

A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física

Irene Barros^{I, II}

Ana Rita Pacheco^{III, IV}

Paula Batista^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3774>

^I Escola secundária João Gonçalves Zarco, Matosinhos, Portugal. *E-mail*: <irenebarros43@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-4199-9055>>.

^{II} Mestre em Desporto para Crianças e Jovens pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Fadep). Porto, Portugal.

^{III} Autor independente, Porto, Portugal. *E-mail*: <ana.rita.pacheco@hotmail.com>; <https://orcid.org/0000-0001-7130-1351>.

^{IV} Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e secundário pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Fadep). Porto, Portugal.

^V Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Fadep) e Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto. Porto, Portugal. *E-mail*: <paulabatista@fade.up.pt>; <<https://orcid.org/0000-0002-2820-895X>>.

^{VI} Doutora em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto. Porto, Portugal.

Resumo

O artigo descreve e interpreta as expectativas de estudantes estagiários e o impacto e as vivências para a construção de sua identidade como professor. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, as quais foram gravadas, transcritas e submetidas à análise de conteúdo com o auxílio do programa Nvivo9. Os dados evidenciam que os estagiários dão maior relevância às expectativas de aprendizagem, que atribuem maior importância ao orientador pelo papel que ele assume no processo de avaliação, que as experiências negativas como insegurança e angústia perante a prática docente são as mais marcantes, e que têm dificuldade para idealizar sua identidade profissional.

Palavras-chave: estágio profissional; estudante universitário; educação física, identidade profissional.

Abstract

School placement experience: the impact and the first contacts of the physical education preservice teacher

This study aims to describe and interpret the preservice teachers' expectations, as well as the impact and first contacts they went through and its influence over the development of their identity as teachers. Semi-structured interviews were taken of twelve preservice teachers of the Faculty of Sport, University of Porto, which were recorded, transcribed and underwent content analysis through the use of Nvivo 9. Data revealed that preservice teachers understand the learning expectations as more relevant; that they perceive their faculty supervisor as more important for his assessment role; that the negative experiences, such as insecurity and anguish face the demands of teaching, are the most striking; and that they have a hard time idealizing their professional identity as teachers.

Keywords: practicum; preservice teacher; physical education; professional identity.

Introdução

Nos últimos anos, a investigação acerca dos estudantes do ensino superior tem se centrado no estudo das experiências "intracâmpus", deixando em segundo plano a investigação sobre as experiências que ocorrem fora desse contexto formativo (Caires, 2001; Cameron-Jones; O'Hara, 1999).

No âmbito da formação inicial de professores, a investigação sobre a capacitação e a inserção profissional dos formandos tem alguma tradição, com alguns marcos na década de 1970 (Fuller, 1969; Fuller; Brown, 1975; Lacey, 1977; Lortie, 1975). Desde então, a temática "tornar-se professor" tem sido objeto de maior investimento na comunidade científica e acadêmica (Alarcão; Tavares, 2003; Borralho, 2001; Cardoso, 1999; Freire, 2000; Grilo, 2002; Machado, 1996; Mendes, 2002; Moreira, 2001). Esse investimento encontra justificativa pelo fato de o estágio profissional ser reconhecido como um dos períodos mais marcantes da formação inicial dos futuros professores.

Apesar de alguma dispersão e falta de consenso que marcam, ainda hoje, a prática e a investigação na área, é amplamente aceito, entre as diferentes abordagens, a natureza complexa, interativa, dinâmica e idiossincrática do processo de *aprender a ensinar*, largamente influenciado pela relação entre fatores de ordem individual e contextual, dos quais a literatura enfatiza as características e os recursos pessoais do professor-estagiário, a qualidade das experiências de aprendizagem que lhe são proporcionadas, o apoio do(s) supervisor(es) e a qualidade do ambiente

escolar que acolhe o professor neófito (Bullough; Knowles; Crow, 1991; McNally *et al.*, 1994; Stones, 1984).

Por se tratar do último ano da formação inicial dos candidatos a professores, uma vez que corresponde, sob o ponto de vista da formação inicial, ao derradeiro momento da sua passagem pelo contexto acadêmico, e pela qualidade e intensidade dos desafios e das vivências que essa transição encerra, o estágio profissional é entendido como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo do trabalho/emprego. Segundo Fernandes (2003, p. 2),

Face a este panorama, é grande a nossa preocupação quando se constata que, para além das lacunas observadas na exploração e descrição deste fenómeno e processo, é nas concepções daí resultantes que se continuam, ainda hoje, a fundamentar grande parte das decisões tomadas em termos da política de estruturação e de acompanhamento dos estágios pedagógicos.

Questões como “Quem sou?”, “Onde estou?”, “Em que acredito?” ou “O que quero fazer da minha vida?” figuram, segundo Newman (2000), entre o rol de dúvidas com que esses quase-adultos e quase-profissionais se debatem na fase final do percurso de formação inicial, rumo à consolidação do seu sentido de *self*, ao desenvolvimento do sentido da vida e da integridade. Embora não se possa afirmar que seja o único “precipitador” dessas questões, o estágio profissional é, seguramente, responsável por um dos momentos em que tais processos e oportunidades de transformação pessoal ganham maior expressão, mesmo que as questões continuem a ser recorrentes nos professores iniciantes:

o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes. As questões principais que enfrenta na prática cotidiana dizem respeito a processos que geram perguntas tais como: Em que medida consigo atender as expectativas dos alunos? Como compatibilizá-las com as exigências institucionais? (. . .) Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? (. . .) E preciso dar conta do cumprimento do programa de ensino, mesmo que os alunos não demonstrem interesse/prontidão para o mesmo? Como, em contrapartida, pode-se garantir conhecimentos que lhes permitam percorrer a trajetória prevista pelo currículo? Tem sentido colocar energias em novas alternativas de ensinar e aprender? Como é possível contribuir para propostas curriculares inovadoras? (Cunha; Zanchet, 2007, p. 238-239).

