servilmente ao imperialismo do inglês que, ostensiva ou melifluamente, se entranhou no vocabulário da Universidade, de cima a baixo, usando anglicismos para tudo e para nada.

“Minha Pátria é a língua portuguesa”, exclamou o desassossegado Bernardo Soares. Urge acorrer aos seus gritos de socorro e libertá-la das camisas, dos coletes e espartilhos que lhe são impostos no hospício universitário, com a atitude ínsita na seguinte anotação, atribuída a Fernando Pessoa: “Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, (...), e esquecer os caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

AUTORES:

Felipe Barroso de Castro ¹

Maria Cecília C Günther ¹

¹ Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

<https://doi.org/10.5628/rpcd.16.01.17>

A construção da identidade profissional de professoras de educação física a partir da atuação no Programa Esporte e Lazer da Cidade da Universidade Federal de Santa Maria

PALAVRAS CHAVE:

Formação de professores. Experiência.

Identidade profissional.

SUBMISSÃO: 3 de Novembro de 2014

ACEITAÇÃO: 23 de Abril 2016

RESUMO

Esse estudo é resultado de uma investigação que teve como tema a construção da identidade profissional de professoras a partir da atuação no Programa Esporte e Lazer da Cidade da Universidade Federal de Santa Maria (PELC/ UFSM) entre os anos de 2010 e 2012. Dessa forma, objetivou-se compreender de que modo a experiência de atuação no Programa repercutiu sobre a construção da identidade profissional das professoras investigadas. Trata-se de um estudo de caso com o uso das narrativas biográficas, no qual realizamos uma entrevista semi-estruturada de caráter biográfico com três professoras colaboradoras, seguida de uma análise dialógica do material coletado para a interpretação dos resultados. Observamos dois tipos distintos de identidade profissional entre as professoras: a primeira diretamente ligada a um trabalho de ministrar aulas e a segunda identificada com um trabalho de coordenação ou gestão, ambos marcados pelas trajetórias de atuação durante os convênios do Programa. Destacamos também os processos de autoformação como movimentos subjetivos de formação identitária durante os percursos dessas professoras.

The construction of physical education teachers' professional identity through their performance in the Sport and Leisure Program of the city of Universidade Federal of Santa Maria

ABSTRACT

This research aims to study the construction of female teachers' professional identity through their performance in the Sport and Leisure Program of the city of Federal University of Santa Maria (PELC/ UFSM), between the years of 2010 and 2012. Accordingly, biological narratives were used to understand in what ways the experience of performing in the program impacted on the construction of the professional identity of the examined teachers. In this case study, data were collected through a semi-structured biographical interview with three collaborating teachers, followed by a dialogical analysis of the collected material. The analysis of the results showed two types of professional identity among the teachers: the first directly connected to teaching classes and the second associated with the coordination or management work, both marked by the trajectories of performance during the program's covenant. The processes of self-formation as subjective movements of identity formation during the teachers' careers are also emphasized.

KEYWORDS:

Teachers' training. Experience.
Professional identity.

INTRODUÇÃO

O tema da identidade, bem como da identidade profissional, já é bastante discutido nas áreas das ciências sociais^(5,6) e da educação^(14,17), assim como na própria educação física^(4,8,9,10). Para Dubar⁽⁶⁾, em linhas gerais, a identidade é “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (P. 136).

Dessa definição geral, Santos, Pereira e Lopes⁽¹⁸⁾ argumentam que precisamos reconhecer a identidade como um processo social em constante construção e relacionada, intrinsecamente, com o conceito de alteridade. Dessa alteridade emerge sua dinamicidade que precisa, necessariamente, levar em conta, uma articulação entre o reconhecimento do outro e o reconhecimento de si.

Na tentativa de realizar um esclarecimento conceitual sobre essa caracterização da identidade, Dubar⁽⁵⁾ a explica a partir da atribuição de dois sentidos principais que são vinculados a ela. O primeiro denomina de “identidade biográfica” ou “identidade para si” e o segundo de “identidade estrutural” ou “identidade para outrem (para o outro)”. Interessa-nos destacar esse primeiro sentido elucidado pelo autor como um tipo de identidade que diz respeito às diversas maneiras pelas quais os sujeitos procuram organizar suas trajetórias a partir de uma reconstrução subjetiva e de uma definição de si mesmo⁽⁵⁾.

