

---

*FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE  
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR A  
PARTIR DAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS*

---

*Felipe Barroso de Castro*

(UFSM)

*Maria Cecília Camargo Günther*

(UFSM)

*Resumo:* Esse estudo se propôs a investigar a construção da identidade profissional de professoras recém-egressas de um Curso de Educação Física Licenciatura, a partir da análise de seus percursos/trajetórias, explorando as experiências realizadas ao longo da vida, desde a infância até a própria formação inicial em Educação Física. Optamos por um olhar a partir das narrativas biográficas, pelas quais as três professoras recém-egressas entrevistadas puderam contar suas vidas, organizando e reorganizando os acontecimentos, lembranças, sentimentos e opiniões. Com o uso de entrevistas semiestruturadas, nos valem de uma análise conjunta com as colaboradoras, visando a interpretação do material coletado. Observamos dois tipos de identidade profissional de professoras diferentes, diretamente ligados a perfis profissionais: o primeiro tipo relacionado a um trabalho de ministrar aulas e o segundo identificado com um trabalho de coordenação ou gestão, havendo um destaque para os processos de autoformação durante os percursos formativos das professoras.

*Palavras-chave:* Formação de professoras. Identidade profissional. Narrativas biográficas.

*THE PROFESSIONAL IDENTITY DEVELOPMENT OF PHYSICAL  
EDUCATION TEACHERS: A VIEW FROM BIOGRAPHICAL  
NARRATIVES*

*Abstract:* This study aimed to investigate the development of the professional identity of recent graduates from a Physical Education Teaching Degree Program by analyzing their personal trajectory and exploring the experiences they had throughout their lives, from childhood to the very initial training in Physical Education. We chose to use biographical narratives, in which the three recently graduated teachers were interviewed and were able to tell their lives, arranging and rearranging events, memories, feelings and opinions. By using semi-structured interviews, we draw on a joint analysis with the collaborators to interpret the collected material. We observed two types of professional identity of different teachers, directly linked to professional profiles: the first type related to teaching classes and the second identified with a coordinating or management activity, with

an emphasis on the self-development processes during their training trajectory.

*Keywords:* Teacher training. Professional identity. Biographical narratives

### *Considerações iniciais*

A busca constante da compreensão de ‘quem é’ e de ‘como se constitui’ o sujeito professor é uma das grandes inquietações que impulsionam as pesquisas científicas a respeito da formação de professores. Frente a esse quadro, tem-se intensificado os estudos a respeito desse tema, especialmente no que tange à análise dos percursos e trajetórias que são construídos ao longo da formação (MOITA, 1992; NÓVOA, 1992; FIGUEIREDO, 2004; ILHA, KRUG, 2009). O sentido desses estudos perpassa, principalmente, a necessidade de se conhecer quais os caminhos que os acadêmicos/professores têm percorrido, bem como a maneira como esse processo tem repercutido na formação profissional.

Nesse estudo, estivemos preocupados em analisar os percursos/trajetórias delineados pelas professoras recém-egressas do Curso de Educação Física Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM), na tentativa de compreender as suas construções formativas. Particularmente nos propomos a investigar a construção da identidade profissional dessas professoras, utilizando-nos das possibilidades de interpretação e análise que as narrativas biográficas nos proporcionaram. Dessa forma, detivemo-nos a explorar as experiências realizadas ao longo da vida, desde a infância até a escolha pelo curso de graduação e formação inicial em Educação Física.

A compreensão dessas trajetórias pode nos proporcionar um melhor esclarecimento, em relação à construção identitária dessas professoras investigadas. Por isso, a importância de uma análise mais ampla que contemple, inclusive, as experiências anteriores à entrada e opção pelo Curso. A multiplicidade de elementos formativos que permeiam a trajetória de formação docente evidencia o caráter processual que deve ser atribuído a essa construção, bem como o entendimento de que a vida pessoal e

profissional e o contexto de formação e trabalho no qual estamos inseridos encontram-se vinculados.

### *A formação de professores e a construção da identidade profissional*

O tema da formação de professores já é bastante discutido nas áreas da Educação e da Educação Física. Tendo em vista o caráter de incompletude dos processos formativos, os professores estão continuamente em formação. Essa continuidade pode, inclusive, ser uma característica controversa ao significado da própria palavra formação, se a compreendermos como um processo fechado que finaliza ou forma algo ou alguém. Por isso, o sentido processual e contínuo da formação precisa estar bem claro para o entendimento dessa concepção de formação profissional que acompanha o professor por toda a vida.