Nesse enquadramento, o confronto com a profissão docente força o indivíduo a se perceber como professor, em termos do que gostaria de ser e das suas expectativas em relação ao futuro na docência. A resposta a tais questões dependerá, fortemente, de determinados aspectos, por exemplo: a forma como irá assimilar a cultura, as normas e os valores inerentes à classe profissional que passou a integrar, o seu grau de identificação com esses, ou, ainda, a relação criada com os interlocutores desse novo *ethos* (os outros professores, os alunos, os pais). De acordo com Fernandes (2003, p. 3),

(...) importa ler os estágios e os estagiários à luz de questões como o enquadramento político, social e, mesmo, ético em que tem lugar a preparação para a profissão, bem como a da pessoa do futuro professor. A sua personalidade, história passada, os modelos e experiências que o levaram a optar pela docência ou, ainda, as suas expectativas, valores e motivações em relação ao ensino deverão ser igualmente tomados em consideração.

De fato, é na interação com os “outros” que se constrói a experiência subjetiva de se sentir professor, isto é, a sua identidade profissional. É das imagens que lhe devolvem, acerca de si e do seu desempenho, ou do grau de reconhecimento e aprovação conquistados entre os diversos elementos da comunidade escolar, que dependerá o seu maior ou menor sentido de eficácia como profissional e o maior ou menor conforto no papel de professor (Carrolo, 1997; Simões, 1996).

No estágio profissional é, então, esperado que se esteja perante indivíduos capazes de apreender e integrar a complexidade dos estímulos e das situações que a transição para o mundo do trabalho e para o mundo adulto comporta, exibindo gradualmente respostas cada vez mais elaboradas em termos de adequação, diferenciação e integração (Caires; Almeida, 2002; Ferreira, 2000). Por isso, Schön (1998, p. 158, tradução nossa) refere-se aos estagiários como praticantes reflexivos que

(...) ouvem e reformulam o problema. É esta estratégia de reformulação de problemas, de experienciar no momento da ação, deteção das consequências e implicações, de contraposições e respostas a contraposições, que constitui conversa reflexiva com o material da situação – o *design* como um artista da prática profissional.

Refira-se que as evidências, no âmbito da literatura sobre formação inicial de professores, indicam a presença de algumas diferenças no modo como o processo de estágio é experienciado consoante o gênero e a área científica dos formandos. Tais diferenças parecem, também, registrar-se no impacto do estágio sobre o desenvolvimento desses indivíduos (Admiraal; Korthagen; Wubbels, 2000).

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

O propósito deste estudo é captar o impacto das primeiras vivências em contexto de estágio profissional e as concepções acerca do que é ser

professor, de modo a contribuir para um debate mais alargado quanto ao papel da formação inicial na construção da identidade profissional.

Procedimentos metodológicos

Este é um estudo de natureza empírica cujo foco são as expectativas e o impacto das primeiras vivências em contexto de estágio profissional. Participaram deste estudo 12 estudantes estagiários (EE) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), 6 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, de diferentes escolas do distrito do Porto. A média de idade é de 22,8 anos com um intervalo de variação entre 21 e 25 anos. O regime de participação foi voluntário, sendo que, na salvaguarda do anonimato e da confidencialidade dos participantes, foi atribuído um pseudónimo a cada um deles.

Procedimentos de recolha dos dados

Entre as possibilidades de instrumentos a utilizar para a coleta de dados, a opção foi a realização de entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas foram efetuadas depois do início do estágio profissional, no final de outubro e início de novembro, sendo gravadas em áudio (com a devida autorização dos participantes). As questões do guião da entrevista estão referidas no Quadro 1.

Quadro 1 – Guião da entrevista

Bloco 1
<ol style="list-style-type: none">1. Quais as expectativas iniciais face ao estágio?2. Como foi o primeiro impacto em relação:<ul style="list-style-type: none">• à escola, enquanto espaço físico;• à turma;• ao professor cooperante;• ao orientador da faculdade;• ao núcleo de estágio;• ao grupo de educação física.3. O que é ser professor?4. O que é ser professor de educação física?5. O que é ser estudante estagiário?
Bloco 2
<ol style="list-style-type: none">1. Qual o papel ou quais os papéis do professor?2. Qual o papel ou quais os papéis do professor de educação física?3. Qual a função ou quais as funções do professor?4. Qual a função ou quais as funções do professor de educação física?

Fonte: Elaboração própria.

Procedimentos de análise

Na análise da transcrição das entrevistas, recorreu-se a uma análise de conteúdo. Assim, depois da transcrição e da leitura integral das entrevistas, procedeu-se à inserção delas no programa de análise de dados qualitativos NVivo9, sendo que o sistema categorial foi definido depois da leitura flutuante do conteúdo verbal do discurso dos participantes (Quadro 2). No processo de análise, foram realizadas as três etapas básicas da análise de conteúdo (Bardin, 2004): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados. Para torná-lo consistente e fiável, o processo de codificação de quatro entrevistas foi efetuado por duas codificadoras que, depois de comparar as categorizações efetuadas, procuraram um consenso interpretativo mediante uma cuidadosa análise de conteúdo. Por último, procedeu-se ao cálculo do número de acordos, que foi de 94,28%. Para eliminar os acordos por acaso, calculou-se o coeficiente K de Cohen, cujo valor foi de 89%. Em face dos valores encontrados, é possível afirmar que existe garantia do processo de codificação, pois o número de acordos (acima de 94%) e o valor de K de Cohen (perto de 90%) são disso reveladores.

