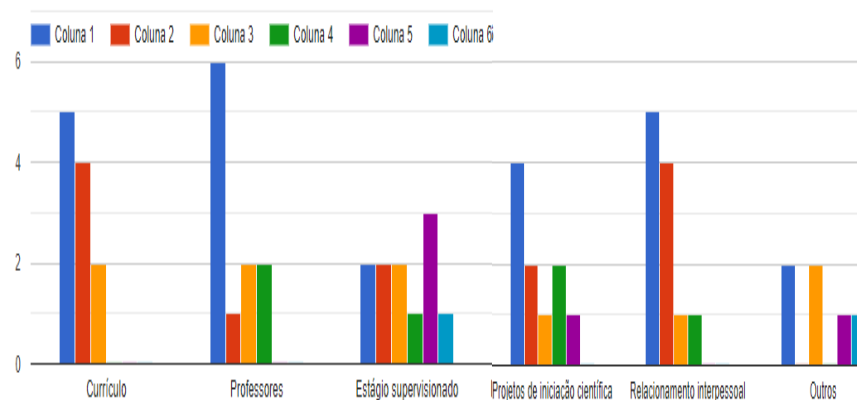
Gráfico 49 - Anos de serviço como professores cooperantes

É percebido que os professores cooperantes respondentes desta pesquisa têm o exercício profissional de professores de educação física e cooperantes em períodos diversificados.

5.2 Formação inicial

A segunda dimensão de análise dos questionários enviados aos professores cooperantes versava sobre a sua formação inicial como estudantes, acontecimentos biográficos e relacionais que marcaram sua trajetória acadêmica e que ajudaram a construir as suas identidades profissionais. Assim, nesta dimensão as perguntas foram sobre : (i) o que foi de maior relevância no curso de formação (currículo, professores, estágio supervisionado, projetos de iniciação científica, relacionamento interpessoal e/ou outros), (ii) e aspectos positivos e negativos durante a realização do curso de formação inicial e (iii) transformação pessoal e estatuto social. Na primeira, os respondentes poderiam assinalar cada afirmação de 1 (maior relevante) e 6 (menor relevância). Ainda era pedido que se possível e de forma facultativa justificassem a resposta. Visava-se assim uma percepção mais alargada das respostas. Na segunda os respondentes marcavam “sim” ou “não”, em relações aspectos positivos e negativos e era pedido que relatassem ao menos um acontecimento que justificasse a resposta, mas de forma não obrigatória, visando uma percepção ampliada da resposta. Na terceira, os respondentes tinham também as alternativas sim ou não e poderiam justificar suas respostas.

Na questão (i) os respondentes ordenaram assim os aspectos relevantes: professores, currículo, relacionamento interpessoal, projetos de iniciação científica, estágio supervisionado e outros. Os respondentes que justificaram as suas respostas informaram que as disciplinas das áreas pedagógicas foram essenciais para a conquista profissional (passar no concurso público) e que o estágio se apresentava com poucas aulas práticas lecionadas pelos estudantes e pouca troca entre professores e alunos. Percebe-se que a iniciação científica teve pouca representatividade. A DCN nº 7/2007 inclui a iniciação científica com atividades complementares que os alunos deveriam cursar. Quanto ao currículo e aos professores é percebido que embora com uma visão mais tecnicista, os professores das disciplinas ditas “pedagógicas” fizeram a diferença, como mostra o quadro 50.

Gráfico 50 – Aspectos relevantes no curso de formação inicial (licenciatura) - Brasil

Quanto aos acontecimentos biográficos e relacionais que marcaram a trajetória acadêmica dos respondentes, todos os participantes informaram que tiveram momentos positivos. Suas justificativas foram pautadas em: capacidade docente dos formadores de professores (nas disciplinas de cunho pedagógico, quer dizer, nas ditas “humanas”), a relação interpessoal entre colegas e professores, e projetos de iniciação científica (nos casos em que o ano de formação inicial está entre 2011 e 2020). Quase todos os respondentes apresentaram momentos negativos (10) durante a realização do curso de formação inicial. Nesses, os respondentes elencaram: estrutura física, greve, professores que desprestigiam as matérias das didáticas e práticas de ensino, curso que preconiza a performance desportiva (professores atletas) e pouca atuação real no estágio supervisionado.

No que versa sobre a possibilidade de transformação pessoal e estatuto social, dez afirmaram que ocorreram mudanças, no que diz respeito a: ter uma profissão, mudança de paradigma sobre educação física e suas possibilidades de atuação, crescimento pessoal e econômico. Estas justificativas corroboram sobre o que informam os autores Bento, Pereira e Lopes (2021) sobre a formação inicial como um momento oportuno para que os estudantes apresentem mudança de atitudes, crescimento pessoal e profissional conduzindo a um olhar da profissão docente de forma diferenciada, mudando a perspectiva de aluno para uma perspectiva de professor.

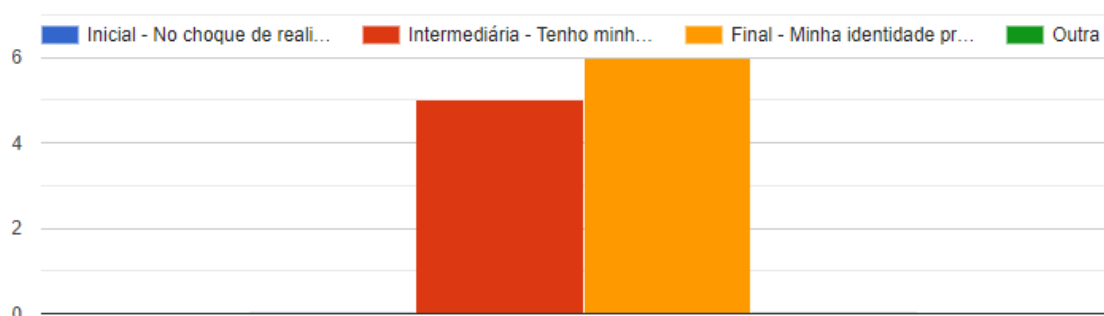
5.3 Exercício profissional

A terceira dimensão de análise fez menção ao trabalho de professor cooperante de educação física (exercício profissional). Nesta, foram abordadas: (i) as etapas em que os professores se encontram no exercício da profissão: (a) Inicial - choque de realidade; (b) Intermediária; (c) Final – a identidade profissional se encontra consolidada; e “outra”; (ii) grau de importância do estágio supervisionado (na sua prática docente), (iii) e em que se apoiaram e se apoiam para exercer sua prática pedagógica. Em (ii) o inquérito apresentava as seguintes alternativas: alta importância, média importância, baixa importância e nenhuma importância. Sobre (iii), o questionário apresentava cinco opções de

respostas: professores, bibliografia, estágio, a própria experiência e outros. Era pedido aos respondentes que, se possível, justificassem a resposta.

Em relação às etapas da profissão (gráfico 51) cinco PC disseram que estavam na fase intermediária e seis na fase de identidade consolidada. Os respondentes que justificaram suas respostas informaram que, embora já possuam suas identidades, a mesma está sempre em reconstrução.

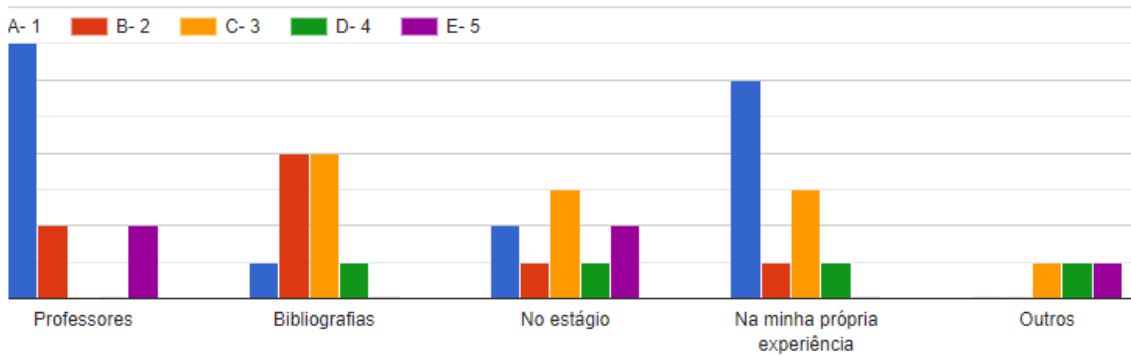
Gráfico 51 – Fases na profissão - Brasil



Quanto à importância do estágio supervisionado para a formação de futuros professores de educação física, quase todos os respondentes acreditam ser de alta importância, sendo o momento oportuno para acertos e erros. É o momento de transformação dos saberes acadêmicos em profissionais (Lopes & Pereira, 2012). Dois participantes informaram que o estágio não é importante - as justificativas informam que estes professores estão se referindo ao seu estágio enquanto docente que, dizem, nada acrescentou na sua formação.

Quando perguntado no que se apoiaram e se apoiam para a sua prática docente, ou seja, o que foi /é mais relevante da formação para a sua prática, as respostas dos professores indicam a seguinte ordem (gráfico 52): professores, a sua própria experiência, estágio e bibliografia. Apenas dois respondentes justificaram a resposta. Um se pautou na bibliografia e o outro na própria experiência. As justificativas versam sobre a bibliografia e de forma contraditória, pois um respondente informa que a bibliografia é fonte de conhecimento de forma alargada e outro que é fonte restrita de conhecimento. Quanto aos professores e ao currículo também se percebe também uma resposta contraditória, pois são considerados por uns “bons” e por outros “ruins” de acordo com a percepção que se tem dos mesmos- “humanistas” ou “biologizantes”.

Gráfico 52 - Apoio para sua prática docente – Brasil



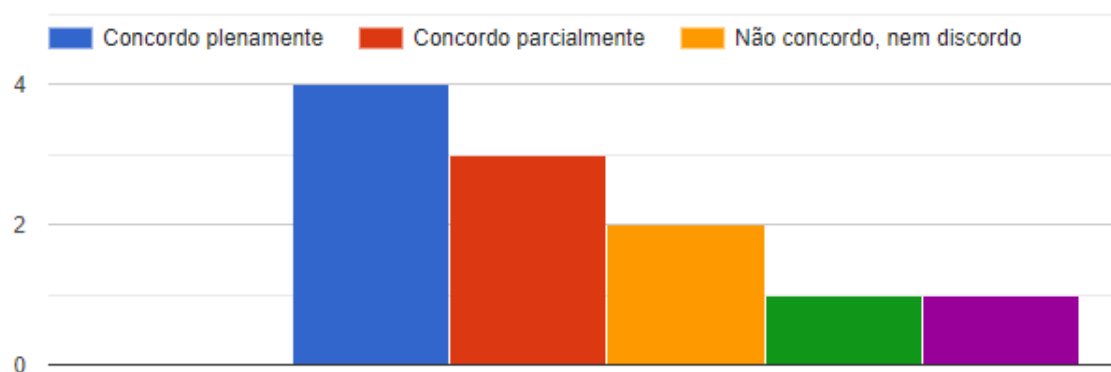
5.4 Conceções de justiça social

A quarta dimensão de análise versa sobre as concepções de justiça social e apresentou duas subcategorias: na formação inicial e no exercício profissional.

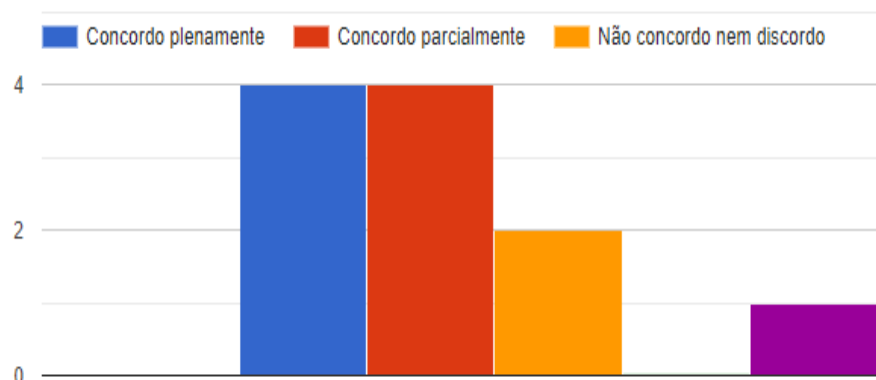
5.4.1 Na formação inicial

No que versa a subdimensão formação inicial o questionário usou a escala de Likert com cinco alternativas (concordo plenamente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente). Além das alternativas de respostas, foi pedido aos respondentes que justificassem suas respostas, ainda que de forma não obrigatória, visando uma maior compreensão e interpretação das respostas dadas. Foram duas as perguntas: A formação inicial em que atua como professor cooperante tem um perfil mais voltado para questões biológicas? A prática pedagógica de educação física escolar é voltada para a inclusão dos alunos?

Sobre a primeira questão, no gráfico abaixo (gráfico 53) se apresentam as seguintes respostas: dos onze respondentes, quatro concordavam plenamente, três concordam parcialmente, dois nem concordavam e nem discordavam, um discordava parcialmente e um discordava totalmente. Os que justificaram suas respostas são os que marcaram que concordam parcialmente e os que não concordam e nem discordam informando que os docentes atuam de forma equilibrada todas as dimensões do educando. As respostas podem indicar que em alguns contextos de formação inicial (licenciatura) existe a presença de um corpo docente voltado para a educação física cultural e noutros uma formação inicial (licenciatura) ainda “biologizante”.

Gráfico 53 - Curso de formação inicial (licenciatura) e viés biológico - Brasil

Sobre se a prática da educação física escolar é voltada para a inclusão de alunos, os resultados indicaram que (gráfico 54): dos 11 respondentes, quatro concordavam plenamente, quatro concordavam parcialmente, dois não concordam e nem discordam e um discordava totalmente. O professor que discorda totalmente justifica a sua resposta informando que não existe estrutura para a inclusividade e entendendo inclusividade como “Pessoas com Deficiência”. As justificativas dadas nas demais alternativas se baseiam numa visão da educação física voltada para inclusão de raça, gênero e culturas e indicam que varia o grau de relevância dessa inclusão. Se percebe uma mudança de paradigma da educação física informada pela abertura cultural na prática da educação física escolar.

Gráfico 54 - Educação física escolar e inclusão

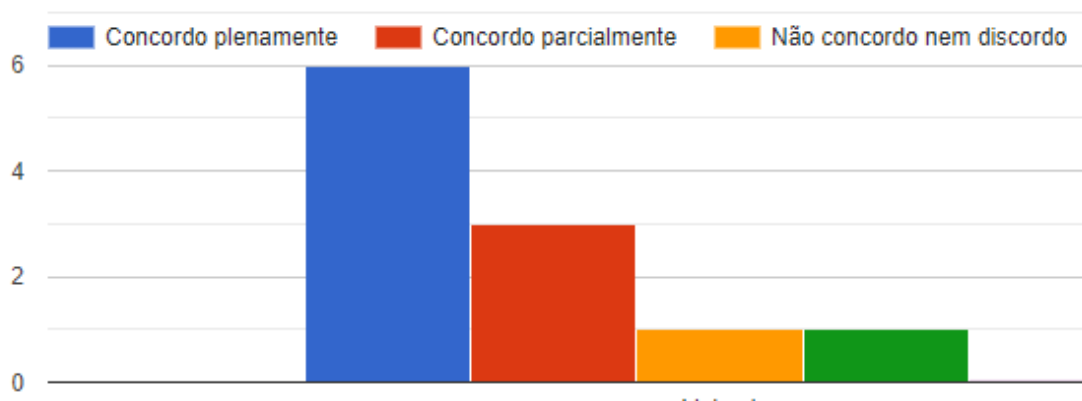
5.4.2 No exercício profissional

A segunda subcategoria de análise se referiu a concepção de justiça social no exercício profissional. As quatro questões versaram sobre: (i) se o estágio supervisionado é um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social; (ii) se o currículo do curso de formação inicial de educação física é um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social; (iii) se a prática pedagógica própria é um contributo inspirado pela justiça social; (iv) se a prática pedagógica própria contribui para que outros professores pensem suas práticas inspirados

pela justiça social. Nos dois primeiros questionamentos, se usou a escala de Likert com cinco alternativas (concordo plenamente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente). No terceiro e no quarto questionamentos as alternativas de respostas eram: sim ou não. Era também pedido aos respondentes que justificassem suas respostas, de forma não obrigatória.

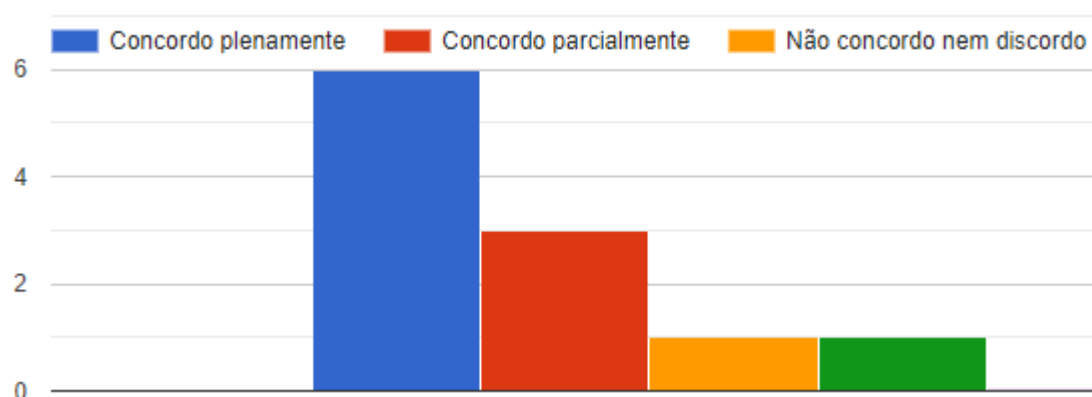
Quanto ao estágio supervisionado e educação física ser um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social, no gráfico 55 se apresentam os seguintes resultados: dos 11 respondentes, quatro concordam plenamente, cinco concordam parcialmente, um não concorda e nem discorda e um discorda parcialmente. As justificativas foram dadas pelos que nem concordavam e nem discordavam e pelos que discordavam parcialmente informando que o estágio e o currículo contribuem para a justiça social, mas que deve se manter a prática desportiva como foco de análise. Esses respondentes cursaram na mesma IES e nos anos de 1981 a 1990. Neste período o currículo era voltado para as questões biológicas e sua formação se dava de forma ampliada. Estes profissionais apresentam uma visão técnica de educação física, porém não excludente, pois conseguem em suas práticas trabalhar com alunos “diferentes” de forma diversificada. Não foi possível verificar se essa prática inclui o reconhecimento das culturas dominadas.

Gráfico 55 - Estágio supervisionado inspirado pela justiça social



Quanto ao que se refere ao currículo de formação inicial (licenciatura) ser um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social, dos 11 respondentes, seis concordavam plenamente, três concordavam parcialmente, um não concordava nem discordava e um discordava parcialmente. As justificativas foram daqueles que nem concordavam nem discordavam e do que discordava parcialmente, informando que o currículo contribui para a justiça social, mas de forma limitada (gráfico 56).

Gráfico 56 - Currículo do curso de formação inicial (licenciatura) inspirado pela justiça social – Brasil



Em relação à sua prática ser inspirada pela justiça social, todos os respondentes afirmaram que sim. Quando perguntado se sua prática pedagógica contribui para que outros professores pensem suas práticas inspirados pela justiça social, também todos os respondentes afirmaram que sim, pois estão sempre em parceria com outros colegas. Por outro, ainda presenciam práticas educativas baseadas na cultura desportiva dominante. Assim podemos dizer que encontramos duas posições principais destes professores sobre o estágio, o currículo e os docentes que se contradizem e se complementam ao mesmo tempo.

Síntese

Os resultados informam que os professores cooperantes respondentes são docentes com pouca, média e muita experiência nessa função. Para eles, o estágio e os projetos de iniciação científica não têm relevância alta para a construção de suas identidades profissionais. Este resultado pode estar relacionado com o período de sua formação inicial, nomeadamente a pouca expresividade de comunidades de prática em contexto de estágio e a pouca representatividade de projetos de iniciação científica em períodos mais distantes da formação inicial. Embora com um currículo mais tecnicista, a prática pedagógica de unidades curriculares “pedagógicas” proporcionou construções de identidades profissionais culturalmente sensíveis. O ambiente que favorece a performance foi relatado com sentimentos negativos por serem práticas excludentes que separam os “aptos” e os ‘não aptos’.

A formação inicial permitiu mudanças sobre o conceito de educação física da socialização primária para a socialização secundária, ou seja, deixaram de serem alunos e passaram a professores. Como já mencionado, apesar de os professores cooperantes terem tempos distintos em seus exercicios profissionais, nenhum diz estar em choque com a realidade. Consideram que suas identidades profissionais se encontram em fase intermediária ou consolidada, porém sempre em (re)construção. O estágio é visto como um momento oportuno para erros e acertos para os futuros professores. Suas ações como cooperantes diferem das ações dos professores de sua época, facto importante e positivo para a formação inicial (licenciatura), pois indica uma mudança de postura. As suas visões do currículo, dos professores,

do estágio e da bibliografia no que versa sobre a importância para suas práticas pedagógicas iniciais e atuais não são convergentes, o que revela a existência de diferentes paradigmas da educação física, ora “biologizante”, ora “humanista” para a sua construção como professores e como formadores.

Nos ambientes escolares ainda são encontrados professores que atuam de maneira mais técnica e outra numa perspectiva mais humana, mas parece não existir uma relação de causa e efeito entre a visão técnica da educação física e práticas educativas excludentes. A intencionalidade do professor é um diferencial no sentido da justiça social no ambiente escolar e a cultura corporal como perspectiva educacional está presente nas ações pedagógicas dos professores cooperantes. E isso vem quebrando o ciclo vicioso encontrado nos anos anteriores. O estágio contribui para o exercício profissional voltado para a justiça social e o currículo fragmentado é algo que limita a justiça social. As identidades individuais e as coletivas necessitam umas das outras.

6 Entrevista aos formadores de professores – cooperantes (escola)

Esta seção se dedica a apresentar os resultados alcançados com as entrevistas dos professores cooperantes das escolas parceiras da instituição de ensino superior brasileira pesquisada.

6.1 Caracterização dos participantes

Foram três professores cooperantes entrevistados, dois com idades entre 31 e 40 e um com idade entre 41 e 50 anos. Um era do gênero masculino e duas eram do gênero feminino.

Dois professores cooperantes iniciaram o curso de formação entre os anos 2001 e 2010. Fizeram a formação de bacharelado (3 anos) e licenciatura (1 ano). Uma cooperante fez sua formação inicial (licenciatura) de forma ampliada em 1997 (ver quadro 9 do referencial teórico). Dois dos docentes tinham mestrado e uma doutorado. Atuam como professores cooperantes há seis anos no ensino fundamental e médio e são professores de educação física há 8, 15 e 22 anos. A professora que atua há 22 anos também atua no ensino superior e todos trabalham com extensão.

6.2 Formação inicial

A escolha do curso permitiu explorar os motivos pelos quais escolheram a formação inicial em educação física. Em suas escutas foi percebido que a escolha se deu por duas razões: (i) acontecimentos biográficos e relacionais no ensino fundamental e médio nas aulas de educação física e no próprio ensino superior; (ii) conhecimento do exercício profissional de uma equipe multidisciplinar.

Na verdade, eu nem queria ser professor. Eu cheguei ao final do ensino médio sem saber o que eu iria fazer da minha vida. [...] aí tem um pouco a ver com a minha formação, eu tive muita relação com a arte, a cultura. E eu sempre por ser uma criança inquieta [...] eu comecei a perceber que o corpo era uma forma de expressão, o corpo fala. Na primeira faculdade [...] eu me formei em geografia, sou professor de geografia[...] isso está sempre tangenciando a minha vida - o corpo enquanto forma de expressão artística - mas eu nunca dei bola para isso. Mas ao mesmo tempo me interessei em ser professor, porque ser professor é um palco (PC 1).

E foi no segundo segmento que eu tive contacto com uma experiência extremamente positiva na educação física, era uma professora que era meu horizonte, a professora Lúcia. [...] eu me encontro no vôlei, começo a treinar e aí vou juntando a memória que eu tinha com a professora de educação física com a experiência positiva no esporte, com reconhecimento de competência e o desejo de estar no lugar que era responsável por aquela área do conhecimento (PC 2).

Fui fazer educação física não pelas minhas memórias de escola. Escolhi educação física porque conheci o hospital [...] e eu entendi o que era uma equipe multidisciplinar de saúde (PC 3).