Marcelo García (1999) define a formação de professores como sendo um processo profissionalizante para o ensino, ou seja, os acadêmicos estão inseridos em um ambiente formativo (Universidade), onde aprendem para, futuramente, ensinar. O próprio autor ressalta que a ação de ensinar, unicamente, de forma alguma pode ser compreendida como a mesma coisa que ser professor, já que o ensino é uma ação que qualquer um pode realizar a qualquer momento.

Por isso, é importante considerarmos que a formação profissional do professor apresenta algumas diferenças. se comparada à formação de outros profissionais. Em relação a isso, Marcelo García (1999), baseado em Ferry (1991), descreve algumas dimensões que elucidam particularidades nos processos formativos de professores. Entre elas, está o caráter da formação dupla, ou seja, o professor precisa combinar conhecimentos técnicos da formação acadêmica com uma formação pedagógica. Nessa perspectiva, a formação de professores é uma formação de novos formadores, ou seja, professores (universitários) formam novos professores (graduandos) (VAILLANT, MARCELO, 2012).

No momento em que os acadêmicos se aproximam do término da graduação, há uma transição processual da situação de estudantes para a de professores. É justamente nesse momento, segundo Marcelo García (1999), que surgem dúvidas e tensões que vão permeando o trabalho destes novos educadores, cabendo a

estes adquirirem conhecimentos e novas competências profissionais que correspondam às suas realidades.

No entanto, não basta aos professores apenas o domínio desses conhecimentos e competências. Se apenas isso bastasse, o professor poderia ser compreendido, ainda, como um sujeito ‘objetificado’, ou seja, estaria caracterizado como um receptor de conhecimentos prontos em uma dimensão técnica da ação pedagógica (NÓVOA, 1992). Em virtude disso, este autor ressalta que o professor precisa ser compreendido como sujeito ativo da sua formação, estando no centro dos debates educativos e de investigação.

A partir desse viés, nas palavras de Nóvoa (1992, p. 15), “a atenção exclusiva às práticas de ensino tem vindo a ser complementada por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor”, o que gerou uma necessidade, dentro dos estudos sobre a formação de professores, de se compreender essa formação a partir de uma atenção especial sobre a construção do processo identitário desses profissionais.

A identidade profissional discutida por Nóvoa (1992) não pode ser entendida, de forma alguma, como uma propriedade ou um produto adquirido. A identidade é um processo que se constrói e se constitui ao longo do tempo, tendo em vista que ela é “um lugar de lutas e de conflitos, [...] um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p.16). As aproximações entre o ser e o ensinar evidenciam nos professores uma relação direta entre o modo como ensinam e a maneira de ‘ser’ como pessoas. Por isso, salienta o autor, torna-se impossível a separação do pessoal e do profissional, uma vez que compreendem a identidade de um mesmo sujeito.

Moita (1992), trazendo para discussão o percurso formativo de professores, trata a identidade profissional como uma construção de dimensões espaço-temporais, uma vez que atravessa a vida profissional desde a opção pela profissão, a formação inicial até os mais diversos espaços em que se desenvolve posteriormente. A compreensão dessa trajetória possibilita ao professor contar para si mesmo a sua própria história, pois somente assim percebe a relação entre permanecer o mesmo e transformar-se.

A identidade compreendida nessa perspectiva é sempre “uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível

do trabalho concreto” (MOITA, 1992, p. 116). A ênfase dada a essa compreensão subjetiva encontra na narrativa uma possibilidade de autoconhecimento, mas isso não significa que tenhamos que menosprezar o lugar das categorizações objetivas em relação às construções identitárias pessoais (DUBAR, 1998).

Em estudo recente de Kronbauer e Krug (2014), os autores destacam que a representação identitária do ser professor está relacionada com os saberes construídos ao longo da história de vida desses profissionais, uma vez que se encontram em construção antes mesmo da entrada dos futuros professores em seus cursos de formação inicial. Isso porque as significações com os primeiros professores durante a educação básica, por exemplo, contribuem para as representações prévias do que é ser um professor, o que inclui comportamentos, valores e posturas profissionais e pessoais (KRONBAUER, KRUG, 2014).

Pensar a formação como ‘ambientes de aprendizagem’, como supõem Vaillant e Marcelo (2012), é considerar que os professores aprendem a ensinar em diferentes contextos, situações e espaços. Esses espaços por onde transitam os professores ao longo de suas vidas dão margem para análise de uma categoria a ser considerada dentro da formação da identidade profissional: a experiência.

Essa experiência, tratada nesse momento a partir do olhar de Josso (2002), precisa ser compreendida a partir de um viés formativo, ou seja, como uma experiência que forma. O que aprendemos a partir de nossas experiências (aprendizagens experienciais) precisa estar relacionado a um processo de simbolização, principalmente, dirigido às atitudes, comportamentos, pensamentos e saber fazer dentro de um espaço-tempo que oferece a cada sujeito a oportunidade de uma presença para si e para a situação (JOSSO, 2002).

