



Universidade do Porto
Faculdade de Desporto

Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: estudo em estudantes estagiários de Educação Física

Dissertação apresentada com vista à obtenção do 2º
Ciclo (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março) em
Desporto para Crianças e Jovens

Orientadora: Prof.^a Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Co-orientadora: Prof.^a Doutora Ana Luísa Pereira

Irene Maria da Costa Barros

Porto, outubro de 2011



Pesquisa integrada num projeto de investigação financiado pela Fundação para a
Ciência e Tecnologia (FCT) subordinado à temática: o papel do estágio
profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação

Ficha de catalogação

Barros, I. (2011). Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: estudo em estudantes estagiários de Educação Física. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PALAVRAS CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, SOCIALIZAÇÃO ANTECIPATÓRIA, ESTUDANTE ESTAGIÁRIO, EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADE PROFISSIONAL.

Dedicatória

...àqueles que mais amo, a quem tudo devo
...e quase nada recebem em troca.

AGRADECIMENTOS

...à minha família pela compreensão, pela paciência e pelo apoio incondicional ao longo desta caminhada.

...à Susana e à Karen amigas não de sempre, mas para sempre.

...à Patrícia e à Inês.

...ao Prof. Mário Dias de Sousa, por todo o apoio que me deu.

...à minha co-orientadora Prof. Doutora Ana Luísa Pereira, pelo acompanhamento cuidado ao longo de todo o processo.

...à minha orientadora e amiga Prof. Doutora Paula Batista, por me ter incentivado desde o primeiro dia. Sem ela este meu sonho nunca teria acontecido.

...aos que acreditaram em mim.

A todos o meu muito obrigado!

ÍNDICE GERAL

RESUMO	XII
ABSTRACT.....	XIV
INTRODUÇÃO GERAL.....	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA.....	5
Ser professor.....	7
Socialização antecipatória.....	8
O Estágio Profissional no contexto da formação inicial.....	12
PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS.....	17
ESTUDO 1	19
O papel da socialização antecipatória na (re)configuração da identidade profissional: estudo com estudantes estagiários de educação física.	19
ESTUDO 2	53
A experiência de estágio: o impacto e primeiras vivências do estudante estagiário de educação física.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS	105

ÍNDICE DE QUADROS

Estudo 1

Quadro 1 - Guião da sessão grupo focus	33
Quadro 2 - Enunciação dos temas, categorias e subcategorias	34
Quadro 3 - Distribuição da codificação pelas categorias e subcategorias: fontes e referências	38

Estudo 2

Quadro 1 - Guião da entrevista	63
Quadro 2 - Temas e categorias	64
Quadro 3 - Imagem global das referências e fontes por tema e categoria	67

RESUMO

A aprendizagem em contexto de formação inicial ocorre em resultado de múltiplas influências, designadamente das características individuais dos estudantes, das experiências prévias no processo educativo e da qualidade da intervenção pedagógica a que foram expostos. Partindo deste entendimento, a presente dissertação tem como objectivos identificar e interpretar as experiências prévias, as expectativas iniciais dos estudantes estagiários face ao Estágio Profissional, bem como o impacto e as primeiras vivências tidas em contexto de estágio e, simultaneamente, percepcionar o modo como (re)constrói a sua identidade profissional. A dissertação está organizada em duas partes, a primeira incorpora a contextualização teórica e a segunda é constituída por dois estudos de natureza empírica: “O papel da socialização antecipatória na (re)configuração da identidade profissional: estudo com estudantes estagiários de Educação Física” e “A experiência de estágio: o impacto e primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física”. Por último, são apresentadas as considerações finais. Para a recolha de dados do primeiro estudo foi realizada uma sessão em *grupo focus* e para o segundo uma entrevista semiestruturada individual. Participaram no estudo doze estudantes estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, do ano letivo 2010/2011, na fase inicial do Estágio Profissional. A discussão desenvolvida na sessão de *grupo focus* e os discursos dos estagiários nas entrevistas foram gravados e, após transcrição integral, foram submetidos a uma análise de conteúdo e temática, com auxílio do programa Nvivo9. Os dados evidenciaram que as experiências prévias à formação inicial, paralelamente à autodeterminação, são determinantes na escolha da profissão. O impacto com o contexto da prática real de ensino, a escola, é referenciado pelos estudantes estagiários como muito significativo na processo de atribuição de significados e renovação de entendimentos acerca do que é ser professor, embora revelem dificuldades na idealização da sua identidade profissional.

PALAVRAS CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, SOCIALIZAÇÃO ANTECIPATÓRIA, ESTUDANTE ESTAGIÁRIO, EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADE PROFISSIONAL.

ABSTRACT

Learning in the context of initial training occurs as result of multiple influences, including the individual students characteristics, previous experience in education and the quality of educational intervention to which they were exposed. From this understanding this research aims to identify and interpret the previous experiments, the initial expectations of preservice teachers over the practicum, as well as the impact and the first experiences taken in the context of practicum and simultaneously perceive how they reconstruct their professional identity. The thesis is organized into two parts, the first incorporates the theoretical context and the second two empirical studies: "The role of anticipatory socialization in the (re)construction of professional identity: a study with Physical Education preservice teachers" and "The practicum experience: the impact of previous experiences of Physical Education preservice teachers" Finally, some conclusions are presented.

Through a qualitative approach - using a guiding script to conduct a focus group session – reports, impressions and experiences relating to the period prior to the practicum of twelve trainees from the Faculty of Sport, University of Porto, academic year 2010/2011, were collected. The discussion conducted during the group sessions was recorded and after transcription submitted to content and thematic analysis, using the programme Nvivo9.

The data showed that prior experience of initial training in addition to self-determination, are decisive to profession choose. The impact with the school context, real practice teaching, was referenced by preservice teachers as very significant in the process of assigning meaning about what is to be a teacher, yet display difficulties in the design of their professional identity.

KEYWORDS: PRACTICUM, ANTICIPATORY SOCIALIZATION, PRESERVICE TEACHERS, PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL IDENTITY.

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

EE- Estudante Estagiário

EP- Estágio Profissional

GEF- Grupo de Educação Física

IP- Identidade Profissional

NE- Núcleo de Estágio

PC- Professor Cooperante

PEF- Professor de Educação Física

PO- Professor Orientador

INTRODUÇÃO GERAL

Introdução

Em Portugal, assiste-se hoje a uma alteração dos processos de habilitação para a docência, nomeadamente ao nível da formação inicial de professores de Educação Física, à qual se associa uma mudança do paradigma na formação superior decorrente da implementação do Processo de Bolonha e alterações ao nível do modelo de estágio. Assumindo o estágio profissional (EP) como marco fundamental na construção da identidade profissional (IP), na medida em que possibilita a reflexão e a análise crítica de diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão (Guimarães, 2004), é de suma importância que se acompanhe a operacionalização deste novo modelo de estágio.

Na realidade é com o EP que se dá o primeiro grande impacto dos estudantes com a prática, sendo este um momento crucial no processo de formação inicial, por via do choque com a realidade e com a responsabilidade total dos papéis inerentes à função de professor (Albuquerque, 2005). Como lembra Galvão (1998), entrar no mundo profissional implica abandonar alguma segurança feita de apoios sucessivos, decidir sozinho e ter de enfrentar desafios que obrigam a crescer. Mais do que isso, é uma transição da situação de aluno para a de professor, que está muitas vezes associada a outras alterações de natureza familiar, representando para o jovem, em início de carreira, uma rutura e constituindo-se um momento precursor do seu desenvolvimento profissional (Josso, 1987).

O EP é também um espaço em que os estudantes estagiários passam a adquirir conhecimento através da sua experiência no ensino. Buriola (2001), afirma mesmo que o estágio é o local onde a identidade profissional é gerada, construída e referida, porquanto se volta para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica. No final dessa experiência, verificam-se mudanças na sua forma de pensar, fruto das interações contínuas durante o estágio: com o professor orientador (PO) e o professor cooperante (PC), com os seus pares e com toda a comunidade educativa. De facto é expectável que as interações estabelecidas e a qualidade das mesmas proporcionem aos EE oportunidades para observarem, ajudarem,

questionarem e reflectirem em conjunto, o que contribuirá para a construção do conhecimento e para a (re)interpretação dos próprios valores e experiências. Considerando ainda, que a identidade do professor é construída ao longo da sua trajetória, não apenas como profissional da educação, mas que começa, desde logo, aquando da assunção do papel de aluno, importa tentar perceber estes processos de modo a tentar intervir melhor ao nível da formação inicial.

Tendo em conta o exposto e considerando que tornar-se professor envolve a (trans)formação da identidade de professor, o principal propósito deste estudo é tentar identificar e interpretar as experiências prévias ao estágio profissional para posteriormente melhor compreender o impacto e o processo inicial de estágio na (re)construção da identidade profissional.

Para tal, o presente trabalho organiza-se em duas partes: a primeira parte teve como objetivo contextualizar teoricamente a pesquisa, abordando alguns conceitos importantes para a compreensão dos constructos em estudo; a segunda parte integra dois estudos de natureza empírica, nomeadamente “O papel da socialização antecipatória na (re)construção da identidade profissional: estudo com estudantes estagiários de Educação Física” e “A experiência de estágio: o impacto e primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física”. Os estudantes estagiários que participaram nos dois estudos empíricos foram os mesmos, excetuando um por desistência do estágio.

No final do trabalho são apresentadas algumas considerações finais onde se englobam as ilações decorrentes dos estudos empíricos, bem como as implicações para o conhecimento do fenómeno em estudo.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Ser professor

As transformações sociais que se fizeram sentir nos últimos 50 anos e o conjunto de reformas no ensino que visaram responder às novas exigências das sociedades industrializadas em permanente mudança, forçaram o professor a assumir novos papéis, mais complexos e exigentes e, conseqüentemente, demonstrar corrigidas e ampliadas qualidades e competências (Postic, 1984). Assim, atualmente, a atividade do professor não se esgota na sala de aula, mas expande-se por toda a escola e comunidade. Está-se, por isso, na presença de uma nova profissionalidade e de um novo profissionalismo, o que implica uma nova formação profissional, especialmente no que concerne à formação inicial.

Com efeito, o professor começa a construir-se desde o momento que decide abraçar a carreira docente. Contudo, esta é permeada por desafios, dilemas e conquistas que se repercutem no processo de como o professor se percebe e se sente no ambiente de trabalho, na procura da realização pessoal e profissional. Huberman (1989), Tardif e Lessar (2005), entre outros autores, concebem a carreira docente como um processo de socialização e incorporação na atividade profissional, que denuncia variações de acordo com o tempo e a função desempenhada.

Para Ruivo (1997), o professor não é apenas visto como um especialista nas matérias que ensina, mas também um técnico altamente qualificado, em áreas do saber tão diversificadas quanto: o domínio dos estilos de ensino; o conhecimento dos modelos de aprendizagem dos alunos; o conhecimento do desenvolvimento psicossociológico; o conhecimento das relações sociais que se estabelecem entre o aluno e a escola e entre este e os diferentes agentes sociais que integram a comunidade; o domínio de técnicas de gestão de conflitos; o domínio de técnicas e de processos de gestão e administração escolar; o domínio de técnicas e de processos de avaliação dos produtos da aprendizagem e da eficácia das escolas;

Ser professor é, pois, atender a todos estes aspetos, num clima de abertura que permita a cada um encarar novos problemas e procurar novos caminhos. Por sua vez, este processo de aprendizagem e integração de (re)novados papéis do professor, implica uma socialização, pelo que importa perceber o

que representa o processo de socialização, bem como a socialização antecipatória para a profissão de professor.

Socialização antecipatória

Nas sociedades modernas, a partir dos séculos XVII e XVIII, com o início e a subsequente expansão da industrialização, urbanização e edificação dos estados europeus, o ensino no contexto escolar passa a representar o modo dominante de socialização, educação e de formação, substituindo, progressivamente, outras formas de socialização e educação, como as tradicionais, familiares, locais, comunitárias, informais etc. O estado moderno aborda a sociedade como um conjunto de áreas entregues à sua ação, tornando socialização, educação e formação problemas de ordem pública e não somente familiar (Tardif & Lessard, 2005).

O processo de socialização tem uma relação profunda com tudo aquilo a que o indivíduo atribui significado e que ocorre ao longo de toda a sua vida.

O termo socialização relaciona-se com a sociedade – que não pode ser pensada sem levar em linha de conta o indivíduo, tão pouco o indivíduo pode ser pensado sem levar em conta a sociedade em que está inserido. Existe aí, inevitavelmente, uma relação indissociável.

Da mesma forma, para Percheron (1993) a socialização não deve ser compreendida apenas como simples resultado do processo de transmissão de valores, normas e regras. Para compreender a realidade da socialização vivenciada por uma pessoa, não basta conhecer as experiências formais pelas quais essa pessoa passou. Na socialização, a transmissão de mensagens e valores, entre outros, não se dá de forma mecânica, mas sim a partir de uma reelaboração de significados, através dos processos de interação social por que passa o indivíduo. O indivíduo vai-se socializando e, portanto, apreendendo, construindo e desenvolvendo as suas representações acerca do mundo, da sociedade, dos sistemas de relacionamentos interpessoais dos quais participa e, também, acerca de si mesmo. Trata-se de um processo de trocas constantes entre a sociedade e o indivíduo.

A socialização é, assim, definida por Claude Dubar (1997, p.94) como *“a imersão dos indivíduos naquilo que se chama o «mundo vivido», o qual é simultaneamente, um «universo simbólico e cultural» e um «saber sobre este*

mundo»”. Já a socialização antecipatória diz respeito às aprendizagens e experiências que preparam o indivíduo para a vida activa.

Neste contexto, Van Maanen (1976) advoga que neste processo de aprendizagem das atitudes e comportamentos em espaços laborais, a iniciativa e as estratégias utilizadas pelo indivíduo são de extrema relevância. Estas assumem um papel determinante na socialização que tem lugar nesta etapa, sendo de destacar a escolha vocacional, a formação de expectativas laborais e as atividades de procura de emprego. A par do próprio indivíduo, existem outros agentes que intervêm na sua preparação para a vida activa. De entre estes são de destacar a família e as instituições educativas, que funcionam como transmissores de modelos em relação às atitudes, normas e comportamentos considerados socialmente aceitáveis ao nível do trabalho e do desenvolvimento da carreira.

No que se refere à família, esta é assumida como um agente primário no processo de socialização laboral dos indivíduos, no seio da qual este tem início. É no núcleo familiar que a criança começa a receber informação sobre o trabalho dos adultos com quem convive, a qual se alarga à adolescência, com iguais implicações nas escolhas vocacionais dos indivíduos (Mendes, 2002).

A escola surge, igualmente, como um dos agentes mais importantes da socialização antecipatória dos indivíduos. Esta assume um papel determinante na promoção de atitudes e comportamentos fundamentais a uma futura adaptação no mundo profissional.

Segundo Pinto (2001), a socialização profissional acontece numa fase já avançada do desenvolvimento pessoal do indivíduo e pode ser considerada uma socialização secundária e particular, pois antes de se chegar a esse processo de socialização profissional, o professor/indivíduo já vivenciou outros variados processos de socialização. Em tempos idos, de uma sociedade bem menos diversificada, essas “socializações” aconteciam de forma diferente do que ocorre na atualidade. No caso específico da socialização secundária – conducente ao estatuto de adulto - ela poderia ser mais curta, levar menos tempo para ocorrer, visto que esses dois mundos (primário e secundário) eram mais convergentes e os papéis que os adultos deveriam desempenhar eram menos especializados. Com o desenvolvimento

das sociedades, a socialização secundária torna-se cada vez mais diversificada e especializada e a escola, como instância de socialização secundária, é cada vez mais universal e alargada, em termos de tempo, especialmente nas sociedades ocidentais. A esse tipo de socialização segue-se a socialização profissional, que se articula com a modalidade das relações interpessoais no trabalho.

A socialização antecipatória e a aquisição da identidade profissional

A aprendizagem da profissão docente e o desenvolvimento do professor são uma problemática complexa que se realiza durante toda a vida profissional, começando antes mesmo da entrada para um curso de preparação formal (formação numa instituição), envolvendo contextos organizacionais, temporais, profissionais, pessoais, sociais e históricos (Lacey, 1977; Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Zeichner & Gore, 1990; Knowles, 1992; Cole & Knowles, 1993; González Sanmamed, 1995; Borralho, 2001). Acredita-se também que esta dinâmica influenciará as conceções do futuro docente acerca da identidade profissional e terá repercussões no ser e no tornar-se professor.

De facto, a opção profissional envolve decisões sobre as expectativas relativamente ao ensino, aos comportamentos a ter antes da entrada na profissão, envolve igualmente as experiências teórico/práticas durante a formação e ainda o confronto com a profissão (Simões, 1994), sendo que o professor recebe contributos das imagens construídas ao longo destas fases (Fuller & Bown, 1975; Ryans, 1960).

Por esta via, a aprendizagem da profissão docente integra-se num *continuum existencial*, isto é, começa antes da entrada na formação inicial, continua durante esta e no período de indução profissional até à formação contínua/permanente, bem como na formação especializada (Cunha, 2007). Pode-se então referir que a socialização é um processo que ocorre ao longo da vida e que, no caso dos professores, não se esgota nos períodos/fases formais de preparação, decorrendo antes deles, em resultado das influências e experiências sociais escolares e não escolares e, posteriormente, ao longo da carreira (Carvalho, 1996).

Na mesma linha de orientação, e ao abordarem os fatores de socialização, Zeichner e Gore (1990) distinguem dois momentos distintos: a *socialização prévia*, que engloba fatores como a predisposição dos alunos, o papel das tendências pedagógicas espontâneas, a orientação psicanalítica e a experiência do aluno; e a *socialização em serviço*, que salienta fatores como a educação geral, a especialização acadêmica, a formação recebida, as influências do currículo oculto dos programas de formação, os métodos utilizados na disciplina e as experiências letivas do professor.

