

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v14n2p294-317>

PODE A ACADEMIA FORMAR PROFESSORES? UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE

Deise de Jesus Soares Nunes¹Maria Amélia da Costa Lopes²Maria Amélia Pina Tomás Veiga³

RESUMO

A educação equitativa e de qualidade para todos os cidadãos é uma das mais importantes formas de ultrapassagem das desigualdades que ainda se fazem sentir fortemente nas sociedades. A qualidade dos professores é uma dimensão central dos processos educativos, a qual depende em grande parte da qualidade da formação inicial. Este artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de explorar as características das identidades de professores formadores e dos climas de formação que formam professores focados na inclusão social e na humanização. Teoricamente o estudo ancora-se no conceito de identidade profissional. Metodologicamente, a pesquisa segue uma orientação qualitativa que se estrutura através de entrevista em grupo com professoras formadoras de um curso de ensino da educação física em uma universidade portuguesa e de análise documental sobre o ensino superior em Portugal a nível nacional e a nível da instituição das pessoas em estudo. A instituição

¹ Mestre em Administração pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutoranda do Curso de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2057-8961> E-mail: djnunes29@yahoo.com.br.

² Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Vice-Diretora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). Coordenação em colaboração da Comunidade de Prática de Investigação Identidades, Escola, Democracia, Administração e Formação (Copin-IDEAFor). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5589-5265> E-mail: amelia@fpce.up.pt

³ Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). Coordena em colaboração Comunidade de Prática de Investigação - Grupo de Análise de Políticas Educativas (Copin-GAPE). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5220-4019> E-mail: aveiga@fpce.up.pt

foi escolhida devido à qualidade reconhecida de seu curso. Para dar conta da identidade dos formadores, a entrevista considerou o percurso profissional dos professores formadores e a sua perspectiva sobre a formação inicial; os documentos incluíram legislação, planos de estudos, ementas de documentos de auto e hetero avaliação do curso. A análise sugere que é possível a academia formar professores para a inclusão e a humanização, nomeadamente em certas condições: (i) existência de identidades duais (de registo académico e profissional) e (ii) existência de verdadeiras comunidades de prática de professores formadores, professores cooperantes e estudantes estagiários.

Palavras-chave: Formação de Professor. Percurso Profissional. Ensino da Educação Física.

CAN THE ACADEMY TRAIN TEACHERS? AN EXPERIENCE OF TRAINING PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AT THE UNIVERSITY

ABSTRACT

Equitable and quality education for all citizens is one of the most important ways to overcome the inequalities that are still strongly felt in societies. The quality of teachers is a central dimension of educational processes, which largely depends on the quality of initial training. This article presents a research developed with the objective of exploring the characteristics of the identities of teacher educators and the training climates that form teachers focused on social inclusion and humanization. Theoretically, the study is based on the concept of professional identity. Methodologically, the research follows a qualitative orientation that is structured through a group interview with teachers who teach a physical education teaching course at a Portuguese university and documentary analysis on higher education in Portugal on national level and on studied people institutional level. The institution was chosen due to the recognized quality of its course. To account for the identity of the trainers, the interview considered the professional path of the teacher educators

and their perspective on initial training; the documents included legislation, study plans, menus for self and straight course evaluation documents. The analysis suggests that it is possible for the academy to train teachers for inclusion and humanization, namely under certain conditions: (i) existence of dual identities (of academic and professional record) and (ii) existence of true communities of practice for teacher educators, cooperating teachers and student trainees.

Keywords: Teacher Training. Professional Path. Physical Education Teaching.

¿PUEDE LA ACADEMIA FORMAR PROFESORES? UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD

RESUMEN

La educación equitativa y de calidad para todos los ciudadanos es una de las formas más importantes de superar las desigualdades que aún se sienten con fuerza en las sociedades. La calidad de los docentes es una dimensión central de los procesos educativos, que depende en gran medida de la calidad de la formación inicial. Este artículo presenta una investigación desarrollada con el objetivo de explorar las características de las identidades de los formadores de docentes y los climas de formación que forman los docentes enfocados en la inclusión social y la humanización. Teóricamente, el estudio se basa en el concepto de identidad profesional. Metodológicamente, la investigación sigue una orientación cualitativa que se estructura a través de una entrevista grupal con profesores que imparten un curso de docencia de educación física en una universidad portuguesa y un análisis documental sobre la educación superior en Portugal a nivel nacional y a nivel institucional. La institución fue elegida por la reconocida calidad de su curso. Para dar cuenta de la identidad de los formadores, la entrevista consideró la trayectoria profesional de los formadores de docentes y su perspectiva sobre la formación inicial; los documentos incluían legislación, planes de estudio, menús para autoevaluación y

documentos de evaluación del curso. El análisis sugiere que es posible que la academia capacite a los docentes para la inclusión y la humanización, es decir, bajo ciertas condiciones: (i) existencia de identidades duales (de expediente académico y profesional) y (ii) existencia de verdaderas comunidades de práctica para los formadores de docentes, profesores colaboradores y alumnos en formación.