Ao longo do nosso dia a dia realizamos inúmeras vivências que, na maioria das vezes, pouco se conectam ou estabelecem relações entre si, já que não pensamos mais profundamente sobre o que nos passa no cotidiano. Essas vivências “atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2002, p. 48). O trabalho reflexivo descrito pela autora precisa se realizar continuamente, com destaque para a perspectiva do formar-se professor.

Nesse sentido, a autoformação parece estar intimamente ligada à perspectiva do formar-se. A atenção deve estar na forma

como os professores percebem suas experiências e as compreendem como marcantes em sua formação. Nas palavras de Moita (1992, p. 114 e 115):

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação [grifos da autora].

Na área da Educação Física, Figueiredo (2004, 2009, 2010) ocupou-se em investigar a experiência formadora de Josso (2002) e a perspectiva do formar-se professor em seus estudos. Ao problematizar o tema das experiências sócio-corporais, a autora propôs a discussão do quanto a identificação com essas práticas fazia com que os acadêmicos de Educação Física não mudassem seus pensamentos em relação ao tratamento dado aos conteúdos da área, como se, por exemplo, o aprender a nadar e a dançar, fosse para eles mais significativo que o aprender a natação e a dança (FIGUEIREDO, 2009). O interessante aqui está em atentar para o quão relevante é o amadurecimento do processo de formar-se que acompanha a percepção do tornar-se professor (SHIGUNOV, FARIAS, NASCIMENTO, 2002).

A busca pela compreensão da construção da identidade profissional a que nos propomos neste estudo está baseada na consideração inicial de que não há como separarmos o pessoal do profissional, como já evidenciamos com Nóvoa (1992). Nesse sentido, nossa identidade profissional está sempre se constituindo ao longo do tempo, já que não está situada em um processo de finitude, mas sim de continuidade. Por isso, a formação dos sujeitos se dá por toda a vida, desde a infância e todas as fases da vida subsequentes, desde a escolaridade e os múltiplos processos que envolvem a opção pela profissão até a formação inicial.

### *Opções metodológicas*

Para a concretização de nossa investigação, optamos pela realização de um estudo de caso. Essa estratégia de pesquisa

caracteriza-se pelo interesse em um caso ou casos específicos, os quais devem apresentar relevância investigativa. Alves-Mazzoti (2006), baseada em Stake (2000), ao dividir três tipos de estudos de caso, descreve o estudo de tipo instrumental, o qual visa “facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa” (ALVES-MAZZOTI, 2006, p. 641 e 642).

Dentro dessa perspectiva metodológica compreendemos o caso dos três percursos formativos que investigamos. Esses percursos, diferentes entre si, evidenciam os caminhos trilhados pelas professoras que acumularam diversas experiências ao longo da vida. Nossa preocupação está sobre as percepções subjetivas e, por isso, torna-se importante valorizar a atribuição de sentidos e significados ao vivido.

A partir desses pressupostos, nossa opção pelo uso das narrativas biográficas emerge. Segundo Bolívar (2002), a narrativa biográfica encontra nesses percursos/trajetórias a sua construção e reconstrução, preocupando-se em investigar uma formação heterogênea. Isso quer dizer que a formação tem um caráter global que integra em si a vida pessoal, o passado profissional e o contexto de trabalho. A consideração desse processo possibilita uma maior compreensão da construção dos sujeitos enquanto professores, mas não descarta as possibilidades de se dar maior ênfase naquelas experiências com que temos a intenção, como investigadores, de estabelecer compreensões mais aprofundadas.

Para a materialização de nosso estudo, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas de caráter biográfico com nossas colaboradoras. Nesse tipo de entrevista, conforme orienta Bolívar (2002), busca-se, primeiramente, encontrar grandes linhas que marquem uma lógica nas histórias de vida, para que, em seguida, possa-se centrar a análise no tempo e temática de interesse do estudo.

Dessa forma, a pessoa entrevistada conta a sua vida e o pesquisador pode induzir e reorganizar os elementos, na tentativa de articular relações entre eles. Realizamos, inicialmente, uma entrevista com cada colaboradora, obtendo o consentimento<sup>1</sup> de todas a partir de perguntas que dessem conta de explorar a trajetória de vida e formação de cada uma com uma atenção especial sobre a construção da identidade profissional.