Carvalho (1996, p.38) acrescenta ainda que “a *socialização não pode ser apenas entendida como um processo de transmissão e interiorização de conteúdos – os saberes e os valores profissionais – mas, também de produção dessa cultura profissional, de modo a observar a força socializadora da estrutura escolar sobre a construção da cultura dos professores e de, ao mesmo tempo, visualizar as intervenções dos professores na sua construção*”. Infere-se, assim, que o processo de socialização tem as marcas de continuidade e de descontinuidade, estas últimas referentes aos momentos de rutura, isto é, aos momentos em que os indivíduos põem a descoberto e reformulam as suas crenças quotidianas sobre a formação, gerando-se novas responsabilidades de formação (Shempp e Graber, 1992).

No caso particular do processo educativo, este decorre em contextos sociais estruturados, destacando-se a este nível a múltipla vivência da estrutura escolar: como aluno, como aluno futuro professor, como estagiário, como professor principiante, como professor com experiência, como professor membro de um grupo ocupacional/profissional, sem esquecer as restantes agências de socialização como a família, o clube desportivo ou os meios de comunicação de massa.

Intimamente ligado à aprendizagem da função docente (socialização) está o fenómeno caracterizado pela existência de “estádios” e/ou “fases”, designados por “ciclos de vida”, que representam transições de atitudes perante a profissão, a maturidade pessoal e profissional (Huberman, 1989). Assim, parece razoável que o entendimento deste fenómeno se fundamente na compreensão desses momentos de socialização com a identificação de problemas, de necessidades, de preocupações típicas de cada fase,

permitindo fornecer pistas sobre o tipo de intervenção, de promoção e de evolução do educador, bem como na construção da identidade profissional (Simões, 1993). Pois, tal como refere Pacheco (1993), o processo formativo de um professor jamais estará concluído, uma vez que os docentes não se consideram produtos acabados, mas sujeitos em constante evolução e desenvolvimento.

Este entendimento, remete para a ideia de identidade profissional docente como um processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem e auto-imagem social que se tem da profissão (Cunha, 2007).

Por conseguinte, e assumindo que o processo de construção da identidade profissional obedece às trajetórias individuais e sociais importa perceber qual o contributo da formação inicial, e mais especificamente do EP, neste percurso de reconfiguração da identidade profissional.

O Estágio Profissional no contexto da formação inicial

Nas últimas décadas, a pesquisa acerca do aprender a ensinar, tem sido uma questão importante ao nível da formação de professores. Esta tem sido equacionada como um processo que ocorre de forma irregular, ao longo de toda a vida profissional dos professores. Porém, o processo não tem sido entendido de forma consistente (Carter, 1990), designadamente no que concerne à sua denominação. Enquanto uns se reportam à formação de professores, outros atendem ao desenvolvimento profissional. Paralelamente a esta disparidade de construtos, esta temática tem sido objeto de abordagens conceituais e metodológicas distintas no contexto da preparação de professores (Brown & Borko, 1992).

A base do conhecimento para ensinar é complexa e multifacetada, sendo que as propostas de delimitação não reúnem consenso (Graça, 1999).

Um dos primeiros estudos sobre a importância do conhecimento profissional do professor foi realizado por Elbaz (1983). O autor refere que o conhecimento profissional dos professores é um conhecimento essencialmente prático, que resulta de saberes experienciais e saberes

práticos integrados de forma diferenciada por cada professor de acordo com as suas vivências e crenças.

Fenstermacher (1994) refere que, de acordo com a literatura, existem duas linhas de investigação relativamente ao conhecimento do professor: uma relativa ao conhecimento formal, que é validado pelas pesquisas universitárias; e outra relativa ao conhecimento prático, que é gerado pelo próprio.

Nos últimos anos, vários autores têm procurado investigar sobre os conhecimentos que o professor necessita dominar para poder ensinar, tendo sido designado de “conhecimento de base” (Graça, 1999; Grossman, 1990; Pacheco e Flores, 1999; Shulman, 1987).

Foram vários os motivos que levaram os educadores e investigadores educacionais a dar uma maior importância ao conhecimento dos professores e ao modo como esse conhecimento é adquirido. Em primeiro lugar, o que se aprende está fortemente influenciado por aquilo que já se conhece, o que vem chamar a atenção para o papel desempenhado pelo conhecimento prévio na aquisição de novos conhecimentos (Vosniadou & Brewer, 1987). As concepções sobre o ensino, os alunos e a aprendizagem, as matérias de ensino e o contexto de ensino, de um modo geral, não são questionados nos cursos de formação professores, embora se reconheça que funcionam como estruturas conceptuais que interferem com as aprendizagens proporcionadas (Barnes, 1989). Parece, assim, que é fundamental estudar a tipologia de concepções que os formandos transportam para a formação inicial e resgatar as suas vivências prévias de modo a melhor poder intervir na melhoria dos processos de novas aquisições. Até porque, como refere Wittrock (1986), o ensino não é um processo linear de transmissão de conhecimentos, envolve o formando num processo ativo de aprendizagem. Acresce que a aprendizagem deve ser um processo de desconstrução e construção de novos conhecimentos e competências, em que o formando deve ser capaz de mobilizar e produzir novos recursos e conhecimentos a partir do apreendido (Batista, 2011).

Deste modo, durante o processo formativo, os futuros professores devem ser sujeitos a um conjunto diversificado de experiências formativas em que a necessidade de desconstruir concepções esteja presente. De entre as

experiências é necessário que a realidade dos contextos profissionais seja trazida para a formação inicial. Com efeito, os professores aprendem a ensinar, pela observação de aulas (Lortie, 1975), pelo desempenho na sala de aula através da ação instrucional (Munby & Russell, 1993; Zeichner, 1993) e pela interação com os seus pares e com os seus orientadores, através da ação comunicativa (Habermas, 1982). Este processo de aprendizagem através da ação instrucional inicia-se com a frequência na componente prática dos cursos de formação de professores, isto é, nos estágios pedagógicos/profissionais, quando os estudantes assumem uma turma real, numa escola concreta, e começam a funcionar como docentes.

Neste contexto, o estágio profissional (EP) permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional. Por conseguinte, o EP é um momento de excelência de formação e reflexão, correspondendo a uma etapa fundamental na formação profissional dos professores.

Os estudantes estagiários, por vezes, levam expectativas claramente ambiciosas, ou até mesmo desajustadas, pelo que a interferência das variáveis de formação e do contexto assumem um papel de crucial importância no enquadramento destes no contexto de estágio.

Este momento assume, assim, um interesse particular na formação dos professores por ser uma etapa de convergência, de confrontação entre os saberes "teóricos" da formação inicial e os saberes "práticos" da experiência profissional e da realidade social do ensino (Piéron, 1996).

Apesar de alguma dispersão e falta de consenso que ainda hoje marcam a prática e a investigação nesta área é amplamente aceite, entre as diferentes abordagens, a natureza complexa, interativa, dinâmica e idiossincrática do processo de aprender a ensinar, largamente influenciado pela interrelação entre fatores de ordem individual e contextual. Entre eles, a literatura enfatiza as características e recursos pessoais do EE, a qualidade das experiências de aprendizagem que lhe são proporcionadas, o apoio do(s) orientador(es), e a qualidade do ambiente escolar que acolhe o professor iniciante (Stones, 1984; Bullough, Knowles, Jr., & Crow, 1991; McNally, Cope, Inglis, & Stronach, 1994).

Tendo em conta o mencionado no que concerne à socialização antecipatória, é natural que para estes candidatos a professor a entrada direta na sala de aula - possível através do estágio – constitui o momento mais importante do curso e o terreno adequado para a construção do seu conhecimento profissional (Britzman, 1991). Assim, apesar de alguma apreensão relativamente à forma como irá decorrer a sua estreia no ensino, este é, geralmente, um momento muito desejado (Machado, 1996; Mendes, 2002). Muito embora aparentemente “pacífica”, uma vez que implica o regresso a um contexto já conhecido, esta reentrada na escola representa muito mais do que um mero salto para “o lado de lá”. Subjacente à passagem de aluno a professor está, não apenas uma mudança de contextos (universidade/escola) mas, também, uma mudança substancial nos papéis, estatuto, postura e funções desempenhadas. As transições que aqui têm lugar são responsáveis por uma “(...) *ruptura de equilíbrios estabelecidos e, simultaneamente, pelo aparecimento de tensões adicionais que serão colmatadas através de um contínuo e complexo processo de socialização promovido pelos seus pares e pelo próprio*” (Mendes, 2002, p.51).

Já para Pacheco (1993), a passagem a estudante estagiário significa uma descontinuidade tripartida da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática, destacando-se como fortes e marcantes fatores de socialização o contexto prático em que se passa a atuar e os elementos que têm a responsabilidade de o avaliar.

No contexto prático, é o ambiente ecológico da sala de aula que mais socializa o EE, provocando-lhe comportamentos de adaptação. Modificar esta estrutura é algo que não lhe será fácil, uma vez que há uma série de atividades às quais os alunos estão habituados e conceções de ensino que são partilhadas tacitamente pelos professores. Por outro lado, os elementos avaliadores (orientadores da instituição de formação e professores cooperantes, orientadores da escola) tornam-se outro fator marcante de socialização do EE. Neste meio caminho profissional, o EE passa a guiar-se por uma estratégia de sobrevivência profissional e a orientar-se por aspetos úteis e imediatos que lhe garantam o sucesso académico e profissional, pois está numa situação avaliativa da qual depende a sua entrada na carreira. Neste processo, são sobretudo os professores cooperantes que lhes ensinam

as primeiras tramas da profissão, que observam as primeiras aulas e os orientam na resolução de problemas, ajudando-os na tomada de decisões. Entre dois mundos, completamente diferentes entre si, o estudante estagiário (meio professor, meio aluno) vê-se numa situação precária, provisória, dependente, por um lado, dos alunos que lhe garantem o sucesso e, por outro, dos orientadores que o acompanham e tutelam na entrada para o mundo profissional dos professores. Estes fatores de socialização podem conduzir a alterações significativas nas concepções e nas ações dos estagiários, nomeadamente pela mudança para atitudes mais autoritárias face aos alunos, mudança nas atitudes face à autonomia do professor no seu papel, maior preocupação pelo controlo dos alunos, sentimento de possuir menos conhecimentos sobre o ensino no final do que no princípio, mudança nas perspetivas de ensino desde as mais progressivas até às mais convencionais, perda de idealismo durante o primeiro ano de ensino, isto é, desde a euforia até à depressão (Pacheco, 1993).

De facto, não é apenas raro que os EE construam uma imagem muito idealizada sobre aquilo que devem ser e fazer, o que vai entrar em contradição com os dados da sua prática quotidiana, gerando sentimentos de insegurança (receio de não ser capaz de enfrentar situações), de incapacidade e de ansiedade, podendo conduzir a uma crise da imagem profissional (Bayer, 1984; Teodoro, 1990). Daí a importância do primeiro ano da prática docente na vida de qualquer professor, sendo fundamental que a experiência não seja traumatizante, mas formativa. Esta constatação recomenda que a formação inicial deve preparar os formandos para lidar com as situações reais do processo educativo, tendo por base a prática reflexiva (Cunha, 2000).

PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS

ESTUDO 1

O PAPEL DA SOCIALIZAÇÃO ANTECIPATÓRIA NA (RE)CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: ESTUDO COM ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Estudo submetido à revista *ÁGORA para la Educacion Y el Deporte*

RESUMO

Entre as propostas que mais recentemente têm surgido ao nível da investigação e da formação inicial de professores, a que se revela como mais promissora segue matrizes crítico-reflexivas. Esta assume o desenvolvimento profissional como derivando não da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 2000), sendo que a narrativa, sob a forma oral ou escrita, pode constituir-se como um método poderoso para a sua investigação. Centrando-se na última etapa da formação inicial de professores - o estágio profissional -, o presente estudo teve como objetivo identificar e interpretar as experiências prévias ao estágio profissional em estudantes estagiários de Educação Física, por recurso às narrativas. Por meio da abordagem qualitativa, utilizando um guião orientador para a condução de uma sessão em *grupo focus*, foram recolhidos relatos, impressões e vivências, relativos ao período que antecede o estágio profissional, de 11 estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, do ano letivo 2010/2011. A discussão desenvolvida em grupo foi gravada e o discurso, após transcrição, foi submetido a uma análise temática e de conteúdo, com o auxílio do programa Nvivo9. Os dados obtidos colocaram em evidência que: i) a autodeterminação é fundamental na escolha da profissão; ii) as experiências vivenciadas enquanto alunos/atletas influenciaram a sua atuação enquanto professores; iii) o professor de Educação Física é percecionado como um exemplo a seguir e que tem uma maior proximidade com os alunos; iv) o professor ideal é responsável, cria um bom clima de aula e leva o aluno a alcançar o sucesso.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes Estagiários; Identidade Profissional; Narrativas; Experiências prévias; Formação de professores de Educação Física.

ABSTRACT

Among the proposals that have more recently as been published at the level of the teacher training, those following critical-reflexive matrices reveal being more promising. These proposal assume professional development as result not from the accumulation of courses, knowledge or skill but from a work of critical reflexivity on the practices and from the permanent (re)construction of personal identity (Nóvoa, 2000). In this context narrative in oral or written form may constitute a powerful method for the research. Focusing on the last stage of initial teacher training – the practicum (i.e. teaching in an assigned subject or classroom under supervision of an experienced teacher) – the present study aims to identify and to interpret the prior experiences of practicum of pre-service Physical Education teachers using testimony and narratives. Through a qualitative approach - using a guiding script to conduct a focus group session – reports, impressions and experiences relating to the period prior to the practicum of 11 trainees from the Faculty of Sport, University of Porto, academic year 2010/2011 were collected. The discussion conducted during the group sessions was recorded and after transcription submitted to content and thematic analysis, using the programme Nvivo9. The results suggest that: i) self-determination is fundamental to choose the profession; ii) the experiences gained while students/athletes influenced their work as teachers; iii) the physical education teacher is perceived as an example to follow and who has a closer relationship with students; iv) the ideal teacher is responsible, provides a good atmosphere in the classroom and leads the student to achieve success.

KEYWORDS: Pre-service Teachers; Professional Identity; Narratives; Previous Experiences; Training Physical Education Teachers.

Introdução

Introdução

A prática profissional é apontada como sendo um elemento central no processo de socialização do professor, contudo o percurso de vida de cada indivíduo representa, também ele, uma parte importante no modo como cada um assume e efetiva a sua profissão (Flores & Day, 2006). Por conseguinte, a socialização antecipatória emerge como um elemento central no modo como o futuro profissional de ensino concebe a sua profissão, sendo, por isso, importante captá-la para melhor compreender e poder intervir no decurso do processo formativo. Até porque, como refere Tardif (1991), a prática aparece como um processo de aprendizagem através da qual os professores traduzem a sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida. Sob este ponto de vista, o processo de formação docente assume o carácter de eixo norteador dos caminhos que serão trilhados pelos profissionais, desde que consiga intervir e transformar marcas de uma socialização antecipatória que, por vezes, funciona como entrave a novas aprendizagens. Neste quadro, e como afirma Pineau (1999), ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações, de construções e reconstruções. Por conseguinte, pode afirmar-se que ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, à maneira singular como age, reage e interage com os seus contextos. Na realidade, sendo um percurso de vida é, também, um percurso de formação.

Dominicé (1990), define o processo de formação como um conjunto complexo em movimento, uma globalidade própria à vida de cada pessoa, isto é, um processo dinâmico em constante transformação. Acrescenta que só é possível ter acesso a essa globalidade e complexidade a partir da identificação de processos parciais de formação enquanto linhas de força, de componentes, de traços dominantes de uma história de vida. É na confluência desses processos parciais que é possível encontrar uma lógica singular, um modo único de os gerir, o qual é denominado de processo global de formação.

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

É neste contexto que os estudos e pesquisas acerca da identidade docente têm recebido a atenção e o interesse de muitos educadores, na tentativa de melhor compreender as posturas assumidas pelos professores (Pimenta e Lima, 2004). Assim, discutir a profissão e a profissionalidade docente requer que se procure compreender, antes de mais, o modo como o professor constrói a sua identidade. Segundo os mesmos autores, a identidade do professor é construída ao longo da sua trajectória como profissional de educação. Seguindo a mesma ordem de ideias, Guimarães (2004) destaca que os cursos de formação inicial podem assumir um papel relevante na construção ou fortalecimento da identidade docente, na medida em que possibilitam a reflexão e a análise crítica de diversas representações sociais historicamente construídas acerca da profissão. Será neste contexto que se poderá atentar a Pimenta e Lima (2004), para quem o estágio profissional surge como um dos elementos centrais no processo de (re)construção da identidade profissional, isto é, como *“um campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores que possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício docente”* (p. 61).

Assim, refletir sobre a natureza de um conjunto de elementos que funcionaram e funcionam como referências para a construção das múltiplas facetas do ser professor de educação física e, desta forma, contribuir para

uma consciencialização do seu papel social, revela-se como um campo fundamental de pesquisa. Na realidade, quando uma pessoa relata os factos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória que percorreu, atribuindo-lhe novos significados. Nesta perspetiva, a narrativa não é a verdade literal dos factos, mas antes a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Bruner (1991) explicita que a narrativa pode ser considerada um modo de pensamento, tendo em vista que ela surge como um princípio organizador da experiência do homem no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas estabelecidas.

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

Pelo exposto, importará distinguir entre história e narrativa. Connelly e Clandinin (1990) estabelecem essa mesma diferença. Para os autores, o fenómeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa. Deste modo, para aqueles autores, narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo. Pode dizer-se que as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas, enquanto o investigador que utiliza o método da narrativa as descreve e faz a construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos (Carter, 1993).

Trabalhar com narrativas na pesquisa ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do professor/pesquisador, como dos sujeitos da pesquisa ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Isto, porque ao mesmo tempo que se descobre no outro determinados aspectos, os fenómenos revelam-se em nós mesmos.

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

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

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

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

Tomando como referência esta duplicidade de propósitos da narrativa, isto é, a sua riqueza do ponto de vista formativo e metodológico, o objectivo deste estudo é identificar e interpretar as experiências prévias ao estágio profissional em EE de educação física por recurso às narrativas, utilizando-as, simultaneamente, como processo formativo para os participantes. Esta forma de investigar, além de permitir obter dados concretos acerca do significado atribuído a essas vivências, assume-se como um possível veículo formativo no processo de construção/desconstrução das identidades profissionais. De referir que este estudo é uma componente de uma investigação mais lata, na qual se pretende acompanhar o estagiário ao longo de todo o ano de estágio profissional¹.