Como destaca Dubar⁽⁵⁾, enfatizar “os modos subjetivos pelo quais indivíduos se narram não significa, necessariamente, menosprezar o lugar das categorizações ‘objetivas’ nas construções identitárias pessoais” (s/ p). Isso porque, como explica o mesmo autor, o sentido da identidade biográfica perpassa os processos identitários individuais

no sentido em que seu ponto de partida está no relato do próprio ‘percurso’ por um indivíduo, numa entrevista de pesquisa. A hipótese principal norteando a análise é a de que a colocação deste percurso em palavras, numa situação de entrevista considerada como um diálogo focando o sujeito, permite a construção linguística de uma *ordem categorial* [...] que organiza o discurso biográfico e lhe confere um significado social (s/p).

Tendo em vista o caráter de incompletude dos processos formativos, os professores estão continuamente em formação. A passagem do jovem-adulto a profissional, segundo Lopes, Pereira, Ferreira, Coelho e Sousa⁽¹⁴⁾,

implica um processo de socialização secundária, ou seja, a ‘aquisição’ de ‘saberes’ relativos a um campo especializado de actividade, os ‘saberes profissionais’. A eficácia da socialização secundária depende da relação que se estabelece entre ela (os saberes profissionais propostos) e a socialização primária (os saberes de base) (P. 69).

Nesse jogo de relações e de possíveis transformações, como destaca Nóvoa⁽¹⁶⁾, a identidade profissional não pode ser entendida de forma alguma como uma propriedade ou um produto adquirido. Ela é um processo que se constrói e se constitui ao longo do tempo, sendo “um lugar de lutas e de conflitos, [...] um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (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⁽¹⁶⁾.

Essa indissociabilidade quando vinculada ao contexto de formação e trabalho, evidencia, como apontam Santos, Pereira e Lopes¹⁸, que os saberes profissionais e especializados são reinterpretados à luz das experiências pessoais do indivíduo, ou seja, da sua trajetória de vida.

Estando a identidade profissional engajada com a identidade pessoal e tendo sua construção situada em determinados contextos de formação e trabalho, ela também, na visão de Moita⁽¹⁵⁾, apresenta uma dimensão temporal. Isso porque ela 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 em meio as experiências⁽¹⁵⁾.

As experiências assumem papel formativo relevante na vida dos professores. Segundo Josso⁽¹²⁾, as vivências que realizamos diariamente “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” (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 a perspectiva do formar-se. A atenção deve estar na forma como os professores percebem suas experiências e as compreendem como marcantes em sua formação⁽¹⁵⁾. 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. As experiências situam-se como espaços de intervenção e de reflexão constante, apresentando, cada uma delas, suas particularidades e singularidades⁽¹²⁾.

Nesse sentido, a atuação no Programa Esporte e Lazer da Cidade da Universidade Federal de Santa Maria (PELC/UFSM) nos apresenta um conjunto de atividades vivenciadas pelos professores que podem se configurar como uma experiência formadora para esses educadores. Segundo o Projeto Básico do PELC/UFSM⁽³⁾, o Programa¹ visa proporcionar à comunidade o acesso ao esporte e ao lazer como forma de desenvolvimento social e intergeracional, orientando-a a um processo de formação do cidadão em seu sentido mais amplo, voltado à participação popular e à auto-organização comunitária.

Desde o ano de 2010, a Universidade Federal de Santa Maria é a entidade que acolhe o PELC, atendendo várias regiões da cidade e promovendo junto às comunidades condições para que as práticas de lazer sejam desenvolvidas, sistematicamente, a partir de aulas em espaços públicos e/ ou privados (escolas, igrejas, centros comunitários, praças públicas, etc.), sempre de maneira gratuita.

Os professores, denominados como agentes sociais de esporte e lazer, são os principais mediadores desse processo de intervenção comunitária. Ao assumirem o seu papel político, esses professores “têm a possibilidade de protagonizar momentos de mudanças, em uma nova relação social entre os sujeitos” (P. 46)⁽¹⁹⁾, sobretudo no que diz respeito aos processos de conscientização social.