Palabras clave: Formación Docente. Carrera. Enseñanza de la Educación Física.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo explorar as características das identidades dos professores formadores e dos climas de formação que formam professores focados com a inclusão social e a humanização. Escolheu-se por isso para o estudo uma situação onde estas dimensões pudessem ser observadas. Primeiramente, escolheu-se a formação de professores da educação física, por se considerar que esta área da ação docente põe de forma mais explícita desafios associados à inclusão e a humanização. Em segundo, selecionou-se um contexto (uma universidade) conhecido pela sua qualidade formativa. E finalmente, entrevistaram-se professores e analisaram-se documentos de forma a dar conta das características das identidades e dos climas de formação.

Considerou-se que estas condições configuravam uma situação de estudo capaz de responder à pergunta presente no título deste artigo “Pode a academia formar Professores?”. Com efeito, a universidade é por vezes identificada como incapaz de formar verdadeiros profissionais devido à sua ênfase na formação acadêmica (LOPES; PEREIRA, 2012).

Neste século, como relatam Korthagem, Loughran e Russell (2013), as pesquisas acadêmicas tendem a ser cada vez mais valorizadas, dada a posição difícil em que a formação de professores se encontra. Três são os pontos que colocam em xeque a formação docente: (i) a irrelevância da preparação dos professores para a realidade da prática cotidiana nas escolas, sendo necessário, neste

sentido, refletir sobre as estruturas e as práticas da formação; (ii) modelos tradicionais de formação de professores, gerando limitações e inadequações; (iii) novas concepções sobre o ensino e a aprendizagem com visões de um conhecimento situado, ou seja, um conhecimento fortemente entrelaçado com a experiência e a emoção, que contraria as práticas tradicionais.

Estes desafios apontam para a necessidade de indicar situações que, como exemplos, permitam identificar as possibilidades de uma formação efetivamente profissional e humanizante de professores a partir da universidade.

Este artigo tem por objetivo explorar as identidades profissionais de professores formadores e climas de formação em contexto universitário que concorrem para a formação de profissionais de ensino sensíveis a inclusão e a humanização na sua prática docente.

Metodologicamente, a pesquisa baseia-se, por um lado, em entrevistas de grupo com formadores de professores sobre o seu percurso profissional e suas perspectivas sobre a formação inicial de professores de educação física, e por outro, em análise documental.

Como já referimos, considerou-se que o professor de educação física é um bom analisador para o objeto de estudo fundamentando-se esta afirmação em estudos sobre a identidade dos professores que indicam que eles possuem uma relação especial com a inclusão, a diversidade e o corpo, por um lado, e com pais, a comunidade e os professores de diferentes áreas, por outro (AMARAL DA CUNHA, 2016).

O artigo inicia-se com um enquadramento teórico centrado na compreensão do processo de construção da identidade; o estudo se apoia na perspectiva de uma identidade como dupla transação e referida ao contexto ecológico. Especialmente em relação a identidade dos professores de educação física considera-se o conceito de identidade alargada. Em seguida, apresenta-se como o estudo foi desenvolvido metodologicamente explicitando o processo seguido, os participantes e os documentos analisados. Na sequência faz-se a descrição dos resultados da análise no caso das entrevistas aos professores formadores e no caso da análise documental.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta seção abordamos a identidade profissional na sua relação com a formação inicial de professores e mais especificamente a identidade profissional do professor de educação física.

Identidade profissional e formação inicial de professores

O processo de socialização do sujeito pode ser dividido em duas fases: uma primária e outra secundária. A primária ocorre na infância, através de um universo simbólico e cultural, que apresenta características do saber sobre este mundo. Esta socialização depende das relações que se estabelecem entre o mundo social da família e o universo institucional da escola. A secundária é provisoriamente definida como submundos institucionais especializados e de obtenção de saberes específicos, de papéis que direta ou indiretamente são estabelecidos na divisão do trabalho. Nesta socialização secundária se promove a construção da identidade profissional, que está relacionada, também, entre outros aspectos, com o contexto profissional, que é composto pelo campo do trabalho, onde se incluía formação inicial como porta de entrada (DUBAR, 1997).

A identidade profissional se caracteriza por um processo contínuo e em constante construção mediado pelas interações do indivíduo com os outros e com os contextos, socialmente estruturados em interação (DUBAR, 1997). Sua construção, de caráter ecológico (LOPES, 2007; 2009), ou seja, diferentes contextos (cultural, organizacional, social e político), entre os quais e dentro dos quais têm lugar diversas interações (PEREIRA *et al*, 2013; VEIGA; NEAVE, 2015).