Metodologia

Grupo de estudo

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

Procedimentos de recolha dos dados

De entre as diversas possibilidades de instrumentos a utilizar para a recolha de dados, neste estudo a opção recaiu sobre a realização de um *Grupo Focus*. Com efeito, este é um procedimento muito versátil e tem sido utilizado

¹ Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT): “O papel do estágio profissional na (re)construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física” (PTDC / DES / 115922 / 2009).

em pesquisas qualitativas com muitas finalidades (Bryman, 2008), sendo que em termos de validade é superior à entrevista individual, porquanto a informação recolhida é validada pelos próprios participantes.

O método *Grupo Focus* consiste numa discussão realizada com um grupo de pessoas sobre um tema específico, tendo vindo a ser extensivamente utilizado na investigação em Marketing e nos últimos 30 anos ganhou espaço em áreas como a Psicologia e a Educação (Macnaghten & Myers, 2007; Bryman, 2008). Uma sessão *Grupo Focus* envolve uma discussão objectiva conduzida ou moderada, que introduz um tópico a um grupo de inquiridos e direcciona a discussão sobre o tema, de uma maneira não estruturada e natural (Parasuraman, 1986). Tal como a própria expressão indica, esta discussão é realizada com grupos de pessoas. Nos grupos de discussão focalizada, os participantes são seleccionados por estarem ligados a uma situação em particular, pelo que são instigados a discorrer sobre esse envolvimento (Merton et al. 1956). Nesta medida, o foco ou o objeto de análise é a interação dentro do grupo, bem como a construção conjunta de significados (Bryman, 2008). Isto é, os participantes, estimulados por comentários ou questões fornecidas pelo moderador (pesquisador ou outra pessoa), influenciam-se uns aos outros pelas respostas às ideias e posicionamentos durante a discussão. Os dados fundamentais produzidos por este procedimento são transcritos das discussões do grupo, acrescidos das anotações e reflexões do moderador e de outros observadores, caso existam. Tal como já referido, esta sessão foi dinamizada no âmbito de uma investigação mais lata subordinada à temática “construção da identidade profissional”, sendo que o seu propósito central foi captar as experiências prévias dos participantes antes da entrada no estágio profissional. A sessão ocorreu no início do ano de estágio profissional, outubro de 2010, sendo objecto de gravação em áudio e vídeo.

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

Quadro 1: Guião da sessão grupo focus

Motivos inerentes à escolha do curso e profissão

- Razões da escolha do curso
- Prioridades na escolha do curso
- Influências na escolha

Experiências na Prática Desportiva

- Experiências vividas/experiência marcantes em práticas desportivas (escolares e extra-escolares)
- Aprendizagens tidas na prática desportiva para a função de professor

Conceções

- Entendimento do que é ser professor de Educação Física
 - Exigências que se colocam ao professor na escola atual.
 - Entendimento de professor
-

Procedimentos de análise dos dados

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

Assim sendo, após a audição e visionamento da sessão e da transcrição do conteúdo verbal do discurso dos participantes, estes foram analisados recorrendo à análise temática e de conteúdo, sendo que os temas foram definidos *a priori* e as categorias e as subcategorias *a posteriori* (Quadro 2).

Depois desta primeira etapa de definição das categorias, e numa segunda audição, registou-se a sequência dos assuntos, ordenados cronologicamente, sendo efectuada a transcrição integral das partes identificadas como relevantes para ilustrar o conteúdo emitido. Para tal, recorreu-se a uma representação vertical com o auxílio do programa de análise qualitativa de dados Nvivo9. Uma semana após a transcrição inicial do documento em Word, foram analisados novamente os materiais originais (gravações áudio e vídeo) de modo a fiabilizar os registos. Numa terceira fase, as duas codificadoras envolvidas no processo, após comparação dos registos efetuados, procuraram um consenso interpretativo através de uma análise de conteúdo cuidada. No processo de codificação do conteúdo informativo, a unidade de registo adoptada foi o parágrafo e a interpretação lógico-

hermenêutica foi utilizada como critério. Para Santos (2007), esta técnica visa a obtenção de um resultado, procurando orientações para os problemas de gestão dos conflitos. Após a tarefa de codificação, procedeu-se a uma análise de carácter descritivo da prevalência das categorias e subcategorias, como etapa preliminar da fase interpretativa. Acresce que, para uma apreensão mais rigorosa desta rede concetual se teve em conta a expressão de cada categoria, tanto no conteúdo como na expressão quantitativa, embora este último como indicador adicional.

O consenso obtido no processo de codificação entre as duas codificadoras foi de 93,8% de acordos. Para se eliminar os acordos por acasos calculou-se o coeficiente K de Cohen cujo valor foi de 0,88. Face aos valores encontrados é possível afirmar-se que existe garantia do processo de codificação, pois o número de acordos (acima dos 90%), bem como o valor de K de Cohen (perto de 90%), são disso reveladores.

Quadro 2: Enunciação dos temas, categorias e subcategorias

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

De seguida são apresentadas, de uma forma mais detalhada, as categorias e subcategorias consideradas em cada um dos temas.

Socialização/aculturação

De uma forma geral, a noção de socialização centra-se nas influências sociais e culturais que moldam os seres humanos, as suas condutas na vida e as suas biografias, sendo geralmente definida como o processo pelo qual os indivíduos aprendem a ajustar-se às normas e aprendem a comportar-se em modos apropriados relativamente à sua cultura. Resumidamente, e segundo Giddens (1994), a socialização é transmissão de cultura. Nele foram

consideradas três categorias: agentes de socialização, autodeterminação (self) e heterodeterminação e vivências desportivas.

Agentes de socialização

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

Por sua vez, esta categoria incorpora três subcategorias: *a família; o treinador e o professor*. Na subcategoria professor considerou-se o professor de educação física e os de outras disciplinas.

Autodeterminação (self) e heterodeterminação

Esta categoria comporta os aspetos que se referem à reação do sujeito perante os obstáculos ou perante agentes facilitadores. Isto, porque a *autodeterminação* é o ato ou efeito de a consciência determinar, decidir, deliberar, prescrever, resolver, afirmar e definir alguma ação pessoal. Segundo Ryan (2000), a teoria da autodeterminação pressupõe que existe um entendimento do comportamento motivado humano, fundamentado em processos de motivação intrínseca ou extrínseca ao indivíduo baseados em três necessidades psicológicas inatas, nomeadamente de competência, autonomia e de relação. Estas desempenham um papel fundamental na estabilidade psicológica e no bem-estar do sujeito.

Vivências desportivas

Por *vivência* entendeu-se os elementos que se reportam às experiências de vida. Esta categoria emergiu dado o número elevado de referências que os entrevistados efetuaram às suas experiências na prática desportiva ao longo das suas vidas. Assim sendo, considerou-se pertinente a sua inclusão.

Identidade profissional

Esta tema parte de um entendimento de identidade como sendo um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido. Para Vianna (1999), a identidade possui simultaneamente uma dimensão individual, isto é,

as ideias, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos; e uma dimensão coletiva, isto é, os papéis sociais desempenhados em cada grupo a que pertencemos (familiar, profissional, escolar, religioso, etc.). Segundo o mesmo autor, na construção da identidade concorrem dois processos distintos: um autobiográfico (a identidade do eu) e um relacional (a identidade para o outro). Já para Giddens (1994), a identidade pessoal pode ser encontrada no comportamento ou nas reações das pessoas e dos outros, na capacidade que o indivíduo possui de manter sua biografia particular, ou o que o autor chama de “narrativa particular”. De acordo com Mogone (2001), este processo dá-se desde cedo, quando o indivíduo adota papéis e atividades das outras pessoas que lhe parecem significativas, adquirindo a sua identidade subjetiva, ou seja, a identidade mantém-se, modifica-se e remodela-se numa dialética entre o “eu e os outros”. Para Pimenta (1997), a identidade pessoal e a identidade construída coletivamente são essenciais para definir a identidade profissional do indivíduo.

Guimarães (2004) discute a questão da identidade profissional, inicialmente desenvolvida nos cursos de formação básica para a docência, por meio das expressões “identidade em si”, em que o professor se vê como tal, ou seja, Eu, o professor. Essa identidade incide diretamente no desenvolvimento e fortalecimento da “identidade para os outros”, referente ao modo como a profissão se apresenta. Neste entendimento, a ideia de que a identidade profissional tem em conta traços muito particulares da experiência pessoal, da história de vida, das memórias e eventos mais marcantes das vidas de cada um, fica bem vinculada. Por conseguinte, este tema incorpora as marcas biográficas (individuais e coletivas) relevantes para a profissão de professor de cada participante.

Neste tema considerou-se duas categorias: modelo e papel.

Modelo

Alguém que é considerado um modelo é entendido como sinónimo de pessoa exemplar, perfeita, digna de ser imitada. No que concerne ao professor, é fundamental que assuma este facto através de comportamentos e de tomadas de decisão baseadas em virtudes morais socialmente aceites. Segundo Chizzoti (1998), o contato dos alunos com o “professor modelo” tem

grande importância para a aprendizagem. Os estudantes esperam professores que não informem apenas, mas que contribuam para a sua formação pessoal e profissional.

Papel

O papel é a definição institucionalizada, explícita ou implícita das expectativas, normas e sanções que condicionam a conduta de um ator, em função da posição social que ele ocupa na estrutura social. Como refere Castells (2003), os papéis são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. Se as identidades organizam os significados, os papéis organizam as funções (idem). Assim sendo, esta categoria engloba a multiplicidade de papéis que o professor desempenha, tantos quantos as funções que lhe são atribuídas ou esperadas. Para além dos cargos pedagógicos, didáticos ou de coordenação que lhe possam ser atribuídos, pode ainda desempenhar papel de formador, tutor, orientador, amigo, líder, conselheiro, crítico, observador, integrador ou facilitador.

Resultados

Numa primeira abordagem, optou-se por apresentar uma imagem geral da distribuição dos dados pelas categorias da análise, explanadas no Quadro 3, que incorpora o número de referências e fontes em que cada categoria e subcategoria foram mencionadas.

Imagem global

A imagem global das referências de cada tema, categorias, subcategorias (N1) e subcategorias (N2) visualizada no Quadro 3 revela que, no discurso dos onze estagiários, o tema *socialização/aculturação* (70,4%) destaca-se, sendo que é o tema da *identidade profissional* (29,6%) que aporta um menor número de referências. No entanto, atendendo a que cada tema incorpora categorias e subcategorias, importa proceder a uma análise mais profunda dos dados presentes no Quadro 3. De um modo geral, a *autodeterminação* destaca-se com nitidez (37,5%). As *vivências desportivas* e os *agentes de socialização* surgem também com valores elevados, mas menores (17,1% e

15,8%, respetivamente). Nos *agentes de socialização*, o professor de educação física (8,6%) é o agente mais referenciado.

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

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

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

Imagens Parciais

Socialização/ aculturação

A temática da socialização/aculturação foi, sem dúvida, a mais referenciada pelos EE, destacando-se a *autodeterminação* como a categoria com maior relevância. É visível no discurso dos EE que a vontade de enveredar por uma profissão ligada ao desporto ocorreu muito cedo. Ideia esta que está patente nos excertos que se seguem.

“Entrei na natação com cinco anos. Um dia cheguei a casa e disse à minha mãe: quando for grande quero ser professora de natação. Não era de educação física, era de

natação. Depois, quando entrei para o 2º ciclo (aí já havia a disciplina de educação física) já era professora de educação física, mas até aí era de natação.” (Anabela, Ref1);

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

“Só preenchi uma opção. É difícil situar no tempo a opção do meu futuro. Desde muito cedo que várias pessoas da minha família dizem: “Estas lixado (sic), vais ser professor.” (Varela, Ref1).

Vivências desportivas

A categoria vivências desportivas, materializada em todos os aspetos que aludem às experiências tidas na prática desportiva, foi referida 26 vezes. Aliás, o facto de os estudantes estagiários terem praticado desporto fora do contexto escolar e de terem, de uma ou de outra forma, obtido sucesso nessa prática influenciou decisivamente a sua opção profissional. As vivências determinaram, portanto, em grande medida, a sua vocação, como nos ilustram os excertos dos participantes.

“Sempre estive ligado ao desporto desde os meus 4 anos, remo, futebol e natação e pratiquei sempre os três ao mesmo tempo até aos 15 anos.” (Vicente, Ref1);

“A minha paixão pelo desporto sempre existiu, sempre pratiquei. Uma das razões que me levou, sem grandes dúvidas, a escolher o desporto, foi o facto de ter tido muito sucesso por onde passei. Experimentei muitas modalidades.” (Varela, Ref1);

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

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

"Eu, se calhar fugi aqui à regra. Só decidi ir para desporto no meu segundo 12º ano. Pratiquei sempre desporto, desde os meus seis anos. Comecei no porto, no judo. Estive um bocado no futebol e depois estabilizei, durante oito anos, no basquetebol onde ainda continuo. Não como atleta, mas como treinador." (Costa, Ref1);

"Essa vocação é influenciada pelas vivências." (Antónia,Ref2).

Agentes de socialização

Dos três agentes de socialização mencionados no discurso dos EE, o professor, nomeadamente o de Educação Física foi o que se destacou. Neste concreto, importa ainda referir que, para alguns estagiários, o que os marcou foram as experiências positivas.

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

"No 10ºano tive uma professora que tinha sido aluna aqui nesta faculdade, que era a professora Denise. As aulas dela eram completamente diferentes. Foi uma professora que me motivou muito para esta área." (Tita, Ref1);

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

"Os professores que tive mostraram sempre formas giras de aprender. E eu não sou assim muito disponível nas outras modalidades. Gosto mais de umas modalidades do que outras. Mas pelo menos fiquei com uma abertura. Vivi uma série de experiências que se calhar outros colegas meus, da mesma escola, não passaram. Penso que me motivou imenso ter professores estagiários." (Jacinta, Ref2).

Já outros EE referem as más experiências por que passaram enquanto praticantes (alunos/atletas), como fonte de motivação para serem melhores professores/treinadores, sendo que estas não se constituíram como um fator

desmobilizador. Pelo contrário, resultou num reforço dos seus ideais, como está plasmado nos excertos que se seguem.

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

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

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

“O meu professor era de Biologia e claro que Biologia tem uma certa ligação, mas não tem um grande transfere para a EF, mas a maneira como ele convivia connosco, o clima positivo de aprendizagem que ele nos facultava, mas ao mesmo tempo sempre com respeito e mantendo bem a hierarquia (eu sou o professor, vocês são os alunos), mas a motivação que ele suscitava em nós, tudo isso para mim tem transferência para a EF. Não a nível do conteúdo, claro, mas a nível de postura. Como é que eu devo estar. Sem dúvida que para mim foi a grande referência. Eu costumava dizer que queria ser como ele, porque ele é fabuloso, mesmo. E ele nem era de EF, mas acho que tanto os bons professores como os maus, para mim têm muita, muita influência, quando eu penso: o que é que eu posso fazer nesta aula, o que é que eu posso melhorar ou o que é que eu não quero fazer quando for treinadora, ou isso, sem dúvida nenhuma.” (Alice, Ref3);

“No meu caso, se tiver que escolher um professor, foi a minha professora de História do 9º ano e eu nunca fui um grande aluno a História. Com essa professora eu senti-me

completamente renascido para a disciplina, que nem gostava. Achava uma disciplina chata, que era só ler, só ler. Até que cheguei ao 9º ano e comecei a conseguir raciocinar, a pensar em termos históricos. Há professores que sem dúvida deixam uma marca em nós para o resto da vida. Mesmo sendo noutras áreas há uma transferência para a nossa área específica.” (Varela, Ref1).

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

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

Para outros é fator de dissuasão (Antónia).

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

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

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

Identidade profissional

De um modo geral, os estudantes estagiários deram grande ênfase ao tema identidade profissional, não havendo grande discrepância entre as duas categorias: *papel* (15,1%) e *modelo* (14,5%).

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

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

“Tive uma professora de Francês que na primeira aula mandou vinte e cinco alunos (de uma turma com vinte e oito) para a rua e disse “vocês façam o que quiserem, mas aqui dentro não estão assim”. E a partir dessas aulas até ao final, conseguimos evoluir tanto em termos de aproveitamento como em termos da língua (Francês). Ela conseguiu dar a matéria de 7º e de 8º num ano só. Ela entrou lá mesmo à sargento.” (Antónia, Ref1);

“O aluno também deve sentir, e o professor deve passar essa mensagem, de que o aluno é responsável pelas suas aprendizagens. Eu posso ser bom professor e o aluno não aprender porque também não quis aprender.” (Tita, Ref1);

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

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

No que concerne à categoria *modelo*, o professor é visto, por alguns EE, como alguém com quem se identificam ou como querem ser identificados. Esta noção está presente nos excertos seguintes:

“Ser professor de EF implica ser um modelo. Tem estatuto social.” (Jacinta, Ref2);

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

“Eu vejo-me a ser um bom professor de EF. Devo ter sensibilidade para perceber o local e a hora a que eu faço determinadas coisas. Provavelmente ao tomar o pequeno-almoço na escola, tenho que ter em atenção o que como. Posso aproveitar os exemplos alimentares para falar da importância da prática desportiva. Tenho a noção de que tanto

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

Discussão dos resultados

Socialização/aculturação

A discussão em torno da socialização tende a focalizar-se na criança, até porque a compreensão do processo na infância é muito importante. Porém, o processo de socialização não se restringe a esse período de desenvolvimento e tão-pouco consegue proporcionar, nesse período, toda a aprendizagem social necessária para o desempenho de papéis adultos e das inúmeras mudanças que ocorrem na vida de um indivíduo. Tomando como referência este entendimento, foi perceptível que, de um modo geral, os EE inquiridos indicam a *socialização/aculturação* como sendo a fonte mais importante na construção da sua identidade profissional. Este resultado vai ao encontro dos estudos feitos por Pimenta e Lima (2004), na área educativa, os quais referem que as aprendizagens, as experiências e as vivências ajudam a construir a identidade docente do futuro professor. De entre os variados fatores que podem influenciar essa identidade, a autodeterminação foi o mais valorizado pelos EE. A motivação intrínseca e extrínseca são dois construtos sobejamente mencionados pela literatura como fatores relacionados com o comportamento motivado. Neste sentido, a valorização dada pelos participantes a esta categoria vem de encontro aos resultados de vários estudos (e.g. Biddle, Chatzisarantis, & Hagger (2001); Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Lázaro, & Dosil (2004), Ruiz (2005)). Contudo, Deci e Ryan (1985) consideram que esta dicotomia intrínseca-extrínseca é muito simplista e redutora para a compreensão da motivação, pelo que, segundo uma perspectiva autodeterminista, defendem que a motivação pode ser categorizada de uma forma global, considerando-a um *continuum* da forma mais autodeterminada para a menos autodeterminada, em motivação intrínseca, motivação extrínseca e amotivação.