Esses agentes sociais podem ocupar os cargos de monitores ou coordenadores, dois cargos bastante diferentes no que se refere às ações do trabalho cotidiano. Os monitores são os sujeitos que realizam as intervenções nas comunidades (ministram aulas) e que estabelecem as relações de maior proximidade com os membros de cada comunidade. Os coordenadores desenvolvem um trabalho de gestão, de viés administrativo e de organização dos locais de atuação, dos monitores, dos horários das aulas, etc.⁽³⁾.

A atuação no PELC, bem como as intervenções nas comunidades, é subsidiada por uma política de formação do próprio programa para os agentes sociais (cursos de formação). Esses momentos estão voltados para a formação de professores que precisam compreender onde estão se inserindo, com quem atuarão, o que poderão trabalhar, enfim, o entendimento de uma complexidade de elementos que precisam estar claros para fundamentar essa atuação social^(7,19).

¹ O Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) foi criado no ano de 2003 e é implantado e gerenciado no Brasil pela Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (SNDEL), do Ministério do Esporte. Resumidamente, trata-se de um Programa proveniente de uma ação governamental que integra uma política de esporte e lazer do tipo finalístico, justificando sua existência, ainda hoje, pela desigualdade de acesso ao esporte e lazer por parcela significativa da população brasileira.

Frente a esse conjunto de atividades, acreditamos que não somente os cursos de formação do PELC, como também o envolvimento dos agentes sociais com todas as demandas do Programa merecem uma maior atenção, uma vez que o trabalho no PELC proporciona uma diversidade de vivências e conhecimentos. Nessa perspectiva, objetivamos com esse estudo compreender de que modo a experiência de atuação no PELC repercutiu sobre a construção da identidade profissional de três professoras investigadas.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

TIPO DE ESTUDO

Essa pesquisa configura-se como um estudo de caso. Segundo Krebsburg Molina⁽¹³⁾, o estudo de caso qualitativo torna-se pertinente “quando se trata de tentar responder a problemas ou perguntas que se formatam em ‘comos’ e/ ou ‘porquês’ e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistematizadas” (P. 96). Nessa perspectiva, continua a autora, ele tenta descrever e analisar algo em termos complexos e compreensivos, funcionando como um “exame” particular de uma determinada situação ou situações⁽¹³⁾. A partir desses pressupostos é que nossa opção pelo uso das narrativas biográficas emerge. Dessa forma, caracterizamos nosso estudo de caso dessa maneira dando ênfase à narrativa como forma de explorar as experiências das professoras colaboradoras visando uma melhor compreensão da construção identitária das mesmas.

Segundo Bolívar⁽²⁾, a narrativa biográfica está preocupada 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 na condição de professores, mas não descarta as possibilidades de se conferir maior ênfase àquelas experiências que temos a intenção, como investigadores, de estabelecer compreensões mais aprofundadas⁽²⁾. O caso específico no qual estamos interessados, como orienta Krebsburg Molina⁽¹³⁾, baseada em Hammersley e Atkinson⁽¹¹⁾, deve apresentar três grandes dimensões a serem observadas, visando os critérios de seleção do que é relevante para o estudo. São elas o contexto (que compreende os próprios espaços de atuação do PELC/UFSM), os atores e o tempo, os quais passamos a explicar nos tópicos seguintes.

SUJEITOS DA PESQUISA

As professoras entrevistadas nessa pesquisa – os atores, conforme denomina Krebsburg Molina⁽¹³⁾ – foram selecionadas seguindo os critérios de inclusão abaixo explicitados. Assim, considerando o trabalho com as narrativas biográficas como denso e minucioso, optamos por um número pequeno de entrevistadas (três colaboradoras). Preocupados em analisar as construções formativas dessas professoras, optamos pela escolha de três percursos que, ao menos dentro do PELC, não fossem semelhantes (primeiro critério elencado para a seleção das referidas professoras). Essa opção foi tomada para que pudéssemos compreender como se realizaram essas construções a partir de experiências que fossem diferentes entre si, a saber, a experiência no cotidiano das comunidades (monitor) e a experiência de gestão (coordenador).