Todos os entrevistados se mostraram muito felizes, pois ser professor era o que realmente queriam fazer. Os sentimentos em relação ao final do curso a associam ao facto de terem uma profissão e a responsabilidade de a ter. Nos casos em que o docente é da primeira geração familiar a ter curso superior, é apontado que isso melhora o estatuto social e económico. O curso permitiu também o crescimento enquanto pessoa, pois obrigou a viver noutra contexto. A relação interpessoal entre colegas e professores fez a diferença durante o curso e se perpetua até hoje. Existem também momentos menos bons na relação interpessoal. O currículo de formação inicial também marca a trajetória académica, existindo uma “disputa” de poder entre duas formações (bacharel e licenciado).

Às vezes o professor não é simpático e nem agradável com você, mas você tem que admitir que ele era bom. Enfim, então eu percebo é que tinham professores extremamente interessantes, cada um dentro do seu quadrado, [...] enquanto conhecedores, detentores daquela cadeira eles eram muito bons.[...] E eu queria muito trabalhar com escola, até para defender um pouco essa linha da escola democrática, igualitária, plural e gratuita (PC 1).

Eu tive alguns professores péssimos que são exemplos a não serem seguidos. [...] A gente já estava no ano 2000, a gente já estava no movimento do ensino para pensar as questões étnico raciais, afro indígenas, mas a gente não tinha isso ainda cristalizado no currículo. [A formação inicial] me trouxe *status*, eu sou professora de Educação Física e isso não é pouca coisa. Eu quero ser isso aí. A graduação me permitiu ser aquilo ali. [...] No campo económico me possibilitou hoje ter uma estabilidade. Hoje eu sou uma profissional estável, concursada (PC 2).

Tive que mudar de cidade, criar minha própria autonomia, aprender a conviver comigo e dar conta da universidade [...]. Sou grata por ter feito essa grade, porque quando eu olho atrás e faço uma análise de currículos das universidades do Brasil nas pesquisas[...] eu tive a oportunidade de estudar numa formação muito mais ampla, mais humana e menos tecnicista que meus colegas. Eu sei olhar para minha turma na escola e enxergar a urgência social. Não enxergo o desporto como o único fim da educação física. Sei que o desporto é um meio da educação física, mas eu enxergo gente para ser formada (PC 3).

6.3 Exercício profissional

A terceira categoria de análise apresentou as subcategorias: início e etapas.

6.3.1 Início

Nesta dimensão foi pedido aos participantes que falassem sobre experiências que marcaram o início da sua carreira (positivas e negativas), a decisão de ser professor cooperante e o lugar de professor cooperante. Os participantes em seus relatos informaram que momentos negativos e positivos fazem parte das suas (re)construções identitárias e servem de aprendizado. O contexto de ensino foi uma característica importante para a construção identitária de “Ser Professor”. A mudança de paradigma da educação física dentro do ambiente escolar contribuiu e para essas (re)construções (Benites, Souza Neto & Hunger, 2008). A identidade coletiva foi marcante para a (re)construção identitária individual, causando impactos significativos (Santos, 2018; Carvalho, Borges & Rêgo, 2010). Se entende que nos anos iniciais do ensino fundamental existe uma perspectiva mais ampla da educação física, tendo como tema os jogos, a ginástica, o esporte, a capoeira e outras temáticas relacionadas com o contexto histórico-social dos discentes. Já os anos finais são marcados pelo desporto. Contudo, este estudo corrobora com Oliveira e Silva (2015) ao informar que esses temas não devam ser um fim em si mesmo, mas deve possibilitar o desenvolvimento do aluno, não só pela dimensão técnica, mas também pelas dimensões social, afetiva, cultural e cognitiva dos educandos. A intencionalidade do professor se torna ponto fundamental para seu exercício profissional, ora mais tecnicista, ora mais humanista.

Eu treinei durante muito tempo equipes esportivas. [...] eu colocava alunos num ônibus e ia para campeonatos. Então essa troca, essa aproximação com os alunos é muito gostosa. Dá uma sensação de pertencimento à escola. É valioso o professor de educação física saber sugar da melhor maneira possível o que tem ali. Eu sou muito mais do afeto. O afeto é extremamente necessário para você ensinar. Por isso que eu gosto mais de dar aula para o fundamental I (PC 1).

Foi péssimo e bom ao mesmo tempo. Péssima porque eu me senti estagiária. Porque a organização do colégio é uma organização interessante, a gente dá aula em dupla. Mas era frustrante porque eu tinha que ser colega deles e não estagiária deles. No primeiro segmento a gente dá aula sozinha, então ali eu me construí enquanto professora. Eu não acredito que o conteúdo da educação física seja exclusivamente esporte e desenvolvimento de habilidades esportivas. Então no primeiro segmento eu consegui trabalhar conteúdos de dança, capoeira, ritmo. De um modo geral a unidade tem essa diferenciação. Inclusive isso se expressa nas olimpíadas do colégio (PC 2).

A gente ia para o curso e ganhava salário, era chamado de “Escola Sagarana” e ensinou para gente o que é ser professor dentro da escola, o que é olhar para o aluno. E isso foi importante porque consegui direcionar minhas ações. Eu me entendi uma peça dentro da engrenagem educação, não era a Vitória sozinha. Era a Vitória que trabalhava na escola dentro da formação do cidadão (PC 3).

Esses docentes ao fazerem concurso para essa instituição de ensino já sabiam que seriam professores cooperantes, uma vez que faz parte da IES Brasileira. Acreditam nessa função como forma de se (re)construírem como professores. Os docentes fazem parte de projetos de extensão. Os projetos de extensão também ajudam em suas (re)construções identitárias docentes e acreditam estar devolvendo para a sociedade o que receberam durante sua formação acadêmica. Aparentemente, o ambiente escolar desses profissionais é propício para (re)construções individuais e coletivas de docentes e discentes.

Eu não decidi, eu sabia que, ao ser professor do colégio, uma das minhas atribuições seria orientar estagiários. Isso nunca foi um problema para mim. Isso é uma retroalimentação. Eu aprendo muito com esses estagiários que tendem a trazer novas ideias e metodologias e inovações oriundas da universidade (PC 1).

E eu acabo seguindo essas diferenças. São características da unidade, históricos da unidade com que a gente acaba se conformando. Eu vivi muito isso na minha pesquisa, como a gente vai se socializando com a cultura escolar. Eu me vi abandonando alguns discursos que eu acreditava enquanto concepção pedagógica, quando eu entrei nesse ambiente (PC 2).

Identifiquei-me muito com a educação física que eu posso implementar dentro de um Instituto. Trabalho com a educação física cultural com a tematização e trabalho com o corpo consciente de Paulo Freire. Por eu estar ali dentro do Instituto tenho a oportunidade de ensinar o aluno e o futuro professor da maneira que eu enxergo a educação física. Para olhar o mundo, essa urgência social, para olhar esse corpo e ser mais do que luta, é quebra de paradigma.[...] Eu sou coordenadora da pesquisa e extensão. Na extensão você faz a pesquisa, vê o campo e oferece à comunidade (PC 3).

6.3.2 Etapas da profissão

Quanto às etapas em que se encontram na profissão, os professores cooperantes, em suas falas, relatam que o início da profissão foi feito através do que haviam aprendido na formação inicial e no próprio ambiente de trabalho, onde acabavam por reproduzir o que os professores formadores e seus pares faziam. O ambiente de trabalho foi determinante para configurar as suas etapas na carreira (Huberman, 1989), tanto desanimadoras quanto as motivantes. Dois docentes consideram estar na fase intermediária - e uma diz estar na fase consolidada. Interessante que essa diferenciação está ligada ao tempo de carreira das respondentes (8, 15 e 22 anos, respectivamente) e ao ambiente de trabalho (suas trajetórias no exercício profissional), mas também à formação continua como forma de consolidação da carreira – com serenidade e distanciamento afetivo. Seguem alguns relatos:

Acho que a primeira etapa era uma etapa de experiência, de adquirir experiência e idealista. Eu me apoiei em referências de bons professores, de ideais enquanto professores. Essa fase talvez ela termina quando eu entrei para escola pública. Já me senti um professor experiente. [...] eu senti um pouco de acomodação. Não tem muito que fazer, não tem espaço físico para dar aula, você só tem um corredor e duas bolas, não adianta você ficar gritando todo dia. Uma hora eu vou baixar a cabeça e aceitar [...] eu também estava no

mestrado. E aí foi o início talvez de uma terceira fase [...], fase mais acadêmica da minha parte, que foi quando eu entrei na IES Brasileira, em que eu posso criar projetos de extensão” (PC 1).

Eu fiquei dois anos nessa lógica de entrada na carreira, então é como se fosse uma continuidade da formação inicial. Ali eu ainda estava aprendendo a ser professora. Eu ainda estava cumprindo uma etapa para me formar professora de educação física. Depois eu ainda fui para uma etapa de formação, mas de diferenciação. Então eu tinha autoria no que eu estava fazendo. Então ali eu estava construindo a aprendizagem da minha profissão, mas com autoria. Eu tinha consciência que eu estava fazendo as experimentações. Hoje eu identifico que sou uma professora com uma estrutura mais cristalizada do meu fazer pedagógico (PC 2).

A minha equipe tem 17 professores e graças a Deus todos diferentes e aí o aluno tem uma gama de oportunidades. Eu sou professora, eu não sou treinadora, eu não sou técnica de desporto. Eu estou ali para ensinar a cultura corporal do movimento e educação. Então são concepções diferentes de educação física e formas diferentes de educação física. É uma democracia e as decisões são votadas e o que é importante para mim não necessariamente é importante para o meu colega e vice e versa. Agora tenho um projeto - o corpo como prática pedagógica - e é um projeto com uma amiga da Alemanha e tem práticas maravilhosas. Dentro do colégio eu tenho liberdade de cátedra, então eu posso fazer aquilo que eu acredito (PC 3).

6.4 Conceção de justiça social

Nesta categoria de análise buscou-se analisar quais as percepções dos professores cooperantes sobre a relação educativa e formativa de educação física na relação com a justiça social. Se pediu que os professores relatassem um dia de escola. Deste modo era possível analisar: (i) se o ambiente escolar proporcionava troca com os pares; (ii) se os estagiários ficavam pautados somente na aula de educação física ou se tinham uma formação com uma perspectiva alargada da profissão. Durante a entrevista era pedido que eles relatassem as especificidades da profissão de docente de educação física e como viviam a transação biográfica e relacional na construção da sua identidade. Em outras palavras era pedido que falassem sobre olhar do outro sobre si e o olhar que tem de si sobre si. A entrevista nessa etapa concentrou-se também em investigar sobre a contribuição da Universidade e da Escola (prática supervisionada) na formação docente, aspetos distintos da formação inicial de professores de educação física no contexto escolar, os desafios específicos da formação inicial em educação física e a relação com a justiça social e a dimensão corporal.

No que versa sobre o dia de escola, foi possível constatar que os professores cooperantes desenvolvem uma boa comunidade de prática com estagiários e formadores de professores, uma vez que também atuam no ambiente escolar como professores de educação física, mas com os professores que só trabalham na IES isso não se configurou. Existe uma relação de troca de informações e saberes com os pares e com professores de outras disciplinas, embora esta dimensão não seja relatada por todos os professores cooperantes entrevistados. Essa dificuldade se dá pela estrutura organizacional do colégio. A divisão estrutural pedagógica também pode acabar por gerar, algumas vezes, um entrave sobre a possibilidade de uma troca com pares e professores de outras disciplinas. Posto isto, pode-se interpretar que a

estrutura organizacional e pedagógica é ao mesmo tempo efeito e causa de um processo de aproximação e de distanciamento entre o conhecimento científico e a profissionalidade docente (Morin, 2003; Lopes, 2007). A profissionalidade alargada (Hoyle, 1975; 2001) é vista de duas formas bem interessantes: a primeira com os estagiários dentro do contexto de aula; a segunda através da extensão, pois ministram cursos para estagiários e docentes (formação continua) para pessoas de outras instituições de ensino e apresentam uma orientação crítica em suas ações pedagógicas (González-Calvo, Gerdin, Philpot & Alcalá, 2021). Trabalham neste contexto a perspectiva cultural da educação física que ultrapassa os muros da escola. Tal facto pode indicar a (re)construção de identidades voltadas para uma educação física mais equitativa que visa a justiça social.

O projeto de extensão me dá mais vontade do que dar aula, sabe? [...] O pensamento foi o seguinte: bom, vamos criar um projeto de extensão em que nós, os professores dos colégios, possamos fazer formação continuada para futuros professores de educação física e professores que já estão na ativa, mas estão há muito tempo sem se reciclar e trazer novas perspectivas para a educação física. Teve curso da educação física na perspectiva cultural. A gente já fez cursos sobre jogos africanos, jogos indígenas (PC 1).

No máximo por ser professor do fundamental I, eu conheço as professoras regentes das séries que eu trabalho e os professores do meu departamento, [...] artes, música e teatro. Mas isso não quer dizer que tenha muita intervenção conjunta. A não ser nas olimpíadas. [...] tem uma formação no seu currículo muito antiga. No fundamental II, que tem 3 tempos semanais, mas é só esporte [...] eu acho horrível. Eu não gosto. Acho um reducionismo gigantesco que atrofia e impede a pluralidade do corpo. Tem professores que defendem, professores mais antigos que já estão lá há muito tempo e tal. Isso é uma tensão, uma disputa de poder curricular (PC 1).

O colégio não tem um diálogo com os professores formadores da licenciatura. Eu acho isso péssimo, mas isso está posto e eu não tenho forças para... a gente tem que mudar, mas eu não fiz esse movimento. Eu tenho uma conceção, uma ideia de responsabilidade que me faz conduzir o estágio de uma forma, que será completamente diferente com outras etapas e outros estágios. [...] Meu trabalho depende de diálogo com o inspetor, com outras disciplinas. [...] isso eles vivenciam na nossa unidade (PC 2).

Os anos iniciais [...] quando eu chego na instituição eu encontro meus bolsistas. A gente revisa o plano de aula para saber se está de acordo com o planejamento. A gente até agora estava trabalhando ginástica que é um dos conteúdos das olimpíadas. E, dentro da ginástica, a gente trabalha a metodologia do corpo consciente de Paulo Freire. Faz o diálogo, problematização e a execução da aula em si (PC 3).

Quanto às especificidades do professor de educação física tanto na formação quanto no exercício profissional no ambiente escolar (Dubar, 1997; Lopes, 2009), os professores cooperantes informaram que esses professores têm que ter domínio do espaço e ser criativos. Quanto à visão dos outros sobre si e à sua própria visão de si, informam que às vezes são vistos como um professor de profissionalidade alargada e outras vezes de profissionalidade restrita (Hoyle, 1975; 2001). Mais uma vez se constata uma ambivalência que se configura entre a estrutura organizacional do ambiente escolar e as várias identidades que compõe o sujeito. Pode-se inferir que as identidades individuais estão mais presentes que as coletivas gerando problemas de reconhecimento, tanto individual, quanto coletivo (Lopes, 2009).

O domínio sobre o espaço. Não necessariamente um espaço aberto. Ele tem necessidade de dominar o espaço em que ele está. Pode ser uma quadra, a sala, um campo, uma piscina, tudo é sala de aula. Ele tem que ter também uma criatividade muito maior que o professor das outras disciplinas. Então a criatividade e o controle sobre o espaço físico são importantíssimos (PC 1).

Eu os vejo exclusivamente professores de educação física e por vezes uma educação física totalmente cristalizada e clássica em que eu não me identifico. Porque eu acho que a gente precisa posicionar nosso conteúdo no mundo. E quando eu faço um debate estritamente da nossa área, sem se posicionar no mundo, eu acho que perde um pouco da função social (PC 2).

Não tem muita diferença não, eu fui coordenadora de ações inclusivas no colégio. Acho que bons professores, maus professores, professores que seguem a ementa e que não seguem há em qualquer disciplina. Todos diferentes, mas muito comprometidos. Eu vou usar Paulo Freire: “eu acho que sou imperfeita e inacabada” e essa é a grande boniteza da vida [...] a minha aula é isso é a cultura corporal do movimento fazendo a minha prática. Agora o que os outros pensam de mim é que eu trabalho demais. Eles pensam que eu sou diferente deles. Porque na minha equipe nem todos os professores são pesquisadores [...] então cada um tem uma característica e não está errado (PC 3).

No que se refere ao contribuinte da universidade e da escola na formação de futuros docentes, os professores cooperantes relataram que o currículo da universidade está ultrapassado e só faz diferenciação do curso de bacharelado e licenciatura nos documentos institucionais e nacionais - na prática não acontece o mesmo. A intenção do professor é que vai seguir uma direção mais “biologizante” ou “humanista” e isso acaba por gerar problemas no estágio que também será guiado de acordo com a concepção de educação física dos docentes. Existe uma briga de poder que quer engessar o currículo da educação física. Os factos relatados coadunam com os autores (Mendes & Prudente, 2011; Taffarel e Santos Júnior, 2010 *apud* Santos Júnior e Bastos, 2019) e análise de documentos (nacionais e institucionais – quadros 9 e 10). Assim, considera-se que a discussão a respeito do currículo da educação física precisa ser construída a várias vozes (academia, pesquisadores, professores, discentes, etc).

Às vezes vem com uma teoria bem superficial [...] É uma educação física antiga, uma educação física ainda que não se atualizou. E o curso de extensão que eu coordeno tem um pouco a ideia de tentar melhorar isso. Às vezes é perceptível sim. Nem sempre o estagiário chega com essa facilidade de receber novos conhecimentos (PC 1).

No da licenciatura, então eu acho que é uma formação que às vezes não dialoga muito ou dialoga por sorte e isso é negativo. E pode ser positivo, porque o sujeito em formação tem possibilidade de encontrar, de se encontrar com várias possibilidades de concepção de docência, a possibilidade de ter a regência da disciplina num ambiente estruturado para isso. Ou seja, ele não precisa chegar lá pedindo para dar aula [...]. Existe o diálogo direto, não vai ter *gap* entre o professor, professora do estágio supervisionado e o professor em locus (PC 2).

Eu acho o currículo da IES Brasileira muito ruim [...]. Não se discute gênero, as questões contemporâneas, o que acontece no chão da escola. Estão no curso de educação física, que não alfabetiza esses alunos com as ferramentas teóricas da educação física para

licenciatura. Os alunos do bacharelado e da licenciatura fazem aula juntos e o professor não faz a menor diferença. Até existe duas turmas, mas a aula é a mesma. Por isso, eu acho esse currículo uma bagunça. O que faz diferença são os profissionais que vão discutir essas mudanças de currículo. Se eu pego um profissional técnico ele vai fazer um currículo técnico. Um profissional que não tem leitura de mundo ele vai engessar esse currículo. E muito mais sério quem faz e estrutura esse currículo. [...] Acho que os dois estão falhando porque os alunos estão chegando analfabetos no mestrado (PC 3).

Quanto aos desafios específicos da formação inicial em educação física e a relação com a justiça social e a dimensão corporal, da análise depreende-se que a perspectiva cultural de educação física é trabalhada em suas diversas dimensões, inclusive do “Imperialismo Cultural”. Posto isto, esses professores corroboram para que se tenha justiça social nas aulas de educação física. Por outro, o currículo fragmentado faz com que os estagiários muitas vezes cheguem ao ambiente escolar com perspectivas que diferem da perspectiva almejada por esses docentes.

Qualquer disciplina escolar tem relação com a justiça social. A educação física, especificamente, quando você questiona a divisão por gênero isso é uma defesa da justiça social. Uma discussão sobre racismo dentro do esporte. A importância da saúde, não só a saúde estética, mas a saúde como qualidade de vida. Reivindicar e questionar melhor acesso para todos, não necessariamente para você e para seu nicho. Isso tem diversas relações com a justiça social. Eu trabalho partindo do princípio que todos são iguais, começa por aí. Então o aluno gordinho e o magrinho, o pobre e o rico, o alto e o baixo, a menina e o menino todos são iguais. Ou seja, quando eu vou falar de esporte, não só pela técnica propriamente dita, eu vou falar do esporte enquanto uma manifestação cultural que está impregnada pelas injustiças sociais da nossa sociedade (PC 1).

O desafio é a gente entrar de maneira muito mais estruturada e responsável num debate étnico racial que informa como a gente olha os corpos. Como os corpos são colocados? Como as experiências de movimentações são colocadas? Como o conteúdo da educação física é visto ao longo da história? De que dança a gente está falando? De que corpo é esse movimento que a gente está falando? Danças estereotipadas ou eurocentradas? Os debates sobre gênero então, nossa. Performance de corpo, nossa. O debate sobre a saúde. Este debate está ligado a magreza? (PC 2).

Através da problematização e tematização do currículo cultural. Na verdade, dizendo para o aluno quem é ele. Se eu não sei quem eu sou, vou lutar pelos meus direitos como? Por exemplo, se eu trago Dayane dos Santos, Rebeca Andrade, mulheres medalhistas, mulheres negras. Se a gente olhar para o patrocínio, quem ganha é o homem e branco. A representatividade da mulher negra e quem são essas mulheres diz muita coisa. Se a gente falar em identidade, da importância do cabelo afro, dizer porque estão na escola e que são bonitas desse jeito. Se a gente não embranquecer a educação física a gente consegue muita coisa e se a gente tirar a cultura do patriarcado de dentro da quadra já muda muita coisa (PC 3).

6.5 Perspetivas de futuro: Sonhos

Quanto aos sonhos pode-se dizer que estes professores querem uma formação inicial mais equitativa e de qualidade que corrobore de forma efetiva para que seja feita justiça social na escola.

É fazer com que a educação física seja mais referência, enquanto conhecimento e responsável por um conhecimento. Saia de uma superficialidade (PC 1).

A gente poderia ter conteúdos transversais na licenciatura, na educação física. Uma educação física antirracista, uma educação física antimachista, educação física antiGBTfóbica, uma educação física anticapacitista. Eu acho que é isso no campo dos sonhos. Essas formações (PC 2).

Meu sonho é formar professores que saibam olhar para os outros. Meu sonho é que todas as escolas tenham a realidade do colégio em que trabalho (PC 3).

Síntese

Os três professores apresentam dois tipos de formação inicial: a formação inicial plena, na qual ao final do curso o professor era habilitado para atuar em contexto formal e não formal de ensino; e a formação inicial 3+ 1 que proporciona a mesma habilitação só que em momentos distintos. São professores experientes na função de professores de educação física e atuam no colégio como cooperantes há seis anos. Não fizeram escolhas para serem professores cooperantes, visto que, por ser um colégio da IES, todos os que trabalham neste contexto escolar recebem estagiários. Os cooperantes atuam com extensão, sendo esta outra característica marcante deste curso de formação. A extensão permite que a perspectiva educacional de educação física seja semeada possibilitando a futuros professores, professores de outros contextos educacionais e aos próprios docentes (re)construções identitárias que visam uma perspectiva cultural de educação física com uma reflexão crítica sobre as atividades corporais na busca por justiça social.

A escolha do curso se deu por duas razões que são transversais a acontecimentos biográficos e relacionais. A escolha do curso por entenderem que a educação física pode atuar numa área multidisciplinar foi marcante. A formação continua aumentou o horizonte em relação à docência. A percepção destes professores sobre os professores e o currículo no seu curso de educação física é marcada ao mesmo tempo por sentimentos positivos e negativos. Os professores e o currículo permitiram a construção das suas identidades docentes. Contudo, foi a experiência que permitiu (re)construções identitárias de uma perspectiva de educação física “biologizante” para uma perspectiva mais “humanista”. Esses docentes relatam que dentro do ambiente escolar existe esta distinção entre as perspectivas abordadas e que isso é uma mais valia para futuros professores, pois terão oportunidade de conhecer e se construir através de múltiplas

interpretações sobre o ensino da educação física. Assim, mesmo tendo uma visão mais técnica sobre as práticas pedagógicas esses docentes ainda conseguem trabalhar a diversidade e a individualidade do educando.

Estes professores dizem estar na fase intermediária e na fase consolidada do seu percurso profissional, o que está relacionado com o tempo de serviço e a formação continuada.

Existe uma conceção de educação física alargada no estágio e troca de experiências entre os formadores de professores – Universidade, Escola e Estagiários. Cabe ressaltar que neste contexto de formação inicial (licenciatura) alguns professores do colégio atuam como cooperantes e formadores de professores da universidade, facilitando a percepção sobre a necessidade educativa no ambiente escolar. Em relação aos outros formadores da IES existe um distanciamento, pois não se sentem pertencentes a um único grupo que forma professores de educação física.

Os professores das outras disciplinas acreditam que os professores de educação física ainda precisam lutar contra visões pejorativas que foram construídas ao longo do tempo - embora sejam criativos e dinâmicos. Estas visões persistem também pela própria atividade diferenciada do professor de educação física e o processo de avaliação do educando.