Ao estudar a formação de professores, discussões sobre a formação inicial e as identidades profissionais de professores formadores se fazem pertinente, tendo em vista as transformações da sociedade moderna, nomeadamente na relação que se estabelece entre a sociedade e os indivíduos, o ser pessoal e a sua socialização, relação elaborada sem interações humanas (LOPES, 2009). Em

consequência, defende-se antes que a construção da identidade implica (relações nos dois sentidos) entre os contextos e as pessoas.

A identidade profissional docente se refere a um trabalho sobre o outro, que transporta em si um conjunto de ideias de humanidade que nem sempre são esclarecidas ou elaboradas, mas que incorporam as expectativas dos futuros profissionais (LOPES, 2013). Seu conhecimento se constrói a partir do crescimento pessoal e se edifica na prática como um lugar próprio e não como lugar de aplicação; deve ser constituído por uma prática autônoma, reflexiva e consciente de suas obrigações e circunstâncias, que incorpore necessariamente estudos acadêmicos e de investigação (PEREIRA; LOPES; MARTA, 2015).

A profissão docente, como a profissão de ajuda, de cuidado, é assim considerada numa perspectiva psicossocial, em que a atividade profissional desenvolvida se baseia em relações humanas, que condicionam e determinam impactos nos sujeitos que compõe essa trama. Essa profissão se apresenta de forma holística, pois leva em conta não apenas seus aspectos visíveis, mas também os invisíveis (capacidades, teorias, crenças e valores do praticante, juntamente com a dimensão moral da sua prática). A formação desses profissionais requer a análise crítica da prática como uma das competências essenciais que permite ao praticante (aluno) realizar uma investigação a respeito de seu próprio trabalho (PEREIRA; LOPES; MARTA, 2015). Esse conceito de profissão de ajuda não tem se traduzido na teoria e práticas específicas da formação inicial de professores (ibidem). Tal fato acontece porque, sendo o relacionamento educacional a essência do profissionalismo docente, que reúne aspectos de autoridade, conflito, aprovação e ajuda, o foco ajuda está relacionado a outras concepções da pessoa, do cidadão e sociedade, transmitindo novas definições de conhecimento e comportamento apropriado, onde autoexpressão, emoções, comunicação e capacidades humanas ocupam posições de destaque, sendo as interações entre educadores e educandos o objeto principal do trabalho dos professores.

No paradigma sociocultural da modernidade, que apoiou a construção de instituições contemporâneas, valores e princípios são transformados em ação e em subjetividade através de uma profissão

específica e organizada. Hoje as condições da construção da sociedade moderna estão em desconstrução e, nesse contexto, a profissão docente enfrenta desafios que obrigam a repensar as condições de formação dos professores, com ênfase na formação inicial, nomeadamente ao nível do papel da academia enquanto instituição de saber avançado, mas também da hierarquização social (PEREIRA; LOPES; MARTA, 2015).

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

Assim, torna-se necessário reconceitualizar a formação inicial de forma a conjugar fatores antes opostos. O currículo terá aí um papel central. De acordo com Lopes (2008), o currículo formal pode ser entendido como explícito nos seus planos de estudo, programas, regulamentos e leis. O currículo informal inclui conteúdos, métodos, referindo-se ao realmente é feito, independente do que é previsto, sendo o resultado da interação entre os contextos e os agentes implicados. Já o currículo oculto se relaciona com os processos de socialização inerentes a diversas experiências escolares, acadêmicas e não acadêmicas que transmitem valores e aprendizagem com impactos na formação e que não são concebidos como objetivos educacionais intencionalmente alcançados (LOPES, 2008).

Identidade do professor de educação física

A crise de identidade que perpassa por professores universitários de educação física sugere que possa estar vinculada a

um currículo que faz propostas acríticas, que defende uma educação física que se constrói através do viés biológico, ignorando as transformações e tensões no campo que buscam substituir o estatuto epistemológico da psicobiologia pelas ciências humanas (VIEIRA; NEIRA, 2016). Neste caso, se tenderá a desenvolver nas aulas discursos que exaltam o desempenho corporal sem questionar as desigualdades, sendo insensíveis às necessidades de transformação social em favorecimento às minorias.

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

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

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

Esta perspectiva plural da educação física tem como premissa uma aula que atinja todos os alunos, sem discriminação quanto a habilidade física, gênero ou a estereótipos criados a partir de um padrão corporal almejado pela sociedade. Essa disciplina escolar parte do pressuposto que os alunos são diferentes e recusa o binômio igualdade / desigualdade para compará-los (DAOLIO, 1996).

