



**SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA: Identidades, Valores e Modos de Vida

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NO DECURSO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL: UM ESTUDO
COM ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

ALVES, Margarida

Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

magui.jah@gmail.com

BATISTA, Paula

Doutorada em Ciências do Desporto

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

paulabatista@fade.up.pt

Resumo

O propósito deste estudo foi perceber os traços da Identidade Profissional que emergem nos Estudantes-Estagiários durante o Estágio Profissional. Participaram neste estudo 12 Estudantes-Estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto em 2010/2011, de uma escola do Distrito do Porto. Foram realizados 4 *Focus Grupo* com os seguintes temas: i) partilha de experiências acerca do percurso formativo; ii) construção do diário de bordo; iii) aprendizagens mais significativas em resultado da elaboração do diário de bordo; iv) concepções do que é ser professor e professor de educação física. As sessões foram gravadas em áudio e transcritas *verbatim*. Recorreu-se à análise temática com temas definidos *a priori*. Os resultados mostraram que: i) a maioria dos entrevistados refere que sempre quis seguir o curso de educação física, reconhecendo uma identidade distinta à sua faculdade; ii) são descritos aspetos positivos e negativos relacionados com a condução das aulas; iii) o registo no diário de bordo evoluiu para reflexões mais interpretativas e estratégicas. Este foi entendido como um veículo promotor da reflexão e da atribuição de significado às vivências e aos episódios marcantes na construção da Identidade Profissional; iv) o professor não atua somente no espaço da sala de aula, as suas responsabilidades transcendem este espaço. O professor de educação física é percebido como privilegiado, nomeadamente no que concerne ao estabelecimento de relações com os alunos.

Abstract

The aim of this study was to perceive which traces of the Professional Identity emerge in the Pre-Service Teachers during the practicum. We conduct 4 *Focus Group* with 12 Pre-Service Teachers of the Faculty of Sport of the University of Porto in 2010/2011, Porto district. The themes of the 4 sessions of *Focus Group* were: i) the sharing of the experiences about their formative path; ii) the construction of the board diary; iii) the most significant learning resulting from the construction of the board diary; iv) the conceptions of what means to be a teacher and specially a physical education teacher. The sessions were recorded in audio and transcribed verbatim. We used thematic analysis with themes defined *a priori*. The results showed that: i) the major part of the respondents refer that they always wanted to take the degree in physical education, recognizing a distinct identity to their faculty; ii) they describe positive and negative aspects related to teaching; iii) the reflections in the board diary evolved to more interpretative and more strategic ones. The board diary was seen as a promoter to reflection and to the attribution of meaning to the lived experience in school, so important to the Professional Identity construction; iv) teachers act not only inside the classroom but also outside the classroom. Physical education teachers are understood as privileged, namely due to the relationships established with the students.

Palavras-chave: Identidade Profissional; Estudantes-Estagiários; Estágio Profissional; Educação Física; *Focus Grupo*.

Keywords: Professional Identity; Pre-Service Teachers; Practicum; Physical Education; *Focus Group*.

1 – Introdução

Definir Identidade Profissional não é uma tarefa fácil, nem linear, uma vez que existem demasiadas variáveis relacionadas com este conceito. Assim, existem diversas possibilidades de definição atendendo aos diferentes paradigmas existentes. Contudo, parece unânime a crença de que a Identidade Profissional não é um conceito estático, que a sua construção é um processo longo, contínuo e que se desenvolve ao longo de todo o percurso profissional. Chong (2011) refere que a construção da Identidade Profissional é um processo multifacetado e enfatiza que esta edificação não é, de todo, estática e que está intimamente dependente do contexto e da cultura onde decorre. Neste concreto, Smit, Fritz e Mabalane (2010) acrescentam que a Identidade Profissional emana de múltiplas experiências e contextos sócio-culturais que convergem.

Dubar (2006), ao reportar-se ao conceito de identidade refere que este supre uma dupla função: a de diferenciação, que marca a diferença em relação a algo ou a alguém e a de generalização, definindo similitudes entre uma classe. O mesmo autor menciona que a Identidade Profissional está presente no campo do trabalho e representa uma forma de nos identificarmos em contextos profissionais. Desta forma, pode assumir-se que a construção da identidade do professor é um momento fundamental na profissão de professor. Todavia, o processo de construção da Identidade Profissional começa antes do exercício profissional e mesmo antes do Estágio Profissional, designadamente com as experiências anteriores à formação inicial (socialização antecipatória) e durante esta, e, tal como já referido, esta identidade é permanentemente (re)construída através da adaptação do professor a novos contextos, experiências, colegas, estudantes, encarregados de educação, entre outros. Esta permanente adaptação do professor a novas metodologias e contextos circundantes tem especial relevo nos primeiros anos de serviço, sendo que, segundo Dotger e Smith (2009), a procura pela definição do *self* é uma fase comum no seio dos professores principiantes.