Novamente nos remetendo a Bolívar (2002), desta vez baseado em Pineau e Legrand (1993), destacamos que a explicação do saber realiza-se como tarefa conjunta, pois se entende que o “sentido do vivido não se reduz à sua enunciação, mas exige a colaboração do pesquisador para analisar o seu sentido e coerência” (PINEAU, LEGRAND, 1993, p. 100, apud BOLÍVAR, 2002, p. 182). Assim, se narrador e pesquisador têm em comum uma posição de partida, o sentido atribuído a partir da análise precisa ser realizado em conjunto.

Nessa perspectiva, após transcritas as entrevistas, reunimo-nos novamente com cada uma das colaboradoras para apresentar a nossa primeira análise. Nesse momento, apontamos previamente, os pontos principais que se destacaram nas respostas, apresentando, em alguns casos, novas perguntas que surgiram, realizando uma nova conversa para esclarecimentos. Esse reencontro com as colaboradoras, denominado de análise conjunta, levou-nos a agrupar as respostas para melhor compreensão e classificação das categorias de análise.

Considerando o trabalho com as narrativas biográficas como denso e minucioso, optamos por um número pequeno de entrevistadas (três colaboradoras). Para facilitar nossas análises e a leitura das mesmas, atribuímos nomes fictícios às professoras recém-egressas. São elas: Iara, Tânia e Silvia.

Apresentamos nossas interpretações a partir da identificação de duas principais categorias. A primeira, intitulada ‘Percursos de vida e formação’, refere-se às trajetórias pessoais e profissionais das colaboradoras entrevistadas, às lembranças ou experiências realizadas ao longo da vida, desde a infância até a escolha pelo curso de graduação; e formação inicial em Educação física. A segunda categoria, intitulada ‘Identidade profissional em construção’, diz respeito ao resultado prévio dessa identidade profissional que vem sendo construída ao longo da vida, a partir das considerações subjetivas das entrevistadas.

### *Percursos de Vida e Formação*

De maneira introdutória e com o intuito de explorar as trajetórias de vida das colaboradoras, identificamos no diálogo com as mesmas lembranças positivas em relação às brincadeiras e movimentos na infância e na escola. Na Educação Física escolar,



embora gostassem das práticas em aula, caracterizaram a disciplina a partir de uma supervalorização do esporte a partir de um ensino técnico, voltado para competições. As vivências em competições esportivas podem ser consideradas os principais fatores de motivação que impulsionaram duas (Iara e Silvia) das três entrevistadas a optarem pelo Curso de Educação Física já na fase adulta.

Já Tânia, embora se identificasse com a prática esportiva, citou que o gosto pelo movimento, de uma forma geral, levou-a para o que considera ser o seu lugar: “Dançar sempre fez parte da minha vida também; então eu acho que foi o que mais tinha a ver comigo assim”. O percurso de vida de Tânia apresenta particularidades, se comparado às outras duas entrevistadas, pois, tendo sido mais tardia a sua entrada no Curso de Educação Física, transitou por outras áreas de estudo e de trabalho até chegar à convicção da opção que apresenta atualmente.

Na entrada para o Curso de Educação Física, iniciando sua formação em uma universidade privada<sup>2</sup>, relatou o quanto gostava de estudar nessa instituição, destacando a socialização entre os colegas, a admiração pelos professores, o cumprimento de horários das aulas e a qualidade da formação de modo geral. Nesse momento, percebemos um acontecimento que marcou sua trajetória: mudança da universidade privada para a pública.

Essa mudança para Tânia foi, na verdade, uma mudança completa em sua vida. Embora estivesse isenta de mensalidades e com tempo para fazer trabalhos e estudar, teve que largar o emprego. Ao chegar ao CEFD/UFSM em um período de greve e paralisações, percebeu outra realidade de ensino, muito diferente daquela a que estava acostumada e habituada na universidade privada.

Começamos em setembro pro final... algumas aulas tinham, outras não tinham, começou meio devagar aquele semestre, sabe, então assim eu fiquei pensando 'nossa, será que fiz uma coisa boa né, eu não to pagando, mas...' mas ao mesmo tempo eu fiquei meio desmotivada assim, sabe, no início 'será que vai ser sempre assim né?' (Tânia).

As críticas à organização e ao ensino do curso de licenciatura do CEFD vieram por parte das três colaboradoras. Esse posicionamento foi percebido a partir do sentimento de que a formação parece não dar conta do ensino sobre os conhecimentos básicos com qualidade suficiente para assegurar uma formação

mais consistente. Essa crítica vai ao encontro do que Vaillant e Marcelo (2012) observam, quando argumentam que há uma falta de ‘diálogo’ entre a universidade e os espaços sociais de atuação.