Nesta concepção, Darido (2008) informa que o professor de educação física deve em suas aulas produzir conhecimento para além do fazer. Ou seja, os conteúdos devem apresentar um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e a aplicação pelos alunos na sua prática de vida. As aulas devem conter três dimensões que permitam alcançar os objetivos de uma educação física plural, que enfatize a cultura corporal do movimento. São elas: a dimensão conceitual (o que se deve saber), dimensão procedimental (o que se deve saber fazer) e a dimensão atitudinal (como se deve ser). É importante frisar que na prática docente não há como dividir os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfases em determinadas dimensões.

Esta educação física plural deve permitir que grupos dominados possam expressar suas habilidades, importância e participação perante a turma. A aula precisa ser pensada de modo que todos participem. As aulas de educação física devem questionar o “Imperialismo Cultural” que é encontrado na sociedade. Este “Imperialismo Cultural”, envolve a universalização da experiência e cultura de grupo, e seu estabelecimento como a norma. Os produtos culturais dominantes da sociedade, aqueles que são mais amplamente disseminados, expressam a experiência, os valores e os objetivos como forma de assegurar a representatividade da humanidade (YOUNG, 1990).

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

Como descreve o estudo de Amaral da Cunha (2016), o exercício profissional do professor de educação física apresenta características de uma “profissionalidade estendida” por oposição à “profissionalidade restrita”, que é essencialmente dependente da experiência e da intuição (HOYLE, 1975, 2001). De acordo com Lopes (2007, p. 97) a profissionalidade é um “[...] conjunto de saberes e aptidões praticamente requeridas pelas condições de trabalho e que [não obedece] a uma objetividade técnica, mas a uma questão social”.

A profissionalidade estendida alarga o horizonte da profissionalidade para além das aulas ou da sala de aula, dizendo respeito ao envolvimento dos professores com toda a escola, os colegas e a comunidade.

METODOLOGIA

Metodologicamente, esta pesquisa seguiu uma orientação de natureza qualitativa recorrendo à entrevista em grupo e análise documental. A entrevista em grupo foi realizada com duas professoras formadoras de referência, responsáveis pela didática e prática de ensino (estágio) na formação de professores de educação física da universidade escolhida para estudo. A entrevista foi realizada com o objetivo de apreciar as características da identidade profissional e académica e das suas perspectivas sobre a formação. A entrevista foi gravada em áudio, com autorização das professoras envolvidas. Os dados depois de transcritos foram submetidos a uma análise temática de conteúdo, tendo em conta as maneiras pelas quais as pessoas dão significado à sua experiência e pelas quais o contexto social mais amplo marca esses significados (BRAUN; CLARKE, 2006).

Com vista a caracterizar o contexto de formação, realizou-se também análise de documentos que estruturam o ensino superior em Portugal a nível nacional e que caracterizam o currículo da instituição de ensino universitário em referência, permitindo-nos uma aproximação ao clima de formação. No quadro abaixo se apresentam os documentos analisados e seus principais conteúdos.

Quadro 1 – Documentos analisados e assuntos tratados

Documentos	Assunto – objetivo
Lei 49/ 2005 de 30 de agosto- alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.	Neste decreto-lei ocorre alteração da Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e confere os graus académicos de licenciado, mestre e doutor. Informa ainda as normas que os