No processo de codificação do conteúdo informativo, a unidade de registro adotada foi o parágrafo, e a interpretação lógico-hermenêutica foi utilizada como critério. Para Santos (2007), essa técnica visa à obtenção de um resultado, procurando orientações para os problemas de gestão dos conflitos. Depois da tarefa de codificação, realizou-se uma análise descritiva da prevalência dos temas e das categorias, como etapa preliminar da fase interpretativa. Acresce que, para uma apreensão mais rigorosa dessa rede conceitual, teve-se em conta a expressão de cada categoria, tanto no conteúdo como no “peso”, embora este último como indicador adicional.

Os temas e as respectivas categorias consideradas apresentam-se no Quadro 2.

Quadro 2 – Temas e categorias

(continua)

Temas	Categorias
Expectativas	Escola Aluno/turma Núcleo de estágio Grupo ed. física Professor cooperante Orientador Aprendizagem
Impacto	Escola Aluno/turma Núcleo de estágio Grupo ed. física Professor cooperante Orientador

Quadro 2 – Temas e categorias

(conclusão)

Temas	Categorias
Primeiras vivências	Experiências negativas Experiências positivas
Ser estudante estagiário	
Ser professor	Modelo Papel Funções
Ser professor de educação física	

Fonte: Elaboração própria.

Resultados

Em uma primeira abordagem, foi objetivo apresentar uma imagem geral da distribuição da informação pelos temas e pelas categorias de análise, explanadas na Tabela 1, de modo a permitir uma leitura mais fácil.

Tabela 1 – Imagem global das referências e fontes por tema e por categoria

(continua)

Temas	Categorias	Fontes	Referências	% (Ref.)
Expectativas	Escola	8	8	1,4
	Aluno/turma	6	13	2,3
	Núcleo de estágio	5	7	1,3
	Grupo ed. física	4	4	0,7
	Prof. cooperante	7	12	2,2
	Orientador	7	13	2,3
	Aprendizagem	12	23	4,1
	Subtotal		49	80
Impacto	Escola	10	16	2,8
	Aluno/turma	10	23	4,2
	Núcleo de estágio	9	13	2,3
	Grupo ed. física	10	22	4,0
	Prof. cooperante	12	30	5,4
	Prof. orientador	12	33	5,9
	Subtotal		61	137
Primeiras vivências	Exp. positivas	10	31	5,6
	Exp. negativas	8	45	8,1
	Subtotal	18	76	13,7
Ser estudante estagiário		11	40	7,2

Tabela 1 – Imagem global das referências e fontes por tema e por categoria

(conclusão)				
Temas	Categorias	Fontes	Referências	% (Ref.)
Ser professor	Modelo	7	20	3,6
	Papel	12	118	21,3
	Funções	11	39	7,0
	Subtotal	30	177	31,9%
Ser professor de educação física		2	54	9,7%
Total		181	554	100

Fonte: Elaboração própria.

Imagem global

Analisando a Tabela 1, alusiva às referências de cada tema e categoria manifestada no discurso dos 12 estagiários inquiridos, facilmente se percebe que o tema *ser professor* (31,9%) é o mais mencionado e o tema *ser estudante estagiário* (7,2%), o menos. No entanto, o tema *impacto* (24,6%) também assume importância relevante. Note-se que a percentagem de referências ao tema *expectativas* e ao tema *primeiras vivências* é bastante similar, ou seja, situam-se entre 13% a 14% da percentagem total de referências encontradas. Já o tema *ser professor de educação física* apresenta 9,7% das referências.

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

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

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

Quanto ao tema *ser professor*, a percentagem de referências na categoria *papel* é muito esclarecedora, atingindo mais de 65%. As categorias *funções* e *modelo* se situam abaixo dos 22%.

Imagens parciais

Expectativas iniciais diante do estágio profissional (EP)

As expectativas quanto ao EP, como já dito, repartiram-se entre *a escola, o aluno/turma, o núcleo de estágio, o professor cooperante, o orientador e a aprendizagem*. É de salientar o fato de todos os estagiários terem mencionado as expectativas de *aprendizagem*, em um total de 23 referências. A ideia que trespassa é esta: os EE esperam que o contexto de estágio seja um espaço de aprendizagem para o ser professor, envolvendo aquisições pessoais e profissionais, como ilustram os excertos apresentados.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Impacto inicial

Antes de se proceder à descrição e à interpretação dos dados deste tema e das respectivas categorias, é de realçar o fato de as percentagens

relativas de referências ao PC e ao PO serem muito próximas e as mais elevadas.

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

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

Na Tabela 1, pode-se verificar o número de referências em cada uma das categorias relativas ao primeiro impacto sentido pelos entrevistados, no contexto de EP, o que permite uma análise comparativa da importância atribuída a cada uma dessas categorias.

Destaque-se que no tema se observam diferenças relevantes no total de referências de cada categoria. O fato parece estar relacionado com o próprio discurso de cada um dos entrevistados e com a sua capacidade de focalizar as respostas para os objetivos das questões propostas. Mais uma vez, ressalte-se que o objetivo primordial das entrevistas semiestruturadas não é obter resultados quantitativos, mas sim a perspectiva dos entrevistados em relação às suas experiências, permitindo-lhes alguma liberdade nas respostas, segundo orientação dada pelo guião da entrevista.

Quanto a cada uma das categorias, é de realçar que as referências encontradas relativas à *escola* são, principalmente, acerca do espaço físico, embora a opinião dos estudantes divirja, o que repercute em algumas alusões aos sentimentos experimentados pelo estagiário no primeiro contato com o contexto escolar:

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

A escola tem dois pavilhões, um para as aulas e outro para educação física, e o espaço é ótimo. (Renato, Ref1).