Isso porque, para os autores, a formação parece não falar a ‘linguagem da prática’. Essa prática não estaria compreendida em uma dimensão instrumental de transmissão, mas, sim, como uma prática profissional comprometida e dialógica. Aparentemente, a procura dessa complementação é realizada fora do currículo formal de formação (de acordo com Iara e Silvia), principalmente em espaços que marcaram a formação inicial de todas as colaboradoras: os projetos de extensão.

Para Tânia, entre outros projetos, o PELC (Programa Esporte e Lazer da Cidade do Ministério do Esporte) representou um espaço de atuação e aprendizado especial. Nesse projeto, ministrava aulas para um grupo de idosos (em sua maioria) de uma comunidade rural. Após alguns meses de trabalho, a colaboradora deixou o trabalho de monitora para assumir a função de coordenadora do mesmo projeto. Suas percepções sobre seu trabalho começaram a mudar, pois, para ela, havia uma aproximação com a prática nos momentos de auxílio no planejamento, reuniões pedagógicas e observações de aulas, “mas não tinha mais aquela coisa do ser professor, isso mudou completamente” (Tânia).

A expressão ‘ser professor’, usada por Tânia, constituiu-se em uma percepção de si mesma como profissional (SHIGUNOV, FARIAS, NASCIMENTO, 2002), assumindo a identidade de professora, ao notar que aquele trabalho não a deixava realizada profissionalmente.

Mas me faltava, o que eu senti muito, porque eu gosto muito de dar aula, acho que o meu envolvimento assim, apesar de estar na coordenação, nunca deixei de dar aula também, eu continuava com um dos meus grupos de terceira idade [...] e como era próximo eu continuava dando aula ali, então em nenhum momento da minha trajetória até hoje, eu deixei totalmente de dar aula (Tânia).

Iara, por sua vez, participou de diversas atividades de monitoria, atividades em laboratórios, atividades aquáticas e projetos relacionados ao lazer. O que se destaca em seu relato é o interesse que sempre demonstrou em procurar novas vivências em áreas que não conhecia, “porque na época eu não tinha aquela coisa assim de ganhar dinheiro, tudo assim, a maioria das coisas

assim que eu fiz dentro da graduação foi sem remuneração alguma” (Iara).

Os dois percursos evidenciam uma relação muito próxima com a prática de ensino, ou seja, o interesse em dar aulas em projetos de extensão. Essa característica está muito presente no relato de ambas ao longo de toda a entrevista, pois parecem ter assumido, desde quando acadêmicas, a identidade de professoras. Sobre isso, Nóvoa (1992) já destacava o quanto o exercício da auto reflexão pode nos ajudar a compreender que uma mistura de vontades, gostos e experiências que são nossas, vão ao longo do tempo consolidando rotinas e comportamentos próprios com os quais nos identificamos como professores, ou seja, descobrimos que professores somos.

Esse processo de descobrimento para Silvia, diferentemente de Iara e Tânia, caracterizou-se a partir de outro tipo de trabalho que, em alguns casos, pode ser atribuído ao professor: o trabalho de gestão. Esse trabalho reflete o próprio percurso de Silvia que, no envolvimento em projetos de extensão, ocupava cargos de coordenação. Assim foi com sua primeira experiência à frente de um projeto de atividades aquáticas para idosos e outro em um projeto do Ministério do Esporte.

Eu acho que na minha vida foi um salto assim como pessoa, como profissional, assim eu gostei muito sabe, aprendi muito, fui muito cobrada, tive uma coordenadora geral bem rígida, bem severa assim, uma pessoa que eu não conhecia até o momento e ela tinha uma experiência muito grande [...] (Silvia).

A coordenação deste projeto para a colaboradora foi um desafio, pois desconhecia o trabalho mais aprofundado com questões burocráticas, relatórios de acompanhamento, como fazer e o que fazer exatamente em seu trabalho. Dessa forma, considera que teve que aprender na prática cotidiana do trabalho, o que, a seu ver, colaborou para o desenvolvimento de seu trabalho futuro como coordenadora do mesmo projeto de Tânia (PELC).

Seu envolvimento com o projeto, diretamente como coordenadora, também se caracterizou como uma experiência marcante em sua formação. Mesmo que já obtivesse alguns conhecimentos de questões burocráticas, administrativas e de gestão de pessoas, construídos em suas experiências anteriores, no PELC relatou que teve de conhecer as realidades carentes das comunidades que coordenou e percebeu a importância dos processos de socialização entre os participantes.