Para facilitar nossas análises e a leitura das mesmas, atribuímos nomes fictícios às professoras entrevistadas, são elas: Iara, Tânia e Sílvia. As três professoras iniciaram seus estudos na área da educação física em universidades privadas e, após suas transferências para a UFSM, finalizaram seus cursos, graduando-se professoras de educação física. As experiências profissionais das professoras, anteriores à atuação no PELC, foram desenvolvidas em projetos de extensão da UFSM.

Iara atuou três anos em projetos de atividades aquáticas adaptadas para pessoas com necessidades especiais e, posteriormente, em outros projetos de lazer para a comunidade. Tânia, desde o início de sua formação, interessou-se pelos projetos com atividades para idosos, ministrando aulas de dança e ginástica principalmente, aproximadamente por dois anos. Já Sílvia trabalhou como coordenadora de um projeto de atividades aquáticas para idosos e, posteriormente, coordenou um projeto de lazer para a comunidade universitária também pelo período de dois anos.

Atendendo a esses primeiros critérios de seleção das colaboradoras (trajetórias diferentes e tipo de trabalho desenvolvido), realizamos uma classificação prévia de um período de atuação pré-determinado, visando assegurar um tempo razoavelmente longo de atuação, a partir do qual supomos ter proporcionado uma diversidade de experiências para as professoras investigadas. Especificamente, analisamos as trajetórias e as experiências das três professoras colaboradoras realizadas entre os anos de 2010 e 2012. Desse período total, o período entre outubro de 2010 e dezembro de 2011 foi classificado como “a primeira atuação no PELC”. Por conseguinte, com a renovação da vigência do programa, o período entre abril de 2012 e outubro de 2012 foi classificado como “a segunda atuação no PELC”.

A primeira professora entrevistada (Iara) atuou durante todo esse período (2010 a 2012) como monitora. A segunda professora (Tânia), dentro da primeira atuação no PELC, participou 6 meses como monitora e os outros 16 meses como coordenadora de núcleo, tanto na primeira quanto na segunda atuação no PELC. A terceira e última professora entrevistada (Sílvia) atuou durante todo o período de vigência do Programa como coordenadora: na primeira atuação no PELC como coordenadora de núcleo e na segunda como coordenadora geral.

TÉCNICAS DE ANÁLISE E PRODUÇÃO DE DADOS

Optamos, primeiramente, por realizar uma entrevista semi-estruturada de caráter biográfico com as professoras colaboradoras. Na entrevista biográfica, conforme orienta Bolívar⁽²⁾, 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 que está em interesse no 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 ⁽²⁾ de todas. Expusemos perguntas que dessem conta de explorar a trajetória de vida e formação de cada uma com uma atenção especial sobre a experiência no PELC e a construção da identidade profissional.

Finalizada a primeira etapa de realização das entrevistas, seguimos para uma análise dialógica daquilo que foi produzido neste primeiro momento. Novamente dialogando com Bolívar⁽²⁾, destacamos que a explicação do saber realiza-se como tarefa conjunta, pois se narrador e pesquisador têm em comum “ter” uma posição de partida, o sentido atribuído a partir da análise precisa realizar-se em conjunto. Dessa forma, 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.

Após esse reencontro com as colaboradoras, agrupamos as respostas para melhor compreensão. Logo, foi a partir das respostas dadas que chegamos à formulação de duas categorias de análise. A primeira, intitulada “Experiência no PELC”, refere-se ao relato das atuações de cada entrevistada, juntamente com as reflexões sobre as incidências destas atuações para a construção identitária. A segunda categoria, “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.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

EXPERIÊNCIA NO PELC

O início da atuação no PELC é marcado por dois tipos de trabalhos diferentes, como já elucidamos na caracterização das colaboradoras entrevistadas. Enquanto Sílvia iniciou sua atuação como coordenadora de núcleo, Iara e Tânia atuaram como monitoras. No entanto, a realidade do trabalho destas duas últimas, embora ocupassem o mesmo cargo, apresentava diferenças marcantes. Iara relatou a realidade dos locais em que atuava caracterizando-as como delicadas e desafiadoras. Visto que atuava em bairros de vulnerabilidade social, ou seja, pobres e alguns violentos, precisava estabelecer uma relação de diálogo e troca constante, além de um trato pedagógico cuidadoso com crianças e adolescentes (seu público principal), em sua maioria carentes e com problemas familiares.