Os professores consideram que a universidade precisa reavaliar seu currículo de formação inicial (licenciatura), pois ainda persistem aulas muito voltadas para a técnica. A universidade precisa trabalhar um contexto de formação através de um currículo culturalmente sensível. Este currículo existe nos documentos institucionais e nacionais, mas não é percebido na prática por docentes e discentes. A intencionalidade do professor é que guia as unidades curriculares para a educação física com propostas ora de uma perspectiva cultural, ora de uma perspectiva tecnicista. É percebido que a disputa de poder por união ou separação dos cursos de licenciatura e bacharelado se perpetua no espaço universitário e escolar.

Os professores cooperantes entrevistados trabalham a perspectiva cultural em suas aulas e buscam alternativas para dar voz e vez às culturas dominadas, confrontando o “Imperialismo Cultural” em suas atividades pedagógicas. Através de suas identidades individuais, trabalhando o corpo de forma crítica e reflexiva, auxiliam na (re)construção de identidades coletivas inspiradas na perspectiva cultural e humanista, na busca por uma justiça social.

7 Questionários com os Professores de Educação Física – Brasil

Nesta secção são abordados os resultados do questionário a professores de educação física no Brasil.

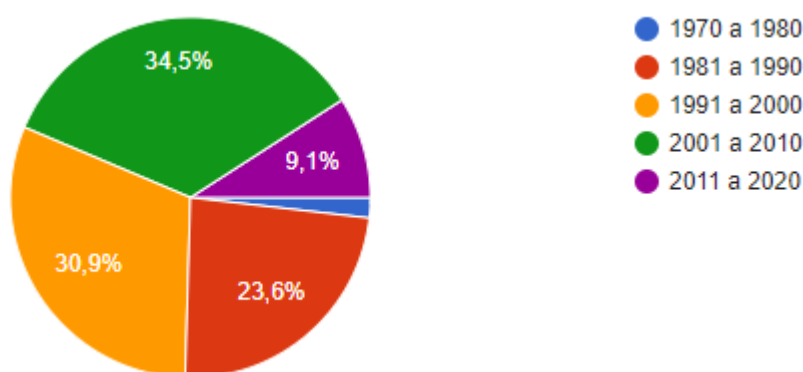
7.1 Caracterização dos respondentes

Participaram do questionário 55 professores de educação física que atuam em escolas públicas. Dos 55 respondentes ao questionário, três apresentavam idades entre 20 e 30 anos, dezanove entre 31 e 40 anos, dezoito entre

41 e 50 anos, treze entre 51 e 60 anos e dois tinham 61 anos ou mais. Vinte e oito são do gênero masculino, vinte e seis do gênero feminino e um de “outros”.

Quanto à entrada no curso de licenciatura o ano de maior predomínio situa-se entre 2001 a 2010 (dezenove); se seguem os períodos seguintes por ordem: de 1991 a 2000 (dezessete), de 1981 a 1990 (treze), de 2011 a 2020 (cinco) e de 1970 a 1980. O período mais predominante - 2001 até 2010 – corresponde àquele em que pela Resolução CNE/CP nº 1/2002) as formações em licenciatura e bacharelado/graduação foram divididas. Analisando todos os períodos, mais da metade dos respondentes se encontrava com uma formação inicial ampliada, como mostramos já no quadro 9 referido por Mendes e Prudente, (2011) Veja-se o gráfico 57.

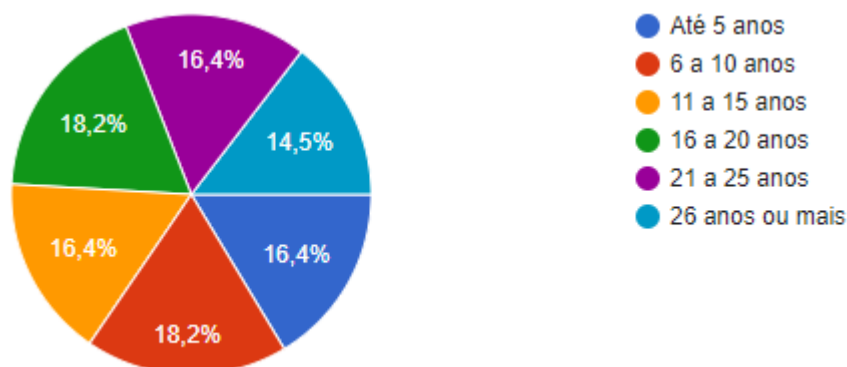
Gráfico 57 - Entrada no curso de formação inicial (licenciatura) - Brasil



No que versa sobre a qualificação acadêmica dos 55 respondentes, dois eram doutores, quatorze mestres, vinte e cinco tinham especialização Lato Sensu e quatorze eram licenciados.

Quanto aos anos de serviço como professor do ensino fundamental e médio, dos 55 respondentes, nove tinham até 5 anos de serviço, nove de 11 a 15 anos, dez de 16 a 20 anos, nove de 21 a 25 anos e oito 26 anos ou mais. Quanto ao segmento em que atuam no momento, a predominância é nos anos finais do fundamental, seguido dos anos iniciais do fundamental e por último o ensino médio.

Gráfico 58 - Anos de serviço como professor de educação física no ensino fundamental e médio



Os professores de educação física respondentes nesta pesquisa iniciaram o exercício profissional em períodos diversificados.

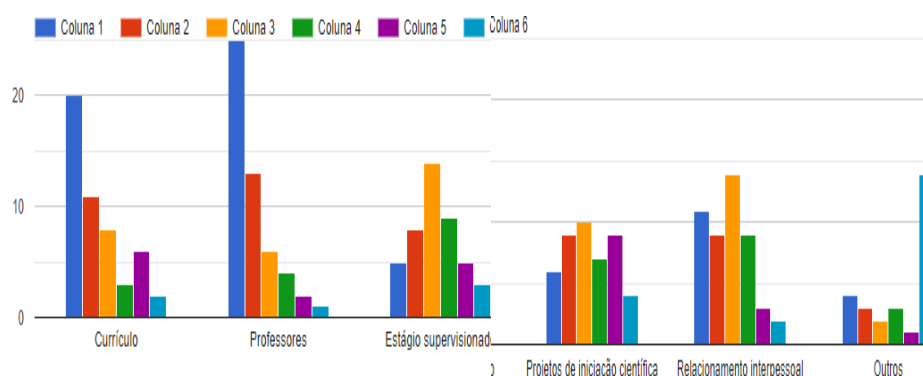
7.2 Formação inicial

A segunda categoria de análise dos questionários enviados aos professores de educação física versava sobre a sua formação inicial como estudantes e sobre acontecimentos biográficos e relacionais que marcaram sua trajetória acadêmica e que ajudam a construir suas identidades profissionais. As perguntas diziam respeito a: (i) aspectos mais relevantes do curso de formação inicial - licenciatura (currículo, professores, estágio supervisionado, projetos de iniciação científica, relacionamento interpessoal e outros) - esta abordagem os respondentes poderiam assinalar como 1 a mais relevante e como 6 a de menor relevância. Ainda era pedido que se possível justificassem a resposta; (ii) pontos positivos e negativos durante a realização do curso de formação inicial - nessa abordagem os respondentes marcavam “sim” ou “não”, sendo pedido que relatassem ao menos um acontecimento que justificasse a resposta; (iii) transformação pessoal e estatuto social - os respondentes tinham as alternativas “sim” ou “não” e poderiam justificar suas respostas.

No que abordou sobre a maior relevância no curso de formação (licenciatura) currículo, professores, estágio supervisionado, projetos de iniciação científica, relacionamento interpessoal e outros (gráfico 59). O que apresentou maior relevância foram os professores, currículo, o relacionamento interpessoal, projeto de iniciação científica, estágio e por último “outros” fatores. Ao ser analisadas as justificativas pode-se perceber que os professores, independente de uma atuação mais voltada para o viés biológico ou humanista, foram excepcionais na formação. Quanto ao currículo, encontramos uma ambivalência: existem os que concordam que o currículo de forma ampliada foi de alta relevância por ser denso; e os que informam ter tido baixa relevância por terem poucas disciplinas da formação “humanista”. Essas justificativas dizem respeito ao período de formação de 1991 até 2001. Os relacionamentos interpessoais também foram referidos no período de 1991 até 2001. A relevância das disciplinas humanistas ganha força nas justificativas dos que se formaram de 2001 até 2010, período em que a cultura corporal do movimento é incorporada nos currículos

de formação. O relacionamento interpessoal e a iniciação científica datam do período de formação de 2001 até 2010 visto com alta relevância. Os que responderam “outros”, com predomínio de formação de 1981 a 1990 informam que já tinham a sua própria experiência. Os que responderam “estágio”, de todos os períodos de formação, relataram que o estágio foi de alta relevância para se tornarem professores. Também nestas respostas se desenham perspectivas mais “biologizantes” ou mais “humanistas”.

Gráfico 59 - Relevância no seu curso de Formação inicial (licenciatura) - Brasil



Quanto aos acontecimentos biográficos e relacionais que marcaram a trajetória acadêmica dos respondentes, todos os participantes informaram que tiveram momentos positivos com destaque para: a capacidade docente dos formadores de professores, a relação interpessoal entre colegas e professores, o estágio, o trabalho colaborativo, os projetos de extensão, a organização e a participação em congressos e o currículo.

No que versa sobre a possibilidade de transformação pessoal e de estatuto social, 49 afirmaram que ocorreram mudanças: passar a ter uma profissão, mudança de paradigma sobre educação, crescimento pessoal e valorização econômica. Já os que responderam não, num total de 6, justificaram suas respostas por dois aspetos: o primeiro versa sobre a formação inicial (licenciatura), pois entendem que a transformação se deu na formação contínua; o segundo versa a continuidade socioeconômica. Essas justificativas coadunam com as ideias presentes em Bento, Pereira e Lopes (2021) e em Ribeiro (2007) ao relatarem que a formação inicial é um momento propício para que os estudantes apresentem mudança de atitudes e crescimento pessoal. A formação inicial permite também uma mudança de perspectiva sobre educação física. O olhar da profissão docente muda, pois neste momento existe uma transformação em que o discente passa a se enxergar como futuro docente e não mais como aluno.

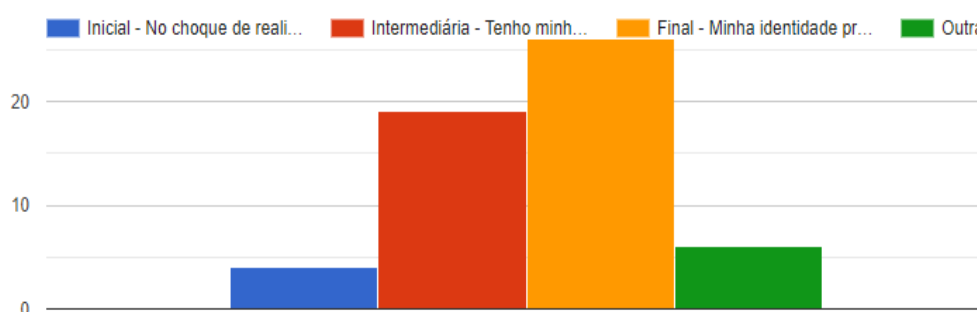
7.3 Exercício profissional

A terceira categoria de análise fez menção ao trabalho de professor de educação física (exercício profissional). Nesta categoria foram abordadas: (i) etapas em que os professores se encontram no exercício da profissão - Inicial,

Intermediária ou Final, sendo possível justificar a resposta; (ii) grau de importância do estágio supervisionado (na sua prática docente) - alta, média, baixa e nenhuma; (iii) em que se apoiaram e se apoiam para exercer sua prática pedagógica, com cinco opções: professores, bibliografia, estágio, a própria experiência e outros. Também era pedido que se possível justificassem.

No que se refere às etapas da profissão, os dados informam que (gráfico 60): quatro professores dizem estar na fase inicial - choque de realidade; dezanove na fase intermediária; vinte e seis na fase final; e seis respondem “outra”. As justificativas apresentadas permitem perceber que os professores que estão na fase consolidada são, em sua maioria, os que têm mais tempo de exercício profissional como professores de educação física, embora alguns tenham entre 16 e 20 anos; os que dizem estar na fase intermediária têm um tempo de serviço entre os de 6 e os 15 anos. Os que dizem estar na fase inicial possuem até 5 anos de serviço. Os que responderam “outra” justificaram sua resposta dizendo que, embora com a identidade consolidada, querem mudar de área - são os que tem mais de 20 anos de exercício profissional e que estão perto da reforma. A maior variedade de respostas se encontra no período de 16 a 20 anos de exercício profissional, no qual alguns docentes informaram estar na fase intermediária e outros na consolidada.

Gráfico 60 - Etapa no exercício da profissão - Brasil

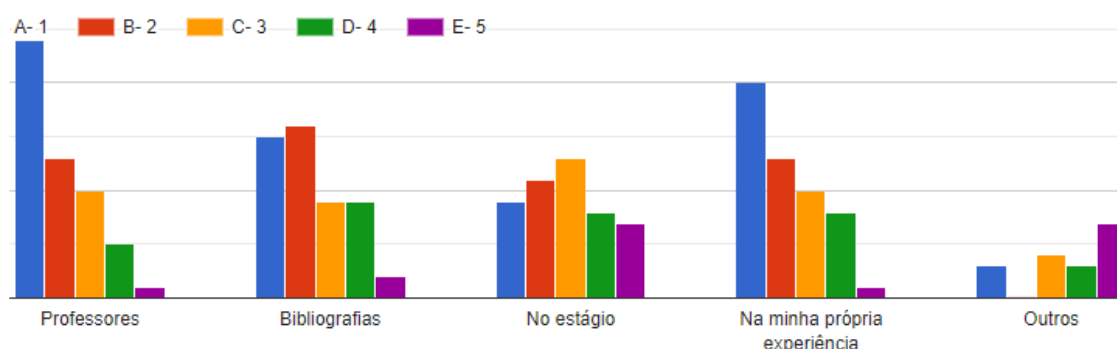


Quanto à importância do estágio supervisionado para a sua formação inicial (licenciatura), dos 55 respondentes, 26 respondem que teve alta importância, 18 média importância, 9 baixa importância e 2 não teve importância (não tiveram estágio supervisionado em sua época de licenciatura, pois já trabalhavam). As outras respostas aludem à supervisão feita no estágio (supervisores e cooperantes) e às oportunidades de dar aulas. Os que responderam alta importância informaram que a interação com os professores cooperantes e supervisores foi excelente, com vários momentos de troca e variedades de aula. Os que responderam média importância informaram que tiveram interação e supervisão, porém assistiam mais às aulas do que experienciavam. Os que informaram ter tido baixa importância afirmaram que tiveram poucas interações e que supervisores e cooperantes não se preocupavam com a função que exerciam. Também informaram que tiveram poucas vivências práticas. Se procurou verificar se os anos em que os respondentes fizeram sua formação inicial impactavam nas informações dadas pelos docentes e se esses profissionais tinham feito seus cursos de licenciatura nas mesmas IES. A pesquisa não mostrou essas relações. Assim, parece que o

estágio e seu grau de importância, nesse contexto, estão especialmente dependentes da relação estabelecida com o professor supervisor (universidade) e com o professor cooperante (escola), como também da possibilidade de uma prática efetiva, o que vai ao encontro das comunidades de prática a que se referem Cardoso, Batista e Graça (2014) e Alves, Queirós e Batista (2017).

Quanto às dimensões em que os professores mais se apoiaram ou se apoiam na sua prática pedagógica se destacam as seguintes, por ordem (gráfico 61): professores, a própria experiência, bibliografia, estágios e outros. Quanto à bibliografia, uns consideram que ajuda à prática e outros que está longe da prática. Para todos, o estágio ajudou no início da carreira.

Gráfico 61 - Apoio na prática pedagógica Brasil.



7.4 Concepções de justiça social

A quarta categoria de análise versa sobre as concepções de justiça social e apresentou duas subcategorias: na formação inicial e no exercício profissional.

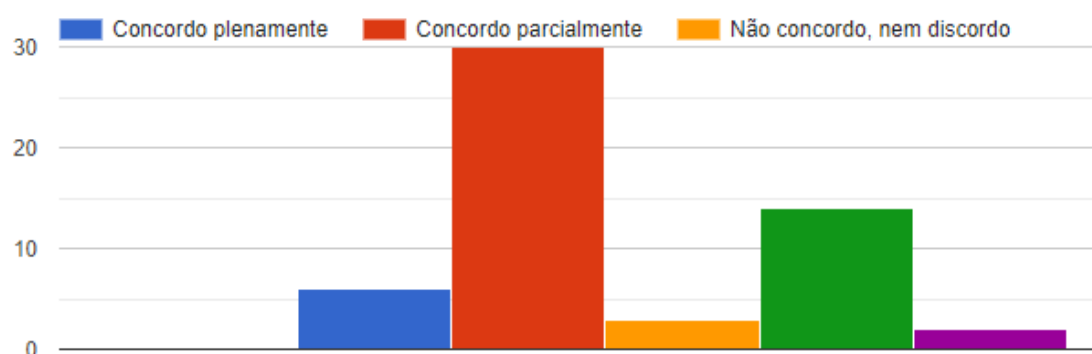
7.4.1 Na formação inicial

Na dimensão formação inicial, o questionário usou a escala de Likert com cinco alternativas (concordo plenamente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente). Além das alternativas de respostas, foi pedido aos respondentes que justificassem suas respostas, ainda que de forma facultativa, visando uma maior compreensão e interpretação das respostas dadas. Foram feitos dois questionamentos: (i) se as aulas de educação física apresentavam um perfil mais voltado para as questões biológicas; (ii) se prática pedagógica de educação física escolar era voltada para inclusão dos alunos.

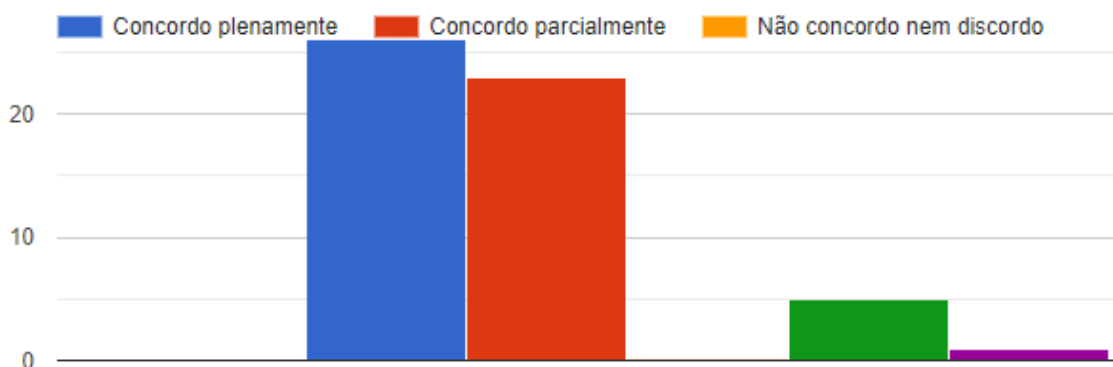
Os resultados alcançados na primeira questão são apresentados no gráfico 62. Dos 55 respondentes, seis concordavam plenamente, trinta concordavam parcialmente, três nem concordavam nem discordavam, quatorze discordavam parcialmente e dois discordavam totalmente. As justificativas dadas relataram que tanto as dimensões

biológicas quanto as psíquicas e sociais devem ser trabalhados em equilíbrio. Foi informado também que no Brasil a perspectiva “humanista” ganhou força, mudando assim o paradigma da educação física para a cultura corporal (Daólio, 1996; Neira, 2018). Essas mudanças de cunho político ganharam força com os PCNs (1997), pois foi uma iniciativa inovadora de conduzir a prática da educação física escolar, garantindo o desenvolvimento do aluno, não só pela dimensão técnica, mas também pelas social, afetiva, cultural e cognitiva.

Gráfico 62 - Conceção de justiça social na escola e o viés biológico – Brasil



Na segunda questão, os resultados alcançados (gráfico 63) informam que, dos 55 respondentes, vinte e seis concordavam plenamente, vinte e três concordavam parcialmente, cinco discordavam parcialmente e um discordava totalmente. Os professores acreditam que isso pode depender muito do professor e que muitas vezes faltam recursos humanos e físicos para a inclusão, além de as turmas com número excessivo de alunos, o que corrobora com Tardif (2020) ao relatar que as pedagogias, as didáticas, as aprendizagens precisam ser situadas e relacionadas com situações concretas do trabalho docente, isto é, o ambiente escolar. A educação física escolar da atualidade se apresenta de maneira mais inclusiva. Por outro, ainda existem práticas que são voltadas para a técnica e para competição. Aparentemente, esses professores de educação física, através de suas experiências e do contexto de diversidade que encontram no ambiente escolar, estão transformando suas práticas educativas saindo da perspectiva técnica e “biologizante” para uma perspectiva cultural de educação física, na qual o movimento humano é bilógico, social, político e cultural.

Gráfico 63 - Conceção de justiça social na escola e inclusão

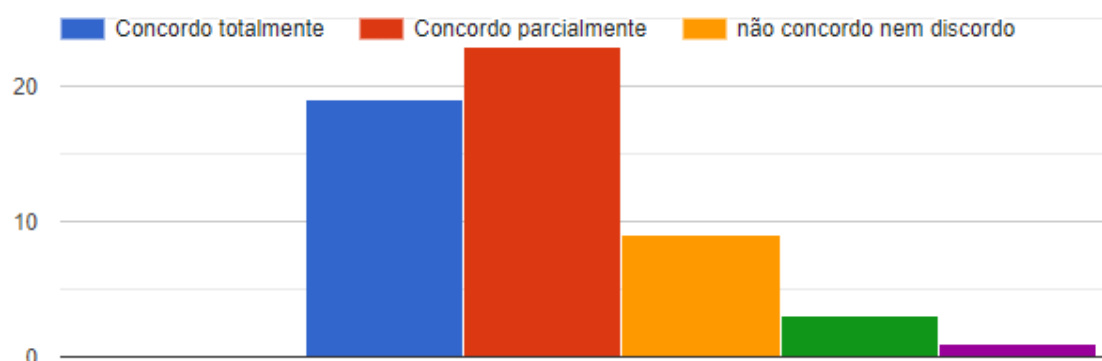
7.4.2 No exercício profissional

A segunda subcategoria de análise se referiu à conceção de justiça social no exercício profissional. Se faziam quatro questionamentos sobre: (i) o estágio supervisionado e a educação física são um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social; (ii) o currículo do curso de licenciatura de educação física que frequentaram foi um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social; (iii) a sua prática pedagógica é um contributo inspirado pela justiça social; (iv) suas prática pedagógica contribui para que outros professores pensem suas práticas inspirados pela justiça social. Nos dois primeiros questionamentos, foi usada a escala de Likert com cinco alternativas (concordo plenamente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente). Nos terceiro e o quarto questionamento as alternativas de respostas eram “sim” ou “não”. Nos dois casos, os respondentes podiam justificar as suas respostas.

Quando ao estágio supervisionado e educação física como contributos para o exercício profissional inspirado pela justiça social, as respostas encontradas foram (gráfico 64): dos 55 respondentes, dezenove concordaram plenamente, vinte e três concordaram parcialmente, nove não concordaram nem discordaram, três discordaram parcialmente e um discordou totalmente. Os respondentes acreditam que o estágio tem grande influência, visto que o estágio é o momento de relacionar teoria (conhecimento científico) e prática (profissão docente). Os discentes, ao realizarem uma análise crítica da sua ação pedagógica, têm a possibilidade de se (re) construir enquanto professores (Pereira, Lopes & Marta, 2015), sendo o perfil do supervisor (cooperante) muito importante para essa conduta. O que discordou totalmente informa que se o professor tiver um olhar voltado para a técnica e competição de nada servirá o estágio. Esta observação coaduna com os autores Korthagen, Loughran e Russell (2013) ao informarem que os professores supervisores e formadores devem quebrar o ciclo vicioso de práticas tradicionais - o estágio é um espaço importante e privilegiado para a construção da identidade docente. É no ambiente de estágio e através das práticas educativas em ambiente escolar que o futuro professor pode questionar e construir as suas próprias práticas. Em outras palavras, o estágio supervisionado permite clarificar que tipo de professor de educação física se quer ser ou não.