Apesar de esta assunção ser comumente aceite, também é verdade que a primeira experiência num contexto real escolar apenas tem lugar, usualmente, com o estágio profissional. Beauchamp e Thomas (2009) advogam que os estudantes-estagiários têm que, obrigatoriamente, alterar e adaptar a identidade construída aquando da formação inicial a partir do momento em que se deparam com as exigências, vicissitudes, potencialidade e especificidades das escolas, das suas turmas e dos seus alunos. No entanto, é aceite que as exigências reais do contexto escolar providenciam as condições adequadas para o desenvolvimento da Identidade Profissional. Neste mesmo sentido, Dotger e Smith (2009) acreditam que a construção da identidade do professor tem lugar durante o processo de estágio em que os estudantes-estagiários aprendem acerca do processo de se ser professor, acerca das regras, dos limites e dos conteúdos específicos da profissão.

Assim sendo, e de acordo com os autores anteriormente citados, considera-se que o estágio profissional, no contexto da formação de professores, deverá ser perspectivado como uma etapa fundamental na construção da Identidade Profissional dos estudantes-estagiários, sobretudo porque durante este tempo o estudante-estagiário oscila entre dois papéis: o de professor, quando está perante a turma pela qual é responsável, e de aluno, na faculdade e nos espaços de orientação. De referir que, por vezes, neste contexto, pode tornar-se difícil para o estudante-estagiário assumir-se claramente como professor. Por um lado, eles encontram-se no seu último ano de formação, estão a aprender com professores mais experientes e, de certa forma, não são totalmente responsáveis por uma turma; por outro lado, necessitam de planear as aulas, os momentos de avaliação, refletir acerca das suas práticas, ir a reuniões, entre outras tarefas e funções. Dotger e Smith (2009) referem que a alteração constante entre estes dois estatutos poderá desencadear sentimentos de dúvida e de instabilidade por parte dos estudantes-estagiários. Porém, os sentimentos de dúvida e de instabilidade poderão ser ultrapassados através da multiplicidade de experiências que se vão acumulando ao longo do ano de estágio e consequente aumento de confiança na lecionação das aulas, na relação estabelecida com os pares, com os estudantes e com os encarregados de educação. Neste concreto, a reflexão assume um lugar de destaque, dado que é através da reflexão acerca das experiências vividas que os estudantes estagiários se tornam mais conscientes das suas potencialidades, das suas dificuldades, das suas responsabilidades e assim podem avançar com estratégias e metodologias que lhes permitam ultrapassar alguns dos obstáculos com que se deparam durante o estágio profissional, bem como explorar as suas potencialidades. Beauchamp e Thomas

(2009) referem que a reflexão possui uma influência indiscutível na construção da Identidade Profissional. Os autores acrescentam, ainda, que as emoções, os fatores contextuais, as histórias e o discurso são aspetos extremamente importante quando se tenta compreender e explicar a Identidade Profissional.

No entanto, e aquando da tentativa da compreensão da construção da Identidade Profissional no decurso do processo de estágio profissional, importa ter em conta que a experiência prévia de cada estudante-estagiário na escola e os seus princípios e valores também influenciam o modo como eles percebem a educação, o próprio processo de estágio profissional e o que representa ser professor (Walkington, 2005; Beauchamp e Thomas, 2009).

Ainda assim, as novas e renovadas experiências vividas durante o estágio profissional, os desafios, a descoberta, a definição e a construção de cada estudante-estagiário enquanto professor com uma Identidade Profissional distinta e específica, irá alterar, certamente, a forma como este processo é entendido.

Outro aspeto relevante que ocorre no estágio profissional, agora decorrente de questões organizacionais, é o facto do estudante-estagiário realizar o estágio em grupo. O grupo, quando funciona em consonância com o expetável, assemelha-se a uma comunidade de prática, constituída por outros estudantes estagiários, professor cooperante e professor supervisor. Neste espaço, a partilha do seu dia a dia de cada estagiário relativamente aos seus alunos e outros professores, tende a acontecer. Isto permite perceber que o estágio profissional se constitui como um momento extremamente enriquecedor, com requisitos que podem contribuir de forma decisiva para a construção da Identidade Profissional dos estudantes, estagiários, futuros professores.