Então nessas trocas, assim, eles eram bem acessíveis, e isso... fez eu ter bastante afinidade lá com eles, tanto é que não eram só os guris que jogavam na aula, eu tinha um turma só de gurias, e eram gurias que tinham a minha idade e tinham filhos de 5, 6 anos. Não só isso... quando ia a irmã, ia a tia, ia a sobrinha [...] (IARA).

Já Tânia não enfrentava desafios semelhantes, visto que trabalhava com um público adulto e idoso em uma comunidade rural. Por isso, relata ela, o grande desafio de trabalho não estava no público, já que atuava anteriormente com idosos em outros projetos, mas sim frente a uma realidade desconhecida de uma população rural. Sílvia, a partir do PELC, conheceu 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 uma atividade proporciona... eu me arrepio até hoje! É muito difícil a gente poder falar isso, porque só quem vive e quem vê [...] (SÍLVIA).

As três colaboradoras entrevistadas perceberam durante as ações de trabalho a importância dos seus papéis frente às comunidades em diferentes contextos, caracterizando um processo de “confrontação” com a realidade de trabalho como descreve Dubar ⁽⁶⁾. É do resultado dessa confrontação “que dependem tanto a identificação por outrem de suas competências, de seu status e de sua carreira possível, quanto a construção por si de seu projeto, de suas aspirações e de sua identidade possível” (P. 149) ⁽⁶⁾. Nessas relações, o contexto de trabalho é uma dimensão a ser considerada, caracterizando os mais diversos espaços de atuação.

Ainda dentro da primeira atuação no PELC, Tânia deixou o trabalho de monitora para assumir como coordenadora de núcleo, mesmo cargo de Sílvia. Suas percepções do trabalho tornam-se diferentes, pois, para ela, havia uma aproximação com a “prática” das aulas nos momentos de observação das mesmas, de auxílio nos planejamentos e das reuniões pedagógicas; “mas não tinha mais aquela coisa do ser professor, isso mudou completamente” (TÂNIA). A expressão “ser professor” utilizada por Tânia remete a uma percepção de si mesma como profissional, assumindo a identidade de professora ao notar que aquele trabalho não a deixava realizada profissionalmente.

Mas me faltava, que eu senti muito, porque eu gosto muito de dar aula, acho que o meu envolvimento... apesar de estar na coordenação, eu 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).

Nesse ponto, percebemos sua identificação com o trabalho de professora que, ao ser construído ao longo de sua formação, parece ter sido consolidado durante o trabalho no PELC. Essa consolidação vai ao encontro do que Dubar ⁽⁶⁾ denomina de uma “identidade profissional básica”, que se constitui não somente como uma identidade no trabalho, mas também como uma projeção de si no futuro. Embora momentaneamente Tânia estivesse atuando em outro cargo, suas pretensões continuavam sendo de voltar a atuar plenamente como professora.

Na segunda atuação no PELC, sem grandes alterações para Tânia e Iara, houve uma mudança considerável de atuação para Sílvia que, ao deixar o cargo de coordenadora de núcleo, assumiu a coordenação geral do programa. Com essa responsabilidade, teve que se envolver com questões burocráticas mais complexas, como processos de licitação e abertura de editais para a compra de materiais esportivos.

Então são burocracias inovadoras que tu não tem o conhecimento, ninguém te forma pra isso, essa questão de gestão não tem Ministério, não tem o Curso de Educação Física que te traz, tudo tu tem que buscar, descobrir quais são os passos e como se faz... eu não tive alguma professora ou alguém que tratou isso [...] (SÍLVIA).

Essas novas demandas de trabalho para Sílvia a obrigaram a buscar novos conhecimentos e competências. Nesses momentos de busca, como destaca Moita ⁽¹⁵⁾, o professor acaba se tornando o sujeito de sua própria formação e atuação. Para Nóvoa ⁽¹⁶⁾, a importância dessa consciência para os professores pode facilitar para os mesmos a compreensão das suas construções formativas e identitárias, pois esse processo passa pela “capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho” (P. 17). Desse modo, para que possamos ser os sujeitos da nossa própria formação, precisamos nos conhecer, ou seja, sabermos que sujeitos somos.