Pessoas que antes não se conheciam, eram vizinhas de porta, não falavam uma com a outra, começam a se falar. Então assim... quando tu começa a ter dimensão do que que uma atividade proporciona... eu me arrepio até hoje. É que é muito difícil a gente poder falar isso, sabe, porque só quem vive e quem vê [...] (Silvia).

Percebemos que essas experiências em projetos de extensão contribuíram para a consolidação de algumas maneiras de ser e estar na profissão, como destaca Nóvoa (1992), e também enfatizam o quanto é necessário aprender com o próprio trabalho. Nos percursos das três colaboradoras, o que parece claro é o interesse que existiu na busca por novos conhecimentos, ou seja, quando o professor é sujeito de sua própria formação e atuação (MOITA, 1992).

Para Moita (1992), assim como para Nóvoa (1992), a importância dessa consciência para os professores pode facilitar-lhes a compreensão das suas construções formativas e identitárias, pois esse processo passa pela “capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho” (NÓVOA, 1992, p. 17). Essa consideração vai ao encontro do conhecimento de si, ou seja, é preciso se conhecer, já que a forma de ser está diretamente relacionada com a forma de ensinar em nossas atividades de trabalho.

### *Identidade Profissional em Construção*

A partir dos percursos de vida e formação, observamos alguns olhares sobre as experiências que marcaram a trajetória das colaboradoras entrevistadas, bem como alguns traços gerais que caracterizam a identidade profissional das mesmas. Nessa segunda categoria, analisamos algumas concepções expostas pelas entrevistadas sobre a relação da formação e construção da identidade na formação inicial em Educação Física, com o intuito de realizarmos alguns apontamentos e, ao final, identificar a identidade profissional que as colaboradoras atribuem a si mesmas, ou seja, como se percebem atualmente.

Pensar as experiências realizadas durante a formação inicial gerou algumas visões críticas por parte de Iara e Tânia. A primeira esclarece que os momentos mais sólidos de intervenção social fora da universidade são realizados apenas nos estágios, ou seja, da metade para o final da graduação. Iara compreende que o

acadêmico que se insere em projetos de extensão, por exemplo, pode ter uma apropriação melhor em relação ao conhecimento das realidades sociais quando vivencia o cotidiano dos espaços em que atua, algumas vezes antes de realizar os estágios.

Nesse mesmo viés, Tânia estabelece uma comparação entre a atuação nos estágios e a atuação no projeto PELC. Nas palavras da participante,

[...] estágio que a gente tem supervisionado, que tu vai lá que tu dá 10 aulas, 8 aulas, tu entra, saí, tu não sabe muitas vezes quem é o diretor, quem é a coordenadora pedagógica, não conhece o PPP da escola, tu não conhece quem é a merendeira. Com o PELC, tu conhece todo mundo, porque tu acaba em algum momento tendo que dialogar, porque tu vai ter que pedir pra alguém cortar a grama, ou que dia que vai ta aberto e... tu vai na casa da fulana pegar a chave, tu entrega na casa da outra [...] então tu acaba articulando com toda a comunidade, tu acaba fazendo parte da comunidade, acho que essa é a grande diferença (Tânia).

Percebemos, novamente, aproximações com as ideias de Vaillant e Marcelo (2012). Segundo os autores, as práticas de ensino “representam ocasiões de imersão em diferentes níveis de profundidade, em situações ou contextos característicos da profissão a desempenhar” (VAILLANT, MARCELO, 2012, p. 76), enquanto os estágios, mesmo que contribuam para a aprendizagem profissional, funcionam mais exatamente como uma simulação da prática.

No entendimento de Silvia, a escola é um ambiente de ensino fechado, onde o professor precisa se adequar à proposta pedagógica e à cultura de ensino daquela instituição. Já no PELC, em sua opinião, existe uma abertura um pouco maior, pois, mesmo tendo que cumprir os objetivos e ser orientado pelas diretrizes, o acadêmico tem maior liberdade para atuar, podendo escolher os caminhos que vai seguir, os conteúdos e o tratamento dado a estes.

Na visão de Kronbauer e Krug (2014), a identificação profissional que se realiza ao longo da formação inicial aparece fortalecida quando em contato com experiências consideradas positivas. Entre elas, podem estar justamente os projetos de extensão, que se caracterizam, para os autores, como oportunidades fundamentais de consolidação da identidade docente.

Até o momento, observamos algumas concepções que, de certa forma, parecem permear a identidade profissional das entrevistadas. O interessante, nesse processo, é o estabelecimento de relações entre essas concepções e as considerações subjetivas que as colaboradoras atribuem a si mesmas, ou seja, resultados prévios das suas identidades em construção até a fase atual da vida. No relato das três entrevistadas, percebemos o quanto a autoformação parece ganhar espaço na constituição delas como profissionais.