O sentimento de partilha, de discussão e de aprendizagem conjunta são, usualmente, referidos pelos estudantes estagiários como aspetos primordiais das vivências tidas em contexto de estágio profissional. Num estudo desenvolvido por Woolhouse e Cochrane em 2010, os resultados mostraram que os estudantes-estagiários se referem à criação de uma comunidade de prática como um *safe space* onde estes podem desenvolver as suas habilidades, partilhar interesses, dúvidas, receios e experiências.

Em 2009, Schepens, Aelterman e Vlerick levaram a cabo um estudo acerca da construção da Identidade Profissional, com ele pretendiam perceber se se nascia professor ou se se tornava professor. Os resultados obtidos foram de encontro aos resultados que têm vindo a ser explanados neste documento. Ou seja, a construção da Identidade Profissional é um processo contínuo, que envolve numerosas sub-identidades, os estudantes-estagiários são sujeitos ativos e responsáveis neste processo, pelo que devem desenvolver determinadas características que vão de encontro às expectativas sociais.

Pelo exposto, percebe-se que existem diversas variáveis referentes à construção da Identidade Profissional como o contexto, a formação inicial, colegas e pares, mentores, experiências prévias, etc. De facto, a construção da Identidade Profissional é um processo complexo que é encetado aquando da formação inicial e que continua durante toda a vida profissional. Assim sendo, infere-se que a construção da Identidade Profissional é um processo interminável, onde cada professor constrói e (re)constrói a sua Identidade Profissional atendendo a novos contextos, novos conhecimentos, novos estudantes e talvez através da nova apropriação da pensamentos, ideias, reflexões e ambições antecedentes.

Face a este enquadramento, o estudo do modo como os estudantes-estagiários experienciam o impacto com o contexto real escolar e aprendem a ser professores, é de curial importância. Só assim, se poderá, pouco a pouco, alcançar entendimentos mais profundos acerca do processo de (re)construção da Identidade Profissional. Assim sendo, o propósito deste estudo foi perceber os traços da Identidade Profissional que emergem nos Estudantes-Estagiários durante o estágio profissional.

2 – Metodologia

2.1 – Participantes

Participaram neste estudo 12 estudantes-estagiários, 6 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, do ano letivo 2010/2011, pertencentes a 4 núcleos de estágio de

escolas do Distrito do Porto. O anonimato e a confidencialidade foram garantidos, tendo sido atribuído um pseudónimo a cada participante.

2.2 – Procedimentos de recolha

Para a recolha dos dados foram realizados 4 *Focus Grupo* com todos os estudantes-estagiários subordinados às seguintes temáticas: i) partilha de experiências acerca do percurso formativo enquanto alunos; ii) construção do diário de bordo; iii) aprendizagens mais significativas em resultado da elaboração do diário de bordo; iv) concepções do que é ser professor e professor de educação física. As sessões foram gravadas em áudio e transcritas *verbatim*.

2.3 – Procedimentos de análise

Os dados foram submetidos a uma análise temática com temas definidos *a priori*:

De seguida, passar-se-á, então, a analisar os discursos relativamente às: i) experiências formativas dos estudantes-estagiários, onde tentámos perceber se essas experiências os teriam ou não influenciado de alguma forma para a escolha do curso superior; ii) à construção do diário de bordo, onde pretendíamos aceder à tipologia de episódios que eram relatados, de que forma e com que frequência; iii) às aprendizagens mais significativas em resultado da elaboração do diário de bordo, bem como ao significado que lhes era atribuído. Tentámos, também, perceber quais eram os maiores contributos da elaboração do diário de bordo para a formação dos estudantes-estagiários; iv) e, finalmente, às concepções do que é ser professor e, mais especificamente, professor de educação física, tentando perceber de que forma é que estas duas concepções se afastam ou aproximam.

3 – Resultados e discussão

3.1 – Partilha de experiências acerca do percurso formativo enquanto alunos

Através da partilha de experiências acerca do percurso formativo dos estudantes estagiários podemos, eventualmente, estabelecer pontos de consonância ou dissonância entre as motivações que os levaram a endereçar pela formação de professores e, mais concretamente, pela formação de professores de educação física.