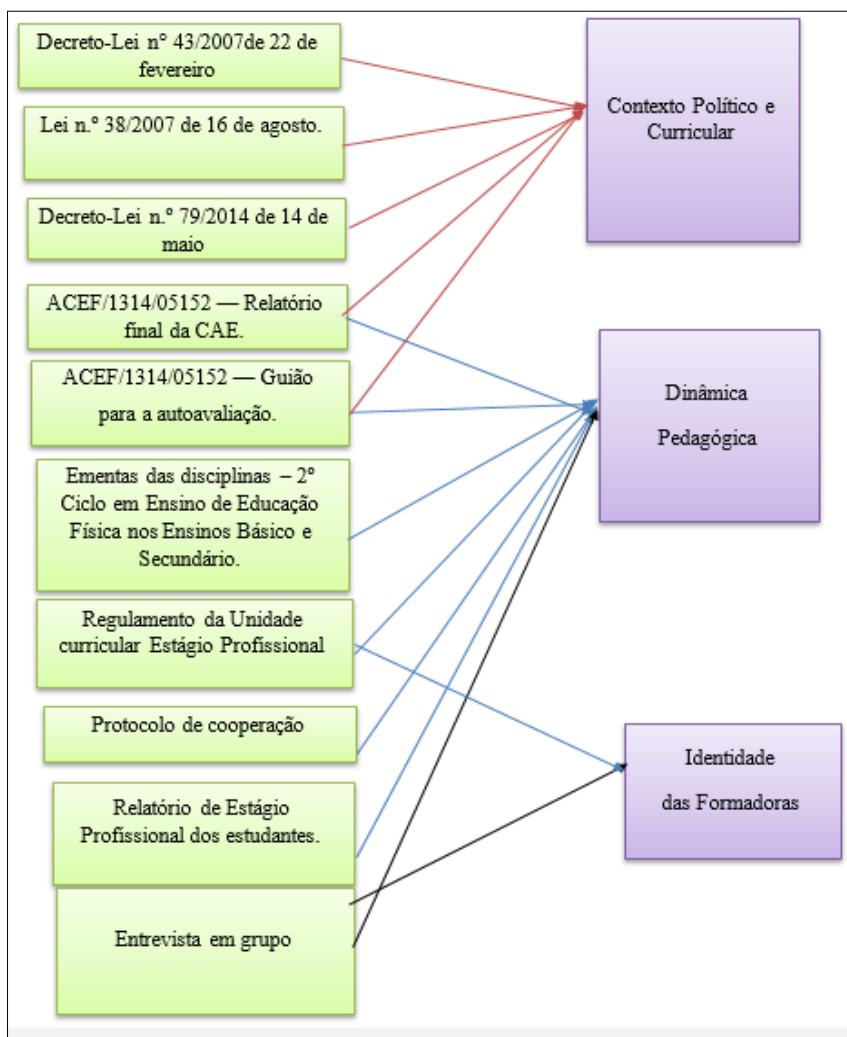
	estabelecimentos de ensino devem dispor para conferir um determinado grau acadêmico (PORTUGAL, 2005).
Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.	O presente decreto-lei aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (PORTUGAL, 2007a).
Lei n.º 38/2007 de 16 de agosto.	A presente lei aprova o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior (PORTUGAL, 2007b).
Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.	O presente decreto-lei aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré- -escolar e nos ensinos básico e secundário (PORTUGAL, 2014).
Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) - ACEF/1314/05152 — Relatório final da caracterização do ciclo de estudos - CAE.	O objetivo primordial da Agência é proporcionar a melhoria da qualidade do desempenho das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos e garantir o cumprimento dos requisitos básicos do seu reconhecimento oficial (A3ES, 2015).
A3ES - ACEF/1314/05152 — Guião para a autoavaliação.	Caracterização do ciclo de estudos. Informações sobre o Mestrado- - 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.
Ementa das disciplinas- Mestrado- 2º Ciclo em Ensino de	Informações sobre o curso de formação de professores e estrutura:

Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da faculdade de desporto da universidade do Porto.	Áreas Científicas, docentes, disciplinas, ETCS (Documento da instituição, 2015).
Regulamento da Unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da Instituição pesquisada.	Organização do Estágio Profissional que incorpora Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de Maio.
Protocolo de cooperação no domínio da formação inicial em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário entre a instituição pesquisada e as escolas básicas e secundárias.	Regulação das condições de realização da prática pedagógica supervisionada (estágio) de estudantes da instituição pesquisada.
Relatório de Estágio Profissional dos estudantes – instituição.	O relatório de estágio dos estudantes visa apreciação dos mesmos a partir de quatro dimensões: pessoal, institucional, realização da prática profissional e investigativa (Documento da instituição, 2019).
Entrevista em grupo com duas professoras formadoras da Instituição. Análise temática de conteúdo.	Classificação dos discursos e sua relação com o a análise documental.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Do cruzamento da análise temática de conteúdo das entrevistas e da análise documental emergiram as seguintes dimensões: contexto político e curricular do curso; dinâmica pedagógica do curso; identidade dos/as formadores/as.

Figura 1 - Documentos e dimensões analisadas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise de resultados orienta-se pelas dimensões emergentes da análise de conteúdo das entrevistas e dos

documentos: contexto político e curricular do curso; dinâmica pedagógica do curso; e identidades das formadoras.

O contexto político e curricular

Após o Processo de Bolonha a formação de professores em Portugal é realizada no 2º ciclo de formação, ou seja, em nível de mestrado. Desta forma, este estudo investiga tal curso adotando este os créditos. Esses créditos são unidades de medida de trabalho dos estudantes a considerar e inclui todas as formas de trabalho previstas, designadamente as horas de contato e as horas dedicadas a estágios, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. O nível de mestrado pretende reforçar a qualidade da qualificação e da preparação e a valorização do respectivo estatuto socioprofissional (PORTUGAL, 2005; 2007a; 2014). Os ciclos de estudo (nome dado ao ciclo da licenciatura, do mestrado e do doutoramento) são acreditados primeiro e, sendo aprovados, são avaliados na sua organização e funcionamento (PORTUGAL, 2007b). A avaliação é realizada pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). O Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (PORTUGAL, 2014).