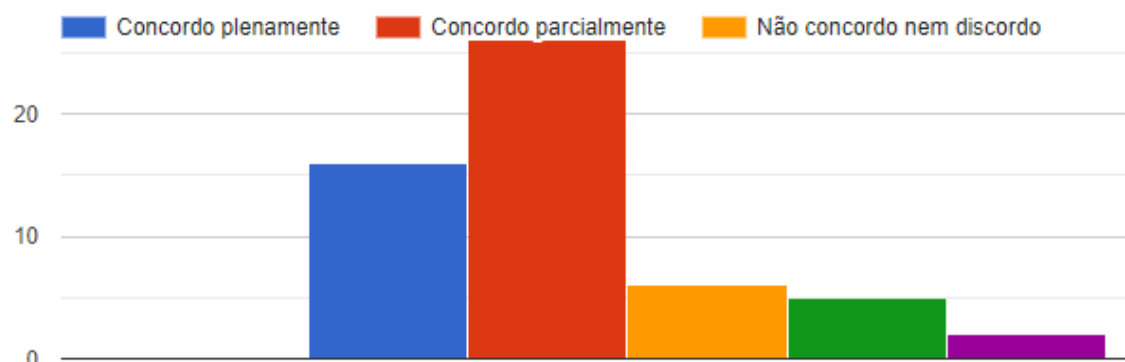
O estágio precisa de ser bem orientado e acompanhado por professores supervisores e cooperantes, ou seja, em comunidade de prática, de perfil alargado, que ultrapasse os limites das aulas de educação física.

Gráfico 64 - Estágio supervisionado inspirado pela justiça social



Quanto ao currículo de formação inicial (licenciatura) ter sido um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social, (gráfico 65) dos 55 respondentes, dezesseis concordaram plenamente, vinte e seis concordaram parcialmente, seis não concordam nem discordam, cinco discordaram parcialmente e dois discordaram totalmente. Muitos consideram que o currículo foi pouco inspirador para práticas informadas pela justiça social. Os professores que tiveram sua formação até o período do ano 2000 dizem que o currículo da época era voltado para questões tecnicistas e de performance. Existem os professores que acreditam que a formação influenciou no exercício profissional inspirado pela justiça social, principalmente nas matérias mais humanistas. E ainda existem os que informam que o currículo nada adianta, se a prática docente do professor for pautada por uma perspectiva “biologizante”. Diante de todas as respostas, se pode considerar que a partir de 2000 com as novas DCNs a perspectiva cultural ganhou força e foram incorporadas ao currículo. A formação inicial e continuada dos formadores de professores também sofreu mudanças de paradigma sobre a educação física escolar. Se infere também que a dimensão de justiça social não é ainda trabalhada na sua totalidade, ou seja, é fragmentada e abordada apenas por certas disciplinas, como relatado também por McDonald (2008). Se torna necessário reconcetualizar saberes e relações da formação inicial através do currículo formal, informal e oculto (Lopes, 2008).

Gráfico 65 - Currículo do curso de formação inicial que cursou inspirado pela justiça social



Dos 55 respondentes, cinquenta e dois que a sua prática é inspirada pela justiça social e três que não. Os que responderam “não” argumentaram que justiça é muito mais amplo que educação física. A grande maioria dos que responderam “sim” aborda a questão da educação física na perspectiva cultural (Neira, 2018) ao relatarem que proporcionam diversas práticas corporais e que todas essas aborgagens pedagógicas são compostas por interculturalidades (Santos, 2018). A perspectiva cultural da educação física ganha cada vez mais terreno no Brasil ocorrendo uma mudança de paradigma da educação física escolar, através de um equilíbrio entre o biológico e o sociocultural do sujeito .

Dos 55 respondentes, quarenta e oito afirmaram que a sua prática pedagógica contribui para que outros professores pensem suas práticas inspirados pela justiça social; sete responderam que não. Os que responderam não, não justificaram suas respostas. Os que justificaram informaram que sempre colocam essas ações em prática, não só com professores de educação física, mas com toda a comunidade escolar, fazendo referência a uma profissionalidade alargada (Hoyle, 1975, 2005).

Síntese

Estes resultados indicam que os respondentes tiveram sua formação inicial em estruturas diversificadas, ou seja, ampliada ou bacharel mais licenciatura, com maior predomínio da ampliada que dava ao mesmo tempo habilitação aos docentes para trabalharem em contextos formais (escola) e não formais (ginásio, clubes e etc.). Suas qualificações profissionais são diversas: doutores, mestres, especialistas e licenciados. Os professores de educação física respondentes atuam em suas funções à tempos distintos.

Os formadores de professores, apesar de com intencionalidades diferentes, foram excepcionais para a formação inicial e a construção identitária dos professores de educação física respondentes. Quanto ao currículo, há professores que consideram o currículo ampliado denso e contribuindo para o exercício profissional de professor e os que acreditam

que este tipo de formação possui poucas disciplinas essenciais para formar professores dando ênfase às de contextos não formais. Parece existir um desequilíbrio entre as unidades curriculares que prejudica a formação docente. As respostas dos professores que tiveram sua formação a partir de 2001 refletem para uma melhoria de equilíbrio nas unidades curriculares “biológicas” e “humanistas” aumentando a perspectiva da educação física cultural, facto também presente nos projetos de iniciação científica. Esses projetos permitiram a (re) construção de identidades individuais e coletivas para a perspectiva cultural da educação física. A maioria dos respondentes considerou a formação inicial oportuna para o seu crescimento pessoal e melhoria económica. Mas existe uma parcela que considera esse crescimento somente a partir da formação contínua.

As etapas da profissão e o tempo de serviço se relacionam com as fases das identidades profissionais identificadas – início, intermediária e consolidada. A diversificação na carreira se deu após anos de experiência profissional. Quanto a importância do estágio e sua configuração parece ocorrer uma mudança positiva no sentido da existência de uma comunidade de prática como ponto chave para uma formação inicial de excelência. Nas perspectivas sobre o suporte da bibliografia para a sua prática se percebe também uma mudança de paradigma para uma perspectiva cultural nas ações pedagógicas.

O contexto de trabalho não é favorável para aulas inclusivas na educação física. Existe a intencionalidade para práticas pedagógicas que concernem a justiça social, mas há também ações que impactam negativamente nessas práticas. O currículo e a intencionalidade do professor a partir do ano 2000 ganha força na busca por uma perspectiva cultural de educação física, possibilitando reconstruções identitárias individuais e coletivas, mas o currículo de formação é ainda muito fragmentado. Aparentemente, os professores que tiveram sua formação inicial numa perspectiva cultural podem influenciar melhor outros professores. As práticas pedagógicas diversas - como a luta, a dança, os jogos populares e também e não só o desporto - ajudam na quebra de ciclos viciosos de culturas hegemónicas. Através de suas ações pedagógicas esses professores assumem uma profissionalidade alargada.

8 Entrevista aos professores de Educação Física - Brasil

Esta secção se empenhou em apresentar os resultados alcançados com as entrevistas a professores de educação física que atuam em escolas públicas no Brasil e que tiveram sua formação na IES brasileira.

8.1 Caracterização dos participantes

Foram cinco professores de educação física entrevistados, um com idade entre 20 e 30 anos, um com idade entre 31 e 40 anos, um com idade entre 41 e 50 anos e dois com idade entre 51 e 60 anos. Três são homens e duas são mulheres.

Dois entraram no curso de formação inicial entre os anos de 1981 e 1990, um entre 1991 e 2000, e dois entre 2011 e 2020. Apresentam formações distintas: (i) licenciatura plena, não limitando o campo de atuação profissional, podendo trabalhar em escolas, ginásios, clubes, etc.; (ii) habilitação em licenciatura plena e bacharelado nos moldes da formação inicial 3 + 1.

Quanto à qualificação académica, um possui licenciatura e bacharelado, dois especialização Lato Sensu e dois mestrado. Dos 5 entrevistados, dois atuavam como professores de educação física há 5 anos, um entre 16 e 20 anos, dois entre 26 e 30 anos, no ensino fundamental e médio.

8.2 Formação inicial

A escolha do curso permitiu explorar os motivos pelos quais os professores entrevistados escolheram a formação inicial em educação física. Em suas escutas, podem se perceber duas razões pelas quais escolheram fazer o curso de licenciatura de educação física: devido a acontecimentos biográficos e relacionais no ensino fundamental e médio que marcaram suas trajetórias académicas; o fato de terem serem atletas. Ocorre neste caso uma ligação entre a socialização primária e secundária, criando a uma interdependência entre as duas socializações (Dubar, 1997; Santos 2018). Seus relatos são compostos de momentos positivos e negativos.

Eu devo tudo ao esporte. Eu brinco que o esporte só não me deixou rico, como alguns conseguiram ficar. Mas em termos de cultura [...]A educação física era uma certeza na minha vida. A dúvida era no que eu iria seguir: ser professor ou na parte da gestão esportiva. Mas a educação física sempre esteve presente (PEF 1).

Lembro das atividades do colégio. Das quadras, das olimpíadas. Fui chefe de bandeira. Era da equipe azul. Aquilo era maravilhoso, reunia toda a escola e a comunidade. Lembro que uma vez me machuquei e estava na enfermaria do colégio, minha mãe entrou na enfermaria e disse: vamos Valéria o time está perdendo, eu voltei a jogar e o time ganhou. Lá, eu vi que queria ser professora e dar aulas em escola. Aquilo era maravilhoso (PEF3).

A memória que eu tenho da educação física como estudante foi péssima, porque eu custei a fazer, a escolher educação física. Isto porque eu não queria ser o professor de educação física que eu tive. Mas eu queria trabalhar com essa área (PEF 5).

Quanto aos sentimentos e momentos marcantes, a fala dos professores de educação física participantes da pesquisa permitiu observar que a entrada no curso foi de grande alegria, pois era o que realmente queriam fazer. Os sentimentos em relação ao final do curso foram marcantes, pois já estavam a lecionar. Quanto à mudança de estatuto social e económico os professores de educação física participantes deste estudo, ora relataram que tiveram independência financeira, ora que pioraram o estatuto económico, mas também que tinham uma profissão, tendo assim a sensação de dever cumprido. Através de trajetórias académicas positivas e negativas suas identidades profissionais se foram construindo. Quanto aos momentos positivos foram relatadas vivências no desporto, na monitoria, o

relacionamento interpessoal entre alunos e professores e a certeza de ter uma profissão, “Ser professor”. Os momentos negativos também foram relatados por esses professores de educação física em relação às práticas pedagógicas de cariz tecnicista, nos seus aspetos visíveis, mas também nos invisíveis (Pereira, Lopes & Marta, 2015) Assim a formação inicial é um momento favorável para que futuros professores passem da socialização primária para a socialização secundária. Neste momento existe uma transformação de perspetiva de aluno para professor.

A graduação me ajudou muito em termos teóricos e práticos. Uma vez que eu tive bolsa de monitoria e iniciação científica e dei muita aula lá dentro. É a dedicação de orgulho mesmo. Abdiquei de momentos com minha família, amigos, para ter uma formação profissional diferenciada. Eu comecei a ganhar um dinheiro assim com 19 anos, porque eu tinha minha bolsa e tal. Passei a ter minha independência financeira de não precisar pedir dinheiro para o meu pai (PEF 2).

A graduação me trouxe um leque de possibilidades [...] na educação física de que eu não tinha conhecimento. Tive uma mudança de paradigma em relação ao que eu posso fazer em relação ao outro através do meu trabalho. A [nível] [socioeconómico posso dizer que piorei, mas estou feliz (PEF 3).

[...] estar cursando um currículo ultrapassado, de ter que ser uma super atleta. Porque eu tinha aula de vôlei, aula de atletismo, a ginástica de academia.[...] os professores do estágio já tinham uma visão mais inovadora que os meus professores formadores da universidade. A nível socioeconómico posso dizer que piorei, mas estou feliz (PEF5).

8.3 Exercício profissional

A terceira dimensão de análise se apresentou com início e etapas.

8.3.1 Início

Nesta subcategoria foi pedido aos participantes que relatassem como foi o início da sua carreira docente, se possível indicando experiências positivas e negativas que marcaram o início da profissão. Em suas falas destacam-se os momentos positivos através de experiências que versam sobre a mudança de personalidade, sentiram-se preparados para serem professores (mudaram as perspetivas sobre os alunos). Quanto a momentos negativos, relataram o relacionamento interpessoal com a gestão e alunos e a falta de material. Momentos negativos também foram lembrados em relação a docentes.

No colégio fui dar uma aula de andebol e andebol se joga com as mãos. Tinha um aluno que não tinha os dois braços. Sentamos com a turma e pensamos como podíamos mudar a regra para que ele pudesse jogar e participar da aula. A iniciativa foi dos alunos. Ele participou de todas as aulas. Veja como o esporte é socializador e inclusivo (PEF 3).

Eu dava aula no Salgueiro, no morro do Salgueiro. [...] eu peguei justamente o grupo que era analfabeto, que estava pior, que tinha as piores relações com os professores. Aí eu levei as meninas para se apresentarem na abertura dos jogos estudantis. [Mas] as pessoas verem a superação delas; e aí, quando elas voltaram para escola com medalha, a diretora da Coordenadoria de Educação mandando mensagem, falando que tinha sido lindo, todo o mundo batendo palma para elas, foi muito bom, e as meninas desse grupo todo, oito, conseguiram se alfabetizar até ao final do ano (PEF 5).

Negativa era a falta de recursos com certeza, turmas grandes, falta de recursos, nunca tive problema com alunos, conseguia resolver todos os meus problemas na quadra. [...] Então, assim, uma coisa que tem me marcado negativamente foi mais com direção do que com aluno em si. [...] eu acho que a gente tem essa facilidade, a gente professores de educação física (PEF 4).

8.3.2 Etapas da profissão

Quanto às etapas da profissão foi pedido que os participantes falassem sobre sua profissão desde o início até aos dias atuais. Os professores de educação física respondentes se referiram fase Inicial - choque de realidade e entusiasmo; à Intermediária - mudança de paradigma e investimento na carreira; e à Consolidada – implicando realização profissional.

No início um choque - aprender com muito material e pouco aluno no estágio. Depois, no município, pouco material com muito aluno. Tive que ter criatividade, mas uma criatividade ruim. Aí tive que ir estudar como ter isso. A fase em que estou agora é uma fase madura, de realização[...] Gosto do colégio, da comunidade. Gosto de saber que minha aula faz a diferença na vida do aluno. Que minha aula é momento de escuta, de parceria (PEF 3).

Vivia um entusiasmo. Me espelhava em alguns professores. Depois comecei a questionar o tipo de aula que eu queria dar. Com o mestrado e minha prática eu comecei a privilegiar outros conteúdos, outros saberes das relações [...] aí com o estudo dos jogos cooperativos, não trabalham tanto a competição. [...] aí inseri a dança sempre como conteúdo de aula, ginástica, aí comecei a trabalhar com a capoeira, porque eu entendia que os meus alunos precisavam conhecer todos os movimentos corporais e não só aqueles que eu dominava e não só através do jogo do esporte; então assim foi uma mudança na minha visão de professora. Atualmente, faço o que quero [...] e aí as crianças gostam mais desse jeito acolhedor, menos de cobrar desempenho, de dar nota, nota para ver se você sabe fazer movimento; então isso tudo foi uma conquista e uma realização profissional (PEF 5).

8.4 Conceção de justiça social

Nesta categoria de análise buscou-se analisar que percepções os professores têm sobre a relação educativa e formativa de educação física no sentido da justiça social. Assim, a entrevista indagou sobre os seguintes subtemas: (i) um dia de escola – foi pedido que os professores relatassem um dia de escola; (ii) que falassem como se veem e como os outros os veem como professores de educação física; (iii) as especificidades do docente de educação física no

contexto escolar; (iv) o contributo da universidade e da escola para o exercício profissional; (v) e os desafios da justiça social e da dimensão corporal para a docência de educação física.

Os professores de educação física (PEF) em seus relatos informam que o dia de escola é de uma rotina tranquila, porém cansativa, uma vez que chegam muito cedo a escola e ministram muitas aulas no mesmo dia com muitos alunos, alternância de aulas teóricas e práticas, e interações com outros docentes; mas é um dia feliz. As situações estruturais difíceis podem impactar na didática desses profissionais (Tardif, 2020; Pimenta 1999).

[...]a gente tem aulas práticas e algumas aulas teóricas, sempre tem algum tema para trabalhar com eles dentro da sala de aula e como eu não tenho quadra coberta... Então eu considero que o meu dia de aula para mim e para eles também é um dia feliz.[...] são três aulas na semana, duas aulas eu planejo, elas são em cima do que eu planejei e a última aula da semana daquela turma eu deixo que eles façam a opção e é legal que eles optam por muitas coisas (PEF 4).

É um dia divertido, mas é muito cansativo, porque a gente dá muitas aulas, muitas crianças por turma, eu tenho muita sorte, a maioria das escolas todas gostavam do meu trabalho. [...]olha eu amo trabalhar com material alternativo, mas eu quero ter material oficial. É um dia muito gratificante, só é cansativo. Porque a gente fica em pé no sol muitas horas, às vezes não consegue nem beber água nem ir ao banheiro naquela confusão, mas eu gosto, eu gosto muito (PEF5).

Quando pedido que relatassem como se viam e como achavam que os outros professores os viam como professores de educação física, informaram que se acham competentes, mais receptivos, alegres e divertidos. Em relação aos outros professores e até mesmo entre seus pares, agora de forma mais tímida, dizem ainda persistir o pensamento de que não gostam de trabalhar. Em alguns contextos, professores de outras áreas e até mesmo de educação física enxergam a disciplina de forma pejorativa, sendo por isso dentro do ambiente escolar. Quanto às especificidades da formação e do exercício profissional no contexto escolar acreditam que a disciplina é transdisciplinar e que seu exercício vai além de suas aulas, apresentando, portanto, uma profissionalidade alargada (Hoyle, 1975; 2001).

[...] quando a maioria dos professores não quer saber qual é o projeto político da escola, o que se está trabalhando naquela escola, [que] a educação física não tem nada a ver com isso... então, essa fala ainda é recorrente. Porque aí fica mais fácil..., a gente não tem [...] tantas atribuições... Esse profissional ainda precisa entender melhor a sua posição na escola (PEF 5).

É complicado a gente falar disso, mas eu me vejo assim: como o cara que não quer só dar aula de educação física, quer ajudar em tudo, para os alunos e para a escola, eu tento ajudar muito a escola, eu realmente me satisfaço muito trabalhando ali (PEF 4).

Ela é importante porque trabalha questões que vão para além da aptidão física. Trabalha o social. É transdisciplinar. Sempre trabalhamos com muitos projetos e isso vem desde a nossa formação inicial (PEF 3).

Quanto ao contributo da formação inicial (licenciatura) e o da escola para o exercício profissional, os professores informaram que a Universidade traz o conhecimento científico e o aprender a ensinar. Para aprender a ensinar se torna

importante a identidade dual dos formadores de professores. Essa identidade dual também impacta de forma positiva na relação formação- profissionalização. Já a escola vai aperfeiçoar as práticas de ensino e (re) construir identidades no sentido da ação.

A didática faz muito a diferença. Você aprender a questão da didática. Você pode saber o conteúdo, mas você precisa saber passar o conteúdo. Isso a graduação te ensina de uma maneira fundamental. Têm professores muito bons na graduação [...] A escola me trouxe a vivência, [...] mais confiança no que faço (PEF 1).

Como eu falei, acho que o primeiro momento [é] o saber, o conhecimento; agora realmente a parte prática ela melhora muito com o dia-a-dia, é impressionante (PEF4).

Aí ele dividia lá as regiões e dizia: então vocês estão vendo as diferenças culturais. Então as discussões partiam muito da nossa fala e isso me impactou, contribuiu muito porque eu sempre comecei a partir do que o aluno me traz. Eu acho que é isso, a gente impacta na escola e ela impacta na gente [...] aí são essas realidades que fazem com que a gente pense como vai ser, como a realidade da escola vai mudar o que a gente é (PEF 5).

Quanto aos desafios da educação física para a justiça social no que concerne a dimensão corporal, entende-se que a educação física tem um grande potencial. Destaca-se no entanto que nos quatro relatos a justiça social é entendida de formas diversas: “Pessoas portadoras de Deficiência”, gênero, justiça distributiva, culturas dominantes e dominadas - “Imperialismo Cultural” (Young, 1990). Esses apelos são trabalhados dependendo da visão de justiça e da intencionalidade do professor (das identidades individuais), que vão sendo cosntruídos e (re) reconstruídos pelas identidades coletivas da formação inicial e do contexto de trabalho.

Se a escola trabalhar bem, a gente consegue trabalhar a inclusão, a socialização, a questão da justiça muito atrelada às regras do esporte. O conceito de vitória e derrota que é muito interessante. A vida é uma competição. Ensinar que nem sempre teremos vitórias. Respeitar as regras e não desvirtuar seu caminho. A educação física tem uma parte muito importante (PEF 1).

Olha eu acho que dentro da educação física eu tive conteúdos, disciplinas que foram importantes, como educação inclusiva; tive também didática e pedagogia de educação especial. A faculdade me deu ferramentas para uma base (PEF 2).

Com certeza principalmente trabalhar as diferenças. [...] a gente contribuir com a justiça social é trabalhar o respeito, os valores e as diferenças. As diferenças que hoje são gritantes, antigamente a diferença era ser pobre e não ser pobre, hoje a gente tem quantas diferenças. Tem de gênero, tem de aceitação, tem diferença social e económica... (PEF 4).

[O professor] realmente faz com que o aluno consiga ter a dimensão na aula de educação física, das possibilidades do que é ser injustiçado, reconhecer o que é um esporte de elite, o que é um esporte popular, que não tem esse talento desenvolvido por falta de oportunidade... Quando a gente mostra isso, e não trabalha o movimento pelo movimento sem mostrar as desigualdades sociais [...], quando trabalha com essas questões na sua aula, aí, sim, estão preocupados com a mudança, com a questão mesmo da transformação social, aí é possível trabalhar a justiça social. Mas aquele professor que não faz isso não tem a intenção de transformar (PEF 5).

8.5 Perspetivas de futuro: Sonhos

Os relatos abaixo informam que o sonho é de uma escola outra - com outras possibilidades, com outros interesses, uma escola de todos e para todos.

[...]colégio de horário integral, principalmente do jeito que é na prefeitura, o professor estar ali dentro, é impressionante a relação com todos, com os funcionários, a relação com os outros professores e com os alunos, é impressionante, então esse seria um sonho (PEF 4).

Uma educação pública de qualidade. [...] é quando a gente tem, os professores e as crianças têm possibilidades de ter acesso ao conhecimento, ao material, à troca diária. O respeito pela fala do outro, pelas necessidades do outro; então pra mim a escola ideal é aquela em que há realmente assim uma reciprocidade entre o professor, o aluno e a política pública, então é quando a gente está muito interessado nas necessidades da pessoa e não só no desempenho final. Isso é justiça social (PEF 5).

Síntese

Os professores de educação física participantes das entrevistas tiveram sua formação inicial (licenciatura) de maneiras distintas de acordo com o período cursado. O curso de educação física no Brasil tem passado por reconfigurações que demonstram uma disputa de poder entre os grupos que apoiam a união do curso de bacharelado e licenciatura e os que apoiam a separação. Este facto, traz interpretações diversas sobre uma visão “biologizante” e “humanista” que impactou e impacta nas identidades docentes dos professores de educação física.

Esses docentes atuam como professores de educação física há muito, médio e pouco tempo. Suas escolhas pelo curso de educação física estão relacionadas com momentos relacionais e biográficos direcionados para a prática desportiva na sua socialização primária, na escola ou em clubes.

A entrada no curso de formação inicial (licenciatura) foi algo muito gratificante. O curso permitiu ascensão económica e de qualificação e tornou possível construir suas identidades profissionais docentes. Essas identidades foram marcadas por sentimentos negativos, uma vez que a formação inicial (licenciatura) foi definida por práticas de cariz tecnicista que visavam a performance, mas também por momentos positivos como relacionamento interpessoal entre pares e professores.

O início da carreira foi marcado pela mudança de perspectiva de educação física, pois deixaram de ser estudantes e passaram a ser professores. Os professores se distanciam de uma conceção de educação física “biologizante” e se aproximam de uma perspectiva “humanista”. Isso se deu através de suas experiências que dão origem também a diferentes etapas da profissão. O choque de realidade se refere à impossibilidade de colocar em prática sonhos

construídos na formação inicial, a fase Intermediária é marcada por outras (re)construções e investimento na carreira e a fase Consolidada é marcada pela realização profissional.

Os professores de educação física sentem-se cansados após um dia de aula, e isto acontece pela estrutura física, quantitativo de alunos e quantitativo de aulas que encontram em seu cotidiano. Esse contexto acaba por favorecer didáticas distintas que ora proporcionam uma atuação maior do professor e ora um “rola a bola”. Existe ainda uma visão pejorativa do trabalho deste profissional por outros professores da escola. A própria ação pedagógica de se trabalhar com o corpo nos ginásios faz destes docentes pessoas mais receptivas e alegres. A formação inicial em educação física (licenciatura) tem um cunho que valoriza a transdisciplinaridade e permite uma profissionalidade alargada desses professores.

A universidade permite o conhecimento científico e o aprender a ensinar, pois muda o olhar dos professores a respeito da educação física, ou seja, sai da perspectiva da socialização primária para a perspectiva da socialização secundária. A escola, através das experiências vividas, (re)constrói suas identidades profissionais docentes.