As lembranças de Iara apontam para essa direção, quando relata que se considera uma profissional que sempre esteve interessada em buscar o conhecimento de que estava precisando, citando seus aprendizados construídos dentro e a partir de alguns projetos de extensão. Da mesma forma, Tânia relata que esses aprendizados a tornaram uma pessoa melhor, principalmente, pelo fato de terem ampliado a sua visão de mundo e o modo mais humano de tratar as pessoas.

Com um olhar voltado para seu trabalho, Silvia sente-se mais capacitada e madura profissionalmente, identificando-se como gestora, já que considera ter um perfil profissional para esse trabalho.

Eu acho que nesse sentido assim, o crescimento profissional acontece quando tu consegue atingir os objetivos. Tu simplesmente fazer por fazer, cumprir o que é previsto, as vezes, não é o suficiente. Mas essa questão de tu ver que houve mudanças na comunidade onde tu atuou, que hoje as pessoas pensam um pouquinho diferente porque tu fez um bom trabalho lá, buscam o que é de direito, isso é uma coisa que não tem medida (Silvia).

As experiências vividas durante o percurso de Iara, Tânia e Silvia somente podem ser consideradas formadoras se estivermos tratando essas experiências a partir do viés da aprendizagem e da simbolização (JOSSO, 2002). Essas aprendizagens elucidadas pelas colaboradoras se realizaram, em grande parte, no cotidiano do trabalho, aprendendo. Nessa direção, a autoformação ganha certo protagonismo quando, em consonância com Josso (2002, p. 39), “aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas”.

Percebemos, nesses relatos, a formação de identidades profissionais a partir de percursos de vida, permeados por um

conjunto de experiências que parecem funcionar como “elementos-chave na constituição das identidades construídas nessa trajetória de formação, assumindo um caráter provisório, inacabado, instável” (FIGUEIREDO, 2010, p. 156). As professoras, estando continuamente em formação, apresentaram olhares próprios sobre como se reconhecem como profissionais. Esse reconhecimento das identidades profissionais está situado na relação entre o mundo da formação e o mundo do trabalho, gerando formas identitárias que, por mais solidificadas que possam parecer, não perdem a característica elementar da provisoriedade (DUBAR, 1998).

### *Considerações finais*

A partir de um olhar sobre os percursos/trajetórias dessas professoras por meio das narrativas biográficas, deparamo-nos com um material bastante vasto para análise. As respostas eram detalhadas, a ponto de proporcionar às próprias entrevistadas novas reflexões e novos olhares ao mesmo tempo em que narravam os acontecimentos. Essa característica de ‘contar para si’ sua própria vida desencadeou um processo de análise subjetiva, sendo um momento formativo para entrevistadores e entrevistados.

Frente à percepção dessas características, consideramos, ao final desta investigação, que encontramos características, posicionamentos, sentimentos e opiniões que nos possibilitaram compreender o processo de construção da identidade profissional que pode ser atribuída a cada uma das colaboradoras.

Iara teve todo seu percurso de formação inicial voltado para a extensão universitária. Por isso, esteve preocupada com sua formação quanto para atuar em diversas realidades sociais. Por isso, precisou continuamente buscar conhecimentos, como uma professora que está sempre em formação e, de maneira nenhuma, acredita que o professor possa ser considerado um profissional pronto (formado).

Tânia, após sua mudança da universidade privada para a UFSM, também precisou buscar conhecimentos no que, para ela, eram os espaços mais concretos de formação: os projetos de extensão. Encontrou no PELC uma possibilidade de atuação e aprendizado com o trabalho em uma localidade rural. Sua identificação como professora é perceptível, ao relatar que, assumindo a coordenação do PELC, observou que parecia faltar

algo para que se sentisse realizada profissionalmente (ministrar aulas). Ainda, acredita que, ao término de sua passagem pelo PELC, tornou-se uma pessoa melhor, que dialoga e que ouve mais as pessoas, e realizada profissionalmente como professora.

Silvia teve um percurso marcado pelos trabalhos de coordenação de projetos. Esse envolvimento colaborou, em grande medida, para que realizasse um trabalho com maior propriedade no PELC, já que trazia consigo as aprendizagens de questões burocráticas, de organização e gestão de pessoas. Nesse projeto, conheceu realidades sociais carentes, o que a fez perceber a relevância de seu trabalho, observando resultados mais evidentes de sua intervenção. Atualmente, considera-se mais capacitada e madura profissionalmente, acreditando ter um perfil profissional para o trabalho de gestão.