A nível institucional verifica-se que os documentos do curso mostram a preocupação de formar para a profissão. O currículo é constituído por quatro áreas científicas (didática, educação, ciências do desporto e formação de professores – estágio), com duração de quatro semestres e 120 créditos.

Dinâmica pedagógica

A partir das ementas analisadas e dos discursos das entrevistadas, compreende-se que os objetivos e competências das disciplinas mostram uma identidade alargada (HOYLE, 1975; 2001), que ultrapassa os muros da escola. Há preocupação com a formação humana e o respeito às diferenças (DAOLIO, 1996). A parceria entre

os professores cooperantes, os estudantes estagiários e os professores supervisores também estruturam esta dimensão.

[...] É o contributo na formação, na educação dos alunos, e, portanto, esse lado mais pessoal, mais humanista [...] são os conceitos atuais de educação, aberta, plural, democrática, por aí, que integram todos [...] essa dimensão todos os professores tem que ter, pois serão formadores. Irão ter que desenvolver esse lado mais humanista do desenvolvimento da pessoa, do educando. E a partir daí, o educando sendo o centro, essa necessidade de individualização (ENTREVISTA- PROFESSORA I).

Quanto às áreas científicas, a didática tem por objetivo reconhecer, planear e avaliar a aprendizagem a partir dos conhecimentos específicos de cada disciplina. Suas competências concedem aos alunos condições de desenvolver sua aula a partir de situações distintas que ocorrem no cotidiano escolar, respeitando a individualidade do público que irá encontrar neste ambiente, como exemplificamos nos seguintes trechos:

Reconhecer a pertinência de diferentes modelos de ensino do Desporto atendendo aos fatores contextuais e de processo que os legitimam (Documento da instituição, 2015).

Ser capaz de diferenciar a pertinência e ajustabilidade dos modelos de ensino às situações de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de complementaridade (Documento da instituição, 2015).

A área da educação tem por finalidade apresentar as questões que se constroem no cotidiano escolar, na vida profissional e acadêmica dos docentes. Apresenta uma grande preocupação com a profissionalidade do professor:

Problematizar a profissão docente no contexto dos desafios contemporâneos e estar apto para intervir nesse contexto (Documento da instituição, 2015).

A ciência do desporto se apresenta com aulas teórico-práticas, com o propósito que o aluno aprenda sobre o desporto (1º ano). No segundo ano com a preocupação de intervir ainda mais com os conhecimentos sobre o desporto, são realizados seminários temáticos relacionados ao mesmo:

Adotar uma atitude investigativa, reflexiva e crítica sobre temas e desafios colocados à escola e à sociedade no âmbito da íntima associação entre exercício e saúde, da inclusão pelo desporto e do valor cultural do desporto (Documento da instituição, 2015).

O estágio profissional tem grande importância neste curso de formação inicial e a sua organização é informada pela ideia de comunidade de prática (ALVES, 2018). A parceria realizada entre escola e universidade, entre professores cooperantes, professores supervisores e estudantes estagiários, é um diferencial neste curso. O professor cooperante tem reuniões semanais na universidade para relatar sobre o estágio e ainda participa de formação contínua. Todo o processo desenvolvido entre o professor cooperante, professor supervisor e aluno estagiário são informados pela noção de comunidades de prática e é condição indispensável para que a unidade escolar possa realizar a parceria. O estágio profissional ainda se destaca tendo em vista que os estudantes estagiários (EE) participam de todas as atividades da escola, e não somente na aula de educação física.

Todo esse aporte é apresentado no regulamento de estágio, no protocolo de cooperação, na descrição dos relatórios de estágio feitos pelos estagiários no fim do curso, nas entrevistas e é ainda referido pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES):

O Estágio Profissional tornou-se num dos caminhos mais importantes da minha vida, onde vivenciei momentos memoráveis. [...] Além disso, pude voltar a encontrar antigos professores que me receberam muito bem, tratando-me por colega. Este meu primeiro ano como professor foi realmente

desafiante, e o confronto com a realidade foi difícil, tendo superado graças a uma grande capacidade de resiliência. [...] Na última grande área irei expor o meu estudo de investigação, este se debruçou sobre um modelo de ensino atual que coloca o aluno no centro do ensino (Documento da instituição, 2019).

Locais de estágio variados. Professores cooperantes experientes, motivados e disponíveis (A3ES, 2015).

Promover o trabalho cooperativo e colaborativo no sentido dos alunos perceberem a dinâmica da profissão. Nós incentivamos sempre que eles façam primeiro em conjunto, que eles pensem o processo em conjunto, vão observar as aulas uns dos outros com o objetivo de identificar problemas, discutir os problemas em grupo, como vamos fazer? Ter a dinâmica do grupo para nós é o aspecto fundamental da formação deles. O saber partilhar, o saber ouvir, o saber observar, o saber ajudar, é algo que para nós é um dos fatores importantes que é essa integração com a escola (ENTREVISTADA -PROFESSORA II).