As concepções sobre a importância da educação física para a justiça social são de suma relevância, pois se trabalha o corpo através das biografias dos alunos. Estes profissionais entendem “justiça social” de forma diferenciada: pessoas com deficiência, gênero, justiça distributiva, ou culturas dominantes e dominadas - “Imperialismo Cultural”. Pode existir uma relação entre esta diversidade de concepções e a forma fragmentada com que os currículos de formação inicial são elaborados nas IES. A intencionalidade do professor, nesse caso, é que vai guiar as percepções sobre justiça social, sendo capaz de (re)construir identidades profissionais individuais e coletivas no contexto escolar.

Capítulo VII – Ser Professor: síntese final dos resultados e interpretações

E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – Libertar-se a si e aos opressores (Freire, 1987, p.20).

Neste capítulo, intitulado “Ser Professor: síntese final dos resultados e interpretações” se faz uma síntese dos resultados e das interpretações realizadas durante a pesquisa a partir de análise documental, análise de conteúdo e análise estatística. Lembremos o problema de investigação: Como as identidades individuais e coletivas dos formadores contribuem para a construção das identidades dos professores em formação inicial? Dito de outro modo, que componentes das pessoas e dos ambientes convergem para uma determinada qualidade da formação de professores de educação física para a justiça social.

Assim, este capítulo foi dividido em três momentos: (i) responder aos objetivos de pesquisa através das reflexões e identidades profissionais encontradas nos sujeitos pesquisados de ambos os países – formadores de professores, professores cooperantes e professores de educação física – e seus contextos; (ii) ampliar o olhar através de interpretações que aproximam e distanciam as identidades profissionais dos professores de educação física de Portugal e Brasil; (iii) apresentar, através dos pontos positivos da formação inicial de Portugal e Brasil uma configuração que possa orientar concepções e orientações dos cursos de formação de professores de educação física.

1 Síntese dos resultados e interpretações de Portugal e Brasil

Esta secção foi dividida em três partes que versam sobre as identidades profissionais dos formadores de proferssores, professores cooperantes e professores de educação física.

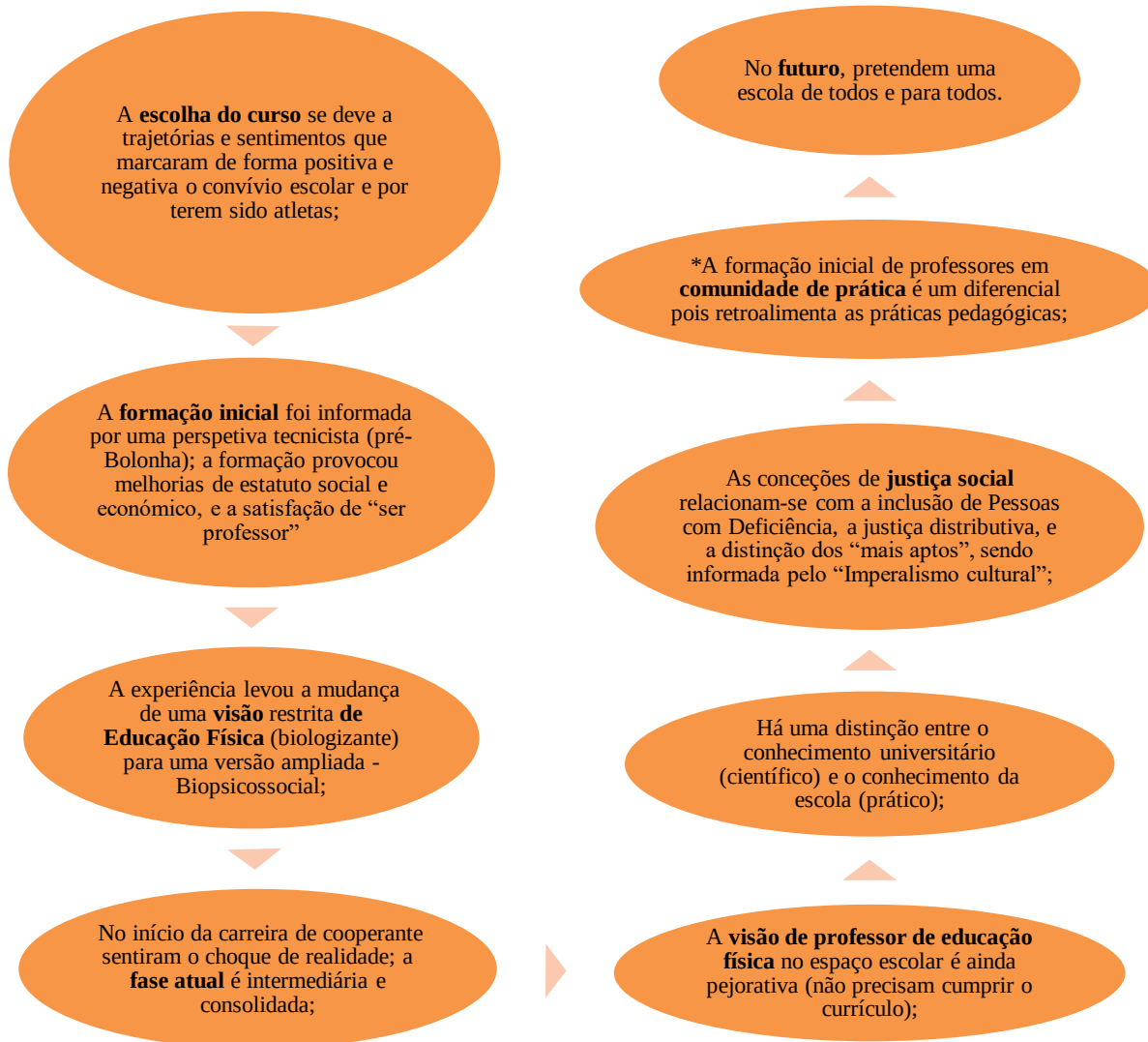
1.1 Síntese dos resultados e interpretações de formadores de professores, professores cooperantes e professores de educação física – Portugal.

O curso de formação inicial permitiu a esses docentes construir suas identidades profissionais, ou seja, lhes permitiu “Serem Professores”. Os esquemas que se seguem sintetizam essas características para cada tipo de posição identitária.

Esquema 1 - Identidades profissionais dos formadores de professores da universidade - Portugal



Esquema 2 - Identidades profissionais dos professores cooperantes – Portugal



Esquema 3 - Identidades profissionais dos professores – Portugal



1.2 Síntese dos resultados e interpretações de formadores de professores, professores cooperantes e professores de educação física – Brasil.

O curso de formação inicial, agora em contexto brasileiro, também permitiu a esses docentes (re)construir a sua identidade profissional. Os esquemas que se seguem apresentam uma síntese das características identitárias dos formadores de professores dos professores cooperantes e dos professores de educação física.

Esquema 4 - Identidades profissionais dos formadores de professores da Universidade Brasil



Esquema 5 - Identidades profissionais dos professores cooperantes - Brasil



Esquema 6 - Identidades profissionais dos professores de educação física - Brasil



2 Ser professor – Identidades profissionais entre Portugal e Brasil

Nesta secção o estudo apresenta as características identitárias profissionais – individuais e coletivas - dos formadores de professores, professores cooperantes e professores de educação física que são (re) construídas pelas suas trajetórias académicas e profissionais e pelos contextos de formação inicial que moldam Portugal e Brasil no período estudado.

Desta forma, a partir dos dois casos, o estudo faz uma análise das identidades que caracterizam uma formação que visa uma educação equitativa e de qualidade no que concerne a justiça social – a que busca uma escola justa através

do reconhecimento de culturas dominadas para que o “Imperialismo Cultural” não se faça presente nas aulas de educação física. Para tal acredita-se na perspectiva cultural/ intercultural de educação física que se utiliza do diálogo entre culturas dominadas e dominantes e de uma visão de sujeito complexo onde todos e todas tenham voz e vez.

Esquema 7 - “Ser Professor” entre as identidades de formadores de professores de Portugal e Brasil

Portugal	Brasil
• Formação Inicial -trajetórias biográficas e relacionais – identidade de atleta latente; • formação de cariz tecnicista – Pré – Bolonha – ampliada; • Identidade dual – académica e profissional; individual sobressai a coletiva; • Identidade docente – realização profissional; • tipologias de professores – ora mais tecnicistas, ora mais humanistas; • Currículo de formação – ainda com unidades curriculares que privilegiam a técnica- a equidade em aula depende da intencionalidade do professor; • Estágio supervisionado - comunidade de prática – diferencial no curso de formação; • Conceção de justiça social – visões diversas, respeito da diversidade, tende a manter o “Imperialismo Cultural”, práticas corporais de desporto em detrimento de outras (lutas, dança, jogos populares), • Perspetiva de futuro – escola de todos e para todos.	• Formação Inicial – trajetórias biográficas e relacionais; • formação de cariz tecnicista – ampliada e formação de bacharelado + licenciatura; • Identidade dual – académica e profissional – realização profissional - docência, investigação e extensão; através da extensão trabalham a (re)construção da identidade profissional coletiva; • Tipologias de professores “tecnicistas” e “humanistas”; • Currículo de formação – com unidades curriculares mais tecnicistas - equidade em aula depende da intencionalidade do professor; busca por um currículo de formação mais “humanista”- perspectiva cultural de educação física; • Estágio supervisionado – Comunidade de prática; diferencial de formação – colégio de aplicação; • Conceção de justiça social - visões diversas, a respeito da diversidade, tende a esbater o “Imperialismo Cultural”, com práticas corporais diversas (lutas, dança, jogos populares); • Perspetivas de futuro – trabalhar a diversidade com equidade.

Esquema 8 - “Ser Professor” entre as identidades profissionais de professores cooperantes de Portugal e Brasil

Portugal	Brasil
• Formação inicial- sentimentos positivos e negativos; trajetória de atleta; formação inicial voltada para performance e técnica; • Currículo – Pré – Bolonha; ampliado; tecnicista; estágio – pouca contribuição para as construções das identidades profissionais (formação em serviço), mesmo período de formação; • Etapas da profissão – intermediária e consolidada (perto da reforma); • Comunidade de prática – diferencial de formação; • Conceção de justiça social- várias visões, começo de uma mudança de perspectiva de educação física que dialoga as diversidades culturais	• Formação inicial- sentimentos positivos e negativos; diversidade de aplicações profissionais; formação inicial voltada para performance e técnica com docentes que questionam a perspectiva tecnicista; • Currículo de formação – com tendências tecnicistas, como também abertos a educação física cultural, estágio com varios paradigmas de educação física (Técnicista e Cultural) – contributo para formação para justiça social; • Comunidade de pratica e curso de extensão – diferencial de formação –(re) construção de identidades individuais e coletivas; • Conceção de justiça social- várias visões que trabalham equidade e diversidade, perspectiva cultural de educação física que dialoga as diversidades culturais – dominantes e dominadas.

Esquema 9 - “Ser Professor” entre as identidades profissionais de professores de educação física de Portugal e Brasil

Portugal	Brasil
• Escolha do curso – socialização primária, atletas e gostar de pessoas; formação ampliada – Pré –Bolonha; mudança; • *Currículo de formação – Tecnicista – mesmo período de formação • *Etapa da carreira – consolidada – perto da reforma;choque de realidade- mudança de escola; Desgaste- vincula-se ao contexto de trabalho (fatores externos da profissão - burocracia); • Profissionalidade alargada; • Visão dos outros sobre si – pejorativa – tipologia de aula; • Conceção de justiça social – mais e menos aptos, esteriótipós marginalizados; • Práticas corporais educativas - desporto – ora inclusivo, ora excludente – intencionalidade do professor; • Identidade de treinador latente.	• Escolha do curso – socialização primária e vida de atleta; formação em vários períodos e formatos – tecnicista, mas com mudança de paradigma para uma perceção cultural de educação física; • Etapas da carreira – inicial, intermediária e consolida; Desgaste com a carreira – estruturas físicas e excessos de aulas e alunos; • Profissionalidade alargada; • Visão dos outros sobre si – depreciativas – conduta de aula e tipologias de aula; • Conceção de justiça social - Pessoas com Deficiência, gênero, justiça distributiva, culturas dominantes e dominadas - “Imperialismo; • Diversidade de práticas corporais – desporto, dança, luta, jogos populares.

3 Os contributos de Portugal e Brasil na perspetiva de uma formação equitativa e inclusiva no que concerne a justiça social

Depois de responder aos meus objetivos, geral e específicos, considero que a formação inicial de educação física tanto em Portugal quanto no Brasil pode assumir novas diretrizes que irão proporcionar novas relações entre as práticas educativas da educação física para uma conceção de justiça social alargada, ou seja, ambos os países apresentam contributos importantes para a formação inicial docente.

Começo pelos documentos institucionais e nacionais. As práticas corporais, que visão um sujeito crítico e reflexivo, precisam se fazer presentes na intencionalidade dos que demandam o poder decisório. Mas isso só é possível, através de intencionalidades políticas e individuais de mudança de paradigma de uma educação física tecnicista para uma cultural / intercultural. No Brasil os documentos apresentam avanços em relação a Portugal. Esse facto pode se relacionar com as pesquisas realizadas por docentes brasileiros que questionam uma educação física “biologizante” a partir da década de 1980 e que ganham cada vez mais força. Para isso é precisa a construção de um projeto único de currículo culturalmente sensível. O que se pode observar em alguns casos no Brasil são professores que mantêm a intencionalidade de uma educação física “biologizante” com aulas que se inspiram numa cultura dominante. Ainda assim, pode-se encontrar docentes com características tecnicistas que trabalham a individualidade do aluno tanto no Brasil quanto em Portugal.

A par disto, se reafirma a importância de se estudar o corpo biológico. Contudo o sujeito é um ser biopsicossocial. Se defende um currículo equilibrado entre unidades curriculares de cariz biológico, psicossocial ou cultural.

As unidades curriculares e os currículos escolares devem diversificar práticas corporais que não sejam pautadas só nos desportos e nas culturas hegemónicas. Um mundo globalizado precisa dar vez e voz a culturas dominadas, evitando assim o “Imperialismo Cultural”. O reconhecimento das histórias de vida dos educandos permite que os mesmos se sintam integrantes do ambiente escolar. O que vemos muitas vezes são inclusões excludentes.

Mas não basta que o currículo formal seja modificado para uma efetiva mudança nos contextos de formação inicial. É necessario que identidades individuais profissionais (re) construam identidades coletivas nos ambientes universitários e escolares. Pesquisas e projetos de iniciação científica devem ser cada vez mais incentivados para este tipo de formação inicial, sendo a iniciação científica utilizada no contexto de formação brasileira um contributo.

O estágio supervisionado deve manter a excelência da comunidade de prática. Pois essa dimensão é de alta importância para a construção de identidades profissionais que visam à cultura corporal da educação física. E são essas identidades que irão possibilitar a (re) construção de outras identidades dentro do ambiente escolar. Em Portugal a comunidade de prática e a cooperação entre escola e universidade permite um trabalho conjunto em que todos os envolvidos nesta ação se (re) constroem enquanto docentes, sendo esta um diferencial na formação inicial

docente. No Brasil existe uma comunidade de prática que (re) constroem suas identidades profissionais, porém de forma restrita, ou seja, se dá entre os professores formadores que atuam na IES Brasileira e no colégio concomitantemente, professores cooperantes e estudantes estagiários. Mas isso não se verifica entre os professores formadores que só trabalham na IES Brasileira. Os cooperantes e formadores que trabalham no colégio não encontram parcerias entre os pares na formação inicial.

A luta é grande, mas acredito que estamos caminhando para que a escola seja um lugar de voz e vez de todos e para todos. Sendo assim, se defende um ambiente que proporcione diálogos interculturais numa perspectiva de aula de educação física que consiga trabalhar o reconhecimento e que afaste o “Imperialismo Cultural”.

Considerações Finais

O estudo desenvolvido nesta tese de doutoramento em Ciências da Educação, para além de apresentar análises e resultados, deixa em aberto as várias interpretações e os olhares que pode haver sobre um mesmo assunto. Pela própria subjetividade que a problemática pesquisada desenvolve me conduzi a pesquisar as identidades profissionais de formadores de professores, professores cooperantes e professores de dois cursos de formação inicial de duas IES, localizadas em Portugal e Brasil.

O mundo globalizado traz mudanças significativas para a formação de professores e para ao ambiente escolar, pois as práticas educativas tradicionais não combinam mais com o cenário social e cultural apresentado hoje aos alunos que estão no contexto escolar.

Nessa perspetiva, a investigação demonstrou que os caminhos da formação inicial apresentam mudanças importantes. Por outro, percebe-se que continuam a ser desenvolvidas nas escolas práticas tradicionais.

As aulas de educação física persistem em conduzir a uma visão restrita, “biologizante”, nas práticas corporais em detrimento de uma visão alargada “humanista”. Em outras palavras, os discentes são avaliados e separados a partir de sua performance, sem se levarem em conta histórias de vida e diferenças culturais.

Assim, refletindo sobre as mudanças ocorridas na formação inicial de professores, retorno à questão de investigação deste estudo - Como as identidades dos formadores – individuais e coletivas – contribuem (podem contribuir) para a construção das identidades dos professores em formação inicial? Posto isto, procurei compreender se os ambientes de formação e formadores de professores corroboram para tendências mais sensíveis às diferenças culturais à promoção de uma educação física em que todos os alunos sejam vistos como atores de suas práticas educativas corporais, em situações de igualdade, promovendo uma educação física inclusiva e equitativa.

A pesquisa teve como objetivo geral - estudar as condições de uma formação inicial que contribua para a formação de professores promotores da justiça social; e como objetivos específicos – (i) identificar condições de formação que inspiram identidades de professores promotoras da justiça social, através da análise de documentos em níveis nacionais e institucionais que moldam o ensino superior de Portugal e Brasil; (ii) caracterizar as identidades individuais e coletivas de formadores de professores de educação física em dois contextos universitários (incluindo as parcerias com escolas e respetivos supervisores cooperantes) localizados em diferentes continentes – Europa e América Latina; (iii) caracterizar identidades de professores, nomeadamente compreender e analisar como professores formadores e professores formados se situam acerca das diferenças culturais presentes na aula de educação física.

O referencial teórico desta tese de doutoramento foi composto por autores que dialogam sobre os temas: escola, escola justa, conceito de justiça, conceito de justiça social, formação de professores, formação de professores para a justiça social, formação de professores de educação física, identidades profissionais, identidades profissionais docentes, identidades profissionais de professores de educação física.

Para o alcance dos objetivos acima descritos optei em realizar um estudo multicase incorporado, pois, de acordo com Yin (2001), o mesmo pode fornecer uma visão aprofundada de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real. O estudo também é incorporado tendo em vista que existem subunidades de análise que compuseram o escopo da pesquisa. O estudo inspirou-se no paradigma da complexidade pois tentou tornar visível o contexto que situa as informações e os dados; o global que utiliza uma visão do todo e das partes; o multidimensional que enxerga o sujeito através das dimensões biológica, psíquica, social, afetiva e racional e o complexo; o complexo que tece todas essas informações.

O estudo possui uma abordagem mista, articulando entre dados quantitativos e qualitativos. Foram eleitas como estratégia de coleta de dados a análise documental, o grupo de discussão focalizada, a entrevista semiestruturada e o questionário.

A análise documental foi realizada pela revisão de documentos normativos a nível institucional e nacional de ambos os países através de análise temática de conteúdo. A discussão de grupo focalizada e as entrevistas semiestruturadas também foram analisadas através da análise de conteúdo e os questionários através da análise estatística descritiva. As categorias de análise foram construídas a priori.

O grupo de discussão focalizada foi realizado em ambos os países com formadores de professores das IES pesquisadas. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com formadores de professores, professores cooperantes e professores egressos, das IES pesquisadas em Portugal e no Brasil. Vale salientar que todas as entrevistas foram feitas via plataforma Zoom devido à pandemia Covid-19. Os questionários tiveram respondentes das IES pesquisadas e de outras instituições de ensino superior e escolas públicas de Brasil e Portugal.

No que diz respeito à análise documental pode-se dizer que Portugal vem apresentando mudanças a nível nacional que trazem avanços e retrocessos para a formação inicial, destacando a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei n. 46/1986) e o Processo de Bolonha.

A nível institucional, ainda que de forma tímida, o curso de formação inicial estudado vem apresentando uma mudança de paradigma que coaduna com uma perspectiva de educação física cultural/intercultural. Através da análise dos objetivos propostos nas unidades curriculares ofertadas neste curso de formação inicial de professores, observa-se que essa mudança de paradigma se mostra em disciplinas isoladas, aparecendo o curso, aparentemente, fragmentado entre perspectivas de educação física ora “biologizantes” e ora “humanistas”. Os documentos (UC) também indicam o desporto como principal objeto de formação em detrimento de outras expressões corporais como a dança, a luta e os jogos populares. A comunidade de prática e o estágio supervisionado são fatores de sucesso na formação inicial de professores e se orienta por uma conceção de educação física alargada.

No Brasil, também de acordo com a análise documental, pude observar que os documentos nacionais apresentam uma perspectiva de educação física cultural que vem ganhando força a partir de 1998 com os PCNs e a Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Uma questão que chama a atenção e que ainda provoca uma discussão

aprofundada é a união/separação dos cursos de formação inicial ofertados – bacharel e licenciatura, pois os documentos acabam por trazer divergências. A legislação, até ao momento, não garante a adequação dos cursos.

Este facto é percebido também nos documentos institucionais do curso pesquisado, pois as mesmas disciplinas são ofertadas no curso de bacharel e de licenciado de educação física, não apresentando cada um uma identidade própria. Assim, ora são mais relevantes para o curso bacharelado, ora para o curso de licenciatura. O estágio é de grande relevância para o curso de formação inicial estudado apresentando uma conceção de educação física alargada. Esta IES brasileira possui um colégio de aplicação onde os EE realizam seu estágio.

Posso considerar devam ser consideradas alterações a fazer nos documentos legais para que efetivamente exista uma mudança de paradigma da educação física que vise um sujeito crítico e reflexivo de suas práticas corporais tanto em Portugal quanto no Brasil.

A pesquisa também se utilizou de dois grupos de discussão focalizada, um realizado em Portugal e outro no Brasil, com a participação de professores formadores da universidade. Foi uma pesquisa de fase 1 – fase exploratória - composta por três perguntas: como chegaram a ser professores/formadores? Como se adaptaram? Quais os sonhos (perspetivas de futuro)?

A partir da análise de conteúdo realizada do grupo de discussão focalizada em Portugal e no Brasil foi possível ter uma visão alargada sobre as questões que norteiam o ensino superior em ambos os países, que serviu de base para a criação dos guiões de entrevista e dos questionários aos formadores de professores, professores cooperantes e professores de educação física.

Os depoimentos dos diferentes grupos de participantes – professores formadores, professores cooperantes e professores egressos do curso de formação inicial de educação física de Portugal e Brasil - informam que a identidade profissional dos formadores impacta de forma significativa nas identidades dos formados nestes contextos. As identidades profissionais individuais e coletivas são determinantes para a mudança no processo formativo do ambiente escolar e universitário. Esses ambientes são faces de uma mesma moeda, sendo a comunidade de prática um diferencial nestes contextos de formação.

Aparentemente, em Portugal o viés esportivista é ainda bastante forte nos cursos de formação. Este facto pode ter uma interlocução com alguns fatores: a identidade de atleta, a formação inicial de inspiração técnica que ocorria no período em que os atuais formadores fizeram a licenciatura e as interpretações que são feitas sobre a educação física inclusiva (Pessoas com deficiência). Existem poucos discursos explícitos sobre o “Imperialismo Cultural”. A maioria dos professores formadores universitários da IES portuguesa apresenta uma identidade dual (universitária e escolar), ou seja, antes de serem formadores de professores foram professores de educação física. Em outras palavras conhecem o “chão da escola”. Presumivelmente, este facto permite um maior entendimento sobre as questões que norteiam o ambiente escolar, proporcionando aos estudantes uma visão de profissionalidade alargada. Esta profissionalidade alargada também é percebida pelos cooperantes e professores de educação física. Em geral as identidades individuais são mais salientes que as coletivas.

No Brasil, como já mencionado anteriormente, a perspectiva cultural de educação física está mais presente. Acredito que este facto se pode dever a algumas razões: estudiosos que a partir dos anos de 1980 colocam em xeque a perspectiva “biologizante” de educação física; as trajetórias biográficas e relacionais dos formadores e estudantes, as diversas épocas de formação inicial em que os participantes viveram (tendo o Brasil professores mais novos já formados numa perspectiva mais “humanista” e os cursos de extensão frequentados que (re)constroem identidades profissionais individuais e coletivas). Também no Brasil a maioria dos formadores de professores expressa uma identidade dual (universitária e escolar), sendo que alguns ainda desenvolvem uma dupla função, pois são ao mesmo tempo formadores de professores e professores de educação física (cooperantes do colégio de aplicação). Todos os grupos de participantes manifestam uma profissionalidade alargada.