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

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

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

Apesar de existirem referências positivas aos espaços físicos da escola, as negativas são em número superior e dizem respeito, sobretudo, à falta de espaços e condições para a prática profissional e de climatização.

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

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

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

Na categoria *aluno/turma*, englobam-se todas as referências que se reportam aos *alunos*, quer individualmente, quer em grupos, e à *turma* como coletivo, no que concerne às características e ao respectivo impacto sobre o EE. Não tendo sido registradas referências em termos individuais, em termos de alunos, os resultados incidiram sobre a caracterização geral da turma. Assim, foi mantido o nome inicial da categoria, uma vez que algumas caracterizações da turma são notoriamente influenciadas pela opinião do EE diante dos alunos nos quais ele focalizou mais a sua atenção.

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

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

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

No global, nessa categoria, as referências se remetem à caracterização da turma por dimensão, faixas etárias ou mesmo predominância de alunos de um determinado sexo, como são exemplos os excertos que se seguem:

A minha turma! A minha turma primeiro era uma turma muito grande, tinha 28 alunos. Quer dizer, era grande, mas é o normal que se encontra, não é? Pronto, 28 alunos, já por aí foi algo que custou um bocadinho. (Antônia, Ref2).

Em relação à turma em específico, estamos a falar de uma turma com muitos rapazes e poucas raparigas, uma turma grande, com 28 alunos e só tem oito raparigas. (Varela, Ref1).

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

Dos 12 entrevistados, apenas três afirmaram não ter qualquer relação prévia com os colegas do NE, o que parece indicar que existe um "critério" de seleção, ou uma negociação entre os alunos previamente à constituição

do NE, quando da candidatura para o EP. Seguem-se excertos nos quais essa ideia está patente:

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

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

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

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

As perspectivas dos entrevistados acerca do grupo de educação física (GEF) em que ficaram integrados divergiram entre eles, sendo que não se verificou qualquer preponderância sobre nenhum dos aspectos nas opiniões recolhidas.

Foram registradas, sobretudo, referências caracterizadoras do GEF relativas ao ambiente sentido pelos entrevistados, à relação entre o GEF e os entrevistados e à influência dessas relações na prática profissional do EE, como se pode constatar nos excertos seguintes.

Trata-se de um grupo que, na sua generalidade, é muito coeso, muito homogêneo. (Varela, Ref1).

(...) não existem pessoas indisponíveis. (Varela, Ref3).

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

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

O papel assumido pelo PC, na perspectiva dos entrevistados, é fundamental para seu processo formativo. De forma geral, ele é caracterizado pela experiência e disponibilidade, sendo a figura presente na escola a quem os alunos recorrem para a resolução de problemas inerentes à prática da atividade de ensino no dia a dia.

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

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

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

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

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

Um dos entrevistados fez uma "transferência" entre o papel do professor cooperante e o do orientador.

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

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

O PO e o seu papel junto aos EE são considerados fundamentais no processo de EP como experiência de prática de ensino supervisionada.

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

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

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

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

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

Existe, ainda, um aspecto que parece ser transversal aos entrevistados: o fato de possuírem, mesmo antes de conhecerem pessoalmente o seu PO, uma imagem ou uma ideia preconcebida de um ou até de vários deles.

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

(...) há aqueles orientadores que... que convinha nós termos e há aqueles que convinha evitarmos... (Antônio, Ref1).

Esse fato é pertinente, uma vez que os EE, apesar de atribuírem uma importância igual ao professor cooperante e ao professor orientador (reforçada pela frequência das referências a ambos), fazem uma distinção entre os papéis e contextos de intervenção de cada um, atribuindo ao professor orientador uma responsabilidade acrescida na avaliação dos estudantes.

Primeiras vivências

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

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

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

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

Nos seus discursos, os EE mencionam ainda as instalações desportivas precárias e a falta de material específico, associadas ao elevado número de alunos por turma, como fatores inibitórios do desenvolvimento de um trabalho com qualidade.

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

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

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

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

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

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

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

São professores preocupados com a prática, com uma entreatjada, uma relação e uma comunicação fantástica. (Jacinta, Ref1).

Entendemo-nos todos muito bem, todos apoiam todos (...) há uma entreatjada muito grande. (Sara, Ref1).

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

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

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

Ser estudante estagiário

Talvez pela ambiguidade da questão, as respostas relativas ao que é *ser estudante estagiário* foram por vezes orientadas, inadvertidamente, para a importância da experiência do estágio profissional, em detrimento da perspectiva conceitual do que é ser EE.

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

É comum a todos os entrevistados a dificuldade de centrar as respostas no objetivo da questão. Na realidade, mesmo começando a resposta por "ser estagiário(a) é...", os participantes acabam por orientar a resposta para a caracterização da experiência de EP, evitando a definição conceitual dos papéis ou das funções relacionadas com o fato de serem EE.

Não obstante esse fato, foram registradas todas as referências à experiência de EP, pois, certamente, fazem parte daquela que é a concepção individual de cada entrevistado acerca do que é ser EE. Nos excertos seguintes, é possível observar exemplos:

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

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

A essa noção se associam outras que se reportam à questão da dualidade de papéis, de contextos e de funções pelos quais os EE passam,

ora como estudantes da faculdade em que estão a trabalhar para obter uma nota final, ora como professores de uma turma, em um contexto escolar real de ensino e de aprendizagem.