Desta forma, e através da análise dos dados podemos perceber que na sua maioria, os estudantes-estagiários partilham um passado desportivo comum, sendo que essas mesmas experiências desportivas influenciaram a escolha do curso superior a seguir, tal como podemos perceber nos seguintes excertos:

Entrei na natação com cinco anos. Um dia cheguei a casa e disse   minha mãe: quando for grande quero ser professora de nata o. Não era de educa o física, era de nata o. (...) Depois quando entrei para o 2  ciclo (a  já havia a disciplina de educa o física) já era professora de educa o física, mas até a  era de nata o. (Leonor, ref. 1)

Sempre que tinha contacto com outra modalidade dava-me bem, gostava, tinha aptidão para qualquer desporto. Pratiquei sempre, fui federado com algum êxito. (...) Quando decidi vir para a Faculdade de Desporto foi com 16 anos em contacto com o professor G. [de um clube da cidade]. Olhei para o trajeto dele e foi mais como um exemplo a seguir. (Miguel, ref. 1)

Sempre estive ligado ao desporto desde os meus 4 anos, remo, futebol e nata o e pratiquei sempre os três ao mesmo tempo até aos 15 anos. Desde pequenino que tinha uma queda: o treino. A mim fascinava-me bastante e foi isso sem d vida que me fez vir para esta faculdade e estar ligado ao desporto. (Gustavo, ref. 1)

Apesar de o passado desportivo dos estudantes-estagiários ser comum, de uma forma mais pronunciada e institucionalizada ou mais espontânea e temporária, nem sempre este foi o mote para a escolha do curso superior. Não raras vezes é referido que antes de a escolha recair na educação física, a escolha do curso superior era, de uma forma geral, relacionada com o ensino. Alguns dos participantes referem que queriam ser “simplesmente” professores, outros que queriam ser professores de uma disciplina específica que não a educação física. Observemos os seguintes excertos:

Sempre gostei muito de ser professora, só que era de matemática. (Maria, ref. 1)

Eu desde pequenina que queria ser professora. Ainda não sabia muito bem de quê. (Mariana, ref. 1)

Eu primeiro fui como a Mariana, queria ser professora. Quem me influenciou foi uma professora de Ciências. Ainda cheguei a ponderar ser professora de Biologia mas toda a minha família tem muita ligação ao desporto. (Rita, ref. 1)

Porém, sensivelmente metade dos estudantes-estagiários referiram que apesar de quererem ser professores de educação física, os seus professores durante o percurso escolar eram por eles vistos como “maus exemplos”, tal como fica facilmente perceptível nos seguintes excertos:

Os professores de Educação Física que tive foram sempre aqueles maus exemplos. Só davam uma bola de futebol. (Miguel, ref. 2)

Curiosamente durante o meu percurso escolar tive bastantes maus exemplos. (Guilherme, ref. 1)

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...” (Daniel, ref. 1)

Assim, parece que a escolha da profissão de professor de educação física e a identificação com a mesma não foi influenciada pela percepção de professores menos competentes durante o percurso formativo dos estudantes-estagiários. Alguns desses exemplos serviram, no entanto, como motivação para o desenvolvimento de novas e diferenciadas dinâmicas com os seus alunos durante o estágio profissional. Kaasila e Lauriala (2012) referem que durante o estágio profissional, o estudante-estagiário avalia as situações baseando-se não só nas experiências passadas mas também no conhecimento que detém no presente, decidindo de que forma é que tais aspetos irão influenciar situações futuras.

3.2 – Construção do diário de bordo

O diário de bordo revelou ser um auxiliar formativo precioso para os estudantes-estagiários. Nele, de uma forma pessoal, os estudantes, usualmente: expressam os seus sentimentos; falam acerca dos eventos mais prementes durante o seu estágio profissional, sendo que estes podem ter lugar dentro ou fora da escola, e atribuem-lhes significado; reflectem acerca das suas aprendizagens, entre outros. Zabalza (1994) refere que “No diário o professor expõe-explica-interpreta a sua acção quotidiana na aula ou fora dela.” (p. 91)

A utilização do diário de bordo era livre, não estando estipulado um número máximo ou mínimo de entradas. Assim sendo, o facto de integrarem determinados relatos em detrimento de outros e a frequência com que o faziam, encerra, por si só significados extremamente importantes.

Todos os estudantes fazem referência a aspectos positivos como a vitória e a conquista e a aspectos mais negativos como sendo a dúvida e o receio, tal como podemos ver nos seguintes excertos:

(...) quanto as expectativas e sentimentos, registo o que sucede. Por exemplo, uma actividade como o corta-mato ou o dia [da escola] em que tinham actividades realmente desportivas e em que o grupo é responsável por dinamizar, o que parece é que os professores que estão envolvidos são os responsáveis por dinamizar e outros não se envolviam, o que parece que estão contra nós. Este é um tipo de angústias. (Mariana, ref. 2)

Tenho registado algumas situações com as quais não me tenho sentido muito bem. (Miguel, ref. 3)