Identidade das formadoras

A dimensão identidade das formadoras diz respeito sobretudo à relação entre a componente académica e a componente profissional e ao modo como a profissão docente impregna a trajetória e o dia a dia das professoras. A este respeito se verifica que as professoras apresentam uma identidade dual, ou seja, a vertente académica e a profissional se fazem simultaneamente presentes, quer no dia a dia destas professoras, quer na sua trajetória. Por outro lado, a sua perspetiva sobre a formação inicial de professores também apresenta inserida: ela deve ser simultaneamente de nível universitário e profissionalmente relevante. As professoras estão no ensino superior e antes foram professoras de educação física; se identificam com o ambiente escolar e em suas supervisões realizam atividades nas escolas junto aos professores cooperantes e estudantes estagiários. Têm também uma visão estendida (alargada) da profissão e defendem uma formação integrada:

Eu tenho uma ligação muito próxima à escola, porque fui professora de educação física durante muitos anos na escola e me identifico como professora de educação física e ainda hoje em dia eu gosto de ir ao espaço estar com os alunos com os estudantes e, portanto é minha gente. (ENTREVISTA- PROFESSORA II).

A dimensão pedagógica é um pouco colocada de lado. Penso que no nosso caso, nós não sentimos isso por estarmos associados aquela área e por termos tradição na formação de professores. Portanto a nossa instituição era uma instituição de formação de professores, sempre foi uma instituição de formação de professores (ENTREVISTA- PROFESSORA I).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou caracterizar as identidades profissionais de formadores de professores de educação física através da análise e discussão das dimensões do percurso dessas profissionais em um curso de formação inicial de educação física de uma universidade portuguesa, discutindo sua contribuição para uma formação inicial com características que promovam uma educação física humanizante, inclusiva e de qualidade. As dimensões analisadas foram: o contexto político e curricular, a dinâmica pedagógica e a identidade das formadoras.

O estudo demonstrou que as entrevistadas apresentam uma identidade dual (acadêmica e profissional), embora com trajetórias distintas. O ambiente escolar é algo intrínseco no percurso de formação das docentes. Este fato permite que as mesmas desenvolvam sua docência em uma perspectiva que alinha teoria e prática.

A preocupação com a formação integral dos futuros professores se apresentou sempre presente. A entrevista e os documentos institucionais analisados permitiram observar o quanto a identidade dual e alargada das professoras formadoras é valorizada nesta instituição. O processo ensino e de aprendizagem foca os

conteúdos educacionais da educação física e também a profissionalidade docente.

O estágio supervisionado é de grande preocupação para este curso de formação inicial e para as formadoras entrevistadas. O estágio tem a preocupação de envolver todos os sujeitos que dele participam (professores supervisores, professores cooperantes e estudantes estagiários) com foco em um objetivo comum; a formação integral dos futuros professores. A análise aponta o estágio como um diferencial no processo de formação de professores.

A pesquisa ainda mostrou que as escolas selecionadas para o estágio se relacionam de forma comprometida com o curso de formação inicial. Tanto as professoras formadoras e os professores cooperantes se sentem responsáveis pela formação dos futuros professores. Os mesmos gostam do que realizam e acreditam apresentar sentido no trabalho. A parceria entre professores supervisores (universidade) e professores cooperantes (escola) é um facilitador no processo de formação.

As entrevistadas relatam que a mudança que o Processo de Bolonha provocou na estrutura do ensino superior em Portugal não se configura como um desafio na formação docente que oferecem, tendo em vista que este curso sempre teve a formação integral do professor como sua preocupação maior. Contudo, afirmam que a configuração (licenciatura + mestrado – 3+2) trouxe novas abordagens no curso de formação.

Cabe, portanto, considerar que as dimensões do percurso de formação das formadoras entrevistadas e as análises documentais realizadas neste estudo nos permitem sugerir que o curso de formação inicial estudado demonstra que a academia, a universidade, pode formar professores de qualidade, na medida em que conjuga o nível de formação superior e a qualidade profissional na formação. Esta associação deve estar presente nas identidades dos formadores, na articulação entre as diferentes vertentes curriculares e na relação estreita entre as escolas e universidades.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES), 2015. **Ensino de Educação Física nos anos básico e secundário**. Disponível em: <https://testes.a3es.pt/pt/resultados-acreditacao/ensino-de-educacao-fisica-nos-ensinos-basico-e-secundario-8>. Acesso em: 17 de nov. 2019.