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

Ser professor

Os resultados apresentados na Tabela 3 evidenciam grande variabilidade no número de referências, com predominância da categoria *papel do professor* sobre as categorias *função e modelo*. Na tentativa de conceituar o que é ser professor, a maioria dos entrevistados respondeu sobre o papel do professor, referência esta que foi contabilizada com os dados das respostas à questão diretamente relacionada com esse papel. Mesmo quando questionados diretamente sobre as funções do professor, é evidente a dificuldade por parte de alguns em enunciar tais funções.

Além da dificuldade na definição do papel do professor e das suas funções, em alguns casos, verificou-se certa ambiguidade ou dificuldade para distinguir os dois conceitos. A dificuldade de distinção está bem patente nos excertos a seguir:

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

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

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

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

O professor é professor de uma turma, mas também é diretor de turma, coordenador de departamento. Pedese que colabore na elaboração do projeto educativo, no projeto curricular de turma. É pedido que dê aulas de substituição, de apoio, é pedido que (...) o professor também o seja fora da aula. São muitos papéis mesmo. (Alice, Ref2).

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

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

Destaque-se, ainda, que o professor é considerado por alguns como um modelo a ser seguido.

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

Ser professor de educação física

Nesse tema se agrupam todas as referências à concepção de cada entrevistado acerca do que é *ser professor de educação física* (PEF).

Na caracterização do PEF, os entrevistados o distinguem dos professores de outras disciplinas, de forma explícita ou implícita.

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

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

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

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

(...) acho que o professor de EF tem que aproveitar essa vantagem que tem, no fundo, para poder incutir também nos alunos todos aqueles valores que são necessários à formação deles... (Sara, Ref1).

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

Registraram-se também referências à imagem do PEF perante a comunidade escolar:

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

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

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

O professor de educação física mais do que, na minha ótica, ser a pessoa que trata do desporto, é a pessoa que trata das relações e das qualidades humanas dos alunos ou dos indivíduos... (Varela, Ref3).

(...) mesmo no relacionamento que eu noto, entre as pessoas de educação física e outros funcionários, é muito mais para a amizade... (António, Ref3).

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

Não obstante essas distinções positivas que enaltecem a figura do PEF, não se pode ignorar a referência à ideia de menoridade, comparativamente aos outros professores, citada por Anabela como "professor de segundo grau". Essa afirmação serve para lembrar que o velho "estigma" do professor de educação física ainda sobrevive em alguns contextos.

Discussão

A entrada no mundo do trabalho constitui etapa marcante na vida de qualquer pessoa, porquanto encerra um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagens. Trata-se, assim, de um período vivido com emoção e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade, diante das novas responsabilidades que os iniciantes são chamados a assumir. Segundo Cunha e Zanchet (2010, p. 190):

Tomando a ideia da docência como ação complexa, terão de dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogo com outros campos que se articulam curricularmente. Precisarão ler o contexto cultural de seus estudantes (...). Terão de construir sua profissionalidade, isto é, definir estilos de docência em ação, revelando valores e posições políticas e éticas. Atuarão definindo padrões de conduta e construirão uma representação de autoridade que se quer dialógica e legitimada.

Neste estudo, cujo propósito foi perceber o impacto das expectativas e primeiras vivências de estágio na construção da identidade profissional (IP) em EE, confirmou-se que o EP se constitui como um processo de descoberta em que os estudantes estagiários se conhecem como professores e conhecem as condições em que exercem a profissão para se assumirem como profissionais de ensino (Alarcão, 1996). Ainda, para a autora, o EP constitui a vertente prática dos cursos de preparação dos professores que

permite a iniciação à prática, mediante o envolvimento dos estagiários em atividades letivas e em atividades de formação que possibilitam a reflexão, quer sobre as experiências vividas e o seu impacto no pensar e agir profissional, quer sobre os efeitos das suas ações nos alunos, ideia essa que ficou plasmada no discurso dos EE: o EP foi, desde o início, um processo de descoberta. Schön (1998, p. 4, tradução nossa) reporta tal ideia:

(...) os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos praticantes como estruturas bem-formadas. Sem dúvida, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas como situações desordenadas e indeterminadas.

No que diz respeito às expectativas, estas incluem, por um lado, o entusiasmo e o otimismo pelo fato de se iniciarem funções docentes; por outro, os receios em face do desempenho da profissão, sobretudo quanto à indisciplina, à integração no ambiente da escola e ao relacionamento com os pares. A noção de que os alunos transferem, assim, para o ano de estágio, as expectativas e concepções que construíram ao longo da formação inicial ganha expressão nos dados obtidos neste estudo.

De um modo geral, para os EE inquiridos, as expectativas quanto ao EP repartiram-se entre escola, aluno/turma, núcleo de estágio, professor cooperante, orientador e, sobretudo, aprendizagem. Nesse sentido, a valorização dada pelos inquiridos a essa categoria vem de encontro ao defendido por Schön (1998), quando afirma que, ao longo do estágio e por meio de uma verdadeira metodologia do *aprender fazendo*, os estudantes têm a oportunidade de construir ativamente uma forma pessoal de conhecer e de agir na profissão. Segundo Zembylas (2003, p. 107):

Podemos formular uma personalidade docente que seja o produto polissêmico de experiência, um produto de práticas que constitui esta personalidade em resposta aos múltiplos significados que não necessitam de convergir para uma identidade estável, una.