Eu, normalmente, costumo registar as coisas positivas e negativas que aconteceram durante a aula. Aspetos ligados ao que eu senti, nervosismo ou momentos em que os alunos me surpreenderam, e aspetos ligados aos alunos, os mais positivos e os mais negativos que eles tenham feito durante a aula, algum comportamento. (Rita, ref. 2)

É assim visível que durante o estágio profissional os estudantes-estagiários oscilam entre sentimentos mais negativos, não decorrentes necessariamente do seu processo de ensino-aprendizagem, e positivos, nomeadamente situações que ocorreram durante a aula, contribuindo para o aumento da sua confiança enquanto professor. Kaasila e Lauriala (2012) referem que o processo reflexivo deve ajudar os estudantes-estagiários a tomarem consciência das suas emoções.

Alguns dos aspectos negativos ou situações desconfortáveis enunciados pelos estudantes-estagiários reportam-se ao contexto escolar, designadamente o descomprometimento de alguns colegas, posturas menos corretas, incitando uma profunda reflexão acerca do estado da educação atual. Assim, podemos perceber que o estudante-estagiário não está somente preocupado consigo mas com todas as situações circundantes, alvo de reflexão comum por parte de professores mais experientes, colocando em evidência a crescente identificação com a classe.

Os registos realizados acerca da lecionação das aulas parecem ser os que assumem maior relevo nos diários de bordo dos intervenientes, já que é durante as aulas que os estudantes-estagiários têm que colocar em prática todos os conhecimentos assimilados durante os primeiros anos de formação, bem como, (re)adaptar metodologias e reconfigurar preconcepções. Por outro lado, e devido à falta de experiência e ao carácter imprevisível da profissão docente, estes são os episódios que usualmente merecem mais destaque por parte dos estudantes-estagiários para que futuramente possam ajustar a sua prática às necessidades e potencialidades de um público-alvo muito concreto – a sua turma.

Tomei nota essencialmente das situações de aula, que são aquelas em que estamos mais envolvidos. (Mariana, ref. 3)

Os episódios que eu com mais frequência registo são as aulas lecionadas. (Francisca, ref. 1)

Eu refiro-me mais as aulas que leciono, basicamente 90% do diário é sobre isso. Não é descritivo é mais sobre dúvidas ou questões que me ocorrem depois da aula porque muito da reflexão que faço é sobre algo anormal que aconteceu, ou seja, não é sobre se correu bem ou correu mal, mas por exemplo se ocuparam o espaço que estava planeado para mim ou se por condições climáticas tive que adaptar a aula e realizar uma aula teórica. (Daniel, ref. 2)

Por exemplo houve uma situação em que eu dava aula no exterior e no dia anterior reparei que havia uma tempestade e não sabia como é que devia fazer para selecionar esse problema, depois lá encontrei a solução e depois a aula acabou por correr bem. O diário sobre essa aula foi acerca disso. (Zé, ref. 1)

De facto, é necessário um esforço muito grande por parte dos estudantes-estagiários para se apropriarem do novo conhecimento criado e construído durante o decurso do estágio profissional. A reflexão, consumada neste caso através do diário de bordo, revela ser um aspeto fundamental para a construção de uma Identidade Profissional de professor destes estudantes, possibilitando que a falta de experiência seja, amiúde, colmatada pela capacidade de pensar acerca das situações vividas, da necessidade constante de adaptação às condições e aos objetivos, bem como, às constantes solicitações.

3.3 – Aprendizagens mais significativas em resultado da elaboração do diário de bordo

Ser professor envolve diferentes tarefas e as suas responsabilidades prolongam-se para lá do tempo de aula ou da sala de aula. Todavia, o reconhecimento dos diferentes papéis e funções a serem assumidos pelos professores não se avizinha tão fácil quanto possa parecer para os estudantes-estagiários e parece existir uma tendência para estes atribuírem uma maior importância aos aspetos diretamente relacionados com a lecionação, tal como foi referido no ponto anterior.

Não obstante, foi possível perceber que à medida que o estágio profissional avançava os estudantes-estagiários desenvolveram uma maior consciência dos diferentes papéis e funções que devem ser desempenhados pelo professor para além da lecionação das aulas. “If the goal is to deepen and broaden pre-service teachers’ reflections, the reflection processes should focus not only on the lessons but also on wider and multiple contexts.” (Kaasila e Lauriala, 2012)

Esta nova consciência foi materializada pelo alargamento da tipologia dos episódios relatados, incluindo, agora, mais situações exteriores à aula, como reuniões de conselhos de turma e eventos organizados pelo gabinete de educação física.