ALVES, Margarida. **Explorando possibilidades acerca da construção da identidade profissional em contexto de estágio em educação física**: contributo para a formação de professores através de um olhar etnográfico. 2018. 262 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Universidade do Porto, Porto, 2018.

AMARAL DA CUNHA, Mariana de Sena. **A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física**: uma análise situacional de discursos e narrativas. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. 2016. 300 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Universidade do Porto, Porto, 2016.

BRAUN, Virginia; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Philadelphia, v. 3, n.2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 15 dez. 2019.

DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Rev. Paul. Educ. Fis.**, São Paulo, supl. 2, p.40-42. 1996. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo7.pdf> Acesso em: 10 dez. 2019.

DARIDO, S, C. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A . (orgs.). **Educação física no ensino superior: educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. Cap.5, p. 64-79.

DUBAR, C. **A Socialização Construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

HOYLE, E. Professionalism, professionalism and control in teaching. In: HOUGHTON; V *et al.* (orgs.), **Management in Education: the Management of organisations and Individuals**. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press, 1975.

HOYLE, Eric. Teaching Prestige, Status and Esteem. **Educational Management & Administration**, London, v.29, n. 2, p. 139-152, abril. 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0263211X010292001>. Acesso em: 20 nov. 2019.

KORTHAGEN, F.; LOUGHRAN, J.; RUSSELL, T. Desenvolvimento dos princípios fundamentais para os programas e as práticas da formação de professores. In: LOPES, A. (org.), **Formação Inicial de Professores e de Enfermeiros: Identidades e Ambientes**. Porto: Mais Leituras, 2013. cap.1, p.19 -54.

LOPES, A. **Formação Inicial de Professores e de Enfermeiros: Identidades e Ambientes**. Porto: Mais Leituras, 2013.

LOPES, A. Vale la pena formar professores. Currículos de formación inicial y identidades profesionales de base. In: PARDO, M. B. L.; GALZERANI, M.C. B.; LOPES, A. (orgs.), **Una "nueva" cultura para la formación de maestros: es posible?**. Lisboa: Legis Editora/ UNESCO/AMSE-AMCE-WAER, 2008, p. 85-110.

LOPES, A. La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. **Revista de Currículum y formación del profesorado**. Granada, v.11, n. 92, p. 1-25. 2007. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

LOPES, Amélia. Teachers as Professionals and Teachers' Identity Construction as an Ecological Construct: an agenda for research and training drawing upon a biographical research process. **European Educational Research Journal**. v.8, n.3, p. 461-475. 2009. Disponível

em: <https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.3.461>. Acesso em 13 dez. 2019.

LOPES, Amélia; PEREIRA, F. Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. **European Journal of Teacher Education**. v.35, n1, p. 17-38. 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2011.633995>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PEREIRA, F. *et al.* Identidades situadas e climas de formação inicial de professores: identidades profissionais em transição. In: LOPES, A. (org.). **Formação Inicial de Professores e Enfermeiros: Identidades e Ambientes**. Porto: Mais Leituras, 2013. Cap 3, p. 69-82.

PEREIRA, Fatima; LOPES, A.; MARTA, M. Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education. **Educational Research**, v. 57, p.451-469, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1078142>. Acesso em: 11 dez. 2019.

PORTUGAL, Decreto- Lei nº 43, de 22 de fevereiro de 2007. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República, nº 38, Série 1 [da] Assembleia da República**, Lisboa, 22 de fevereiro de 2007a.

PORTUGAL, Lei nº 38, de 16 de agosto de 2007. Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior. **Diário da República**, n.º 66/, Série I-A [da] Assembleia da República, Lisboa, 16 de agosto de 2007b.

PORTUGAL, Lei nº 49, de 30 de agosto de 2005. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. **Diário da República, n.º 166, série I-A [da] Assembleia da República**, Lisboa, 30 agosto 2005.

PORTUGAL, Lei nº 79 de 14 de maio de 2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República**,

nº 92 , Série 1 [da] Assembleia da República, Lisboa, 14 de maio de 2014.

VEIGA, Amélia; NEAVE, G. Managing the dynamics of the Bologna reforms. How institutional actors re-construct the policy Framework. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, n. 59, p1-40. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1891>. Acesso em: 12 dez. 2019.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; NEIRA, M. G. Identidade Docente no Ensino Superior de Educação física: Aspectos Epistemológicos e Substantivos da mercadonização Educacional. **Movimento - Revista de Educação física da UFRGS**, Porto Alegre v. 22 , n. 3, p. 783-794. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.54955>. Acesso em: 15 dez. 2019.

YOUNG, I. M. **Justice and the Politics of Difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

Submetido em: Março/ 2020.

Aceito em: Janeiro/ 2021.