No cômputo geral, os resultados encontrados neste estudo revelaram que os EE apresentaram maiores níveis de preocupação com o impacto do professor cooperante e do orientador na sua intervenção profissional. Os EE consideram o PC como guia, como o apoio e o facilitador do processo de desenvolvimento pessoal autônomo e da aprendizagem. Para além dessas características, deve ser justo, compreensivo, disponível, competente e amigo, assumindo-se como um dos principais intervenientes no processo formativo. O PC assume, ou deve assumir, o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e refletindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente global no contexto real, que permita a ele desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente (Batista; Borges, 2015). O PO é visto pelos EE como o elemento que estabelece a ponte entre a faculdade e a escola, atribuindo-lhe, dessa forma, maior responsabilidade na avaliação. Nessa linha de pensamento, Enz, Freeman e Wallin (1996), mais centrados na figura do supervisor da universidade, salientam que é

esperado que este atue como um mediador e facilitador da comunicação universidade-escola e como um gestor de potenciais conflitos a emergir no seio da tríade supervisiva.

O impacto relativo aos alunos e ao GEF é também muito mencionado pelos inquiridos. Esses dados seguem a linha de pensamento de Jordell (1987), quando distingue as diversas fontes de influência que determinam e condicionam a adoção da “cultura escolar” por parte do professor principiante. O autor se reporta às influências pessoais (pessoas com as quais o professor principiante interage: alunos, colegas, auxiliares, membros da direção da escola, pais) e estruturais (estruturas nas quais o professor desenvolve a sua atividade: sala de aula, escola, sociedade), salientando o forte poder das primeiras em detrimento das segundas.

De fato, Ponte *et al.* (2001, p. 2) enfatizam a socialização como parte fulcral no desenvolvimento dos iniciados na docência, na medida em que

(...) a investigação realizada em diversos países tem demonstrado que a falta de apoio nesse primeiro ano pode comprometer a qualidade no ensino e provocar a desilusão, marcando de modo muito negativo o desenvolvimento profissional do jovem professor.

Quanto às primeiras vivências, os estudantes mencionaram aspectos relativos a instalações desportivas deficitárias, materiais inadequados, demasiados alunos por turma e dificuldades de relacionamento como fatores que ocasionam um sentimento desfavorável (experiências negativas) quanto à sua atuação profissional. Segundo Flores e Day (2006), a maior ou menor dificuldade na adaptação ao ato de *aprender a ensinar* depende de um leque de variáveis contextuais e idiossincráticas, nomeadamente características pessoais, capacidades individuais, recursos, qualidade do suporte no nível emocional e técnico dos PC e PO, características da escola, *school's ethos*.

Nesse contexto, Shigunov Neto e Maciel (2002) dizem que, durante a tarefa de ensinar, os EE assumem diferentes responsabilidades que, muitas vezes, se traduzem em preocupações pedagógicas. Tais preocupações podem ser “consigo próprio” e com a “tarefa”. As preocupações consigo próprio compreendem aspectos relacionados com a “sobrevivência” como professor (controle da disciplina e do fazer pedagógico, receio de ser observado e do fracasso, obtenção de uma avaliação favorável do seu ensino. . .), enquanto as preocupações com a tarefa se relacionam com as situações de ensino (demasiado número de alunos e tarefas, falta de materiais, sentir-se pressionado). Desse modo, a confrontação das expectativas com a realidade da escola e da sala de aula tende a provocar sentimentos de desilusão e, em certa medida, um choque, dado que o real, por vezes, não corresponde ao esperado.

Como experiências positivas, os inquiridos mencionam a relação com os alunos, o GEF, o espaço (clima) de aula, a proximidade com o PC e a excelência do PO, ou seja, para os EE, os orientadores, o GEF e as aulas se revelam elementos socializadores por excelência.

Quanto ao tema ser estudante estagiário, os EE disseram que no estágio vivem uma experiência única de formação e acompanhamento. Isto é, no

primeiro ano de ensino, eles são simultaneamente professores e alunos, sendo por vezes difícil conciliar os dois estatutos. Esses resultados seguem a linha de pensamento de Albuquerque, Graça e Januário (2005), para os quais o EP é como um momento de transição do EE, que se caracteriza pelo assumir novas tarefas e exigências profissionais, as quais o conduzem a viver todas as contradições e ambivalências que resultam da duplicidade de papéis – de professor e de estudante. Ainda segundo os autores, o EE, como estudante, procura ajustar-se às exigências da formação e, como professor, procura lidar com as pressões da profissão, com a insegurança e com os receios que lhe são inerentes.

No desafio colocado para que procurassem conceituar o que é ser professor, os EE inquiridos citaram, na maioria das respostas, o papel do professor. No discurso deles, foi perceptível a dificuldade na distinção entre as funções e o papel do professor, notando-se, por diversas vezes, a confusão entre os dois conceitos. De fato, o papel do professor como agente da socialização tem sofrido relevantes modificações devido à transformação do contexto social. Essa ideia encontra eco em Silva (2003), quando afirma que as transformações sociais, cada vez mais rápidas, associadas à complexidade da dimensão educativa, fazem com que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar, nomeadamente no seio de instituições escolares em que a heterogeneidade e o multiculturalismo predominam. Para o autor, independentemente da sua área de especialização e, para além dos papéis tradicionais de divulgação e transmissão de comportamentos, são exigidos do professor outros tipos de desempenho que, de certo modo, correspondem a níveis de intervenção educativa de natureza psicossocial e/ou psicossociológica.

A evolução permanente da sociedade e da escola veicula pressões constantes sobre o professor. Este terá que, por um lado, se reajustar às transformações e, por outro, ser um elemento dinamizador de novas transformações. Tal fato introduz na profissão “professor” várias funções e papéis que contribuem para a indefinição profissional, e até existencial, sendo compreensível que os estudantes estagiários tenham dificuldade em sintetizar o que pertence ao campo funcional e dos papéis, até pela grande diversidade e interpelação. Por seu lado, Alarcão (2001, p. 13) sugere a abordagem da profissão em um dever futuro, na medida em que

falaremos então de uma nova forma de estar na profissão e de viver a profissão, assumindo que, perante a imprevisibilidade, a constante mudança e a exigência dos contextos de atuação, a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável.