Relativamente aos agentes de socialização, os participantes referem a família, o treinador e o professor como sendo as pessoas que mais influenciaram a sua forma de agir, de pensar ou de sentir. Foi ainda notório o destaque dado aos professores de Educação Física, no entanto, são também referenciados, com menor relevância, os professores de outras disciplinas. Independentemente da maior valorização da influência dos professores é de evidenciar, também, a importância que os estudantes estagiários dão à família e aos treinadores na construção do seu modo de ser e de pensar.

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

Neste enquadramento, Palacios (1995) considera a escola, conjuntamente com a família, a instituição social que tem maior impacto na criança. A escola não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente, como influi em todos os aspetos relativos aos processos de socialização e individualização da criança, designadamente no desenvolvimento das relações afectivas, na habilidade de participar em situações sociais, na aquisição de destrezas relacionadas com competência comunicativa, no desenvolvimento da identidade sexual, das condutas pró-sociais e da própria identidade pessoal.

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

Estes dados seguem ainda a linha de pensamento de Shinyashiki (2000), que considera que os agentes da socialização são aqueles que transmitem a cultura, seja conscientemente ou não. O mesmo autor defende ainda que, em qualquer etapa da vida, as pessoas podem sofrer consideráveis mudanças, algumas suficientemente profundas, a ponto de poderem ser qualificadas de transformação. Adicionalmente, parece não haver ambiguidade quanto ao facto de as experiências, sobretudo as da idade adulta, especialmente no

trabalho e no contato com os meios de comunicação de massa, serem pelo menos tão importantes quanto as suas experiências no início de vida.

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

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

Identidade profissional

A identidade profissional foi perspectivada com um elevado grau de importância pelos participantes do estudo. Os traços particulares da experiência pessoal de cada participante, isto é, a sua história de vida, as suas memórias e os eventos mais marcantes das suas vidas foram tidos em conta no seu discurso. Neste contexto, os EE consideraram que a questão da identidade é complexa, múltipla, diferenciada e dinâmica.

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

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

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

Conclusões

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

Para os EE participantes neste estudo, a socialização emergiu como sendo a fonte mais importante na construção da sua identidade profissional, sendo que a autodeterminação (motivação intrínseca e extrínseca) se assumiu como o fator mais determinante nessa construção. No entanto, as vivências, nomeadamente as da prática desportiva como alunos ou atletas também contribuíram para essa determinação. De evidenciar ainda que o professor de Educação Física foi considerado o agente de socialização mais influente. No entanto, também foi notória a ação da família e, embora sem a mesma relevância, a intervenção do professor de outras disciplinas, bem como do treinador.

Embora em medidas diferentes, todas as experiências vivenciadas enquanto alunos/atletas influenciam a sua atuação enquanto professores.

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

Os participantes consideram que são variados os papéis do professor e realçam a importância do professor modelo. Estes vêem o professor ideal como aquele que revela competência, eficácia e responsabilidade, constituindo-se como uma referência, pelo respeito e disciplina que inspira, num bom clima de aula, levando o aluno a alcançar o sucesso.

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

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

Referências bibliográficas

- Batista, A., & Codo, W. (1999). Crise de identidade e sofrimento. In W. Codo (Ed.), *Educação, carinho e trabalho - Bournout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação* (pp. 171). Petrópolis: Vozes/Brasília: CNTB e UnB.
- Biddle, S., Chatzisarantis, N., & Hagger, M. (2001). Self-determination theory in sport and exercise. In F. Cury, P. Sarrazin, & J. P. Famose (Orgs.), *Theories de la motivation et sport: Etats de la Recherche*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bolzan, V. (2002). Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação.
- Bruner, J. (1991). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12.
- Castells, M. (2003). *O poder da identidade* (vol. II). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 211.
- Chizzotti, A. (1998). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (3^a ed). São Paulo: Cortez.
- Cohen, P. R. (2000). *Learning Concepts by Interaction. Technical report, Computer Science Department*. University of Massachusetts at Amherst.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Cunha, M. I. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23 (1/2), 185-195.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova York: Plenum.
- Dominicé, P. (1990). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Fernandes, H. (2003). *Motivação no contexto da educação física: estudo centrado no valor preditivo das intenções de prática desportiva, em função da motivação intrínseca*. Vila real: H. Fernandes. Dissertação de licenciatura não-publicada. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J., Lázaro, J. P., & Dosil, J. (2004). Validación e aplicación de modelos teóricos motivacionales en el contexto de la educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4(1/2), 67-89.
- Ferrer Cerveró, V. (1995). La crítica como narrativa de las crisis de formación. In LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Flores, A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities. A multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232
- Frankfort-Nachmias, Chava, & Nachmias, D. (1996.) *Research Methods in the Social Sciences*, (5th ed.). New York: St. Martin's Press.
- Freire, P., & Shor, (1987). *Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Ciências & Educação*, 11 (2), 327-345.
- Giddens, A. (1994), *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Guimarães, V. S. (2004). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus.
- Kenski, V. (1994). Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, (90), 45-51.
- Macnaghten, P., & Myers, G. (2007). Focus Group. In C. Seale, G. Gobo. J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice*. London: Sage.
- Merton, R.K., Fiske, M. & Kendall, P. L. (1956). *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. New York: Free Press.

- Mogone, J. A. (2001). *De alunas a professoras: analisando o processo da construção inicial da docência*. Araraquara: J. A. Mogone. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista.
- Moita, M. (1992). Percursos de formação e de transformação. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e a história da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Outeiral, J. (2003). *O mal-estar na escola*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Palacios, J., Coll, C., Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Parasuraman, A. (1986). *Marketing research*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Pimenta, S. G. (1997). *Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor* (vol.III). Nuances: Presidente Prudente, pp.05 – 14.
- Pimenta, S.G., & Lima, M.S.L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Pineau, G. (1999). *Experiências de Aprendizagem e história de vida*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ruiz, V. M. (2005). *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais*. Campinas: V. M. Ruiz. Dissertação de Doutorado apresentada ao Centro de Ciências da Vida. PUC-Campinas.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(2), 68-78.
- Santos, A. (2007). *Regras científicas da hermenêutica*. Consult. 20 Fev. 2011, disponível em <<http://albertodossantos.wordpress.com/artigos-juridicos/regras-da-hermeneutica/>>.
- Santos, R. M. & Blanco, F.J. (2003). Praxeología Motriz y Educación Física. In Fuentes Garcia, J.P. Bellido, M. (Coord.) *Una Unidad Didáctica de Juegos Tradicionales en Secundaria Obligatoria*. Actas del 1º Congreso Europeo de Educación Física FIEP, 2003, pp. 417-426.
- Shinyashiki, G. T. (2000). *O Processo de Socialização Organizacional um estudo de caso de trainees*. São Paulo: T. Shinyashiki. Dissertação de

Doutoramento apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's literature*. New York: Longman Publishing.

Tardif, M. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*(4), 215-233.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Vianna, C. (1999). Os nós do “nós”: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã.

ESTUDO 2

A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO: O IMPACTO E PRIMEIRAS VIVÊNCIAS DO
ESTUDANTE ESTAGIÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Estudo submetido à *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (Revista Paulista)*

RESUMO

Os estágios profissionais (EP) dos cursos de formação de professores têm-se assumido como espaço de construção dos chamados saberes experienciais. Este estudo pretendeu descrever e interpretar as expectativas iniciais dos estudantes estagiários face ao EP, bem como o impacto e as primeiras vivências tidas em contexto de estágio, para a construção da sua identidade enquanto professor. Para a recolha de dados realizaram-se entrevistas semiestruturadas, com doze estudantes estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, do ano letivo 2011/2012, na fase inicial de EP. Os discursos dos estagiários foram gravados e, após transcrição integral, foram submetidos a uma análise de conteúdo, com o auxílio do programa Nvivo9. Os dados deste estudo evidenciam que: i) as expectativas de aprendizagem são aquelas a que os estagiários atribuem maior relevância; ii) de entre os diversos intervenientes no processo de estágio é ao orientador da faculdade a quem atribuem maior importância; iii) no processo de estágio as experiências negativas são as mais marcantes; iv) os estudantes estagiários evidenciaram dificuldades em idealizar a sua identidade profissional.

Palavras-chave: Estágio Profissional, Estudante Estagiário, Educação Física, Identidade Profissional.

ABSTRACT

The practicum in the context of teacher training has been assumed as a space where the students constructed their experiential knowledge. The propose of this study was to describe and to interpret the initial expectations of preservice teachers, as well as the impact and first experiences lived in the context of practicum, of these experiences for the construction of their identity as teacher. For data collection, semi-structured interviews were conducted with twelve preservice teachers of the Faculty of Sport, University of Porto, academic year 2010/2011 in the initial phase of practicum. The statements of the preservice teachers were recorded and after transcription submitted to the thematic and content analysis, using the Nvivo9. Data showed that: i) the expectations of learning are referred by the preservice teachers as the most important; ii) among the various actors involved in the process of practicum the supervisor of the Faculty is the one to whom they attributed greater relevance; iii) the negative experiences during the practicum are the most striking; iv) the preservice teachers showed difficulties in idealizing their professional identity as teachers.

Keywords: Practicum, Preservice Teacher, Physical Education; Professional Identity.

Introdução

Ao longo dos últimos anos, a investigação acerca dos estudantes do ensino superior tem-se centrado, fundamentalmente, no estudo das suas experiências “intracampus”, surgindo em segundo plano a investigação mais centrada nas experiências que têm lugar fora deste contexto formativo (Ryan, Toohey e Hughes 1996; Cameron- Jones & O’Hara, 1999; Caires, 2001).

No âmbito mais específico da formação inicial de professores, a investigação sobre a capacitação e inserção profissional dos formandos tem alguma tradição, sendo que alguns dos seus marcos se reportam à década de 70 (e.g. Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975; Lacey, 1977; Lortie, 1975). Desde então, a temática “tornar-se professor” tem sido objeto de maior investimento na comunidade científica e académica (Silva, 1994; Cavaco, 1995; Simões, 1996; Machado, 1996; Cardoso, 1999; Freire, 2000; Borralho, 2001; Moreira, 2001; Grilo, 2002; Mendes, 2002; Alarcão & Tavares, 2003). Este investimento encontra justificação pelo facto do estágio profissional ser reconhecido (não de forma consensual) como um dos períodos mais marcantes da formação inicial dos futuros professores. Para Simões (1996), é, aliás, *“indubitável que, no decurso da carreira, poucos períodos se comparam a este em importância, constituindo um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor”* (p.132).

Apesar de alguma dispersão e falta de consenso que marcam, ainda hoje, a prática e a investigação nesta área, é amplamente aceite, entre as diferentes abordagens, a natureza complexa, interativa, dinâmica e idiossincrática do processo de *aprender a ensinar*; largamente influenciado pela interrelação entre factores de ordem individual e contextual. Entre estes factores, a literatura enfatiza as características e os recursos pessoais do professor-estagiário, a qualidade das experiências de aprendizagem que lhe são proporcionadas, o apoio do(s) supervisor(es), e a qualidade do ambiente escolar que acolhe o professor neófito (Stones, 1984; Bullough, Knowles, Jr., & Crow, 1991; McNally, Cope, Inglis, & Stronach, 1994).

Por se tratar do último ano da formação inicial dos candidatos a professores, por corresponder sob o ponto de vista da formação inicial ao derradeiro

momento da sua passagem pelo contexto académico, e pela qualidade e intensidade dos desafios e vivências que esta transição encerra, o estágio profissional é entendido como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo do trabalho/ emprego.

Questões como “*Quem sou?*”, “*Onde estou?*”, “*Em que é que acredito?*” ou “*O que quero fazer da minha vida?*” figuram, segundo Chickering e Reisser (1993) e Newman (2000), entre o rol de questões com que estes quase-adultos e quase-profissionais se debatem na fase final do seu percurso de formação inicial, rumo à consolidação do seu sentido de *Self*, ao desenvolvimento do sentido da vida e da integridade. Muito embora não se possa assumir como o único “precipitador” destas questões, o estágio profissional é, seguramente, responsável por um dos momentos em que tais processos e oportunidades de transformação pessoal acabam por ganhar maior expressão.

Neste enquadramento, e de acordo com Machado (1996, 1997), o confronto com a profissão docente força o indivíduo a procurar perceber-se a si próprio enquanto professor, em termos do que gostaria de ser e das suas expectativas em relação ao futuro na docência. A resposta a tais questões dependerá, fortemente, de aspectos como: a forma como irá assimilar a cultura, normas e valores inerentes à classe profissional que passou a integrar; o seu grau de identificação com os mesmos; ou, ainda, a relação criada com os interlocutores deste novo *ethos* (os outros professores, os alunos, os pais...). De facto, é na interação com os “outros” que se constrói a experiência subjetiva de se sentir professor, isto é, a sua identidade profissional. É através das imagens que lhe devolvem, acerca de si e do seu desempenho, ou do grau de reconhecimento e aprovação conquistados entre os diversos elementos da comunidade escolar, que irá depender o seu maior ou menor sentido de eficácia como profissional, e um maior ou menor conforto no papel de professor (Simões, 1996; Carrolo, 1997).

No estágio profissional é, então, esperado que se esteja perante indivíduos capazes de apreender e integrar a complexidade dos estímulos e das situações que a transição para o mundo do trabalho e para o mundo adulto comporta, exibindo gradualmente respostas cada vez mais elaboradas em

termos da sua adequação, diferenciação e integração (Caires, 2002; Chickering & Reisser, 1993; Ferreira, 2000). Refira-se que as evidências, ao nível da literatura na área da formação inicial de professores, sugerem a presença de algumas diferenças no modo como o processo de estágio é experienciado consoante o género e área científica dos formandos. Tais diferenças parecem, também, registar-se ao nível do impacto do estágio no desenvolvimento destes indivíduos (Admiraal, Korthagen, & Wubbels, 2000; Serow, 1998).

À luz do modelo de Fuller (1969) e Fuller e Bown (1975), as preocupações iniciais dos professores-estagiários prendem-se com a *Sobrevivência do self*, reportando-se quer às situações de avaliação a que se encontram sujeitos, quer à sua competência e adequação em sala de aula, ou à integração e conquista da aprovação dos “outros” no contexto escolar. Uma vez ultrapassadas tais preocupações, ocorre uma maior centração nas *Tarefas* ligadas ao ensino, que passam a constituir o foco principal dos investimentos do estudante estagiário. A planificação das aulas, as estratégias de ensino a utilizar, ou a preparação de materiais são exemplo das preocupações mais comuns nesta segunda fase. Numa terceira etapa, uma vez contornadas as preocupações anteriores, o estagiário tende a focar-se nas aprendizagens dos alunos e no *impacto* que a sua atuação tem sobre as mesmas.

O estudo que se apresenta neste artigo integra-se num projeto mais amplo, no qual se pretende acompanhar e investigar o percurso do estagiário durante este processo de profissionalização. Neste caso em concreto, com estagiários da faculdade de desporto da universidade do porto.

O propósito deste estudo é captar o impacto das primeiras vivências em contexto de estágio profissional e as conceções acerca do que é ser professor, de modo a contribuir para um debate mais alargado do papel da formação inicial na construção da identidade profissional.

Procedimentos metodológicos

Este é um estudo de natureza empírica, cujo foco são as expectativas e o impacto das primeiras vivências em contexto de estágio profissional. Participaram neste estudo doze estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) do ano lectivo 2010/2011, seis do sexo

feminino e seis do sexo masculino, de diferentes escolas do distrito do Porto. A média de idades é de 22,8 anos com um intervalo de variação entre 21 e os 25 anos. O regime de participação foi voluntário, sendo que na salvaguarda do anonimato e confidencialidade dos participantes foi atribuído um pseudónimo a cada um deles.

Procedimentos de recolha dos dados

De entre as diversas possibilidades de instrumentos a utilizar para a recolha de dados, neste estudo a opção recaiu sobre a realização de entrevistas semiestruturadas. Com efeito, *“a entrevista é uma das mais comuns e poderosas maneiras que utilizamos para tentar compreender a nossa condição humana”* (Fontana & Frey, 1994, p.361). Para Trivinos (1990), a entrevista semiestruturada é um modelo que tem origem numa matriz, num roteiro de questões-guia que dão cobertura ao interesse da pesquisa. Este tipo de entrevista parte de certas questões básicas, apoiadas em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que oferecem um amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se tem acesso às respostas do inquirido. Este modelo permite criar uma estrutura para comparação de respostas e articulação de resultados, auxiliando na sistematização das informações fornecidas por diferentes inquiridos. O roteiro de questões-chaves serve, então, como base para a descrição e análise em temas e categorias.

As entrevistas foram efetuadas após o início do estágio profissional, em finais de outubro e início de novembro de 2010, sendo objeto de gravação em áudio (com a devida autorização dos participantes).

As questões do guião da entrevista estão referidas no Quadro a seguir apresentado (Quadro 1).