Atentemos aos seguintes excertos:

À semelhança daquilo que as minhas colegas já disseram, eu procuro registar tudo o que faço na minha prática pedagógica, desde as aulas práticas, às reuniões que tive. Por exemplo, tive reunião do conselho de turma em que vi uma realidade diferente daquela que eu imaginava acerca dos meus alunos e que me fez escrever alguma coisa. Os alunos comportaram-se mal, o que me fez refletir novamente. (Rita, ref. 3)

Mas agora as relações, reuniões do departamento, por exemplo, o último evento, aquele que foi o primeiro evento (o magusto) realizado com a colaboração dos meus colegas, levou a mais reflexão porque não dependem só de mim como acontece com a aula. (Miguel, ref. 4)

Foi porque depois comecei a pensar nas situações do professor. Em que âmbito de situação ele está e até onde é que ele pode intervir? Até onde é que está aquela linha tênue entre aquilo que é a escola, a educação escolar, a educação familiar e a educação social? Aí comecei a refletir mais acerca disso. Se bem que eu acho que a minha atuação enquanto professora não deverá estar só no âmbito da sala de aula ou do recreio. (Mariana, ref. 4)

Os excertos anteriores demonstram uma maior preocupação com as atividades levadas a cabo pelo professor para lá da aula mas denotam, igualmente, uma nova dimensão das reflexões, que passaram de um cunho marcadamente pedagógico, passando a incluir aspetos relacionais, não só com a comunidade de prática mas também com os alunos e com os colegas, agentes cruciais na construção de uma Identidade Profissional

situada. Assim sendo, podemos perceber que a capacidade reflexiva tende a aumentar à medida que os estudantes-estagiários evoluem na sua formação. Neste sentido, Kaasila e Lauriala (2012) referem que “(...) there is good reason to believe that pre-service teachers’ reflections will broaden and deepen towards the end of their teacher education programme, especially while working on their master’s thesis in education.” (p. 86)

Podemos, também, perceber que a construção da Identidade Profissional não depende somente das experiências vivenciadas durante o estágio pedagógico mas também do contexto e das relações que se estabelecem com a comunidade educativa.

O diário de bordo, assumiu-se, assim, como um veículo promotor de reflexão acerca de todos os momentos do estágio profissional, uma mais-valia no processo de formação dos estudantes-estagiários, veiculado nos seguintes excertos:

Eu aqui no diário posso escrever algumas angústias que tenho em relação ao que se passa na escola, que não posso por exemplo dizer na minha reflexão que vai ser avaliada pela minha professora cooperante. (Inês, ref. 1)

A meu ver deve ser visto como uma mais valia porque é uma oportunidade que nós temos para refletir porque é o que eu não faço no meu dia a dia que é refletir sobre os meus atos. Eu vejo aqui uma oportunidade de o fazer. (Maria, ref. 2)

Eu acho que se não escrevesse também não pensava muito naquilo. (...) Eu acho que se não escrevesse as coisas no diário passado um mês se calhar já nem me lembrava delas. (Daniel, ref. 3)

É a confrontação com isso e o facto de estar ali escrito também nos ajuda. (...) Se não tivesse o diário de bordo eventualmente escrevia na mesma, não no mesmo sítio. (Rita, ref. 4)

Pode perceber-se pelos discursos dos estudantes-estagiários que a elaboração de um diário de bordo foi uma atividade muito rica e que lhes permitiu olhar para uma mesma realidade de forma renovada, de tal forma que alguns dos intervenientes ponderaram continuar a ter um diário de bordo. Kaasila e Lauriala (2012) dizem que a reflexão proporciona um retorno intencional e deliberado a uma experiência, bem como, à (re)avaliação da mesma. Todavia, a falta de tempo durante o estágio profissional ou a dificuldade de gestão do mesmo foi reconhecida como uma dificuldade para a consecução de tal objetivo.

A reflexão promovida pela manutenção de um diário de bordo permitiu-lhes atribuir significado às vivências proporcionadas pelo estágio profissional, bem como, aos episódios mais marcantes na construção da Identidade Profissional de cada estudante-estagiário:

O importante é o registo, se nós registamos é porque nos marcou de alguma forma, ao ficar registado é uma forma de refletir. (Miguel, ref. 5)

Neste concreto, Zabalza (1994), menciona que “(...) o próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração.” (p. 95)

O facto de o diário de bordo não ser alvo de avaliação foi referido, também, como positivo pois, desta forma, foi possível ser-se mais sincero, honesto e recorrer a uma linguagem menos formal e rígida, motivando, por conseguinte, os estudantes-estagiários a refletirem acerca deste processo. Efetivamente, apenas se consegue obter um maior esclarecimento acerca de muitas das vivências pessoais através de um olhar distanciado, ponderado e amadurecido, nem sempre possível devido ao ritmo frenético do dia a dia mas tão necessário, principalmente em contextos de estágio profissional.