Com esse entendimento, Ruivo (1997) afirma que hoje o professor já não é apenas encarado como um especialista nas matérias que ensina, mas também como um técnico altamente qualificado nas áreas do saber. Ainda nessa linha de pensamento, Formosinho (1992, p. 30-31) afirma que:

(...) o professor da escola de massas deve ser um novo professor. Deve ser um instrutor e um facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o catalisador empático de relações humanas

e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender (...), investigador do que ensina, facilitador do que aprende (...), um ator, um educador cívico, social, moral e um modelo (...) um formulador do currículo a nível da sala de aula, um avaliador dos alunos e do processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne ao modo como os entrevistados retratam o PEF, este emerge como um professor privilegiado, pela imagem que projeta para os alunos e os outros elementos da comunidade escolar, o que lhe permite ser um potencializador das relações humanas dentro e fora do contexto da aula. Associado a esse privilégio, existe uma consciência comum aos entrevistados da responsabilidade acrescida do PEF na formação dos alunos como seres humanos e cidadãos. De fato, Bento (2013, p. 7) enfatiza a questão ao dizer que “É este o fim supremo da educação e da atividade do professor: inundar e sagrar os educandos de luz”.

Não obstante essas distinções positivas que enaltecem a figura do PEF, não podemos ignorar a alusão de uma estagiária à ideia de menoridade em relação aos outros professores, como “professor de segundo grau”. A afirmação serve para lembrar que o velho “estigma” do professor de educação física, bem conhecido por todos nós, ainda sobrevive em alguns contextos, ideia reforçada por Cunha (2008), quando afirma que o papel do professor na instituição escolar foi, em um passado próximo, relegado a um lugar de interesse secundário, quando comparado à maioria dos outros professores, uma vez que a educação física não implicava a avaliação dos alunos sob a forma de exames. Ainda segundo o autor, atualmente, pelo contrário, assiste-se a uma mudança radical – a EF faz parte do projeto educativo e social e a sua valorização é agora reconhecida. Assim, reconhece-se que a EF carrega diversos sentidos em si mesma, pois transcende a questão motora e está repleta de significado, que é construído culturalmente por meio do processo de socialização.

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

Considerações finais

Nossa abordagem aprofundou o conhecimento acerca das expectativas e do impacto das primeiras vivências em contexto de estágio dos estudantes de EF, no processo de configuração da sua identidade profissional.

Os dados revelam que eles têm elevadas expectativas quanto ao que podem aprender em contexto de EP, fase final do seu processo de formação inicial. Contudo, é de realçar que também são evidentes as expectativas em relação ao PO, ao PC e ao aluno/à turma, o que denota a interrelação entre os diversos intervenientes no contexto do processo de estágio.

Quanto ao impacto inicial da experiência, o EP materializou-se, essencialmente, nas figuras do PO e do PC, sendo a preocupação predominante com o PO, pois os estagiários lhe atribuem maior responsabilidade quanto à sua classificação no EP. O PC é visto como alguém a quem podem recorrer em busca de apoio, principalmente nas questões relacionadas ao contexto de aula. Já o PO é visto como figura central, pois é o responsável pelo crescimento deles, não apenas em suas competências funcionais, mas também nas dimensões pessoal, afetiva e social, e a quem atribuem um elevado número de funções, como observar, informar, questionar, sugerir, encorajar, criticar, orientar e avaliar todo o processo de ensino. É, ainda, considerado o elemento que faz a ponte entre a escola e a faculdade.

Para os EE, o espaço físico onde a atividade se desenrola é determinante para a qualidade do desempenho deles. As más condições de trabalho são as mais citadas, e as referências à turma são, sobretudo, quanto à sua caracterização por dimensão, faixas etárias ou predominância de determinado sexo, encontrando-se em número menor referências à caracterização comportamental dos alunos.

As experiências negativas vivenciadas foram marcantes e se referem a sentimentos de insegurança, angústia e nervosismo diante das exigências da prática docente. As instalações precárias e a falta de material específico, associadas ao elevado número de alunos por turma, são inibitórias do desenvolvimento de um trabalho com qualidade. As dificuldades de relacionamento com o NE, com os colegas ou com o PO dificultam a sua prestação. Como experiências positivas, os entrevistados realçam a receptividade do GEF, a boa relação com os pares, a proximidade do PC e a excelência do PO.

As respostas relativas a ser EE foram majoritariamente sobre a importância da experiência do EP, em detrimento do entendimento (conceitualização) do que é ser EE. Alguns depoimentos se referem à questão da dualidade de papéis: o de estudante e o de professor.

Nenhum dos entrevistados expôs o seu entendimento acerca do que é ser professor. Em alguns casos, foi mesmo notória a dificuldade em distinguir o papel e as funções do professor. Outra ideia que emergiu foi a do professor como um modelo.

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

Os dados permitem inferir também que a IP dos EE está muito diluída. É notório que, na fase inicial do estágio, o EE ainda está a abandonar a

sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões na sala de aula e se considera mais estudante que professor.

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

Este estudo, tal como se propôs, permitiu aceder ao impacto das primeiras vivências dos estudantes em contexto de estágio, as quais se revelaram marcantes e estruturantes para a construção da sua identidade profissional. O processo de construção da identidade se revelou fluido, dinâmico, como resultado da interação com os outros significativos (pares, professores, orientadores e alunos).

No futuro, importa avançar com pesquisas que acompanhem todo o processo de estágio para identificar elementos e estratégias que permitam auxiliar os estudantes a construir, de forma consistente, a sua identidade como professores. Incorporar nas pesquisas a tríade na qual o EP se estrutura – estudante-estagiário, alunos e orientadores – é também uma demanda necessária, de forma que o teor dos processos de interação, que ajudam, mas também obstam a construção da identidade profissional dos estagiários, seja conhecido para, assim, ser considerado nos programas de formação de professores.