Quadro 1 - Guião da entrevista

Bloco 1

1. Quais as expectativas iniciais face ao estágio?
2. Como foi o primeiro impacto em relação:
 - à escola, enquanto espaço físico
 - à turma
 - ao professor cooperante
 - ao orientador da faculdade
 - ao núcleo de estágio
 - ao grupo de educação física
3. O que é ser professor?
4. O que é ser professor de educação física?
5. O que é ser estudante estagiário

Bloco 2

1. Qual o papel, ou quais os papéis do professor?
 2. Qual o papel, ou quais os papéis do professor de educação física?
 3. Qual a função, ou quais as funções do professor?
 4. Qual a função, ou quais as funções do professor de educação física?
-

Procedimentos de análise dos dados

Na análise do conteúdo informativo da transcrição das entrevistas recorreu-se a uma análise temática e de conteúdo dentro de cada um dos temas. Após a transcrição e leitura integral das entrevistas procedeu-se à sua inserção no programa de análise de dados qualitativos NVivo9, sendo que o sistema categorial foi definido após a leitura flutuante da transcrição do conteúdo verbal do discurso dos participantes (Quadro 2). Como refere Bardin (2004), a partir do momento em que através da análise do conteúdo se decide codificar o seu material, deve-se produzir um sistema de categorias. Deste modo, a generalidade das categorias analíticas dentro de cada tema foi objecto de especificação *a posteriori*, na medida em que a base da sua definição foram os dados empíricos, porquanto a preocupação consistiu em compreender e dar significado ao “discurso” dos entrevistados. Em síntese, e como aponta Bardin (2004), procurou-se seguir as três etapas básicas da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados.

No sentido de tornar o processo de codificação consistente e fiável, o processo de codificação de quatro entrevistas foi efetuado por duas codificadoras envolvidas no processo, que após comparação das categorizações efetuadas procuraram um consenso interpretativo através de

uma análise de conteúdo cuidada. Por último, procedeu-se ao cálculo do número de acordos, que foi de 94,28% de acordos. Para se eliminar os acordos por acasos calculou-se o coeficiente K de Cohen cujo valor foi de 89%. Face aos valores encontrados é possível afirmar-se que existe garantia do processo de codificação, pois o número de acordos (acima dos 94%), bem como o valor de K de Cohen (perto de 90%), são disso reveladores.

No processo de codificação do conteúdo informativo, a unidade de registo adoptada foi o parágrafo e a interpretação lógico-hermenêutica foi utilizada como critério. Para Santos (2007), esta técnica visa a obtenção de um resultado, procurando orientações para os problemas de gestão dos conflitos. Após a tarefa de codificação, procedeu-se a uma análise de carácter descritivo da prevalência dos temas e categorias, como etapa preliminar da fase interpretativa. Acresce que, para uma apreensão mais rigorosa desta rede conceptual, teve-se em conta a expressão de cada categoria, tanto no conteúdo como no “peso”, embora este último como indicador adicional.

Os temas e as respectivas categorias consideradas, apresentam-se no quadro seguinte.

Quadro 2: Temas e categorias

TEMAS	CATEGORIAS
Expetativas	Escola Aluno/turma Núcleo de Estágio Grupo E. Física Professor Cooperante Orientador Aprendizagem
Impacto	Escola Aluno/turma Núcleo de Estágio Grupo E. Física Professor Cooperante Orientador
Primeiras vivências	Experiências negativas Experiências positivas
Ser Estudante Estagiário	
Ser Professor	Modelo Papel Funções
Ser Professor de Educação Física	

De seguida são apresentados, de forma mais detalhada, os temas e as categorias consideradas em cada um dos temas.

Expetativas

Este tema incide nas ideias que os estudantes estagiários (EE) formulam aquando a sua entrada no estágio profissional (EP) relativamente à *escola, aos alunos/turma, ao núcleo de estágio, ao grupo de Educação Física, ao professor cooperante, ao orientador e à aprendizagem.*

Impacto

Este tema incorpora as primeiras reações dos EE perante a escola, os alunos, a turma, o núcleo de estágio, o grupo de educação física, o professor cooperante e o orientador.

Primeiras vivências

A forma como cada EE experimenta a sua profissão, numa primeira etapa, é aqui considerada. Este tema foi subdividido em duas categorias: *experiências positivas e experiências negativas.*

Ser estudante estagiário

Durante a experiência de estágio, os EE são simultaneamente, professores e alunos, situação que provoca fragilidades resultantes da tensão entre a teoria e a prática. É certo que a Universidade constitui a primeira influência na formação dos professores. Contudo, no EP passam a adquirir conhecimento através da sua experiência no ensino.

Ser professor

Neste tema, o professor é considerado como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão. Este exerce grande influência na qualidade do ensino e da educação em geral. Nenhuma transformação educacional acontece sem a participação ou intencionalidade transformadora docente. De entre os diversos autores que se debruçam sobre o estudo da profissão docente, salienta-se Nóvoa (1991), que refere que ser-se professor ou assumir-se como professor é o resultado de um processo evolutivo, construído dia a dia e ao longo dos anos, desde o momento da opção pela profissão docente, à

custa, fundamentalmente, de um saber experiencial, resultante do modo como os professores se apropriam dos saberes de que são portadores, que deverão reconceptualizar; da capacidade de autonomia com que exercem a sua actividade; e do sentimento de que controlam o seu trabalho.

Dentro deste tema, foram consideradas três categorias: *o modelo, o papel e as funções*.

O professor atua como um modelo para o aluno (processo de identificação) por intermédio das suas atitudes, gestos e comportamentos. Nesta perspetiva, o “exemplo” do professor é fundamental para a formação integral do aluno. Segundo Chizzoti (1998), o contato com o “professor modelo” tem grande importância para a aprendizagem. Os estudantes esperam professores que não informem apenas, mas que contribuam para a sua formação pessoal e profissional.

Não havendo consenso na literatura, para este trabalho considerou-se que na execução da sua profissão o professor assume vários papéis que vão desde o orientar, o aconselhar, o criticar, o liderar, o observar, o educar e o integrar. Como refere Castells (2003), os papéis são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. Assim, se as entidades organizam os significados, os papéis organizam as funções (idem). Já as funções reportam-se ao conjunto de tarefas que são consideradas inerentes à profissão docente. De acordo com Matos (1989), a atividade do professor comporta tarefas diversas, o que lhe exige conhecimentos como meio de as resolver. Para além de gestor administrativo, é um gestor de tarefas de interação entre vários elementos da comunidade escolar e, gestor das interações com a comunidade.

Ser Professor de Educação Física

Neste tema é considerada toda a informação que procura caracterizar o modo de pensar, de estar, de agir e de atuar do professor, no desempenho da sua função docente. De acordo com estudos realizados por Cohen & Manion (1981), os alunos atribuem importância aos aspetos relacionados com o clima que envolve a relação professor/ aluno, elevando os professores que orientam a sua ação pela amizade, tolerância, comunicação em paralelo com a ordem, motivação e controlo de aula e disciplina (justos e imparciais).

Resultados

Numa primeira abordagem, foi objetivo apresentar uma imagem geral da distribuição da informação pelos temas e pelas categorias de análise, explanadas no quadro 3, de modo a permitir uma leitura mais fácil.

Imagem global

Analisando o Quadro 3, alusivo às referências de cada tema e categorias manifestadas no discurso dos doze estagiários inquiridos, facilmente se percebe que o tema *ser professor* (31,9%) é o mais mencionado, sendo que o menos referido é o tema *ser estudante estagiário* (7,2%). No entanto, o tema *impacto* (24,6%) também assume uma importância relevante. Note-se que a percentagem de referências no tema das *expetativas* e no tema das *primeiras vivências* são bastante similares, ou seja, situam-se entre 13 a 14% da percentagem total de referências encontradas. Já o tema *ser professor de Educação Física* apresenta 9,7% das referências apontadas.

Quadro 3 – Imagem global das referências e fontes por tema e por categoria

Temas	Categorias	Fontes	Referências	% (Ref.)
Expetativas	Escola	8	8	1,4
	Aluno/turma	6	13	2,3
	Núcleo de Estágio	5	7	1,3
	Grupo E.Física	4	4	0,7
	Prof. Cooperante	7	12	2,2
	Orientador	7	13	2,3
	Aprendizagem	12	23	4,1
	Sub-total	49	80	14,3
Impacto	Escola	10	16	2,8
	Aluno/turma	10	23	4,2
	Núcleo de Estágio	9	13	2,3
	Grupo E. Física	10	22	4,0
	Prof. Cooperante	12	30	5,4
	Prof.Orientador	12	33	5,9
	Sub-total	61	137	24,6
Primeiras Vivências	Exp. positivas	10	31	5,6
	Exp.negativas	8	45	8,1
	Sub-total	18	76	13,7
Ser Estudante Estagiário		11	40	7,2
Ser Professor	Modelo	7	20	3,6
	Papel	12	118	21,3
	Funções	11	39	7,0
	Sub-total	30	177	31,9%
Ser Professor de Educação Física		12	54	9,7%
Total		181	554	100

Os EE quando questionados acerca das suas *expetativas*, destacaram as relativas à *aprendizagem* (23 referências), desvalorizando as relativas ao *grupo de educação física (GEF)*, que apenas obteve um total de 4 referências. As *expetativas em relação ao aluno/turma* são tão referenciadas, bem como as relativas ao *professor orientador (PO)*. Não menos importantes serão as *expetativas relativas ao professor cooperante (PC)*, com 12 referências.

Relativamente ao tema *impacto inicial*, as *categorias professor orientador e professor cooperante* são as mais evidentes, com 33 e 30 referências, respetivamente. Verifica-se que o *impacto relativamente ao núcleo de estágio* é o menos referido no discurso destes estagiários, com apenas 13 referências.

Os estudantes inquiridos atribuíram maior importância às *experiências negativas* aquando das *primeiras vivências* em contexto de estágio. São também mencionadas com alguma relevância as *experiências positivas*.

Relativamente ao tema *ser professor*, a percentagem de referências na categoria *papel* é muito esclarecedora, uma vez que, dentro deste tema, as referências perfazem mais de 65% das menções. As categorias *funções* e *modelo* situam-se abaixo dos 22%.

Imagens parciais

Expetativas iniciais face ao estágio profissional (EP)

As *expetativas* face ao EP, como já foi referido, repartiram-se entre *a escola, o aluno/turma, o núcleo de estágio, o professor cooperante, o orientador e a aprendizagem*. De salientar o facto de todos os estagiários terem mencionado as *expetativas de aprendizagem*, num total de 23 referências. A ideia que trespassa é que os EE esperam que o contexto de estágio seja um espaço de aprendizagem para o ser professor, envolvendo aquisições pessoais e profissionais, como ilustram os excertos a seguir apresentados.

“Bem, as expetativas iniciais são sobretudo aprender a ser professora” (Tita, Ref2);

“A minha grande expetativa era que no final do ano estivesse melhor preparado do que agora, no início.” (Costa, Ref1);

“Eu espero aprendizagem pessoal (...), aprendizagem profissional e espero evoluir em todas as minhas conceções e pensamentos acerca do desporto, da atividade física e da educação.” (Jacinta, Ref1);

“A minha expetativa é a de aprender e viver o máximo que puder e conseguir fazer dessas experiências a base para o futuro.” (Vicente, Ref1).

Embora se note uma clara predominância do número de referências relativas às expetativas de aprendizagem, é conveniente realçar que as expetativas em relação ao aluno/turma, ao PO e ao PC são bastante relevantes, com um número de referências muito semelhante (13 e 12). Este facto parece realçar a importância atribuída a estes atores no contexto de estágio. Por um lado, os alunos sobre os quais irá incidir a docência, por outro, os instrutores/avaliadores dessa mesma ação.

“Aos alunos, o pilar...espero que aprendam. Que vivenciem o desporto, que aprendam um conjunto de aspetos importantes e que, acima de tudo, consigam transpor isso para fora da aula.” (Vicente, Ref1);

“...tinha algum receio que, como existem muitos amigos da minha irmã, em relação ao modo como é que eles iam reagir e a forma como eles iam lidar comigo.” (Anabela, Ref1);

“Tinha aquela expetativa de encontrar - o que se calhar seria mais positivo para o meu estágio - uma turma que favorecesse um ambiente mais eclético, mais motivador, hum...acabou por cair por terra.” (Tita, Ref2);

“Penso que as expetativas em relação à orientadora, é mesmo essa, que consiga, que nos permita uma evolução e que nos leve...” (Rui, ref1);

“Eu sinceramente sabia que, pelo que toda a gente fala, que a prof. (...) que era a melhor. Nunca pensei que fosse ela para aquela escola porque não estava previsto. Mas quando soube que era ela fiquei mesmo muito feliz.” (Sara, Ref1);

“Com a orientadora, a opção da escola foi por causa dela. Eu e todos os meus colegas estávamos a fazer figas para que fosse ela a orientar, a fama dela é grande...” (Jacinta, Ref1);

“A professora cooperante não conhecia, mas pelas informações que vamos tendo, é uma professora com bastantes anos de experiência de orientação de estágio (...) posso esperar um ano produtivo, com evolução.” (Rui, Ref1);

“A expectativa que tinha em relação à professora cooperante, é que iria dizer o que estava mal e onde é que podia melhorar e expor-me essa situação, fazer-me pensar.” (Renato, Ref1).

Impacto inicial

Antes de se proceder à descrição e interpretação dos dados deste tema e respetivas categorias, é de realçar o facto da percentagem relativa de referências ao PC e ao PO serem muito próximas e as mais elevadas.

De facto, é visível que os EE atribuem grande importância ao PC e ao PO da faculdade e seus respetivos papéis, na sua experiência de EP.

Numa interpretação integrada, é possível relacionar este dado com as expectativas iniciais, na medida em que os EE vêem o professor cooperante e o orientador como dois pilares de sustentação à iniciação da sua prática profissional.

No Quadro 3 pode verificar-se o número de referências em cada uma das categorias relativas ao primeiro impacto sentido pelos entrevistados, no contexto de EP, sendo que permite uma análise comparativa, da importância atribuída a cada uma destas categorias.

De salientar que no tema se observam diferenças relevantes no total de referências de cada categoria. Este facto parece estar relacionado com o próprio discurso de cada um dos entrevistados, bem como com a sua capacidade em focalizar as respostas para os objetivos das questões colocadas. Mais uma vez, é de salientar que o objetivo primordial das entrevistas semiestruturadas não é obter resultados quantitativos, mas sim a perspetiva dos entrevistados em relação às suas experiências, permitindo

alguma liberdade nas respostas, dentro de uma orientação dada pelo guião da entrevista.

Em relação a cada uma das categorias é de realçar que as referências encontradas relativamente à escola, são maioritariamente acerca do espaço físico, sendo que a opinião dos estudantes estagiários diverge, o que se repercute em algumas alusões aos sentimentos experimentados por cada um no primeiro contato que teve com o contexto escolar, como se verifica no discurso dos EE.

“Enquanto espaço físico eu pensei que tinha melhores condições do que as que tenho (...) pensava que ia ter um pavilhão com um campo de futsal e não, aquilo é uma antiga biblioteca em que o espaço máximo é um campo de basquetebol.” (Sara, Ref1);

“A escola tem dois pavilhões, um para as aulas e outro para Educação Física e o espaço é ótimo.” (Renato, Ref1);

“Há um edifício, por exemplo, que tem muitas janelas a toda a volta e todas estão com vidros partidos.” (António, ref1);

“Os espaços exteriores são razoáveis...dá para trabalhar, mas quando chove é complicado.” (Alice, Ref3);

“Cheguei lá e vi um espaço completamente degradado, obsoleto; até pelos espaços que eu tinha andado no meu tempo, bem...” (Jacinta, Ref1);

“(...) aquela escola em questões de condições não é muito boa, é uma escola muito antiga. Eu já lá andei há seis anos e esperava que estivesse melhor. Mas não, ainda é tudo igual.” (Costa, Ref1).

Apesar de existirem referências positivas em relação aos espaços físicos da escola, as referências negativas estão em número claramente superior. Estas prendem-se sobretudo com a falta de espaços e condições para a prática profissional e de climatização na escola.

Talvez tivesse sido pertinente quantificar estas diferenças, caso fosse possível escrutinar se estas se devem à realidade dos espaços e condições de cada escola, ou à interpretação subjetiva dos entrevistados face às suas expectativas iniciais, como é visível nas palavras da Anabela e da Antónia.

“Enquanto espaço físico, eu já conhecia a escola e a única coisa que eu sinto (ainda agora sinto) é que muitas vezes eu entro na escola e ainda me sinto um bocado aluna.” (Anabela, Ref3);

“Apesar de considerar que posso entrar em qualquer espaço, há uns que eu penso como é que vou lá entrar...há coisas que ainda me custam.” (Antónia, Ref2).

Da análise transversal às respostas dos entrevistados, é possível inferir que as diferentes opiniões e sentimentos parecem ser influenciados não só pelo espaço físico, mas também pela comunidade escolar e a forma como os entrevistados experienciam o seu primeiro contacto com o contexto escolar.

Na categoria “*aluno/turma*” englobam-se todas as referências que se reportam aos alunos, quer individualmente, quer em grupos, bem como à turma enquanto coletivo, no que concerne às características e respetivo impacto sobre o EE. Não tendo sido registadas referências a nível individual, em termos de alunos, os resultados incidiram sobre a caracterização geral da turma. Assim, foi mantido o nome inicial da categoria, uma vez que algumas caracterizações da turma são notoriamente influenciadas pela opinião do EE face aos alunos em que focalizou mais a sua atenção.

No primeiro contato com a turma, há referências que mostram claramente uma reflexão por parte do entrevistado sobre a importância do primeiro contato com a turma, quer para si, quer para os alunos.

“Eu apercebi-me (e não tinha noção) que o primeiro contato com uma turma é essencial para se definir a imagem que eles têm e isso vai definir o resto do ano.” (Renato, Ref1);

“Foi difícil ganhar uma proximidade instantânea logo no primeiro momento, também porque a turma é caracterizada por alguma capa protetora. Os elementos da turma como são de um nível socioeconómico um pouco desfavorável, eles partem logo para a agressão e nem sequer querem saber muito o que é que eu tenho para dar.” (Jacinta, Ref1).