De acordo com alguns testemunhos, o material reunido no diário de bordo supriu, igualmente, uma função mais prática: a de ajudar a melhorar a capacidade de escrita e de expressão e a de auxiliar na elaboração do relatório de estágio:

Acho que é mais uma oportunidade para a reflexão e para melhorar a escrita, vocabulário isso só traz mais valias. (...) E se calhar para o nosso próprio relatório de estágio profissional. Nas nossas reflexões da aula nem sempre colocamos as nossas inquietações e essa permite ... ver os pontos da nossa estrutura e tirar algumas parcelas. (Inês, ref. 2)

Para já é mais um investimento de reflexão e desenvolve substancialmente a capacidade de expressão. (Mariana, ref. 5)

A manutenção de um diário de bordo permitiu aos estagiários suprir um duplo propósito ao permitir-lhes refletirem de forma profunda e informal acerca de todas as suas vivências, atribuindo-lhe significado e constituindo-se como mote, quiçá, para a formação do ideal do professor reflexivo. A este olhar distanciado e, portanto, mais fidedigno acerca de uma mesma realidade, acresceu o facto de o material compilado no diário de bordo poder ser posteriormente analisado, alvo de reformulações e/ou melhoramentos, tornando-se parte integrante do relatório de estágio profissional.

3.4 – Conceções do que é ser professor e professor de educação física

Para os estudantes-estagiários existem determinadas características que poderão definir um professor e que, atendendo à sua formação didático-pedagógica, podem ser consideradas como transversais a todos os professores, independentemente da disciplina que lecionam. Na verdade, as responsabilidades dos professores ultrapassam a mera lecionação das aulas e relacionam-se, de igual forma, com a transmissão de valores e princípios, com a promoção de um estilo de vida saudável, com a promoção de um clima relacional positivo, pela promoção de reflexão por parte dos alunos, da argumentação crítica e pela capacitação dos alunos através de ferramentas que lhes permitam singrar na vida futura de forma autónoma. Também Lunn e Bishop (2003) obtiveram respostas similares quando questionaram alguns estudantes-estagiários relativamente ao que significa ser professor, referindo que: “(...) *the responses emphasised the ability to make children feel ‘positive’ about themselves.*” (p. 200)

Concomitantemente, o professor de educação física foi percecionado como um privilegiado relativamente aos restantes professores, uma vez que este tem, usualmente, mais facilidade em estabelecer relações com os alunos. Os estudantes-estagiários acreditam que a postura do professor de educação física, a sua indumentária e até a natureza mais próxima e física da disciplina que lecionam transmite uma mensagem de maior proximidade aos alunos:

Geralmente os alunos acabam por gostar mais dos professores de Educação Física. Entre um de Matemática e um de Educação Física, vão quase todos para o de Educação Física (...) Os professores de Educação Física são um exemplo (...) (Zé, ref. 2)

O Professor de Educação Física é aquele que mais se relaciona com os alunos. Aquele que está mais atento, mais acessível. Aquele que estabelece maiores relações com os alunos. (Mariana, ref. 6)

Apesar do carácter mais físico e proximal inerente aos professores de Educação Física e, por conseguinte, da eventual maior probabilidade de estabelecimento de climas relacionais positivos com os seus alunos, o facto de os estudantes-estagiários se encontrarem no referido curso poderá ter influenciado esta opinião, demonstrando um forte sentimento de afiliação e de sentimento de pertença relativamente à classe.

Outro dos aspetos que devemos ponderar na interpretação desta informação é o facto de, na sua maioria, os estudantes-estagiários terem tido boas experiências com os professores de educação física, experiências essas que foram marcantes e, em muitos casos, responsáveis pela escolha do curso superior de educação física, tal como podemos observar nos excertos a seguir apresentados:

No 9º ano tive um professor daqui (já me encontrei com ele cá e já tive a oportunidade de lhe agradecer) que me influenciou positivamente para a escolha desta opção. (Mariana, ref. 7)

No 10º ano tive uma professora que tinha sido aluna aqui nesta faculdade, que era a professora D.. As aulas dela eram completamente diferentes. Foi uma professora que me motivou muito para esta área. (Inês, ref. 3)

Não deixa, contudo, de ser interessante perceber que, tal como já havíamos referido anteriormente, alguns dos estudantes-estagiários ficaram marcados negativamente por alguns professores de educação física, que consideravam maus exemplos, e que, mesmo assim, mantiveram a sua opinião favorável face aos professores desta disciplina.