Referências

ADMIRAAL, W. F.; KORTHAGEN, F. A. J.; WUBBELS, T. Effects of student teachers' coping behavior. *British Journal of Educational Psychology*, Leicester, v. 70, n. 1, p. 33-52, Mar. 2000.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 9-39.

ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.

ALBUQUERQUE, A.; GRAÇA, A.; JANUÁRIO, C. *A supervisão pedagógica em educação física, a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATISTA, P.; BORGES, C. Professor cooperante: papel e desafios no contexto português e quebequense. In: RESENDE, R.; ALBUQUERQUE, A.; GOMES, A. R. (Coord.). *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer*. Lisboa: Visão e Contextos, 2015. cap. 17.

BENTO, J. O. Um raio de luz. In: BATISTA, P.; QUEIROZ, P.; ROLIM, R. (Ed.). *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. Porto: FADEUP, 2013. p. 7-15.

BORRALHO, A. M. A. *Didáctica da matemática e formação inicial: um estudo com três futuros professores*. 2001. Tese (Doutoramento) – Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, Évora, 2001.

BULLOUGH, R. V.; KNOWLES, J. G.; CROW, N. A. *Emerging as a teacher*. London: Routledge, 1991.

CAIRES, S. *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, 2001.

CAIRES, S.; ALMEIDA, L. S. Os estágios curriculares: contributo para a formação dos licenciados da Universidade do Minho. In: POUZADA, A. S.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R. M. (Eds.). *Actas do seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Guimarães: Universidade do Minho, 2002. p. 287-296.

CAMERON-JONES, M.; O'HARA, P. Student perceptions of the way that they are supervised during work experience: an instrument and some findings. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Bath, v. 24, n. 1, p. 91-103, July 1999.

CARDOSO, F. *A articulação entre as práticas de orientação de estágio dos orientadores de escola e as dos orientadores da universidade*. 1999. Dissertação (Mestrado em Supervisão) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 1999.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 22-50. (Coleção Ciências da Educação).

CUNHA, A. C. *Pós-modernidade, socialização e profissão dos professores: para uma "nova" reconceptualização*. Viseu: Tipografia Guerra, 2008.

CUNHA, M. I. da; ZANCHET, B. A. Sala de aula universitária e inovações: construindo saberes docentes. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 15, p. 227-249, jan./jun. 2007.

CUNHA, M. I. da.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

ENZ, B. J.; FREEMAN, D. J.; WALLIN, M. B. Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: matches and mismatches in perception. In: MCINTYRE, D. J.; BYRD, D. M. (Eds.). *Preparing tomorrow's teachers: the field experience*. California: Corwin Press, 1996. p. 131-150.

FERNANDES, S. M. G. C. *Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. 2003. 330 p. Dissertação (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2003.

FERREIRA, J. A. *O desenvolvimento psicológico do jovem adulto em contexto universitário: lição de síntese*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2000.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 22, n. 1, p. 219-232, Feb. 2006.

FORMOSINHO, J. O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 2, n. 1, p. 53-86, 1992.

FREIRE, A. M. *Aprender a ensinar nos estágios pedagógicos: estudo sobre mudanças nas concepções de ensino e na prática instrucional de estagiários de física e química*. 2000. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

FULLER, F. F. Concerns of American teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, Washington, v. 6, n. 2, p. 325-349, 1969.

FULLER, F. F.; BROWN, O. H. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (Ed.). *Teacher education: the seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1975. p. 25-52.

GRILO, J. M. A. *Portfólios reflexivos na formação inicial de professores: um estudo na formação de professores de biologia e geologia ao nível do estágio pedagógico integrado*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, Évora, 2002.

JORDELL, K. O. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 3, n. 3, p. 165-177, 1987.

LACEY, C. *The socialization of teachers*. London: Methuen, 1977.

LORTIE, D. *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MACHADO, C. G. *Tornar-se professor: da idealização à realidade*. 1996. Dissertação (Doutoramento em Psicologia Educacional) – Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, Évora, 1996.

MCNALLY, J. et al. Current realities in the student teaching experience: a preliminary inquiry. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 10, n. 1, p. 219-231, 1994.

MENDES, P. S. *A formação inicial de professores e o choque da realidade: expectativas e vivências sobre o ano de estágio*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, Évora, 2002.

MOREIRA, M. A. *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

NEWMAN, C. S. Seeds of professional development in preservice teachers: a study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research*, Oxford, v. 3, n. 1, p. 125-217, 2000.

PONTE, J. P. et al. O início da carreira profissional de professores de matemática e ciências. *Revista da Educação*, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 31-46, 2001.

RUIVO, J. J. T. C. *Teorias e práticas de formação e de supervisão*. 1997. Dissertação (Provas Públicas para professor coordenador) – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 1997.

SANTOS, A. *Regras científicas da hermenêutica*. 2007. Disponível em: <<http://albertodossantos.wordpress.com/artigos-juridicos/regras-da-hermeneutica/>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

SCHÖN, D. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Editorial Paidós, 1998.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, P. *Etnografia e educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições, 2003.

SIMÕES, C. *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães, 1996.

STONES, E. *Supervision in teacher education: a counseling and pedagogical approach*. London: Methuen, 1984.

ZEMBYLAS, M. Interrogating 'teacher identity': emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, Urbana, v. 57, n. 1, p. 107-127, 2003.

Recebido em 20 de fevereiro de 2018.

Aprovado em 22 de agosto de 2018.