No global, dentro desta categoria, as referências remetem-se à caracterização da turma por dimensão, faixas etárias ou mesmo predominância de alunos de um sexo sobre o outro, como é exemplo os excertos que se seguem:

“...ainda mais satisfeito fiquei quando soube que ia ficar com uma turma do 6º ano, meninos exatamente da mesma idade com os que eu estou habituado a lidar.” (Varela, Ref2);

“Era uma turma muito pequena. Era uma turma de dezassete alunos.” (Costa, Ref1);

“A minha turma! A minha turma, primeiro era uma turma muito grande, tinha vinte e oito alunos. Quer dizer, era grande mas é o normal que se encontra, não é? Pronto, vinte e oito alunos, já por aí foi algo que custou um bocadinho.” (Antónia, Ref2);

“Eles são uma boa turma de 11ºano.” (Alice, Ref1);

“Em relação à turma em específico, estamos a falar de uma turma com muitos rapazes e poucas raparigas, uma turma grande, com vinte e oito alunos e só tem oito raparigas.” (Varela, Ref1).

Dentro do tema *impacto inicial*, a categoria relativa ao *núcleo de estágio (NE)* é aquela onde se encontraram menos referências. Estas reportam-se essencialmente ao conhecimento prévio dos colegas do grupo, havendo um número mais reduzido de referências relativas ao funcionamento ou relação entre os elementos do NE.

Dos doze entrevistados, apenas três afirmaram não ter qualquer relação prévia com os colegas do NE, o que parece indicar que existe um “critério” de seleção, ou uma negociação entre os alunos previamente à constituição do NE, aquando da candidatura para o EP. Seguem-se excertos onde esta ideia está patente:

“O núcleo de estágio, já os conhecia, foram da minha turma e um deles conheci durante toda a minha vida, desde que nasci até agora.” (Renato, Ref1);

“É, já nos conhecemos desde o primeiro ano da faculdade.” (Antónia, Ref1);

“O António, que é o outro elemento de estágio, é o António e a Sara, era sempre da minha turma, mas não nos conhecíamos muito bem.” (Costa, Ref1);

“Relativamente ao núcleo de estágio, eu já os conhecia a todos...” (Vicente, Ref1);

“Ambos os meus colegas, foram meus colegas na licenciatura (...) a relação de amizade entre os 3 já existia e foi sem problema nenhum que começamos a trabalhar em conjunto.” (Varela, Ref1);

“... já nos conhecemos desde o 1º ano de faculdade.” (Anabela, Ref1);

“Conhecia-os de vista, mas não tinha qualquer relacionamento assim mais próximo com eles (...) não há qualquer tipo de competitividade; há uma entreaajuda muito grande” (Sara, Ref1);

“Em relação ao meu grupo de estágio, eu já os conhecia de vista. (...) integramo-nos todos bem e funcionamos bem e acho que com lealdade...” (António, Ref1).

As perspetivas dos entrevistados acerca do grupo de Educação Física (GEF) em que ficaram integrados, divergiram entre eles, sendo que não se verificou qualquer preponderância sobre nenhum dos aspetos nas opiniões recolhidas. Foram registadas, sobretudo, referências caracterizadoras do GEF relativas ao ambiente sentido pelos entrevistados, à relação entre o GEF e os entrevistados e à influência dessas relações na prática profissional do EE, como se pode constatar nos excertos seguintes.

“Trata-se de um grupo que, na sua generalidade, é muito coeso, muito homogéneo.” (Varela, Ref1);

“...não existem pessoas indisponíveis.” (Varela, Ref3);

“Há ali um grupinho de pessoas com uma certa idade que depois vêm os mais novos que são colocados agora, que querem fazer alguma coisa diferente, mais dinâmica e não há assim tanta recetividade.” (Sara, Ref1);

“O grupo de educação física, eu acho que tivemos sorte em todos os aspetos, porque são muito simpáticos, acolheram-nos bem.” (Alice, Ref1);

“Todos nos colocaram à vontade, foram sempre prestáveis connosco. Foram cinco estrelas até agora.” (Rui, Ref1).

O papel assumido pelo PC, na perspetiva dos entrevistados, é fundamental no seu processo formativo. De uma forma geral, este é caracterizado pela

experiência e disponibilidade, sendo a figura presente na escola, com mais experiência, a quem recorrem para resolução de problemas inerentes à prática da atividade de ensino no dia a dia.

A questão da disponibilidade é a mais referida pelos entrevistados relativamente ao PC.

“A professora cooperante tem tido disponibilidade total para nos apoiar.” (Varela, Ref1);

“Relativamente à professora cooperante, o primeiro impacto foi positivo. Ela colocou-me bastante à vontade.” (Tita, Ref2);

“A professora cooperante, desde o início que nos pôs sempre à vontade, tentou-nos sempre ajudar.” (Antónia, Ref1).

Encontraram-se também referências às expectativas dos entrevistados quanto ao papel do PC e uma confrontação dessas mesmas expectativas com a realidade, após o início da experiência do EP. Os EE esperavam que o PC fosse mais interventivo na condução e na indução da aula. Contudo tais premissas não se verificaram.

“Pensei que iria interferir muito mais no meu planeamento, nas minhas decisões, mas não faz isso e eu por um lado até agradeço e acho que é muito bom...” (Sara, Ref1).

Um dos entrevistados tende a fazer uma “transferência” entre o papel do professor cooperante e o do orientador.

“... eu tenho uma professora cooperante que tem 57 anos (...) noto algumas diferenças naquilo que ela aprendeu para aquilo que nós aprendemos aqui e será muito mais fácil, na minha ótica, a orientadora orientar-nos perante aquilo que a Faculdade exige, do que ser a professora cooperante.” (António, Ref1);

Com a ressalva de uma interpretação menos objetiva, esta transferência de papéis parece dever-se sobretudo à preocupação do entrevistado em cumprir com as exigências da Faculdade e não apenas por falta de identificação com a formação do PC, como referido.

O PO e o seu papel junto dos EE é percebido como fundamental no processo de EP, enquanto experiência de prática de ensino supervisionada.

Foram identificadas também, nesta categoria, referências conceituais sobre o papel ou as funções do PO, segundo as perspectivas dos entrevistados.

“... o professor orientador está lá para definir o que temos que fazer (...) é uma pessoa muito jovem e pelo que eu entendi é uma pessoa que tem uma capacidade de análise social e mesmo técnica das coisas muito rápida e profunda.” (Renato, Ref 2).

A importância que o PO assume perante cada um dos entrevistados, surge com alguma frequência no discurso dos estagiários.

“... é uma pessoa que está muito por dentro das exigências e necessidades do estágio e tem sido, não digo um braço direito, mas um apoio indispensável na minha ótica.” (Varela, Ref1);

“Já tinha boas referências dela daqui da faculdade, que era muito competente e exigente. Tem tudo bem estruturado, bem corrigido e portanto, acho fundamental.” (Costa, Ref1).

Existe ainda um aspeto que parece ser transversal aos entrevistados, o facto de possuírem, mesmo antes de conhecerem pessoalmente o seu PO, uma imagem ou uma ideia pré-concebida de um ou até de vários professores orientadores da faculdade.

“... quando soube que era ela, fiquei mesmo muito feliz, porque sei que é a que... melhor a qualidade e a que mais percebe do assunto, segundo dizem.” (Sara, Ref1);

“... há aqueles orientadores que... que convinha nós termos e há aqueles que convinha evitarmos...” (António, Ref1);

“Para já tem sido aquilo que esperava e bom, foi aquilo que quis. Uma escola em que fosse orientado por ela.” (Vicente, Ref1).

Este facto é pertinente, na medida em que os EE, apesar de atribuírem uma importância equiparada ao professor cooperante e ao professor orientador (reforçada pela frequência das referências a ambos), fazem uma distinção clara entre os seus papéis e contextos de intervenção, atribuindo ao professor orientador uma responsabilidade acrescida na sua avaliação enquanto estudantes.

Primeiras vivências

Relativamente às *primeiras vivências*, os estudantes estagiários referiram as *experiências positivas e as negativas*, sendo as últimas as mais evidentes no seu discurso. Saliente-se, no entanto, que apenas oito estudantes se reportaram às experiências negativas, com 45 referências. As experiências positivas foram citadas por dez dos estagiários entrevistados mas apenas com 31 referências. Pelo exposto, pode inferir-se que as experiências negativas terão sido mais marcantes para alguns dos inquiridos.

De uma forma geral, as experiências negativas reportam-se aos sentimentos de insegurança, angústia, ansiedade e nervosismo perante as exigências inerentes à prática docente.

“...penso muitas vezes ‘e se acontece esta situação o que é que vou fazer?’ Sinto alguma insegurança nesse aspecto”. (Sara, Ref1);

“Eu também sou um bocado insegura. E essa insegurança demonstrou-se e acho que me está a prejudicar.” (Jacinta, Ref2);

“ Então foi assim que houve logo uma certa ansiedade (...) e estava ali, estávamos ali na reunião sem saber muito o que dizer e fazer, nem qual era o meu papel ali por isso foi...havia ali muito nervosismo.” (Tita, Ref1).

No seu discurso, os EE mencionam ainda as instalações desportivas precárias, a falta de material específico, associados ao elevado número de alunos por turma, como fatores inibitórios do desenvolvimento de um trabalho com qualidade.

“...aqui neste espaço é impossível; dá para uma turma, duas no máximo.” (Sara, Ref2);

“A maior lacuna que sinto é a nível de balneários. E isso, claro, tem repercussões porque os miúdos não querem tomar banho.” (Alice, Ref4);

“É um edifício bonito, eu acho espetacular, podia funcionar ali uma escola esplêndida e deus queira que sim depois da reestruturação que vai haver, mas realmente, quer dizer, aquilo já agora se começa a sentir um bocado o frio.” (António, Ref4);

“É óbvio que gostava de ter mais colchões para ginástica, mais disto e daquilo, mas...vai dando para trabalhar.” (Alice, Ref5);

“Ainda agora há aulas que eu tenho que fazer um esforço para tentar passar por todos os alunos.” (Antónia, Ref2).

As dificuldades de relacionamento com o núcleo de estágio (NE), com o professor orientador ou com os alunos, sentidas pelos EE foram referidas como elementos que dificultaram a sua prestação, como é visível no discurso da Antónia, da Jacinta e da Tita.

“O problema é que eles têm horários muito diferentes. O Varela dá treinos e o Renato está ligado à FEUP e tem horas assim um bocado esquisitas.” (Antónia, Ref3);

“Ainda é difícil estabelecer relação com a professora orientadora mas, também ela está aqui não nos tem só a nós, tem várias disciplinas, tem vários âmbitos de intervenção.” (Jacinta, Ref5);

“Houve ali um certo atrito inicial que ainda hoje não me permite ter determinados comentários nem ser tão...” (Tita, Ref5).

Como *experiências positivas*, os estagiários realçam a receptividade por parte do GEF, a boa relação estabelecida com os pares, a proximidade com o PC e a excelência do PO.

“São professores preocupados com a prática, com uma entreajuda, uma relação e uma comunicação fantástica.” (Jacinta, Ref1);

“Entendemo-nos todos muito bem, todos apoiam todos (...) há uma entreajuda muito grande.” (Sara, Ref1);

“A professora cooperante, desde o início que nos pôs muito à vontade, tentou-nos sempre ajudar.” (Anabela, Ref2);

“Tem sido, sem dúvida, uma inspiração muito grande, até porque sei que de fontes seguras que ele foi aluno de vinte no estágio...” (Varela, Ref4).

O facto de a grande maioria dos EE manterem laços de amizade e aspirações idênticas facilita o processo de integração.

“O Vicente já ando com ele desde o secundário, portanto é uma relação que já vem de longe. Já nos conhecemos mutuamente, já sabemos quais são as nossas capacidades e dificuldades e isso ajuda muito.” (Jacinta, Ref3);

“Foi muito bom perceber que nós três queríamos a mesma coisa. Queríamos fazer um bom trabalho. E estamos no mesmo barco.” (Alice, Ref3).

Nos excertos que se seguem, percebe-se importância dada ao clima vivenciado nas aulas e ao bom comportamento dos alunos.

“Há sempre assim uma dualidade de...uma oposição entre, ao mesmo tempo que eu dou uma tarefa e a responsabilidade e a palavra, uso um pouco de brincadeira para aquilo que é atual para eles e isso tem mantido um bom ambiente, uma relação de afetividade.” (António, Ref1);

“...percebi que são poucas as situações de conflito que existem, e isso é ótimo.” (Varela, Ref2).

Ser estudante estagiário

Talvez pela ambiguidade da questão colocada, as respostas dadas pelos entrevistados relativamente ao que é ser *estudante estagiário* foram por vezes orientadas, inadvertidamente, para a importância da experiência do estágio profissional, em detrimento da sua perspetiva conceptual do que é ser EE.

“Ser estudante estagiário é uma situação privilegiada, porque podemos experienciar aquilo que é de facto a atividade de docente e ter uma pessoa que está a observar os nossos passos, que nos dá apoio a toda a hora e estamos numa situação em que somos orientados a todo o momento...” (Varela, Ref2).

É comum a todos os entrevistados a dificuldade de centrar as respostas no objetivo da questão colocada. Na realidade, mesmo iniciando a resposta por “ser estagiário(a) é...”, os participantes acabam por orientar a resposta para a

caracterização da experiência de EP, evitando a definição conceptual, dos papéis ou funções relacionadas com o facto de serem estudantes estagiários. Não obstante este facto, foram registadas todas as referências relacionadas com a experiência de EP, pois certamente fazem parte daquela que é a conceção individual de cada entrevistado acerca do que é ser EE. Nos excertos seguintes é possível observar exemplos dessas referências.

“Ser estudante estagiária é, no fundo, uma fase de transição em que estou a aprender e exercer aquilo que escolhi para a minha vida...” (Sara, Ref4);

“É como pôr-me num barco e ir para o mar, onde nunca naveguei...” (Renato, Ref2).

A esta noção associam-se outras que se reportam à questão da dualidade de papéis, de contextos e de funções por que os EE passam, ora como estudantes da faculdade que estão a trabalhar para obter uma nota final, ora como professores de uma turma, num contexto escolar real de ensino e de aprendizagem.

“...é um bocado o problema, se calhar, de nós ainda sentirmo-nos estudantes, mas ao mesmo tempo somos professores em determinadas horas...” (Anabela, Ref3).

Ser professor

Os resultados apresentados no quadro 3 evidenciam uma grande variabilidade no número de referências, com uma predominância da categoria *papel do professor*, sobre as categorias *função* e *modelo*. Na tentativa de concetualizar o que é ser professor, a maioria dos entrevistados remeteram as suas respostas para o papel do professor, referências estas que vieram a ser contabilizadas com os dados das respostas à questão diretamente relacionada com o papel do professor. Mesmo quando questionados diretamente sobre as funções do professor, é evidente a dificuldade por parte de alguns entrevistados em enunciar essas funções.

Além da dificuldade na definição do papel do professor e das suas funções, em alguns casos, verificou-se uma certa ambiguidade ou dificuldade na

distinção destes dois conceitos. A dificuldade desta distinção está bem patente nos excertos a seguir apresentados:

“... o papel do professor não termina dentro sala de aula ou dentro do pavilhão, no nosso caso; abrange mais um conjunto de coisas, como a escola e a comunidade.” (Varela, Ref5);

“... não ficar parado no tempo: atualizar-se, estudar, frequentar ações de formação. É de facto um papel importante do professor manter-se atualizado.” (Varela, Ref6);

“Primeiro, o grande papel é ensinar (...) ensinar regras (...) ensinar rotinas (...) ensiná-los a estar quietos numa cadeira (...) ensinar os conteúdos em si (...) ensinar o saber estar dentro de uma escola e ao mesmo tempo dentro de uma sociedade...” (Anabela, Ref14);

“Eu acho que os papéis são muitos e variados, não devem ser só estes de transmitir a matéria específica da disciplina (...) mas também formar e incutir princípios de (...) profundidade e de excelência.” (António, Ref5);

“Além da função de didata, o professor tem uma responsabilidade social...” (Varela, Ref5);

“O professor pode ter funções, pronto, de diretor de turma (...). Podem ser coordenadores de departamentos...” (Anabela, Ref1);

“... nalguns casos também a função é os professores conseguirem cumprir os programas que lhes são atribuídos.” (António, Ref11);

“A função do professor no seu fundamental é fazer com que as crianças adquiram algum conhecimento, aprendam, compreendam o mundo.” (Jacinta, Ref1);

“O professor é professor de uma turma, mas também é diretor de turma, coordenador de departamento, pede-se que colabore na elaboração do projeto educativo, projeto curricular de turma. É pedido que dê aulas de substituição, de apoio, é pedido que (...) o professor também o seja fora da aula. São muitos papéis mesmo.” (Alice, Ref2).

Numa tentativa de sintetizar todas as perspetivas dos EE sobre o *papel do professor*, através das suas próprias palavras, a definição que emerge é de um papel abrangente, que passa pela sala de aula, pela escola e pela comunidade. O professor não só ensina regras, rotinas, disciplina e conteúdos, mas incute também princípios de profundidade e excelência,

ensinando os alunos a saber estar na escola e na sociedade. É também seu papel estudar e manter-se atualizado, para não ficar parado no tempo.

Procurando a mesma síntese em relação às *funções do professor*, segundo os estudantes estagiários, o professor assume as funções de: didata, com responsabilidade social, que tenta cumprir os programas que lhes são atribuídos, podendo ainda assumir funções de diretor de turma ou coordenador de departamento.

De referir ainda que o professor é considerado por alguns como um modelo a seguir.

“Tem que ser uma figura exemplar para o aluno, porque é nele que ele vê, às vezes, o exemplo.” (Jacinta, Ref2)

“O professor deve ser uma figura que marque.” (Jacinta, Ref 3).

Ser professor de Educação Física

No presente tema englobam-se todas as referências especificamente relacionadas com a conceção individual de cada entrevistado acerca do que é ser professor de educação física (PEF).

Na caracterização do PEF, os entrevistados fazem algumas distinções relativamente aos professores de outras disciplinas, de forma explícita ou implícita.