Embora tenha uma perspectiva cultural de educação física mais abrangente, a IES brasileira pesquisada também apresenta um curso fragmentado, com disciplinas isoladas que dialogam ou não com a perspectiva cultural. A intencionalidade do professor é essencial para tornar presente o diálogo entre as culturas dominantes e dominadas. A intencionalidade do professor por práticas corporais mais inclusivas é que dita uma educação física mais “humanista”. Ela é o ponto chave para discutir o “Imperialismo Cultural” e colocar em prática atividades de culturas dominadas, não o projeto educativo institucional.

Os aspetos positivos de cada um dos contextos de formação inicial pesquisados podem no seu conjunto ajudar a conceber futuras formações. As identidades profissionais individuais e coletivas podem proporcionar (re)construções identitárias para que efetivamente a perspectiva de uma educação física cultural se faça presente nos cursos de formação inicial. Faz-se necessária a busca por diálogos de conteúdos “outros” que possam impregnar as salas de aulas dessa disciplina escolar com termos que discutem a educação física cultural a partir do reconhecimento de culturas “outras” que se apresentam no contexto escolar na atualidade.

Vale destacar que a pesquisa não é contra a prática desportiva nos cursos de formação inicial de educação física e nos contextos escolares, afinal estamos falando de práticas corporais. Os esportes podem e devem ser tratados de maneira inclusiva, permitindo que todos possam participar das aulas de forma democrática e igualitária, sem que para isso o viés “biologizante” seja prioritário. Estamos falando de um sujeito complexo em que o biológico, o social, o psíquico e o político devem estar em equilíbrio.

O estudo permitiu também verificar que muitas vezes as atividades corporais ditas “inclusivas” podem ser desenvolvidas de forma excludente. Não podemos dizer que o esporte é excludente e que atividades como os jogos cooperativos são inclusivos. Não existe uma relação necessária, tudo está dependente prioritariamente do olhar que o docente tem para desenvolver sua atividade. Estes devem ampliar a sua sensibilidade para questões interculturais do mundo globalizado.

Para alargar o olhar sobre as questões que orientam as identidades profissionais desses atores a pesquisa se utilizou de questionários que foram enviados aos formadores de professores e professores de educação física de

universidades e escolas outras que não fazem parte do escopo da pesquisa. Conclui-se que a limitação a uma perspectiva de educação física cultural é comum a diversas IES.

No entanto, a educação física escolar pode ser um instrumento importante para a “Justiça Social”, a justiça do reconhecimento. Essa justiça busca uma transformação nas aulas de educação física em que as diferenças sejam destacadas, não de forma excludente, mais de forma inclusiva e equitativa.

Referências Bibliográficas

- Alves, Margarida; Queirós, Paula & Batista, Paula (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30 (2), 159-185.
Doi:10.21814/pe.12275
- Alonso, Luísa (2007). Perfil profissional e projecto de formação. In Amélia Lopes (org.), *De uma escola a outra: Temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 43- 50). Porto: Edições Afrontamento/ CIIE.
- Amaral, Alberto; Correia, Fernanda; Magalhães, António; Rosa, Maria João; Santiago, Rui & Teixeira, Pedro (2002). *O ensino Superior pela mão da economia*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Batista, Paula (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação Física: cartografia de um projeto de investigação . In Paula Batista, Amândio Graça & Paula Queirós (Eds.). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação física* (pp. 9-41). Porto: FADEUP.
- Batista, Paula; Silva, Elsa & Aparício, José Luís (2019). Projeto Pite – Construção da identidade profissional e perspectivas de ensino no contexto da formação inicial de professores: uma visão internacional. *Revista Red Global de Educación Física y Desporte*, 1(1), 28-34.
- Bento, Cecília; Pereira, Fátima & Lopes, Amélia (2021). Refletir a prática pedagógica: O que dizem estudantes, professores cooperantes e supervisores. *Investigar em Educação*, 11ª série, 13, 49-59.
- Biernacki, Patrick & Waldorf, Dan (1981). Snowball sampling-problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods and Research*, 10 (2), 141-163.
- Benites, Larissa C., Souza Neto, Samuel & Hunger, Dagmar (2008). O processo de Construção histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 343-360.
- Cardoso, Inês, Batista, Paula & Graça, Amândio (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: um estudo com estudantes estagiários de educação física. . In Paula Batista, Amândio Graça & Paula Queirós (Eds.). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação física* (pp.181-207). Porto: FADEUP.
- Cardoso, Inês, Batista, Paula & Graça, Amândio (2016). A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 371-390.
- Cardoso, Inês, Batista, Paula & Graça, Amândio (2016). A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento- Revista de Educação Física da UFRGS*, 22 (2), 523-538.
- Carvalho, Virgínia D., Borges, Livia de O., & Rêgo, Denise P. (2010). Interacionismo Simbólico: Origens, Pressupostos e Contribuições aos Estudos em Psicologia Social. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30(1), 146-161.
- Cellard, André (2012). Análise documental. In Poupart et. al. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. (pp. 295 -316). 3. ed. Petrópolis: Vozes.

- Costa, Marta, Batista, Paula & Graça, Amândio. (2014). A formação inicial de professores de Educação física em Portugal e sua relação com o processo de Bolonha. In Paula Batista, Amândio Graça & Paula Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação física* (pp. 87-111). Porto: FADEUP.
- Cunha, Amaral, Batista, Paula & Graça, Amândio (2020). A construção da identidade profissional do professor cooperante de educação física. *Journal of Pedagogy and Research*, 7(2), 41-51.
- Cunha, Mariana (2016). *A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: Uma análise situacional de discursos e narrativas*. (Tese de Doutorado), Universidade do Porto, PT. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/105829/2/202322.pdf>.
- Czernisz, Eliane Cleide da Silva & Freiburger, Lorena Dominique Vilela. (2018). Alterações recentes da educação superior: limites e perspectivas para a universidade pública. *Roteiro*, 43(1), 277-.296. doi: <https://doi.org/10.18593/r.v43i1.12502>
- Daólio, Jocimar (1996). Educação física escolar: em busca da pluralidade. *Revista Paulista de Educação física*, 2, 40-42. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139646>
- Darido, Suraya C.(2005). Os conteúdos da educação física na escola. In Suraya Cristina Darido e Irene Conceição Andrade Rangel. (Eds.). *Educação física no ensino superior: educação física na escola: implicações para a prática pedagógica* (pp. 64-79). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Decreto-Lei 334/89, de 11 de Outubro de 1989 (1989) - *Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Retirado em dezembro 15, 2022 de <https://dre.tretas.org/dre/37953/decreto-lei-344-89-de-11-de-outubro#text>
- Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro de 2005 (2005). *Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior (ECTS)*. Retirado em janeiro 5, 2023 de <https://www.dges.gov.pt/pt/content/decreto-lei-no-422005-de-22-de-fevereiro-principios-reguladores-de-instrumentos-para-criacao>
- Decreto-Lei 74/2006, de 24 de Março de 2006 (2006). *Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)*. Retirado em Junho 11, 2022 de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/205-2009-488485>
- Decreto-Lei 205/2009, de 31 de Agosto de 2009 (2009) .*Procede à alteração do Estatuto da Carreira Docente Universitária, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 448/79 de 13 de Novembro*. Retirado em Junho 12, 2022 de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/205-2009-488485>
- Diniz-Pereira, Júlio E. (2008). Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. In Júlio Emílio Diniz-Pereira & Kenneth M. Zeichner (Orgs.), *Justiça Social: desafio para formação de professores* (pp. 141-165) Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Dotta, Leanete. T.; Lopes, Amélia & Leite, Carlinda. (2019). O Movimento do Acesso ao Ensino Superior em Portugal de 1960 a 2017: Uma Análise Ecológica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(146), 1-28.

- Duarte, Filipa D., Lopes, Amélia & Pereira, Fátima (2013). O papel da formação inicial duma perspetiva dos orientadores de estágio pedagógico. Desafios sociais e educação: culturas e práticas: *Atas do 1º Congresso internacional de psicologia, educação e Cultura* (pp.32-45). Vila Nova de Gaia.
- Dubar, Claude (1997). *A Socialização Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubet, Francois (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29- 45.
- Dubet, Francois (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 539-555.
- Estevão, Carlos Alberto V. (2002). Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, 107-134.
- Estevão, Carlos Alberto Vilar. (2013). Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. *Educação*, 36(1), 28- 34.
- Farias, Gelcemar O., Batista, Maria Paula F., Graça, Amândio & Nascimento, Juarez V. (2018). Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. *Movimento- Revista de Educação Física da UFRGS*, 24(2).441-454.
- Frangella, Rita de Cássia P. (2020). “Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia. As (im)possibilidades de deferir. *Educar em Revista*, 36, pp 1-pp 20.
- Fraser, Nancy (2002). A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica em Ciências Sociais*, 63, 7- 20.
- Fritsch, Rosângela & Leite, Carlinda (2019). TEIP no espelho: uma política Portuguesa para promoção do sucesso escolar fundada na justiça social. *Revista e-curriculum*. 17(3), 933-962.
- Garcia, Maria Manuela A. (2015). Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. *Educação Unisinos*, 19 (1), 57-67.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, Alberto A. (2005). Apontamentos sobre a pesquisa em educação: Usos e Possibilidades do grupo focal. *EccoS – Revista Científica*. 7 (2), 275 -290.
- Gomes, Patricia Maria S., Ferreira, Cátia Patrícia P., Pereira, Ana Luísa & Batista, Paula Maria F. (2013). A identidade profissional do professor: Um estudo de revisão sistemática. *Rev Bras Educ Fís. Esporte*. 27 (2), 247-267.
- González-Calvo, Gustavo, Gerdin, Göran, Philpot, Rod & Alcalá, David H. (2021). Querendo ser professor de EF na Espanha: conexões entre experiências anteriores e crenças particulares sobre Educação Física escolar e o desenvolvimento de identidades profissionais docentes. *Sport, Education and Society*, 26(8), 931-944.

- Hoyle, Eric (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In Vincent Houghton *et al.* (Eds) , *Management in Education: the Management of Organisations and Individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- Hoyle, Eric (2001). Teaching Prestige, Status and Esteem. *Educational Management & Administration*, 29 (2), 139 - 152. doi: 10.1177/0263211X010292001
- Huberman, Michael (1989). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa , António (org.) *Vidas de Professores* (pp.31-46). Porto: Porto Editora.
- Huizinga, Johan (2007). *Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Korthagen, Fred; Loughran, John; Russell; Tom (2013). Desenvolvimento dos princípios fundamentais para os programas e as práticas da formação de professores. In Amélia Lopes (Ed.), *Formação Inicial de Professores e de Enfermeiros: Identidades e Ambientes* (pp. 19 - 54). Porto: Mais Leituras.
- Leal, Ana Rita & Leite, Carlinda (2017). Políticas da Formação Inicial de Professores, em Portugal, Decorrentes de Bolonha: posições da comunidade científica. *Revista Interterritórios*, 3 (4), 6-30.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lei 46/86, de 14 de Outubro de 1986 (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Retirado em Junho 10, 2022 de <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lei 115/ 97, de 19 de Setembro de 1997 (1997). *Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo, Aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro*. Retirado em Junho 10, 2022 de <https://dre.tretas.org/dre/86031/lei-115-97-de-19-de-setembro>
- Leite, Carlinda; Fernandes Preciosa. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In Amélia Lopes (Ed.), *Formação Inicial de Professores e de Enfermeiros: Identidades e Ambientes* (pp. 55- 67). Porto: Mais Leituras.
- Longo, Monique M. & Santos, Raquel A. P. (2021). O corpo na sua diferença: O “estatuto do pensamento” como estratégia de desconstrução de padrões corporais nas instituições de ensino. In Willian de Goes Ribeiro; Rita de Cassia Oliveira e Silva & Denise de Sousa Destro (Organizadores), *Educação Física e Diferença: Perspectivas e diálogos* (pp-57-73). Curitiba, CRV.
- Lopes, Amélia (2001). *Liberar o Desejo e Resgatar a Inovação: A Construção de Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional- Ministério da Educação.
- Lopes, Amélia (2006). Da formação à profissão- choque de realidade ou realidade chocante?. In Luísa Alonso & Maria do Céu Roldão (Organizadores), *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (1ª ed) (pp. 85-92). Coimbra, Almedina.

- Lopes, Amélia (2007). Teachers as Professionals and Teachers' Identity Construction as an Ecological Construct: an agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal* 8 (3), 461-475. doi: <https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.3.461>
- Lopes, Amélia. (2008). Vale la pena formar professores. Currículos de formação inicial y identidades profesionales de base. In Maria Benedita Lima Pardo, Maria Carolina Bovério Galzerani & Amélia Lopes (Eds.), *Una "nueva" cultura para la formación de maestros: es posible?* (pp. 85-110). Lisboa: Legis Editora/ UNESCO/AMSE-AMCE-WAER.
- Lopes, Amélia (2009). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 11 (3), 1-25. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42604>
- Lopes, Amélia (2013). *Formação Inicial de Professores e de Enfermeiros: Identidades e Ambientes*. Porto: Mais leituras.
- Lopes, Amélia (2019). Formação de Professores e Profissão Docente: Velhos e Novos Desafios. O Professor do século XXI em perspetiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis: *Atas da II conferência Internacional de Educação Comparada*, 11-23. Porto: FPCEUP.
- Lopes, Amélia (2019). Still building a better world? Research reflections on teacher education and identity. In Marta Kowalczyk-Wałędziak, Alicja Korzeniecka-Bondar, Wioleta Danilewicz, & Gracienne Lauwers (Eds.). *Rethinking teacher education for the 21st century. Trends, Challenges, and New Directions*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Lopes, Amélia & Pereira, Fátima (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, 35 (1), 17-38. doi: 10.1080/02619768.2011.633995
- Macedo, Elizabeth (2014). Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *Revista e – Currículum*, 12 (3), 1530 -1555.
- Mancebo, Deise. (2017). Crise Político- Económica no Brasil: Breve Análise da Educação Superior. *Educação Sociedade*, 38(141), 875-892. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176927>
- Margarida, Marta, Lopes, Amélia, Pereira, Fátima & Leite, Madalena (2014). A relevância profissional da formação de professores de professores e enfermeiros no ensino superior: uma análise a partir das identidades dos formadores. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 75-91.
- McDonald, Morva A. (2008). Desafios para implementação da justiça social na formação de professores. In Júlio Emílio Diniz- Pereira & Kenneth M. Zeichner (Orgs.), *Justiça Social: desafio para formação de professores* (pp. 105-140) Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Mendes, Cláudio L. & Prudente, Paola L.G. (2011). Licenciatura X Bacharelado: O Currículo da educação física como uma arena de disputa. *Impulso*, 21(51), 97-108.
- Minayo, Cecília S. & Costa, António P.(2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 139-153.

- Moraes, Roque (2003). Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela Análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, 9 (2), 191-211.
- Morin, Edgar. (2003). *Introdução ao pensamento complexo* (4 ed.). Lisboa: Astória Editores, Lda.
- Morin, Edgar. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Neira, Garcia, M. (2018). *Educação Física Cultural. Inspiração e prática pedagógica*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Nóvoa, Antonio (1995). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- Nóvoa, António (2007). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. *Sindicato dos Professores de São Paulo- Sinpro SP*.
- Nóvoa, António (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1133.
- Oliveira e Silva, Rita de Cassia (2015). “Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!” Formação de professores/as de educação física e interculturalidades. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Oliveira e Silva, Rita de Cassia & Januario, Ricardo de S. (2009). Formação continuada de professores de educação física na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Possibilidades Multiculturais. *Arquivos em Movimento – Revista Eletrônica da Escola de educação Física e Desportos- UFRJ*. 5 (1), 1- 18.
- Pereira, Maria de Fátima (2015). Formação de professores e epistemologia do trabalho docente: Novos e velhos desafios sobre justiça social-escolar. In Maria Assunção Flores, Maria Alfredo Moreira & Lia Raquel Oliveira. *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. (pp.63-73). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pereira, Fátima, Lopes, Amélia & Marta, Margarida (2015). Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, 57, pp 451-pp 469. doi: 10.1080/00131881.2015.1078142
- Pereira, Fátima, Mouraz, Ana, Lopes, Amélia & Sousa, Cristina (2013). Identidades situadas e climas de formação inicial de professores: identidades profissionais em transição. In Amélia Lopes (Ed.), *Formação Inicial de Professores e Enfermeiros: Identidades e Ambientes*. (pp. 69- 82). Porto: Mais Leituras.
- Pereira, Fátima, Lopes, Amélia & Marta, Margarida (2015). Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, 57, pp 451-pp 469. doi: 10.1080/00131881.2015.1078142
- Pimenta, Selma G.(1999). Formação de professores: identidades e saberes da docência. In Pimenta, Selma G.(Ed.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente* (15-34).São Paulo: Cortez Editora.
- Pimenta, Selma G. (2005). Professor- Pesquisador: Mitos e possibilidades. *Contraponto* 5 (1),09-22.

- Queirós, Paula. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In Paula Batista, Amândio Graça & Paula Queirós (Eds.). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação física* (pp.67-83). Porto: FADEUP.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 (2002). *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Retirado em Junho, 12, 2022 de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf
- Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004 (2004). *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível Superior de graduação plena*. Retirado em Junho, 12, 2022 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991
- Ribeiro, Agostinho (2007). Jovem adulto em desenvolvimento e formação. In Amélia Lopes (Orgs.), *De uma escola a outra: Temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 63-71). Porto: Edições Afrontamento/ CIIE.
- Ribeiro-Silva, Elsa & Amorim, Catarina (2020). Physical Education Cooperating Teachers perspectives on professional ethics. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 6 (1), 46-50. <http://dx.doi.org/10.47863/fwvn1757>.
- Santiago, Rui. Magalhães, António & Carvalho, Teresa (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Santos, Ana Paula, S. (2018). O currículo da Educação Física: Aproximações com a educação física intercultural. In Ricardo de Sousa Janoario (org.). *Diálogos Interculturais* (pp. 65-84). Rio de Janeiro: Ayvu.
- Santos, Carolina da C. (2018). *A construção de identidades académicas: percursos e tendências no Brasil e em Portugal*. (Tese de Doutoramento), Universidade do Porto, Porto. Portugal. Retirado de: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/116023/2/291306.pdf>
- Santos, Geniana; Borges, Veronica & Lopes, Alice C. (2019). Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. *Linhas Críticas*, 2, 239-256.
- Santos, Osvaldo.G.Jr. & Bastos, Robson dos S. (2019). As (novas) diretrizes curriculares nacionais da educação física: A fragmentação repaginada. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 11(3), 317-327.
- Savianni, Demerval (1999). *Escola e Democracia: Polêmicas dos nossos tempos*. (32 ed.), Campinas. Editora Autores Associados.
- Segenreich, Stella Cecilia Duarte. (2000). O papel dos cursos sequenciais e diferenciação do ensino superior. In Valdemar Sguissardi (Ed.), *Educação superior: velhos e novos desafios*, (pp.131-153). São Paulo: Xamã.
- Sobrinho, José D. (2013). Educação Superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação*, 18(1), 107-126. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007>.
- Sousa, Rita T., Lopes, Amélia & Boyd, Pete. (2018). Research: an insight on how it is valued by Portuguese and English teacher educators, *Teaching Education*. doi: 10.1080/10476210.2018.1495704
- Tardif, Maurice (2020). *Saberes Docentes e Formação de Professores*. Petrópolis. Vozes Editora.

- Tojal, João B. A. G (2005). Formação de profissionais de educação física e esportes na América Latina. *Movimento & Percepção*. 7 (5), 2 -54.
- Urbano, Cláudia (2011). A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal: Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 95-115.
- Veiga, Amélia (2015). Análise do sistema de ensino após o processo de Bolonha. In: Maria de Lurdes Rodrigues e Manuel Heitor (Orgs.). *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior* (pp. 591-606). Lisboa: Almedina
- Veiga, Amélia & Neave, Guy (2015). Managing the dynamics of the Bologna reforms. How institutional actors re-construct the policy Framework. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (59), 1-40. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1891>
- Veiga, Cynthia G. (2002). A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 90- 103.
- Vieira, Rubens Antonio G. & Neira, Marcos G. (2016). Identidade Docente no Ensino Superior de Educação física: Aspectos Epistemológicos e Substantivos da mercadonização Educacional. *Movimento - Revista de Educação física da UFRGS*, 22 (3), pp783-pp794. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.54955>
- Yin, Robert K. (1994). *Case study research: designs and methods (2ed)*. Thousand Oaks: Sage.
- Yin, Robert K. (2001). *Estudo de caso Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: ARTMED Editora S.A
- Young, Iris M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University Preess.
- Young, Michael F. D. (2010). *Conhecimento e Currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, kenneth M. (2008). Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In Júlio Emílio Diniz- Pereira & Kenneth Zeichner (Orgs.), *Justiça Social: desafio para formação de Professores* (pp. 11-34) Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Apêndices

Apêndice 1: Questionário direcionado a professores cooperantes

Este questionário faz parte de uma tese de doutoramento em ciências da educação, a se desenvolver na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, que pretende relacionar as condições da formação inicial de professores na universidade e o exercício profissional dos futuros professores. O estudo desenvolve-se em cursos de formação inicial de professores de educação física do Brasil e de Portugal. Os professores que estão na escola e que recebem os alunos do curso de formação inicial de educação física das universidades para a realização do estágio supervisionado são fundamentais no processo formativo. Sua participação será por isso de grande valia para esta pesquisa. Muito obrigada por sua participação.

Li e Concordo com os termos deste questionário
A – Sim
B – Não
1-Idade? Marque o caso que lhe corresponde
A 20 a 30 anos
B 31 a 40 anos
C 41 a 50 anos
D 51 a 60 anos
E 61 ou mais
2- Gênero? Marque o caso que lhe corresponde
A Masculino
B Feminino
C Outro
3- Data de entrada no curso de formação inicial? Marque o caso que lhe corresponde
A 1970 a 1980
B 1981 a 1990
C 1991 a 2000
D 2001 a 2010
E 2011 a 2020
Nome da instituição de ensino

4-Qualificação Profissional - Brasil? Marque o caso que lhe corresponde
A Licenciatura
B Especialização Lato Sensu
C Mestrado
D Doutorado
4-Qualificação Profissional - Portugal? Marque o caso que lhe corresponde
A Licenciatura
B Mestrado
C Doutorado
5- Anos de serviço como professor do ensino básico e/ ou secundário (Portugal) / fundamental e médio (Brasil)? Marque o caso que lhe corresponde.
A Até 5anos
B 6 a 10 anos
C 11 a 15 anos
D 16 a 20 anos
E 21 a 25 anos
F- 26 anos ou mais
6- Anos de serviço como professor cooperante?
A Até 5anos
B 6 a 10 anos
C 11 a 15 anos
D 16 a 20 anos
E 21 a 25 anos
F 26 s ou mais
7- O que foi mais relevante no seu curso de formação inicial . Ordene por ordem de relevância. Sendo 1 o mais relevante.
A Currículo
B Professores
C Estágio supervisionado
D Projetos de iniciação científica
E Relacionamento interpessoal
F Outros
Se possível, justifique sua resposta

8- Durante a sua formação ocorreram momentos negativos?
A Sim
B Não
Se possível, justifique sua resposta (Cite um acontecimento).
9- Durante a sua formação ocorreram momentos positivos?
A Sim
B Não
Se possível, justifique sua resposta (Cite um acontecimento)
10- A formação inicial permitiu a sua transformação pessoal e de seu estatuto social?
A Sim
B Não
Se possível, justifique sua resposta
11- Em que etapa você se encontra no exercício da profissão?
A Inicial – Ainda no choque de realidade
B Intermediária – Tenho minha identidade
Profissional
C Final – Minha identidade profissional se encontra
Consolidada
Se possível, justifique sua resposta
12 – Qual a relevância do estágio supervisionado para formação de futuros professores? Escolha a resposta que mais se lhe adequa.
A Alta relevância
B Média relevância
C Baixa relevância
D Não tem relevância
Se possível, justifique sua resposta
13 – No que você mais se apoiou/ apoia para realizar sua prática pedagógica? Sendo 1 o mais relevante.
A Professores
B Bibliografias
C No estágio supervisionado
D Na minha própria experiência

E Outros
Se possível, justifique sua resposta
14- Você concorda que a prática de educação física escolar ainda apresenta um perfil mais voltado para as questões biológicas? Escolha a resposta que mais se lhe adequa.
A Concordo plenamente
B Concordo parcialmente
C Nem concordo nem discordo
D Discordo parcialmente
E Discordo totalmente
Se possível, justifique sua resposta
15 - Concorda que a prática pedagógica da educação física escolar é voltada para inclusão dos alunos? Escolha a resposta que mais se lhe adequa.
A Concordo plenamente
B Concordo parcialmente
C Nem concordo nem discordo
D Discordo parcialmente
E Discordo totalmente
Se possível, justifique sua resposta
16 - Concorda que o estágio supervisionado em educação física é um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social? Escolha a resposta que mais se lhe adequa.
A Concordo plenamente
B Concordo parcialmente
C Nem concordo nem discordo
D Discordo parcialmente
E Discordo totalmente
Se possível, justifique sua resposta
17 - Concorda que o currículo do curso de formação inicial de educação física, em que atua como parceiro, é um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social? Escolha a resposta que mais se lhe adequa.
A Concordo plenamente
B Concordo parcialmente
C Nem concordo nem discordo
D Discordo parcialmente

E Discordo totalmente
Se possível, justifique sua resposta
18- Sua prática pedagógica é um contributo inspirado pela justiça social?
A-Sim
B-Não
Se possível, justifique sua resposta
19- Sua prática pedagógica contribui para que outros professores pensem em suas práticas inspirados pela justiça social?
justiça social?
Asim
B Não
Se possível, justifique sua resposta
20- Existe alguma questão que gostaria de relatar e que não foi abordado nesse questionário?