Observamos, nas entrevistadas, dois tipos de identidade profissional de professoras diferentes: a primeira diretamente ligada a um trabalho de ministrar aulas (Iara e Tânia) e a segunda identificada com um trabalho de coordenação ou gestão (Silvia). Embora se tratem de trabalhos e atribuições diferentes, podem ser considerados como constituintes do ser professor, como as próprias entrevistadas consideram.

O que nos parece claro é o interesse das colaboradoras em, ao longo da formação, buscar conhecimentos, ou seja, serem sujeitos de sua própria formação. Isso nos leva a pensar que os processos de autoformação foram bastante valorizados e estiveram presentes nas trajetórias das três entrevistadas. Constatamos que essa característica evidencia o que as próprias professoras compreendem como fundamental a respeito da formação identitária, ou seja, que o professor precisa formar-se refletindo sobre as experiências passadas e as que está vivendo na atualidade.

A construção dessas identidades, bem como da formação desses perfis profissionais, evidenciam aproximações e identificações com algumas formas de atuação ou tipos de trabalho. Desse modo, as experiências ocupam um papel central na formação dessas professoras, estabelecendo relações com prática do trabalho nos mais diversos espaços sociais. Os aprendizados e as reflexões a partir e sobre o vivido abrem caminhos para pensar possibilidades futuras de atuação, acompanhando a formação profissional do professor ao longo da sua vida.



## Referências bibliográficas

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- BOLIVAR, A. Metodologias Biográfico-Narrativas e Formação. In: BOLIVAR, A (Org). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, S.P.: EDUSC, p. 175-220, 2002.
- DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XIX, n. 62, abril. 1998.
- FIGUEIREDO, Z. C. C. *Experiências Sociais no Processo de Formação Docente em Educação Física*. 2004, 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2004.
- FIGUEIREDO, Z. C. C. Uma Experiência de Formação de Professores de Educação Física na Perspectiva do Formar-se Professor. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 12, n. 03, p. 1-11, set/dez. 2009.
- FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa, v. 23, n. 02, p. 153-171, 2010.
- ILHA, F. R. S; KRUG, H. N. Os percursos de trans-formações de professores de educação física escolar: as fases de suas carreiras profissionais. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 27, p. 21-32, Jul./Dez. 2009.
- JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.
- KRONBAUER, C, P; KRUG, H, N. O processo de construção da identidade profissional docente antes e durante um curso de licenciatura em educação física. *Ensino em Re-vista*, v.21, n.2, p.395-408, jul./dez. 2014.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Tradução: Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, p. 111-140. 1992.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, p. 14-30. 1992.
- SHIGUNOV, V.; FARIAS, G.O.; NASCIMENTO, J.V. O percurso profissional dos professores de educação física nas escolas. In:

SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). *Educação física: conhecimento teórico x prática pedagógica*. Porto Alegre: Mediação, p.103-152. 2002.

VAILLANT, D; MARCELO, C. A formação inicial docente. In: VAILLANT, D; MARCELO, C (Orgs.). *Ensinando a Ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012, p. 62-83.

---

**Notas:**

<sup>1</sup> Esse estudo foi formalizado em relação aos preceitos éticos a partir do Termo de Consentimento livre e esclarecido e do Termo de Confidencialidade

<sup>2</sup> Interessante destacar que todas as entrevistadas iniciaram seus estudos da formação inicial em universidades privadas, vindo para o CEFD/UFSM através de transferências entre universidades. Dessa forma, em vários momentos das entrevistas, realizavam comparações entre o ensino privado e o público, salientando características marcantes que diferenciaram as duas formações.

-----

**Sobre os autores:**

*Felipe Barroso de Castro* é Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (2015); graduado em Educação Física - Licenciatura Plena, especialista em Educação Física Escolar (2014). Participa do Grupo de estudo e pesquisa em Brincar e Se-Movimentar (GEPBrins), coordenado pelo Prof.º Dr.º Elenor Kunz. Atualmente, é acadêmico do Curso de Filosofia - Bacharelado na UFSM; é bolsista da Revista Kinesis (CEFD/UFSM) - Equipe Técnica - e professor de Educação Física do Pré-Universitário Popular Alternativa.

*Maria Cecília Camargo Günther* é Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000), onde também realizou o Mestrado. Licenciada em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1982). Atuou na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre entre 2000 e 2008. Exerceu docência na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RS) entre 2003 e 2008. Entre 2008 e 2009 exerceu docência e pesquisa no âmbito de formação de professores, prática pedagógica e educação física escolar na Universidade Estadual de Londrina (PR). Atualmente é docente no Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. É integrante do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) e líder do Grupo Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física.

*Recebido em:* 15/5/2015

*Aceito para publicação em:* 30/11/2015