Uma distinção clara tem a ver com a imagem do PEF percebida pelos alunos e, conseqüentemente, a postura destes nas aulas da disciplina e a relação professor/aluno estabelecida dentro e fora do contexto de aula. Postura distintiva, comparativamente a professores de outras disciplinas, que está patente no discurso dos entrevistados que se seguem:

“...o toque o professor de educação física, as mensagens, são vistas de forma diferente pelo aluno e nesse sentido, o aluno dentro das aulas de E.F. sente-se mais como ele próprio” (Varela, Ref 3);

“...tem um papel muito mais interventivo com os alunos, consegue (...) chegar mais perto do aluno, tentar perceber os problemas dele e tentar ajudá-lo...” (Anabela, Ref3);

“... há uma maior proximidade entre os professores de E.F. e os alunos...” (Sara, Ref1);

“O professor de educação física, (...) tem um contacto muito mais próximo e pode até ter oportunidade de conhecer os alunos de uma forma que os outros até não têm, pela existência dessa proximidade.” (Tita, Ref6).

Em concordância com esta diferenciação existe, ainda, a consciência da responsabilidade acrescida do professor de educação física na formação dos alunos.

“... acho que o professor de E.F. tem que aproveitar essa vantagem que tem, no fundo, para poder incutir também nos alunos todos aqueles valores que são necessários à formação deles...” (sara, Ref1);

“...eu posso através da educação física, trabalhar o carácter, a formação integral do aluno, formar e tentar mudar as conceções adquiridas. Assim como todos os valores inerentes ao desporto são aplicáveis noutras áreas.” (Alice, Ref2).

Registaram-se também referências à imagem do PEF perante a comunidade escolar.

“...ainda é colocado como um professor de segundo grau, por assim dizer.” (Anabela, Ref1);

“O facto de a educação física integrar múltiplas áreas, e ser uma ciência que integra muitas disciplinas de investigação, o professor de educação física consegue ganhar importância em relação aos outros, apesar dessa importância não ser reconhecida socialmente.” (Jacinta, Ref2).

São também várias as referências ao PEF como aquele que possui um papel fundamental nas relações humanas, quer com os seus alunos, quer com os restantes elementos da comunidade escolar.

“O professor de Educação Física mais do que, na minha ótica, ser a pessoa que trata pelo desporto, é a pessoa que trata das relações e das qualidades humanas dos alunos ou dos indivíduos...” (Varela, Ref3);

“... mesmo no relacionamento que eu noto com as pessoas de Educação Física com outros funcionários, é muito mais para a amizade...” (António, Ref3);

“O professor de educação física é aquele que tem mais adeptos na escola.” (Jacinta, Ref2).

Em síntese, as principais noções vincadas pelos entrevistados retratam o PEF como um professor privilegiado, pela imagem que projeta para os alunos e os restantes elementos da comunidade escolar, permitindo-lhe ser um potenciador das relações humanas dentro e fora do contexto da aula. Associado a este privilégio, existe uma consciência comum aos entrevistados da responsabilidade acrescida do PEF na formação dos alunos enquanto seres humanos e cidadãos.

Não obstante estas distinções positivas, que enaltecem a figura do PEF, não se pode ignorar a referência à ideia de menoridade, comparativamente aos outros professores, referida pela Anabela como *“professor de segundo grau”*. Esta afirmação serve para lembrar que o velho “estigma” do professor de Educação Física ainda sobrevive em alguns contextos.

Discussão dos resultados

A entrada no mundo do trabalho constitui uma etapa marcante na vida de qualquer pessoa, porquanto encerra um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagens. Trata-se, assim, de um período vivido com emoção e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade, face às novas responsabilidades que os iniciantes são chamados a assumir. Neste estudo, cujo propósito foi procurar perceber o impacto das expectativas e primeiras vivências de estágio na construção da IP em EE, confirmou-se que o EP se constitui como um processo de descoberta onde os estudantes estagiários se conhecem como professores e conhecem as condições em que exercem a profissão para se poderem assumir como profissionais de ensino (Alarcão, 1996).

Ainda para a mesma autora, o estágio profissional constitui a vertente prática dos cursos de preparação dos professores que permite a iniciação à prática letiva, através do envolvimento dos estagiários em atividades letivas e em

atividades de formação que possibilitam a reflexão, quer sobre as experiências vividas e o seu impacto no pensar e agir profissional, quer sobre os efeitos das suas ações nos alunos. Ideia esta que ficou plasmada no discurso dos estudantes estagiários, o EP foi, desde o início, um processo de descoberta.

Randall (1992) acrescenta referindo que no início da sua carreira profissional, estes professores experimentam frequentemente um alto grau de ansiedade devido à antecipação dos problemas, que vemos aumentada em função dos efeitos do choque da realidade ("*transition shock*"), pela interação com o meio escolar.

No que diz respeito às expectativas, elas incluem, por um lado, o entusiasmo e o otimismo pelo facto de se iniciarem funções docentes, por outro, receios face ao desempenho da profissão, sobretudo ao nível da indisciplina, da integração no ambiente da escola e do relacionamento com os pares (Alarcão, 1996). A noção de que os alunos transferem, assim, para o ano de estágio, as suas expectativas e conceções que foram construindo ao longo da formação inicial ganha expressão nos dados obtidos neste estudo.

De um modo geral, para os EE inquiridos, as expectativas face ao EP repartiram-se entre a escola, o aluno/turma, o núcleo de estágio, o professor cooperante, o orientador e, sobretudo, para a aprendizagem. Neste sentido, a valorização dada pelos inquiridos a esta categoria vem de encontro ao defendido por Schon (1988), quando afirma que ao longo do estágio e por meio de uma verdadeira metodologia do aprender fazendo, os estudantes têm a oportunidade de construir ativamente uma forma pessoal de conhecer e de agir na profissão.

Estes resultados são também corroborados por um vasto conjunto de investigações realizadas no âmbito da formação de professores [e.g. Silva, 1997; Heber,Worthy, 2001; Freitas, 2002; Lenger, 2005; Nono, Mizukami, 2006; Marcon et al., 2007), que têm dedicado atenção especial às questões relacionadas com os sentimentos expressos por estudantes em situação inicial de estágio profissional. Além de retratarem as necessidades profissionais percebidas, contemplam os principais problemas enfrentados nas experiências iniciais em ambiente escolar.

No cômputo geral, os resultados encontrados neste estudo revelaram que os estudantes estagiários apresentaram maiores níveis de preocupação com o impacto do professor cooperante e do orientador na sua intervenção profissional. Resultados que vão de encontro aos estudos feitos por autores como Vieira (1993), Zeichner, (1993), Piéron (1996), Costa et al. (1996), Alarcão e Tavares (2003), nos quais se salienta a relevância do processo de supervisão pedagógica no estágio profissional como fator de importância fundamental na preparação de professores. Nesta mesma linha, Furlong e colaboradores (1988) defendem a atribuição de diferentes papéis e responsabilidades ao PC e ao PO, mas, complementares. De facto, para os EE deste estudo, são distintos os papéis atribuídos a ambos os orientadores, professor cooperante e orientador da faculdade.

Os EE consideram o PC como guia, como o apoio e o facilitador do processo de desenvolvimento pessoal autónomo e da aprendizagem. Para além dessas características, deve ser justo, compreensivo, disponível, competente e amigo. Estes resultados são corroborados pelos estudos feitos por Albuquerque, Graça e Januário (2005), que revelam que o professor cooperante surge como um dos principais intervenientes no processo formativo. Ele assume ou deve assumir, o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e refletindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente global no contexto real, que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente. O PO é visto pelos EE como o elemento que estabelece a ponte entre a faculdade e a escola, atribuindo-lhe desta forma uma maior responsabilidade na avaliação. Nesta linha de pensamento Enz, Freeman e Wallin (1996), mais centrados na figura do supervisor da universidade, salientam que é esperado que este funcione como um mediador e facilitador da comunicação universidade-escola e como um gestor de potenciais conflitos a emergir no seio da tríade supervisiva.

O impacto relativamente aos alunos e ao GEF é também muito mencionado pelos inquiridos. Estes dados seguem a linha de pensamento de Jordell (1987), quando distingue as diversas fontes de influência que determinam e condicionam a adoção da "cultura escolar" por parte do professor principiante. Este autor reporta-se às influências pessoais (pessoas com as

quais o professor principiante interage: alunos, colegas, pessoal auxiliar, membros da direção da escola, pais) e estruturais (estruturas nas quais o professor desenvolve a sua atividade: sala de aula, escola, sociedade), salientando o forte poder das primeiras em detrimento das segundas. Estes resultados são ainda corroborados pelo estudo realizado por Tan, Schempp e Schwage (1995), que revela que os EE procuram soluções para os problemas com que se deparam no primeiro ano de ensino, encontrando nos colegas de GFE uma fonte válida de suporte e de competência.

Não menos mencionado é o impacto relativo à escola. Neste enquadramento, Rust (1994) e Jordell (1987) consideram a influência do local de trabalho e das experiências profissionais subsequentes à formação inicial, determinantes para a socialização dos professores.

Quanto às primeiras vivências, os estudantes mencionaram aspetos relativos às instalações desportivas deficitárias, materiais inadequados, demasiados alunos por turma e as dificuldades de relacionamento como fatores que ocasionam um sentimento desfavorável (experiências negativas) quanto à sua atuação profissional.

Segundo Flores e Day (2006), a maior ou menor dificuldade na adaptação ao ato de aprender a ensinar depende de um variado leque de variáveis contextuais e idiossincráticas, nomeadamente características pessoais, capacidades individuais, recursos, qualidade do suporte ao nível emocional e técnico dos PC e PO, características da escola, *school's ethos*.

Neste contexto, Shigunov et al. (2002) referem que durante a tarefa de ensinar, os EE assumem diferentes responsabilidades que, muitas vezes, se traduzem em preocupações pedagógicas. Tais preocupações podem ser “consigo próprio” e com a “tarefa”.

As preocupações consigo próprio compreendem aspetos relacionados com a “sobrevivência” enquanto professor (controle da disciplina e do fazer pedagógico, receio de ser observado e do fracasso, obtenção de uma avaliação favorável do seu ensino,...), enquanto as preocupações com a tarefa se relacionam com as situações de ensino (demasiado número de alunos e tarefas, falta de materiais, sentir-se pressionado).

Deste modo, a confrontação das expectativas com a realidade da escola e da sala de aula tende a provocar sentimentos de desilusão e, em certa medida, um choque, dado que o real, por vezes, não corresponde ao esperado.

Como experiências positivas, os inquiridos referem a relação com os alunos, com o GFE, com o espaço (clima) de aula, a proximidade com o PC e a excelência do PO. Estes dados são consistentes com os estudos levados a cabo por Januário (1996), ou seja, para os EE os orientadores, o GEF e as aulas revelam-se elementos socializadores por excelência.

Quanto ao tema “ser estudante estagiário”, os inquiridos referiram que no estágio vivem uma experiência única de formação e acompanhamento. Isto é, neste seu primeiro ano de ensino, são simultaneamente professores e alunos sendo por vezes difícil de conciliar estes dois estatutos. Estes resultados seguem a linha de pensamento de Albuquerque et al. (2005), para quem o EP é apontado como um momento de transição para o EE, caracterizado pelo assumir de novas tarefas e exigências profissionais, as quais o conduzem a viver todas as contradições e ambivalências que resultam da duplicidade de papéis, de professor e de estudante. Ainda para os mesmos autores, o EE, enquanto estudante, procura ajustar-se às exigências da formação e, como professor, procura lidar com as pressões da profissão, com a insegurança e com os receios que lhe são inerentes.

No desafio colocado para que procurassem concetualizar o que é ser professor, os EE inquiridos remeteram a maioria das suas respostas para o papel do professor. No discurso dos EE, foi perceptível a dificuldade na distinção entre as funções e o papel do professor, notando-se, por diversas vezes ao longo do seu discurso, a confusão entre os dois conceitos. De facto, o papel do professor como agente da socialização tem sofrido relevantes modificações devido à transformação do contexto social. Esta ideia encontra eco em Silva (2003), quando afirma que as transformações sociais, cada vez mais rápidas, associadas à complexidade da dimensão educativa, fazem com que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar, nomeadamente no seio de instituições escolares em que a heterogeneidade e multiculturalismo predominam. Para o mesmo autor, independentemente da sua área de especialização e, para além dos papéis tradicionais de divulgação e transmissão de

comportamentos, são exigidos ao professor outros tipos de desempenho que, de certo modo, correspondem a níveis de intervenção educativa de natureza psicossocial e/ou psicossociológica.

A evolução permanente da sociedade e da escola veicula pressões constantes sobre o professor. Este terá que, por um lado, reajustar-se a estas transformações e, por outro, ser um elemento dinamizador de novas transformações. Tal facto introduz na profissão “professor” várias funções e papéis que contribuem para a indefinição profissional e até existencial, pelo que é compreensível que os estudantes estagiários tenham dificuldade em sintetizar o que pertence ao campo funcional e dos papéis, até pela grande diversidade e interpelação.

Neste envolvimento, Ruivo (1997) refere que hoje o professor já não é apenas encarado como um especialista nas matérias que ensina, mas também um técnico altamente qualificado em áreas do saber. Ainda nesta linha de pensamento, Formosinho (1992) afirma que *“o professor da escola de massas deve ser um novo professor. Deve ser um instrutor e um facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender (...), investigador do que ensina, facilitador do que aprende(...), um ator, um educador cívico, social, moral e um modelo (...)um formulador do currículo a nível da sala de aula, um avaliador dos alunos e do processo de ensino-aprendizagem”* (pp.30-31).

No que concerne ao modo como os entrevistados retratam o PEF, este emerge como um professor privilegiado, pela imagem que projeta para os alunos e os restantes elementos da comunidade escolar, permitindo-lhe ser um potenciador das relações humanas dentro e fora do contexto da aula. Associado a este privilégio, existe uma consciência comum aos entrevistados da responsabilidade acrescida do PEF na formação dos alunos enquanto seres humanos e cidadãos. Estes dados seguem a linha de pensamento de Nunes (1994), que considera que o papel e funções do PEF acompanham, de um modo geral, as transformações sociais e educativas. Para Freire (1993), atualmente esta disciplina deve ser vista como uma ferramenta útil à formação global do ser humano. A filosofia e os valores presentes na doutrina

da educação física sublinham, mais do que um projeto do domínio das habilidades motoras, um projeto de educação integral, cívica, ética, de desenvolvimento de competências de vida com aplicações fora dos muros do desporto e do exercício físico.

Não obstante estas distinções positivas, que enaltecem a figura do PEF, não podemos ignorar a referência à ideia de menoridade, comparativamente aos outros professores, referida por uma estagiária como “*professor de segundo grau*”. Esta afirmação serve para lembrar que o velho “estigma” do professor de Educação Física, bem conhecido por todos nós, ainda sobrevive em alguns contextos.

Esta ideia é reforçada por Cunha (2008), quando afirma que o papel do professor na instituição escolar foi, num passado próximo, relegado para um lugar de interesse secundário, comparativamente à maioria dos outros professores, uma vez que a Educação Física não implicava a avaliação dos alunos sob a forma de exames. Ainda para o mesmo autor, atualmente, pelo contrário, assiste-se a uma mudança radical - a educação física faz parte do projeto educativo e social e a sua valorização é agora reconhecida.

Desta forma, reconhece-se que a Educação Física carrega inúmeros sentidos em si mesma, pois transcende a questão motora; está repleta de significado, que é construído culturalmente por meio do processo de socialização.

Os estudantes, quando na situação de estagiários, são ao mesmo tempo professores e alunos. Daí que no início do EP ainda não sejam visíveis traços profissionais, porquanto estão muito envolvidos na multiplicidade de tarefas e de experiências num contexto distinto, a prática real de ensino na escola. Acresce que o facto de eles valorizarem o orientador enquanto elemento condutor, de apoio e de tomada de decisão enfatiza a ideia de que, nesta fase do estágio, assumem mais o papel de estudantes que de professores. Esta situação provoca, não poucas vezes, constrangimentos que se consubstanciam e se tornam evidentes em fragilidades, que resultam da tensão entre a teoria e a prática.

Conclusões

O presente trabalho representou mais uma etapa no estudo de uma problemática que, pela sua pertinência, complexidade e atualidade, é fundamental continuar a investigar, a refletir e a discutir.

A abordagem desta temática permitiu aprofundar o conhecimento acerca das expectativas e do impacto das primeiras vivências em contexto de estágio profissional do estudante estagiário, no processo de configuração da sua identidade profissional.

Sintetizando, no final deste trabalho pode afirmar-se que são as expectativas relativas à aprendizagem que se revelam importantes para os EE, isto é, os estudantes estagiários têm elevadas expectativas quanto ao que podem aprender em contexto de EP, fase final do seu processo de formação inicial. Contudo, é de realçar que também são evidentes as expectativas em relação ao PO, ao PC e ao aluno/turma, o que denota a interrelação entre os diversos intervenientes em todo o contexto do processo de estágio.

Relativamente ao impacto inicial da experiência de EP, este materializou-se, essencialmente, nas figuras do orientador e do professor cooperante, sendo que a preocupação que predomina é relativamente ao PO, porquanto lhe atribuem maior responsabilidade na sua classificação na unidade curricular de EP.

O PC é visto como alguém a quem podem recorrer em busca de apoio principalmente ao nível de questões relacionadas com o contexto de aula. Já o PO é visto como uma figura central no seu processo de EP, sendo o responsável pelo seu crescimento, não só a nível das competências funcionais, mas também na sua dimensão pessoal, afetiva e social; a quem atribuem um elevado número de funções, designadamente de observar, de informar, de questionar, de sugerir, de encorajar, de criticar, de orientar e de avaliar todo o processo de ensino. É, ainda, considerado como o elemento que faz a ponte entre a escola e a faculdade.

Para os EE, o espaço físico onde a atividade se desenrola é determinante na qualidade do seu desempenho. As más condições de trabalho são as mais referidas pelos inquiridos.

As referências à turma remetem-se maioritariamente à sua caracterização por dimensão, faixas etárias ou mesmo predominância de alunos de um sexo

sobre o outro, encontrando-se em número mais reduzido as referências à caracterização comportamental dos alunos.

As experiências negativas vivenciadas foram marcantes e reportam-se a sentimentos de insegurança, angústia e nervosismo perante as exigências da prática docente. As instalações precárias, a falta de material específico, associados ao elevado número de alunos por turma, são inibitórias do desenvolvimento de um trabalho com qualidade. As dificuldades de relacionamento com o NE, com os alunos ou com o PO, sentidas pelos estagiários dificultam a sua prestação. Como experiências positivas, os inquiridos realçam a receptividade por parte do GEF, a boa relação estabelecida com os pares, a proximidade do PC e a excelência do PO.