Apêndice 2: Questionário direcionado a professores de educação física

Este questionário faz parte de uma tese de doutoramento em ciências da educação, a se desenvolver na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, que pretende relacionar as condições da formação inicial de professores na universidade e o exercício profissional dos futuros professores. O estudo desenvolve-se em cursos de formação inicial de professores de educação física do Brasil e de Portugal. Os professores que estão nas escolas e que são egressos desses contextos de formação inicial são fundamentais para este estudo. Muito obrigada por sua participação.

Li e Concordo com os termos deste questionário
A Sim
B Não
1-Idade? Marque o caso que lhe corresponde
A 20 a 30 anos
B 31 a 40 anos
C 41 a 50 anos
D 51 a 60 anos
E 61 a ou mais
2- Gênero? Marque o caso que lhe corresponde
A-Masculino
B-Feminino
C-Outro
3- Data de entrada no curso de graduação? Marque o caso que lhe corresponde
A 1970 a 1980
B 1981 a 1990
C 1991 a 2000
D 2001 a 2010
E 2011 a 2020
Nome da instituição de ensino
4-Qualificação Profissional -Portugal? Marque o caso que lhe corresponde
A Graduação
B Mestrado

C Doutorado
4-Qualificação Profissional Brasil ? Marque o caso que lhe corresponde
A Graduação
B Especialização Lato Sensu
C Mestrado
D Doutorado
5- Anos de serviço como professor do ensino básico e/ ou secundário (Portugal) / fundamental e médio (Brasil)? Marque o caso que lhe corresponde.
A Até 5anos
B 6 a 10 anos
C 11 a 15 anos
D 16 a 20 anos
E 21 a 25 anos
F 26 anos ou mais
6- Ciclos de estudo que atua no momento (Portugal)? Marque o caso que lhe corresponde
A Educação de infância
B 1º Ciclo
C 2º Ciclo
D 3º Ciclo
E Secundário e /ou profissional
6- Segmento de estudo que atua no momento (Brasil)? Marque o caso que lhe corresponde
A Educação Infantil
B Fundamental – anos iniciais
C- Fundamental – anos finais
D- Médio e /ou profissional
7- O que foi mais relevante no seu curso de formação inicial . Ordene por ordem de relevância. Sendo 1 o mais relevante.
A Currículo
B Professores
C Estágio supervisionado
D Projetos de iniciação científica
E Relacionamento interpessoal

F Outros
Se possível, justifique sua resposta
8- Durante a sua formação ocorreram momentos negativos?
A Sim
B Não
Se possível, justifique sua resposta (Cite um acontecimento).
9- Durante a sua formação inicial ocorreram momentos positivos?
A Sim
B Não
Se possível, justifique sua resposta (Cite um acontecimento)
10- A formação inicial permitiu a sua transformação pessoal e de seu estatuto social?
A Sim
B Não
Se possível , justifique sua resposta
11- Em que etapa você se encontra no exercício da profissão?
A Inicial – Ainda no choque de realidade
B Intermediária – Tenho minha identidade
Profissional
C Final – Minha identidade profissional se encontra
Consolidada
Se possível , justifique sua resposta
12 – Qual a relevância do estágio supervisionado para sua formação inicial ? Escolha a resposta que mais se lhe adequa.
A Alta relevância
B Média relevância
C Baixa relevância
D Não tem relevância
Se possível, justifique sua resposta
13 – No que você mais se apoiou/ apoia para realizar sua prática pedagógica? Sendo 1 o mais relevante.
A Professores
B Bibliografias
C No estágio supervisionado

D Na minha própria experiência
E Outros
Se possível, justifique sua resposta
14- Você concorda que a prática de educação física escolar ainda apresenta um perfil mais voltado para as questões biológicas? Escolha a resposta que mais se lhe adequa.
A Concordo plenamente
B Concordo parcialmente
C Nem concordo nem discordo
D Discordo parcialmente
E Discordo totalmente
Se possível, justifique sua resposta
15 Concorda que a prática pedagógica da educação física escolar é voltada para inclusão dos alunos? Escolha a resposta que mais se lhe adequa.
A Concordo plenamente
B Concordo parcialmente
C Nem concordo nem discordo
D Discordo parcialmente
E Discordo totalmente
Se possível, justifique sua resposta
16 Concorda que o estágio supervisionado em educação física é um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social? Escolha a resposta que mais se lhe adequa.
A –Concordo plenamente
B Concordo parcialmente
C Nem concordo nem discordo
D Discordo parcialmente
E Discordo totalmente
Se possível, justifique sua resposta
17 - Concorda que o currículo de educação física que cursou de formação inicial de educação física é um contributo para o exercício profissional inspirado pela justiça social? Escolha a resposta que mais se lhe adequa.
A Concordo plenamente
B Concordo parcialmente
C Nem concordo nem discordo

DDiscordo parcialmente
E Discordo totalmente
Se possível, justifique sua resposta
18- Sua prática pedagógica é um contributo inspirado pela justiça social?
A Sim
B Não
Se possível, justifique sua resposta
19- Sua prática pedagógica contribui para que outros professores pensem em suas práticas inspirados pela justiça social?
justiça social?
A Sim
B Não
Se possível, justifique sua resposta
20- Existe alguma questão que gostaria de relatar e que não foi abordado nesse questionário?

Apêndice 3: Questionário direcionado a formadores de professores de educação física

Este questionário faz parte de uma tese de doutoramento em ciências da educação, a ser desenvolvida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, que pretende relacionar as condições da formação inicial de professores na universidade e o exercício profissional dos futuros professores. O estudo desenvolve-se em cursos de formação inicial de professores de educação física do Brasil e de Portugal. A sua participação será de grande valia para esta pesquisa. Muito obrigada!

Li e Concordo com os termos deste questionário
A Sim
B Não
1-Idade? Marque o caso que lhe corresponde
A 20 a 30 anos
B 31 a 40 anos
C 41 a 50 anos
D 51 a 60 anos
E 61 a ou mais
2- Gênero? Marque o caso que lhe corresponde
A-Masculino
B-Feminino
C-Outro
3- Data de entrada no curso de graduação? Marque o caso que lhe corresponde
A - 1970 a 1980
B- 1981 a 1990
C- 1991 a 2000
D - 2001 a 2010
E- 2011 a 2020
Nome da instituição de ensino
4-Qualificação Profissional? Marque o caso que lhe corresponde
A –Graduação
B- Especialização Latu Sensu (Somente Brasil)
C-Mestrado

D-Doutorado
5_Categoria Profissional- Portugal ? Marque o caso que lhe corresponde
A Professor Convidado
B Professor Auxiliar
C Professor Associado
D Professor catedrático
5_Categoria Profissional Brasil? Marque o caso que lhe corresponde
A Professor Auxiliar
B Professor Assistente
C Professor Adjunto
D Professor associado
E Professor Titular
6- Anos de serviço como professor do ensino básico e/ ou secundário (Portugal) / fundamental e médio (Brasil)? Marque o caso que lhe corresponde.
A Até 5anos
B 6 a 10 anos
C 11 a 15 anos
D 16 a 20 anos
E 21 a 25 anos
F 26 anos ou mais
7- Anos de serviço como formador de professor ? Marque o caso que lhe corresponde.
A Até 5anos
B 6 a 10 anos
C 11 a 15 anos
D 16 a 20 anos
E 21 a 25 anos
F 26 anos ou mais
8- Área de atuação ? Marque o caso (s) que lhe corresponde.
A Ciências da Educação
B Didática
C Estágio Supervisionado/ Prática de Ensino

D-Ciências Biológicas
E Desporto
Se possível, informe qual/ quais disciplina (s) ministra no curso de formação inicial
9- O que foi mais relevante no seu curso de formação inicial . Ordene por ordem de relevância. Sendo 1 o mais relevante
A Currículo
B Professores
C Estágio supervisionado
D Projetos de iniciação científica
E Relacionamento interpessoal
F Outros
Se possível, justifique sua resposta
10- Durante a sua formação ocorreram momentos negativos?
A-Sim
B-Não
Se possível, justifique sua resposta (Cite um acontecimento).
11- Durante a sua formação inicial ocorreram momentos positivos?
A-Sim
B- Não
Se possível, justifique sua resposta (Cite um acontecimento)
12- A formação inicial permitiu a sua transformação pessoal e de seu estatuto social?
A-Sim
B-Não
Se possível , justifique sua resposta
13- Em que etapa você se encontra no exercício da profissão?
A Inicial – Ainda no choque de realidade
B Intermediária – Tenho minha identidade
Profissional
C Final – Minha identidade profissional se encontra
Consolidada
Se possível , justifique sua resposta

14 – Que dimensões mais valoriza no trabalho acadêmico? Marque sua resposta considerando o valor 1 para o de maior relevância e 4 a de menor.
A Docência
B- Investigação
C Extensão
D Gestão
Se possível, justifique sua resposta
15 – No que você mais se apoiou/ apoia para realizar sua prática pedagógica? Sendo 1 o mais relevante.
A-Professores
B-Bibliografias
C-No estágio
D-Na minha própria experiência
E- Outros
Se possível, justifique sua resposta
16- Você concorda que o curso de formação inicial em que leciona ainda apresenta um perfil mais voltado para as questões biológicas? Escolha a resposta que mais se lhe adequa.
A Concordo plenamente
B Concordo parcialmente
C Nem concordo nem discordo
D Discordo parcialmente
E Discordo totalmente
Se possível, justifique sua resposta
17 - Concorda que é o curso de formação inicial em que leciona apresenta um contexto de inclusão ? Escolha a resposta que mais se lhe adequa.
A Concordo plenamente
B Concordo parcialmente
C Nem concordo nem discordo
D Discordo parcialmente
E Discordo totalmente
Se possível, justifique sua resposta
18 - Concorda que que é o curso de formação inicial em que leciona é um contexto inspirado pela justiça social? Escolha a resposta que mais se lhe adequa.

A – Concordo plenamente
B - Concordo parcialmente
C – Nem concordo nem discordo
D- Discordo parcialmente
E – Discordo totalmente
Se possível, justifique sua resposta
19 - Concorda que o currículo de formação inicial de educação física é um contributo para o exercício profissional dos professores inspirado pela justiça social? Escolha a resposta que mais se lhe adequa.
A Concordo plenamente
B Concordo parcialmente
C Nem concordo nem discordo
D Discordo parcialmente
E Discordo totalmente
Se possível, justifique sua resposta
20 Concorda que estágio supervisionado de formação inicial de educação física é um contributo para o exercício profissional dos professores inspirado pela justiça social? Escolha a resposta que mais se lhe adequa.
A Concordo plenamente
B Concordo parcialmente
C Nem concordo nem discordo
D Discordo parcialmente
E Discordo totalmente
Se possível, justifique sua resposta
21 - Sua prática pedagógica é um contributo inspirado pela justiça social?
A Sim
B Não
Se possível, justifique sua resposta
22- Sua prática pedagógica contribui para que outros professores pensem em suas práticas inspirados pela justiça social?
justiça social?
A Sim
B não
Se possível, justifique sua resposta

23- Existe alguma questão que gostaria de relatar e que não foi abordado nesse questionário?

Apêndice 4: Roteiro de entrevista direcionado aos professores cooperantes

Dados de identificação

- Código
- Gênero
- Idade
- Qualificação Profissional
- Entrada no curso de formação inicial
- Anos como professor cooperante
- Anos como professor de Educação Física

OBJETIVO - CARACTERIZAR AS IDENTIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS DE FORMADORES (PROFESSORES COOPERANTES), NO QUE CONCERNE A EDUCAÇÃO PARA A JUSTIÇA SOCIAL

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Abordagens para conversação
Percurso e escolha do curso (ensino) da Educação Física	Identificar (razões pessoais e acontecimentos biográficos que sustentam a escolha do curso de ensino) da Educação Física: Pessoas e relações significativas, episódios relevantes.	Solicitar que a pessoa fale sobre o seu percurso desde a sua primeira memória. Apoiar a pessoa no seu discurso de forma a seguir alguns momentos marcantes: entrada na escola e experiência escolar; crescimento e níveis de ensino; mudanças de localidade ou relacionais importantes. Pedir à pessoa que fale sobre como se sentiu quando decidiu frequentar o curso de (ensino) da Educação Física.
A frequência do curso	Identificar aspetos valorizados do curso frequentado. Identificar dimensões de transformação pessoal e suas origens .	Solicitar para que a pessoa liste os aspetos mais positivos e mais negativos do curso e falar de cada um deles e de outros elementos curriculares que não tenham sido referidos Solicitar que a pessoa recorde os sentimentos associados à finalização do curso. Ajudar à identificação de dimensões de transformação e sua origem .
O exercício da profissão: início e etapas	Identificar sentimentos e aprendizagens associados às primeiras experiências de trabalho Identificar fases do desenvolvimento profissional e o lugar ocupado pela decisão de ser professor cooperante / de educação física	Pedir para que fale de uma experiência negativa Pedir que fale de uma experiência positiva Solicitar a identificação de etapas no desenvolvimento profissional Pedir para contar como resolveu ser professora /cooperante / professor de educação física.

Visão sobre a relação educativa e formativa em educação física na relação com a justiça social	Identificar aspectos distintos dos professores de educação física em contexto escolar Definir a relação entre professores de educação física e entre estes e os outros professores da escola	Solicitar para comparar o professor de educação física com o de professores de outras áreas Solicitar a identificação de especificidades dos professores de educação física na relação com os outros professores e com a escola O que dizem os professores de educação física sobre si? O que dizem os outros professores sobre eles.
Visão sobre a relação de supervisão em educação física	Conhecer qual a percepção sobre as relações universidade – escola na tarefa de supervisão. Identificar as perspectivas sobre o contributo da universidade e o contributo da prática supervisionada na formação do professor de educação física. Indagar sobre aspetos distintos da formação inicial de professores de educação física no contexto escolar. Identificar desafios específicos da formação em educação física por relação com a justiça social e dimensão corporal	Solicitar o ponto de vista sobre as relações entre a universidade e a aprendizagem profissional. Pedir que identifique (pelo menos) um aspeto que seja contributo da universidade e um outro que seja contributo da escola e falar sobre essa escolha. Conversar sobre a existência de especificidades da formação de professores de educação física no contexto da escola Falar sobre os desafios específicos que se colocam aos formandos de educação física tendo em conta as especificidades do conhecimento profissional e da relação educativa
Perspetivas de futuro	Abrir a reflexão a outras possibilidades	Sugerir ao /à entrevistado/a que se coloque no campo do sonho falando sobre o que seria ideal do ponto de vista da justiça social na relação educativa e formativa

Apêndice 5: Roteiro de entrevista direcionado aos professores de educação física

Dados de identificação

- Código
- Gênero
- Idade
- Qualificação Profissional
- Entrada no curso de formação inicial
- Anos como professor de Educação Física

OBJETIVO - CARACTERIZAR AS IDENTIDADES INDIVIDUAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NOS CONTEXTOS DE ENSINO,NO QUE CONCERNE A EDUCAÇÃO PARA A JUSTIÇA SOCIAL

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Abordagens para conversação
Percurso e escolha do curso (ensino) da Educação Física	Identificar (razões pessoais e acontecimentos biográficos que sustentam a escolha do curso de ensino) da Educação Física: Pessoas e relações significativas, episódios relevantes.	Solicitar que a pessoa fale sobre o seu percurso desde a sua primeira memória. Apoiar a pessoa no seu discurso de forma a seguir alguns momentos marcantes: entrada na escola e experiência escolar; crescimento e níveis de ensino; mudanças de localidade ou relacionais importantes. Pedir à pessoa que fale sobre como se sentiu quando decidiu frequentar o curso de (ensino) da Educação Física.
A frequência do curso	Identificar aspetos valorizados do curso frequentado. Identificar dimensões de transformação pessoal e suas origens.	Solicitar para que a pessoa liste os aspetos mais positivos e mais negativos do curso e falar de cada um deles e de outros elementos curriculares que não tenham sido referidos. Solicitar que a pessoa recorde os sentimentos associados à finalização do curso. Ajudar à identificação de dimensões de transformação e sua origem.
O exercício da profissão: início e etapas	Identificar sentimentos e aprendizagens associados às primeiras experiências de	Pedir para que fale de uma experiência negativa

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Abordagens para conversação
Visão sobre a relação educativa e formativa em educação física na relação com a justiça social	trabalho Identificar fases do desenvolvimento profissional e o lugar ocupado pela decisão de ser professor cooperante / de educação física Identificar aspetos distintos da relação pedagógica em educação física Identificar aspectos distintos dos professores de educação física em contexto escolar Definir a relação entre professores de educação física e entre estes e os outros professores da escola	Pedir que fale de uma experiência positiva Solicitar a identificação de etapas no desenvolvimento profissional Pedir para contar como resolveu ser professora /cooperante / professor de educação física Solicitar a descrição de um dia na escola do professor cooperante/ de Ed Física Solicitar para comparar com o de professores de outras áreas Solicitar a identificação de especificidades dos professores de educação física na relação com os outros professores e com a escola O que dizem os professores de educação física sobre si? O que dizem os outros professores sobre eles
Visão sobre a relação de supervisão em educação física.	Conhecer qual a percepção sobre as relações universidade – escola na tarefa de supervisão Identificar as perspectivas sobre o contributo da universidade e o contributo da prática supervisionada na formação do professor de educação física Indagar sobre aspetos distintos da formação inicial de professores de educação física no contexto escolar Identificar desafios específicos da formação	Solicitar o ponto de vista sobre as relações entre a universidade e a aprendizagem profissional Pedir que identifique (pelo menos) um aspecto que seja contributo da universidade e um outro que seja contributo da escola e falar sobre essa escolha Conversar sobre a existência de especificidades da formação de professores de educação física no contexto da escola Falar sobre os desafios específicos que se colocam aos formandos de educação física

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Abordagens para conversação
	em educação física por relação com a justiça social e dimensão corporal	tendo em conta as especificidades do conhecimento profissional e da relação educativa
Perspectivas de futuro	Abrir a reflexão a outras possibilidades	Sugerir ao /à entrevistado/a que se coloque no campo do sonho falando sobre o que seria ideal do ponto de vista da justiça social na relação educativa e formativa

Apêndice 6: Roteiro de entrevista destinado aos formadores de professores de educação física

Dados de identificação

Código

Gênero

Idade

Qualificação Profissional

Entrada no curso de formação inicial

Anos como formador de professor

Anos como professor de Educação Física

Objetivo - caracterizar as identidades individuais e coletivas de formadores de professores de educação física, no que concerne a educação para a justiça social

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Abordagens para conversação
Percurso individual e entrada na profissão de formador de professores de educação física na universidade	Identificar razões pessoais e acontecimentos biográficos que sustentam a escolha do curso de (Ensino) da Educação Física: Pessoas e relações significativas, episódios relevantes	Solicitar que a pessoa fale sobre o seu percurso desde a sua primeira memória Apoiar a pessoa no seu discurso de forma a seguir alguns momentos marcantes: entrada na escola e experiência escolar; crescimento e níveis de ensino; mudanças de localidade ou relacionais importantes. Pedir à pessoa que fale sobre como se sentiu quando decidiu frequentar o curso de (ensino) da Educação Física
Adaptação à profissão de formador de professores de educação física na universidade	Identificar sentimentos e aprendizagens associados às primeiras experiências de trabalho na universidade	Pedir que o professor fale sobre sua inserção na docência superior Pontos positivos e negativos As aprendizagens da profissão
Ciclo de vida profissional	Identificar etapas da carreira e seus organizadores Identificar perspectivas relativamente às diferentes dimensões do trabalho académico: docência, investigação, extensão; gestão	Pedir que fale sobre as etapas da profissão até o momento Momentos marcantes No que se apoiou para a prática docente. Experiências- atividades práticas – na docência, investigação, extensão e gestão.
Percepção sobre o professor de educação física e seu papel na escola, nomeadamente no que respeita à justiça social	Identificar percepções sobre o professor de educação física e o seu papel na escola	Pedir que fale da importância da educação Física na Escola Fale sobre a concepção de justiça social
Visão sobre a relação de formação de professores de EF na Universidade e sobre os	Descrever as concepções sobre a formação de professores de	Falar sobre sua visão sobre a formação inicial e dos demais professores

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Abordagens para conversação
formadores	educação física dos/as entrevistados/as Identificar percepções dos Es sobre as outras tipologias de formadores na universidade	formadores. Fale sobre o currículo e seu desenvolvimento. Fale das estratégias utilizadas para desenvolver o currículo. Mudanças necessárias para a formação docente. Fale sobre as tipologias de formadores na Universidade.
Perspetivas de futuro	Abrir a reflexão a outras possibilidades	Sugerir ao /à entrevistado/a que se coloque no campo do sonho falando sobre o que seria ideal do ponto de vista da justiça social na relação educativa e formativa

Apêndice 7: Termo de Consentimento Informado



Obrigado pela participação na pesquisa. Por favor, leia esta página antes de continuar.

Objetivo: o objetivo do estudo é investigar os aspetos da identidade dos formadores de educação física contribuem para esclarecer a formação de professores para a justiça social.

O que fará: será realizada uma entrevista sobre a temática acima mencionada.

Confidencialidade: as suas respostas, através da gravação de áudio, em nenhum momento poderão ser identificadas pessoalmente. Depois de concluída a investigação ocorrerão procedimentos de sigilo junto às gravações descritos no item riscos.

Riscos: acreditamos não existir riscos associados à recolha de dados nesta pesquisa de doutoramento, contudo, como todas as atividades com recursos a ferramentas *online*, o risco de quebra de confidencialidade é impossível de anular. Para minimizar possíveis riscos iremos manter as gravações fora de clouds ou servidores de armazenamento na internet e todos os nomes serão encriptados assim que a entrevista for transcrita. Além disso, comprometemo-nos a seguir as recomendações éticas da Comissão Europeia para a investigação.

Participação Voluntária: a sua participação neste estudo é completamente voluntária.

Direito de se retirar do estudo: possui o direito de se retirar do estudo a qualquer momento sem penalização. Tempo Necessário: a pesquisa demorará cerca de 1h30 – 2h para ser feita.

Pagamento: não receberá nenhum pagamento pela sua participação.

Receberá a transcrição da entrevista para que possa rever o seu conteúdo e torná-la mais próxima da sua opinião.

Ao concordar em participar nesta investigação, dará permissão para que se possa utilizar todos os dados recolhidos através deste grupo de discussão focalizada em congressos, artigos e tese de doutoramento desenvolvida no âmbito desta pesquisa académica. Vale ressaltar que os dados recolhidos são para fins académicos.

Se necessitar de mais informações relativamente à sua participação nesta investigação poderá entrar em contacto com a investigadora através do email: djnunes29@ yahoo.com.br

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO

Declaro que aceito participar desta investigação, tendo conhecimento sobre a temática e devidamente esclarecido sobre a entrevista no âmbito do estudo “Formação inicial e identidade dos professores para a justiça social: Um estudo multicasos com professores e formadores de educação física”, realizado por Deise de Jesus Soares Nunes e supervisionado pela Professora Doutora Amélia Lopes, Professora Doutora Amélia Veiga e Professora Doutora Rosanne Dias.