Porém, os participantes referem sentir uma desvalorização da disciplina de educação física, referindo que esta é uma disciplina negligenciada e à qual é atribuída pouco valor, nomeadamente quando comparada com as outras como a matemática e as ciências:

(...) o que é a educação física para a comunidade, é uma coisa complicada porque se antes a educação física ainda era tratada como ginástica isso ainda se encontra presente, é muito descredibilizado fazer um investimento. A mesma importância deve de ser dada a educação física em relação a matemática ou outra disciplina. (Gustavo, ref. 2)

Mesmo em conselhos de turma, no final de período nas reuniões, nota-se um pouco isso, se dermos um 12 a alguém acho que para eles não é bem aceite, deveria ser um 16 ou 17 porque é a educação física. (Zé, ref. 3)

(...) eu relativamente a isso das avaliações e aos alunos acharem que devem ter classificações mais altas, não foi com a minha turma mas foi-me transmitido uma vivência em que uma aluna fez uma exposição porque contava com um 19 e não sendo assim isso baixava-lhe a média e teve dezasseis às outras disciplinas todas. O que ela quis dizer foi que se tivesse 19 a média subia como ela queria e com 18 isso não acontecia. A única disciplina que ela foi contestar foi a educação física. Porquê? Logo aí se vê a desvalorização que nós temos na nossa disciplina. (Miguel, ref. 6)

Apesar do espírito de contestação e de alguma tristeza pela desvalorização da educação física, seja por parte do colegas, dos pais ou dos encarregados de educação, permanece um sentimento de crença profunda acerca do valor intrínseco desta disciplina e do seu potencial formativo.

4 – Conclusões

Da análise efetuada ficou evidente que: i) a maioria dos EE refere que sempre quis seguir o curso de educação física, reconhecendo uma identidade distinta à sua faculdade, materializada em aspetos como a indumentária, a atitude e o vocabulário específico; ii) os EE descrevem aspetos positivos (conquista, vitória) e negativos (medo, receio) relacionados com o estágio. Os registos relacionam-se, maioritariamente, com a condução das aulas, sendo estas os elementos referidos como mais relevantes na construção da IP; iii) o registo no diário de bordo evoluiu para reflexões mais interpretativas e estratégicas, sendo que o foco que inicialmente era pedagógico, passou a incluir aspetos relacionais. Deu-se um alargamento da tipologia dos

episódios relatados, por exemplo o desporto escolar e conselhos de turma, demonstrando uma maior consciencialização acerca da diversidade de papéis/funções do professor. O diário de bordo foi entendido como um veículo promotor da reflexão e da atribuição de significado às vivências na escola e aos episódios marcantes na construção da sua IP; iv) os EE referem que o professor não atua somente no espaço da sala de aula e que as suas responsabilidades transcendem o espaço da escola e o da sua disciplina. O professor de educação física é percecionado como privilegiado, nomeadamente no que concerne ao estabelecimento de relações com os alunos e na capacidade de “marcar” os seus percursos.

5 – Referências bibliográficas

Beauchamp, C. e Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

Chong, S. (2011). Development of teachers’ professional identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *Journal of Educational Policy*.8(2), 219-233.

Dotger, B. e Smith, M. (2009). “Where’s the Line?”—Negotiating Simulated Experiences to Define Teacher Identity. *The New Educator*, 5, 161-180.

Dubar, C. (2006). *A crise das identidades – a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

Kaasila, R. e Lauriala, A. (2012). How do pre-serviceteachers’ reflective processes differ in relation to different contexts? *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 77-89.

Lunn, P. e Bishop A. (2003). ‘To Touch a Life Forever’: a discourse on trainee teachers’ perceptions of what it means to be an effective teacher in the primary school. *Educational Studies*, 29, (2/3), 195-206.

Schepens, A., Aelterman, A. e Vlerick, P. (2009). Student teachers’ professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.

Smit, B., Fritz, E., Mabalane, V. (2010). A Conversation of Teachers: in search of Professional Identity. *The Australian Educational Researcher*, 37(2), 93-106.

Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.

Woolhouse, C. e Cochrane, M. (2010). ‘Now I think of myself as a physics teacher’: negotiating professional development and shifts in self-identity. *Reflective Practice*, 11(5), 607-618.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula : contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Estudo integrado no 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 física com a referência (PTDC/DES/115922/2009)