As respostas dadas pelos entrevistados, relativamente ao conceito de ser estudante estagiário, foram maioritariamente orientadas para a importância da experiência do EP, em detrimento do seu entendimento (concretização) do que é ser EE. Alguns depoimentos reportam-se à questão da dualidade de papéis: o de estudante e o de professor.

Nenhum dos entrevistados expôs o seu entendimento acerca do que é “ser professor”. Em alguns casos, foi mesmo notória a dificuldade em distinguir o papel e as funções do professor.

Outra ideia que emergiu é que o professor é considerado pelos alunos como um modelo.

No que concerne ao PEF, este é percebido pelos estudantes estagiários como um privilegiado, pela imagem que projeta para os alunos e os restantes elementos da comunidade escolar, permitindo-lhe ser um potenciador das relações humanas dentro e fora do contexto de aula, com responsabilidade acrescida na formação dos alunos.

Os dados permitem ainda inferir que a IP dos estudantes estagiários ainda está muito diluída. É notório que nesta fase de início do estágio, o EE ainda está a abandonar a sua identidade de estudante para adotar a de profissional, responsável pelas suas decisões no âmbito da sala de aula. Estes ainda se consideram, mais estudantes que professores.

O EE, no confronto com a profissão é obrigado a procurar perceber-se a si próprio enquanto professor, em termos do que gostaria de ser. É, pois, na interação com os outros que constrói a sua identidade profissional.

Referências Bibliográficas

- Admiraal, W. F., Korthagen F. A. J., & Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33-52.
- Alarcão, I. (Ed.). (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). A Supervisão Pedagógica em Educação Física, a Perspectiva do Orientador de Estágio. Livros Horizonte
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed). Lisboa: Edições 70
- Borrallho, A. M. A. (2001). *Didáctica da Matemática e formação inicial: Um estudo com três futuros professores*. Évora: A. Borrallho. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Bullough, R. V., Jr., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem - Apontamentos U.M.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2002). Os estágios curriculares: Contributo para a formação dos licenciados da Universidade do Minho. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Actas do Seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp.287-296). Guimarães: Universidade do Minho.
- Castells, M. (2003). *O poder da identidade* (vol. II). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 211

- Cameron-Jones, M., & O'Hara, P. (1999). Student perceptions of the way that they are supervised during work experience: An instrument and some findings. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (1), 91-103.
- Cardoso, F. (1999). A articulação entre as práticas de orientação de estágio dos orientadores de escola e as dos orientadores da universidade. Aveiro. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Cavaco, M. H. (1995). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*, (2ª ed., pp.155-191). Porto: Porto Editora.
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, L., & Manion, L. (1981). *Perspectives on Classrooms and Schools*. London : Holt.
- Costa, F., Carvalho, L. M., Onofre, M. S., Diniz, J. A ., & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física, Concepções, Investigação, Prática*. Lisboa: Edições FMH.
- Chizzotti, A. (1998). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (3ª ed). São Paulo: Cortez.
- Cunha, A. C. (2008). Pós-Modernidade, Socialização e Profissão dos Professores: Para uma “nova” reconceptualização. Viseu: Tipografia Guerra.
- Enz, B. J., Freeman, D. J., & Wallin, M. B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception. In D. J. McIntyre, & D. M. Byrd (Eds.), *Preparing tomorrow's teachers: The field experience* - Teacher Education Yearbook, (vol.IV, pp.131-150). California: Corwin Press.
- Ferreira, J. A. (2000). *O desenvolvimento psicológico do jovem adulto em contexto universitário. Lição de Síntese*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Flores, A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities. A multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). Interviewing: the art of science. In Denzin, Norman K., Lincoln, Yvonna S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), pp.53-86
- Freire, A. M. (2000). Aprender a ensinar nos estágios pedagógicos: Estudo sobre mudanças nas concepções de ensino e na prática instrucional de estagiários de Física e Química. Lisboa: A. Freire. Dissertação de Doutoramento apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Freire, J. B. (1993). Educação de Corpo Inteiro: Teorias e práticas da Educação Física. Rio de Janeiro: Scipione.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido*, (39ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. N. C. (2002). Organização escolar e socialização de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 155-172. Consult. 13 Jan. 2011, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of American teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp.25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Furlong, J., Hirst, P. H., Pocklington, K., & Miles, S. (1988). *Initial teacher training and the school*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Grilo, J. M. A. (2002). Portofolios reflexivos na formação inicial de professores - Um estudo na formação de professores de Biologia e Geologia ao nível do estágio pedagógico integrado. Évora: J. Grilo. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17 (8), 897-911.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina
- Jordell, K. O.(1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3, (3), 165-177.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lengert, R. (2005). *O início da carreira docente: um estudo de representações sociais*. São Leopoldo: Dissertação de Mestrado em Teologia – Escola Superior de Teologia apresentada ao Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia. Consult. 13 Ago. 2011, disponível em http://www3.est.edu.br/biblioteca/btd/Textos/Mestre/Lengert_r_tm115.pdf.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Machado, C. G. (1996). *Tornar-se professor – Da idealização à realidade*. Évora: C. Machado. Dissertação de Doutorado em Psicologia Educacional apresentada ao Departamento de Pedagogia e educação da Universidade de Évora.
- Machado, C. G. (1997). Começar a ensinar e construção da identidade profissional. In *Actas do I Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação* (pp.153-158). Coimbra: APPORT/Colégio Oficial de Psicólogos.
- Machado dos Santos, S. (2001). As responsabilidades da universidade na formação de agentes para o desenvolvimento. In A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho: Desafios para um diálogo* (pp. 13-39). Braga: Conselho Académico da Universidade do Minho.
- Marcon, D., Nascimento, J. V., & Graça, A. (2007). A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 21 (1), 11-25.

- Matos, Z. (Ed.). (1989). Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da competência pedagógica. Porto
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B., & Stronach, I. (1994). Current realities in the student teaching experience: A preliminary inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 10, 219-231.
- Mendes, P. S. (2002). *A formação inicial de professores e o choque da realidade: Expectativas e vivências sobre o ano de estágio*. Évora: P. Mendes. Dissertação de Mestrado em Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica, apresentada ao Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Newman, C. S. (2000). Seeds of professional development in preservice teachers: A study of theirs dreams and goals. *International Journal of Educational Research*, 33(1), 125-217.
- Nono, M. A., & Mizukamil, M. G. N.(2006). Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87 (217), 382-400. Consult. 12 Ago. 2011, disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/24/26>.
- Moreira, M. A. (2001). A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, E. (1994). O Papel dos Professores de Educação Física. Uma perspectiva. *Revista portuguesa de Pedagogia*, XXVIII (3), 452-441.
- Piéron, M. (1996). Formação de Professores - Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. Lisboa: Edições FMH.
- Randall, L. (1992). Systematic supervision for Physical Education. Human Kinetics Publishers. Champaign. IL.
- Ruivo, J. (1997). *Teorias e práticas de Formação e de Supervisão*. Castelo Branco: J. Ruivo. Dissertação de provas públicas para Professor Coordenador apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Rust, R.T., & Oliver, R. L. (1994). Service quality: insights and managerial implications from the frontier. *Service Quality: New directions in theory and practice* (Eds). Rust R.T. & Oliver R.L., Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 1-19.

- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in the Higher Education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Santos, A. (2007). *Regras científicas da hermenêutica*. Consult. 20 Fev. 2011, disponível em <<http://albertodossantos.wordpress.com/artigos-juridicos/regras-da-hermeneutica/>>.
- Schon, D. (1988). *Educating the reflective practitioner*. Londres: Jossey-Bass.
- Serow, R. C. (1998). Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *The Journal of Research and Development in Education*, 27(1), 65-72.
- Shigunov, N., Alexandre & Maciel, Bomura, L. (Orgs.) (2002). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus.
- Silva, M. C. M. (1994). *De aluno a professor: Um salto no “desconhecido”*. Lisboa: M. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Silva, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In M. T., Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Silva, P. (2003). *Etnografia e Educação: Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.
- Simões, C. (1996). O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Simões, C., & Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 37-57). Porto: Porto Editora.
- Simões, C., Santos, M., Gonçalves, J., & Simões, H. (1997). Construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. In M. F. Patrício (Org.), *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education: A counseling and pedagogical approach*. London: Methuen.

- Tan, S., Schempp, P., & Schwager, S. (1995). Surviving Induction: The problems and sources of support in the first year of teaching. In Ron Lidor, Eitan Eldar & Israel Harari (Eds), *Bridging the gaps between disciplines, curriculum and instruction*. AIESEP World Congress. Wingate Institute. Israel, 1995, pp. 123-129.
- Trivinos, S. (1990). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.
- Vieira, F. (1993). Supervisão, Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Edições Asa.
- Zeichner, K. M. (1993). A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais

Cientes das limitações deste trabalho na abordagem e exploração do complexo processo do “*Tornar-se professor*” e da necessidade de um largo investimento que é necessário continuar a fazer no sentido da sua clarificação, espera-se que este tenha contribuído para enriquecer a sua discussão. Assim, este é mais um contributo para responder a algumas interrogações daqueles que pensam e atenuam a formação inicial de professores, nomeadamente da fase de indução em prática de ensino real, o estágio profissional.

A preocupação fundamental deste estudo foi a de procurar conhecer, descrever e perceber como os estudantes estagiários interpretam as suas experiências de vida, a formação inicial e contínua, que significado lhes atribuem face à pluralidade da realidade, tentando ajudar a transformar essa realidade numa perspetiva (re)construtiva da identidade profissional.

Tendo em conta natureza do estudo, escolheu-se um método o mais abrangente possível, tentando conjugar os vários paradigmas de investigação educacional, isto é, tentando que as desvantagens de cada um fossem atenuadas pelas vantagens de todos em conjunto. Nesta lógica, para a recolha de dados, utilizou-se num primeiro estudo, um guião orientador para a condução de uma sessão em *grupo focus*. Num segundo estudo, entrevistas semiestruturadas. Decorrendo destes factos, tentou-se articular uma análise qualitativa através de uma perspetiva indutiva, com base na análise empírica dos dados recolhidos, complementada pela perspetiva dedutiva, com o intuito de compreender e produzir uma explicação adequada ao fenómeno em estudo.

No final do primeiro estudo, em que se procurou identificar e interpretar as experiências prévias ao estágio dos EE, constatou-se que a autodeterminação é fundamental na escolha profissional; as experiências vivenciadas enquanto alunos/atletas influenciam a atuação dos professores; o professor de educação física é percecionado como um exemplo a seguir e como sendo o que tem uma maior proximidade com os alunos; o professor ideal é responsável, cria um bom clima de aula e leva o aluno a alcançar o sucesso. Já no que concerne ao segundo estudo, em que se descreve e

interpreta as expectativas iniciais, bem como as primeiras vivências em contexto de estágio, detetou-se que os EE têm elevadas expectativas quanto ao que podem aprender na fase final do processo de formação inicial; atribuem ao PO um papel fundamental no processo de EP, considerando-o o responsável pelo seu crescimento em todas as dimensões; o professor cooperante é visto como alguém a quem podem recorrer em busca de apoio principalmente ao nível de questões relacionadas com o contexto de aula; o espaço físico onde a atividade letiva se desenvolve, o elevado número de alunos por turma e a falta de material específico é determinante na qualidade do seu desempenho; as experiências negativas vivenciadas, são marcantes e reportam-se a sentimentos de insegurança, angústia e nervosismo perante as exigências da prática docente; a dualidade de papéis que o EE vivencia, dificulta a interiorização do seu papel. Nenhum dos entrevistados expôs o seu entendimento acerca do que é “ser professor”. O PEF é um potenciador das relações humanas, dentro e fora do contexto de aula, com responsabilidade acrescida na formação integral dos alunos.

O EE, no confronto com a profissão é obrigado a procurar perceber-se a si próprio enquanto professor, em termos do que gostaria de ser. É pois na interação com os outros que constrói a sua identidade profissional, ou seja, na partilha de espaços, de atividades e de desafios com que perfaz o seu dia a dia como professor. Na verdade, o processo de construção da IP do EE sofre influências do percurso individual de cada um, isto é, da sua socialização antecipatória, sendo que o impacto com a prática real de ensino representa um marco muito importante neste processo de aquisição da IP de professor.

Por último, de referir que a abordagem desta temática permitiu aprofundar o conhecimento acerca das expectativas e do impacto das primeiras vivências em contexto de EP do estudante estagiário, no processo de configuração da sua IP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS

- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). A Supervisão Pedagógica em Educação Física, a Perspectiva do Orientador de Estágio. Livros Horizonte.
- Barnes, H. (1989). Structuring Knowledge for Beginning Teaching. In M. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, pp.13-22. Oxford: Pergamont Press.
- Batista, P (2011). A modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. IN A. Albuquerque; C.Pinheiro, L.Santiago, N.Nunes. *Educação Física, Desporto e Lazer. Perspectivas Luso-Brasileiras, 3º Encontro* (pp. 429-442). Portugal: ISMAI.
- Bayer, E. (1984). Pratica Pedagógica y Representaciones de la Identidad Profesional del Ensenante. In Esteve, J. (Ed.), *Profesores en Conflicto* (pp. 107-122). Madrid: S. A de Ediciones.
- Borrvalho, A. M. A. (2001). *Didáctica da Matemática e formação inicial: Um estudo com três futuros professores*. Évora: A. Borrvalho. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Brown, C. A., & Borko, H. (1992). Becoming a mathematics teacher. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on Teacher Education* (pp. 209-239). New York: Macmillan.
- Bullough, R. V. Jr., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.
- Buriola, & Marta A. F. (2001). *O Estágio Supervisionado*. (3ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.

- Carvalho, L. (1996). A Formação Inicial de professores Revisitada: Contributos de Investigação sobre a Socialização dos Professores. In Carreiro da Costa et. Al. (Org.), *Formação de Professores de educação Física. Concepção, Investigação, Práticas – Ciências de Educação* (pp. 37-56). Lisboa: Edição F.M.H.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 457-471.
- Cunha, A. (2000). A Investigação Educacional na Formação de Professores. *Revista da ESECB - Educare/Educere*, 2 (7), 73-82.
- Cunha, A. (2007). *Ser professor. Bases de uma sistematização Teórica*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Dubar, C. (1997). *A socialização*. Porto: Porto Editora
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Croom Helm.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Review of Educational Research*, 62, 171-179.
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, Washington, v.20, pp.3-56.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp.25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Galvão, C. (1998). *Profissão professor: O início da prática profissional*. Lisboa: C. Galvão. Dissertação de doutoramento. Associação de Professores de Matemática.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: Promociones e Publicaciones Universitarias.
- Graça, A. (1999). O conhecimento do professor de educação física. In Bento J., Garcia R. & Graça A. (Eds.), *Contextos da pedagogia do desporto* (pp.167-263). Lisboa: Livros Horizonte.

- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Guimarães, V. S. (2004). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus.
- Habermas, J. (1982). *Teoría de la acción comunicativa : complementos y estudios previos*. Madrid : Cátedra
- Huberman, M. (1989). *La Vie des Enseignants. Evolution et Bilan d'une Profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Josso, C. (1987). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In A. Nóvoa & M. Finger (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*, (pp. 35-50). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding preservice and beginning teacher's biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp.99-152). London: Routledge.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Machado, C. G. (1996). *Tornar-se professor – Da idealização à realidade*. Évora: C. Machado. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Educacional apresentada ao Departamento de Pedagogia e educação da Universidade de Évora.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B., & Stronach, I. (1994). Current realities in the student teaching experience: A preliminary inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 219-231.
- Mendes, P. S. (2002). *A formação inicial de professores e o choque da realidade: Expectativas e vivências sobre o ano de estágio*. Évora: P. Mendes. Dissertação de Mestrado em Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica, apresentada ao Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Munby, H., & Russell, T. (1993). The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics methods class. Comunicação apresentada no congresso anual da American Educational Research Association, Atlanta, 1993.

- Pacheco, J. (1993). O Pensamento e a Acção do Professor em formação. Braga: J. Pacheco. Dissertação de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Pacheco, J., & Flores, A. (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Percheron, A. (1993). *La socialization politique*. Paris: Armand Colin.
- Piéron, M. (1996). Formação de Professores – Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. Lisboa: Edições FMH.
- Pinto, C. (2001). Socialização e Identidades Docentes. In M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp. 19-80). Porto: Edições ISET.
- Postic, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora
- Ruivo, J. (1997). *Teorias e práticas de Formação e de Supervisão*. Castelo Branco: J. Ruivo. Dissertação de provas públicas para Professor Coordenador apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Ryans, D. (1960). Prediction of Teacher Effectiveness. In Harris, C. (Ed.), *Encyclopaedia of Educational Research* (pp. 1468-1491). New York: Macmillan.
- Schempp, P., & Graber, K. (1992). Teacher Socialization From Dialectical Perspective: Pre-training Thought Induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11 (4), 329-348.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Simões, A. (1993). Estádios do ego e Competência Educativa como Vectores do Desenvolvimento do Professor. Uma experiencia no Contexto da Formação Inicial de Educadores de Infância. Aveiro: A. Simões. Dissertação de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simões, A. (1994). O desenvolvimento do Professor e a construção do conhecimento Pedagógico. Aveiro: A. Simões. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro.
- Stones, E. (1984). Supervision in teacher education: a counselling and pedagogical approach: London: Methuen.

- Tardif, M., & Lessar, C. (2005). O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes.
- Teodoro, A. (1990). Sobre o Mal-Estar na Profissão Docente e a Constituição de uma Identidade Profissional nos Professores. Comunicação apresentada no 3º Congresso da Sociedade Portuguesa de Educação Física. Lisboa, 1990.
- Van Maanen, J. (1976). Breaking in: Socialization to work. In R. Dubin (Ed.), *Handbook of work, organization, and society* (pp.67-130). Chicago: Rand McNally.
- Vosniadou, S. & Brewer, W.F. (1987) Theories of knowledge restructuring in development. *Review of Educational Research*, 57(1), 51-67.
- Wittrock, M. C. (1986). Students' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Zeichner, K. M. (1993). A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: MacMillan.