_____/_____/_____

Assinatura:

Apêndice 8: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada: Formação inicial e identidade dos professores para a justiça social: um estudo multicasos com professores e formadores de professores de educação física conduzida por Deise de Jesus Soares Nunes. Este estudo tem por objetivo investigar os aspectos da identidade dos formadores e formados de educação física que contribuem para esclarecer a formação de professores para a justiça social.

Você foi selecionado (a) por ser professor (a) da Instituição de Ensino do curso de formação inicial de educação física pesquisada. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Acreditamos existir riscos mínimos para o entrevistado, uma vez que envolve memórias de infância até a fase adulta. Riscos mínimos associados a recolha de dados nesta pesquisa de doutoramento, contudo, como todas as atividades com recursos a ferramentas *online*, o risco de quebra de confidencialidade é impossível de anular. Para minimizar possíveis riscos iremos manter as gravações fora de clouds ou servidores de armazenamento na internet e todos os nomes serão encriptados assim que a entrevista for transcrita. Sua participação não implica nenhum tipo de pagamento.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em entrevista. **As entrevistas** serão realizadas via internet, plataforma Zoom, com duração de 1:30h a 2h. Será pedido ao entrevistado que desligue a câmera durante a entrevista. Será utilizado somente o áudio para transcrição da mesma. Quem conduzirá as entrevistas será a própria pesquisadora eo professor envolvido na pesquisa. As respostas, através da gravação de áudio, em nenhum momento poderão ser identificadas pessoalmente. Depois de concluída a investigação ocorrerá procedimentos de sigilo junto às gravações descritos no item acima.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Deise de Jesus Soares Nunes, pesquisadora conveniada- Faculdade de Educação- ProPED -UERJ e Doutoranda da Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade do Porto, djnunes29@yahoo.com.br, cel: (21)995401833

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. Nosso horário, de segunda á sexta, das 10h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro,-----de-----de-----.

Assinatura do(a)participante:

Assinatura do (a) pesquisador (a)[imprescindível]:

Rubrica do participante



Rubrica do pesquisador



Anexos

Anexo 1: Parecer Consubstanciado CEP_5313352

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação inicial e identidade dos professores para a justiça social: um estudo multicasos com professores e formadores de professores de educação física

Pesquisador: DEISE DE JESUS SOARES NUNES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 43309521.0.0000.5282

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Parcial

Detalhe:

Justificativa: Este relatório parcial visa informar o andamento da pesquisa submetido à Plataforma

Data do Envio: 05/03/2022

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.313.352

Apresentação da Notificação:

Trata-se de relatório parcial informando o andamento da pesquisa cujo projeto foi submetido à Plataforma Brasil em 16/02/2021 e o que já foi realizado, o que ainda está em andamento, possíveis atrasos em relação ao cronograma inicial e a descrição com justificativa da alteração (submissão da emenda à PB) realizada com os participantes da pesquisa respondentes do questionário do estudo.

Objetivo da Notificação:

Solicitar alteração do perfil dos participantes da pesquisa que responderão ao questionário (instrumento de coleta de dados) uma vez que a análise preliminar das respostas dos participantes da etapa inicial do estudo, mostra que a ampliação do convite para indicados pelos participantes da etapa inicial, pode acrescer detalhes e ratificar os resultados obtidos.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

Bairro: MaracanãCEP: 20.559-900

UF: RJMunicípio: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180Fax: (21)2334-2180E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.313.352

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Aqueles que participaram do estudo em sua etapa inicial não relataram ou necessitaram de suporte no que se refere aos possíveis riscos do estudo, passando por eles sem problemas.

A ampliação dos participantes do estudo pode, ainda mais, acrescer à formação inicial e identidade dos profissionais de educação física no que se refere à justiça social.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Uma vez que apresentou relatório parcial do andamento da pesquisa juntamente com a emenda no que se refere a ampliação dos participantes do estudo, a solicitação ficou clara e devidamente adequada aos aspectos éticos em pesquisa preconizados pelo comitê.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentado o cronograma com os ajustes necessários devido à interferência da pandemia COVID 19 e a modificação nos participantes contatados para participação no estudo. Não houve alteração dos demais documentos, nem mesmo o questionário e sua metodologia de análise.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação desta notificação, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para março de 2023. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o CEP recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a esta comissão relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.313.352

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Parcial	RELATORIO_PARCIAL_DEISE.pdf	05/03/2022 12:42:50	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 25 de Março de 2022

Assinado por:
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. SI 3018
Bairro: Maracanã
UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180

CEP: 20.559-900
Fax: (21)2334-2180
E-mail: etica@uerj.br

Anexo 2: Parecer Consubstanciado CEP_5299636_E1

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Formação inicial e identidade dos professores para a justiça social: um estudo multicase com professores e formadores de professores de educação física

Pesquisador: DEISE DE JESUS SOARES NUNES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43309521.0.0000.5282

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.299.636

Apresentação do Projeto:

A proposta de estudo considera que a educação equitativa e de qualidade para todos os cidadãos tem significativa importância para vencer as desigualdades que persistem nas sociedades. A qualidade dos professores é variável central do processo escolar e está vinculada à qualidade da formação inicial. A identidade dos professores de educação física – pela especificidade do que este campo educativo permite ver para dentro e para fora da escola – leva a vê-los como bons analisadores das condições de melhoria da educação. Para isso, com um referencial teórico centrado na compreensão do processo de (re)construção identitária, o estudo se apoia na perspectiva de uma identidade como dupla transação, propondo que essa transação se refere ao contexto ecológico. Especificamente em relação à identidade dos professores de educação física considera-se o conceito de identidade alargada. Estudar-se-ão dois cursos de formação, igualmente reconhecidos pela sua qualidade. As duas universidades onde estes cursos se inserem, situadas na América Latina e Europa, desenvolvem trabalhos significativos que geram conhecimento para o ensino, a pesquisa e a extensão. Também serão contatados outros participantes (snowball) através dos participantes iniciais.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da proposta é estudar as condições de uma formação inicial que contribua para a formação de professores promotores da justiça social.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

Continuação do Parecer: 5.299.636

Os objetivos específicos são: caracterizar as identidades individuais e coletivas de formadores de professores de educação física em dois contextos universitários (incluindo as parcerias com escolas e respectivos supervisores cooperantes) localizados em diferentes continentes – Europa e América Latina; caracterizar identidades de professores formados nesses contextos; identificar condições de formação que inspiram identidades de professores promotoras da justiça social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O estudo considera existir riscos mínimos para o entrevistado, uma vez que as estratégias de coleta de dados envolvem memórias de infância até a fase adulta. Assevera atenção a tais riscos, associados à coleta dos dados (atividades de entrevista, questionário, grupo focal) feita por meio de ferramentas online onde o risco de quebra de confidencialidade é impossível de anular mas que, para minimizar possíveis riscos, asgravações serão mantidas fora de clouds ou servidores de armazenamento na internet e todos os nomes serão encriptados assim que a entrevista for transcrita.

Sobre os benefícios, considera que os participantes, diante das suas memórias, façam uma releitura das suas práticas pedagógicas. Também considera que o estudo possa iluminar como as identidades dos formadores individuais e coletivas contribuem para a construção das identidades dos professores em formação inicial para justiça social influenciando-os nas tomadas de decisão, levando à uma sociedade mais inclusiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O questionário, no projeto inicial, seria realizado com professores das instituições pesquisadas, ou seja, com os mesmos grupos de trabalho do grupo de discussão focalizada e entrevistas. Após análise preliminar das entrevistas foi verificado que as respostas acompanhavam um resultado similar entre os entrevistados. Assim, visando um alargamento ao entendimento sobre a questão de investigação - Como as identidades individuais e coletivas dos formadores contribuem para a construção das identidades dos professores em formação inicial? - o questionário será aplicado em professores de educação física que atuam em outras instituições públicas (universidades e escolas) de Brasil e Portugal. Acredita-se que este alargamento proporcionará uma multiplicidade de opiniões e posicionamentos, advindas das mais variadas experiências tanto em espaços e tempos diversos, quanto de diferentes vivências universitárias e escolares. Assim, após o cruzamento dos dados será possível verificar se a formação inicial voltada para a justiça social se apresenta (ou não) apenas nesses cursos de formação inicial ou há indícios de que outras formações e outros contextos também podem contribuir para uma educação equitativa e inclusiva. O questionário será respondido através da indicação de colegas de profissão,

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. SI 3018

Bairro: Maracanã

CEP: 20.559-900

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180

Fax: (21)2334-2180

E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.299.636

sendo usada a técnica do snowball.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme constou do parecer anterior, apresenta corretamente todos os documentos exigidos pelo Comitê de Ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação desta emenda, visto que não há implicações éticas.

A ampliação dos participantes e os critérios de contato com eles (snowball), estão de acordo com o que preconiza o Comitê de Ética e a emenda pode ser aprovada. Porém, não deixar de incluir na plataforma o termo de autorização institucional (IEFD/UERJ) com a devida assinatura de acordo com o que consta na carta compromisso assinada pela pesquisadora na submissão avaliada em fevereiro/2021.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para março de 2023. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o CEP recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a esta comissão relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1908147_E1.pdf	05/03/2022 12:38:09		Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. SI 3018

Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;

Continuação do Parecer: 5.299.636

Cronograma	CRONOGRAMA_DEISE.xlsx	05/03/2022 12:35:15	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	EMENDA_METODOLOGIA_DEISE.pdf	05/03/2022 12:33:34	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_questionario.pdf	16/02/2021 19:35:27	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GDF.pdf	16/02/2021 19:35:21	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_entrevista.pdf	16/02/2021 19:35:13	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Prova_de_qualificacao.pdf	13/02/2021 16:49:47	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista_professores_cooperantes.pdf	13/02/2021 16:48:02	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_PROFESSORES_FORMADORES.pdf	13/02/2021 16:47:22	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_Professores_Egressos.pdf	13/02/2021 16:46:47	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	Revisao_Etica_UP.pdf	13/02/2021 16:46:02	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DIRECIONADO_A_PROFESSORES_EGRESSOS.pdf	13/02/2021 16:45:13	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DIRECIONADO_A_PROFESSORES_COOPERANTES.pdf	13/02/2021 16:44:08	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DE_PROFESSORES_FORMADORES.pdf	13/02/2021 16:42:45	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	Convenio_up_uerj.pdf	13/02/2021 16:35:10	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	convenio_UERJ_UP.pdf	13/02/2021 16:33:53	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	Carta_Compromisso_IEFD.pdf	13/02/2021 16:33:02	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	Carta_Compromisso_CAP.pdf	13/02/2021 16:32:30	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	Declaracao_de_Isencao_de_Custos.pdf	13/02/2021 16:31:35	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Orçamento	Declaracao_de_Orcamento.pdf	13/02/2021 16:25:26	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	13/02/2021 16:22:24	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. SI 3018

Bairro: Maracanã**CEP:** 20.559-900

UF: RJ**Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180**Fax:** (21)2334-2180**E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.299.636

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 18 de Março de 2022

Assinado por:
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

Anexo 3: Parecer Consubstanciado CEP_4567522

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação inicial e identidade dos professores para a justiça social: um estudo multicase com professores e formadores de professores de educação física

Pesquisador: DEISE DE JESUS SOARES NUNES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 43309521.0.0000.5282

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.567.522

Apresentação do Projeto:

A proposta de estudo considera que a educação equitativa e de qualidade para todos os cidadãos tem significativa importância para vencer as desigualdades que persistem nas sociedades. A qualidade dos professores é variável central do processo escolar e está vinculada à qualidade da formação inicial. A identidade dos professores de educação física – pela especificidade do que este campo educativo permite ver para dentro e para fora da escola – leva a vê-los como bons analisadores das condições de melhoria da educação. Para isso, com um referencial teórico centrado na compreensão do processo de (re)construção identitária, o estudo se apoia na perspectiva de uma identidade como dupla transação, propondo que essa transação se refere ao contexto ecológico.

Especificamente em relação à identidade dos professores de educação física considera-se o conceito de identidade alargada. Estudar-se-ão dois cursos de formação, igualmente reconhecidos pela sua qualidade. As duas universidades onde estes cursos se inserem, situadas na América Latina e Europa, desenvolvem trabalhos significativos que geram conhecimento para o ensino, a pesquisa e a extensão.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da proposta é estudar as condições de uma formação inicial que contribua para a formação de professores promotores da justiça social.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 4.567.522

Os objetivos específicos são: caracterizar as identidades individuais e coletivas de formadores de professores de educação física em dois contextos universitários (incluindo as parcerias com escolas e respectivos supervisores cooperantes) localizados em diferentes continentes – Europa e América Latina; caracterizar identidades de professores formados nesses contextos; identificar condições de formação que inspiram identidades de professores promotoras da justiça social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O estudo considera existir riscos mínimos para o entrevistado, uma vez que as estratégias de coleta de dados envolvem memórias de infância até a fase adulta. Assevera atenção a tais riscos, associados à coleta dos dados (atividades de entrevista, questionário, grupo focal) feita por meio de ferramentas online onde o risco de quebra de confidencialidade é impossível de anular mas que, para minimizar possíveis riscos, as gravações serão mantidas fora de clouds ou servidores de armazenamento na internet e todos os nomes serão encriptados assim que a entrevista for transcrita.

Sobre os benefícios, considera que os participantes, diante das suas memórias, façam uma releitura das suas práticas pedagógicas. Também considera que o estudo possa iluminar como as identidades dos formadores individuais e coletivas contribuem para a construção das identidades dos professores em formação inicial para justiça social influenciando-os nas tomadas de decisão, levando à uma sociedade mais inclusiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresentará uma metodologia mista quali-quantitativa(análise documental, questionário, grupo focal e entrevista) em estudo multicasos com participantes do IEFD/UERJ e da Universidade do Porto (Portugal). A análise dos dados se baseia em análise temática de conteúdo e estatística.

Bastante interessante a proposta, fundamentada teoricamente, de que a participação no estudo poderá levar o participante a mudar sua prática seja como docente de turma, seja como formador de docentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta a folha de rosto com a carta de compromisso do IEFD/UERJ, três versões do TCLE para entrevista, grupo focal e questionário assim como os roteiros desses instrumentos. Riscos e benefícios citados. Cronograma e orçamento de acordo. Também apresenta a aprovação do projeto de estudo pelo comitê de ética da instituição em Portugal, além do termo de cooperação de pesquisa e intercâmbio de pos-graduandos entre a UERJ e Universidade do Porto.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 4.567.522

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Não deixar de incluir na plataforma, logo que possível, o termo de autorização institucional (IEFD/UERJ) com a devida assinatura de acordo com o que consta na carta compromisso assinada pela pesquisadora na presente submissão.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para fevereiro de 2022. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o CEP recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a esta comissão relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1702983.pdf	16/02/2021 19:35:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_questionario.pdf	16/02/2021 19:35:27	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GDF.pdf	16/02/2021 19:35:21	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_entrevista.pdf	16/02/2021	DEISE DE JESUS	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. SI 3018

Bairro: Maracanã**CEP:** 20.559-900

UF: RJ**Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180**Fax:** (21)2334-2180**E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 4.567.522

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_entrevista.pdf	19:35:13	SOARES NUNES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Prova_de_qualificacao.pdf	13/02/2021 16:49:47	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista_professores_cooperantes.pdf	13/02/2021 16:48:02	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_PROFESSORES_FORMADORES.pdf	13/02/2021 16:47:22	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_Professores_Egressos.pdf	13/02/2021 16:46:47	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	Revisao_Etica_UP.pdf	13/02/2021 16:46:02	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DIRECIONADO_A_PROFESSORES_EGRESSOS.pdf	13/02/2021 16:45:13	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DIRECIONADO_A_PROFESSORES_COOPERANTES.pdf	13/02/2021 16:44:08	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DE_PROFESSORES_FORMADORES.pdf	13/02/2021 16:42:45	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	Metodologia.pdf	13/02/2021 16:41:58	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	Convenio_up_uerj.pdf	13/02/2021 16:35:10	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	convenio_UERJ_UP.pdf	13/02/2021 16:33:53	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	Carta_Compromisso_IEFD.pdf	13/02/2021 16:33:02	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	Carta_Compromisso_CAP.pdf	13/02/2021 16:32:30	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Outros	Declaracao_de_Isencao_de_Custos.pdf	13/02/2021 16:31:35	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Orçamento	Declaracao_de_Orcamento.pdf	13/02/2021 16:25:26	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DEISE.xlsx	13/02/2021 16:23:09	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	13/02/2021 16:22:24	DEISE DE JESUS SOARES NUNES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

Bairro: MaracanãCEP: 20.559-900

UF: RJMunicípio: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180Fax: (21)2334-2180E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 4.567.522

RIO DE JANEIRO, 01 de Março de 2021

Assinado por:
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

Anexo 4: Formulário de Revisão Ética



Programa Doutoral em Ciências da Educação / FPCEUP Formulário de Revisão Ética

Este formulário deve ser completado pela/o doutoranda/o na altura da sua prova de qualificação e visa avaliar se o projeto de investigação cumpre os requisitos éticos da investigação, ou se é necessária uma candidatura específica à Comissão de Ética da FPCEUP.

Este documento deve ser preenchido pela/o doutoranda/o após discussão com o/a orientador/a na qualidade de investigador/a responsável pela investigação. O documento deve ser preenchido de forma clara e sucinta.

Antes de completar este formulário, por favor leia atentamente os seguintes documentos:

Código Ético de Conduta Académica da Universidade do Porto
Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

O preenchimento deste formulário deve ocorrer ANTES do início da recolha de dados. Logo, se houver lugar a alguma recolha de dados antes da prova de qualificação, as questões aqui elencadas devem ser antecipadas pela/s pessoa/s orientadora/s.

Secção I: Detalhes do Projeto

Título: Formação inicial e identidade dos professores formadores para justiça social: um estudo multicase com professores e formadores de professores de educação física
Data prevista de início: julho 2019
Data prevista de conclusão: dezembro 2022

Secção II: Detalhes da/o doutoranda/o

Doutoranda/o:	Deise de Jesus Soares Nunes
e-mail:	201808585@fpce.up.pt
contacto telefónico:	351915807148
Orientador/a(s):	Professora Doutora Maria Amélia da Costa Lopes/ Professora Doutora Maria Amélia Pina Tomás Veiga

Secção III: Descrição do projeto (máximo de 100 palavras)

Faça uma breve descrição do projeto:

A educação equitativa e de qualidade para todos os cidadãos é uma das mais importantes formas de ultrapassagem das desigualdades que ainda se fazem sentir fortemente nas sociedades. A qualidade dos professores é uma variável central dos processos educativos, a qual depende numa extensão razoável da qualidade da formação inicial. A identidade dos professores de educação física – pela especificidade do que este campo educativo permite ver para dentro e para fora da escola - leva a vê-los como bons analisadores das condições de melhoria da educação. Para isso, com um referencial teórico centrado na compreensão



Programa Doutoral em Ciências da Educação / FPCEUP
Formulário de Revisão Ética

do processo de (re)construção identitária, o estudo se apoia na perspectiva de uma identidade como dupla transação, propondo que essa transação se refere ao contexto ecológico. Especificamente em relação à identidade dos professores de educação física considera-se o conceito de identidade alargada. Estudar-se-ão dois cursos de formação, igualmente reconhecidos pela sua qualidade. As duas universidades onde estes cursos se inserem, situadas na América Latina e Europa, desenvolvem trabalhos significativos que geram conhecimento para o ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa apresentará uma metodologia mista, com estudo multicase, usando análise documental, questionários, entrevistas e grupos focais. O tratamento dos dados baseia-se em análise temática de conteúdo e análise estatística.

Secção IV: Lista de requisitos éticos da investigação

Assinale, por favor, a opção que melhor corresponde ao seu estudo:

	SIM	NÃO
1. O projeto envolve participantes particularmente vulneráveis ou com menos capacidade de dar consentimento informado por razões das suas características ou da própria situação (e.g., crianças, jovens em risco, pessoas com limitações cognitivas ou baixa literacia, serem os seus próprios alunos, pessoas dependentes de terceiros e cuja participação na investigação as possa afetar profissionalmente, ...)? Se respondeu sim, que estratégias vai usar para garantir que os direitos a um consentimento informado são assegurados nestes casos? Faça uma descrição <i>sucinta</i> destas estratégias.	☐	☒



Programa Doutoral em Ciências da Educação / FPCEUP
Formulário de Revisão Ética

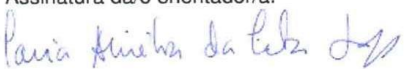
2. O estudo requer a cooperação de alguma organização para aceder a/os participantes? a. Se sim, essa colaboração já foi estabelecida? b. Se sim, a investigação envolverá pessoas cujo estatuto nesse contexto institucional as coloca numa situação que limita a sua possibilidade de se recusarem participar na investigação (por exemplo, alunos de uma escola, profissionais da organização, residentes de um lar, pessoas em situação de reclusão)? • Se sim, que estratégias vai usar para garantir que os direitos a um consentimento informado são assegurados nestes casos? Faça uma descrição <i>sucinta</i> destas estratégias.	☐ ☐ ☐	☒ ☐ ☐
3. Será necessário que os participantes façam parte do estudo sem disso terem conhecimento ou consentimento informado no momento da recolha de dados (e.g., observação coberta das pessoas em espaços não-públicos)?	☐	☒
4. É possível assegurar o anonimato da/os participantes? • Se não, que estratégias vai usar para garantir que daí não advêm consequências negativas para a/os participantes? Faça uma descrição <i>sucinta</i> destas estratégias.	☒ ☐	☐
5. É possível assegurar a confidencialidade dos dados? Que estratégias vai usar para garantir essa confidencialidade, incluindo no arquivo de materiais de investigação (gravações áudio e vídeo, questionários, bases de dados)? Faça uma descrição <i>sucinta</i> destas estratégias. As respostas, através de gravação de áudio em nenhum momento serão identificadas pessoalmente. As gravações serão mantidas fora de clouds ou servidores de armazenamento na internet e todos os nomes serão encriptados assim que a entrevista for transcrita.	☒ ☐	☐
6. O estudo envolve a discussão de tópicos sensíveis (e.g., atividade sexual, uso de drogas, comportamentos que possam ser vistos como "ilegais") sem consentimento prévio para essas discussões?	☐	☒
7. O estudo pode induzir algum tipo de desconforto ou ansiedade passíveis de causarem consequências negativas para a/os participantes? • Se sim, que estratégias vai usar para garantir que a/os participantes possam ter algum tipo de apoio em lidar com essas consequências? Dê uma explicação <i>sucinta</i> destas estratégias.	☐	☒



Programa Doutoral em Ciências da Educação / FPCEUP
Formulário de Revisão Ética

8. O estudo envolve situações de avaliação longas ou repetitivas? • Se sim, que estratégias vai usar para garantir que a/os participantes possam ter algum tipo de apoio em lidar com essas consequências? Dê uma explicação <i>sucinta</i> destas estratégias.	☐	☒
9. O estudo envolve algum tipo de incentivo à participação? • Se sim, quais? Dê uma explicação destes incentivos e da sua razão de ser.	☐	☒

Este formulário será objeto de avaliação no contexto da prova de qualificação do Programa Doutoral em Ciências da Educação, que pode aprovar o projeto ou requerer que seja submetido à Comissão de Ética da FPCEUP para avaliação suplementar. Nesse caso, a/o doutoranda/o deverá preencher o formulário próprio da Comissão e seguir as indicações constantes em https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=comissao_etica. Em todo o caso, é sempre da responsabilidade do/a orientador/a e do/a doutorando/a o cumprimento dos requisitos éticos de investigação, o que implica assegurar que é providenciada informação adequada sobre o estudo a/os participantes, que existem formulários (ou processos) claros e adequados para a obtenção de consentimento informado, e que há dispositivos para assegurar a confidencialidade dos dados recolhidos.

Assinatura da/o doutoranda/o: 
Data: 22/07/2019
Assinatura da/o orientador/a: 
Data: 22/07/2019

PARECER DO JÚRI DA PROVA DE QUALIFICAÇÃO	
☒	A/O doutorando conhece os códigos de ética da U.Porto e da SPCE.
☒	A/O doutorando tem as competências necessárias para conduzir o estudo.
☒	A informação a ser dada a participantes no estudo é apropriada, clara e suficiente.



Programa Doutoral em Ciências da Educação / FPCEUP
Formulário de Revisão Ética

☒	Os procedimentos de recrutamento e obtenção de consentimento informado são adequados.
☒	A/Os participantes serão explicitamente informada/os no início do projeto do seu direito em abandonar a investigação a qualquer momento.
☒	Foi realizada uma avaliação de riscos, havendo um plano alternativo de investigação em caso de dificuldades na implementação do projeto.
Decisão final	
☒	O projeto cumpre os requisitos éticos e tem parecer favorável
☐	O projeto deve ser submetido para parecer à Comissão de Ética da FPCEUP
Assinatura da/o presidente do júri: 	
Data: 22/07/2019	