Quando questionadas sobre os cursos de formação do PELC, as professoras entrevistadas valorizaram esses momentos, considerando-os como os espaços que fundamentavam as atuações. Para Sílvia, estes cursos se constituíam nos espaços em que mais se aprendia antes dos momentos de intervenção. Embora a maioria dos aprendizados se desse no cotidiano da prática de trabalho, nos cursos de formação havia uma preparação especial para o monitor, mas também para o coordenador, que tentava auxiliá-lo na tentativa de estabelecer relações entre os conhecimentos produzidos nos cursos e a prática vivida na comunidade: “como trazer isso pra prática?” (SÍLVIA). Para Tânia, os cursos de formação buscavam despertar nos monitores a responsabilidade que tinham frente à comunidade, pois precisavam interagir com as pessoas e sentir-se parte daquele grupo.

E quando tu faz parte daquilo, tu quer que as coisas dêem certo ali porque tem um pertencimento. Tu quer ressignificar aquela sala que tá toda quebrada, que tá mal pintada, porque tu tá ali duas, três vezes por semana e porque tu adora aquelas pessoas que estão tendo aula ali. Eu acho que forma isso essa pessoa com pé lá no chão, na vida... no real (TÂNIA).

Ao tratar dos cursos de formação, Tondin ⁽¹⁹⁾ descreve que na maioria das vezes, durante esse processo, a trajetória pessoal do professor é desconsiderada, assim como os aprendizados e os saberes que estão sendo construídos nos espaços de trabalho. Em suas análises, o autor destaca a consideração que se deve ter, durante esses cursos, em valorizar as experiências prévias daquele grupo de professores, já que informações iguais produzem efeitos diferentes em sujeitos diferentes.

A realidade sugere que o educador busca, durante sua formação, em qualquer estágio, a autonomia docente, a segurança de estar frente a frente com seus alunos e dominar aquele conhecimento que, necessariamente, passa pelo controle da ação prática. Esse domínio lhe conferirá segurança para assumir com autonomia o controle de um grupo de alunos. Essa é a demanda premente do sujeito educador frente a uma situação inédita ou permeada de outras características que sugerem conflitos ou desafios (P. 82) ⁽¹⁹⁾.

Dessa forma, percebemos nos posicionamentos das entrevistadas e no olhar de Tondin ⁽¹⁹⁾ uma preocupação com materialização do discurso formativo do PELC. Uma busca constante de se efetivar ações que tenham sentido na prática dos agentes sociais, em especial dos monitores, nas comunidades ⁽⁷⁾.

A partir de uma visão mais atenta sobre as atuações no PELC pudemos perceber alguns olhares sobre as experiências que marcaram a trajetória das colaboradoras entrevistadas, bem como alguns traços gerais que caracterizam a identidade profissional das mesmas. A relação de pensar os espaços do PELC e da formação inicial, ou o PELC situado dentro da 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 no PELC tem um conhecimento das realidades sociais mais aprofundado e com maior propriedade por vivenciar o cotidiano de certas comunidades, muitas vezes antes de realizar os estágios. Nesse mesmo viés, Tânia estabelece uma comparação entre a atuação nos estágios e a atuação no PELC. Nas palavras dela,

estágio que a gente tem supervisionado, 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 (Projeto Político Pedagógico) da escola. 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 tá 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).

Essas reflexões das entrevistadas podem ser o ponto de partida para pensarmos as contribuições que as diversas experiências profissionais podem agregar para a formação inicial de professores e a construção da identidade profissional. No entanto, não se trata de comparar os aprendizados da formação inicial, no que tange ao currículo do curso (estágios), com os aprendizados advindos da atuação no PELC, mas sim compreender a importância formativa que esse Programa parece proporcionar quando pensado como possibilidade dentro da formação inicial ao oportunizar uma imersão no cotidiano de uma comunidade e, assim, antecipando possíveis situações de atuação profissional ⁽⁶⁾.

Com um olhar voltado para seu trabalho, Sílvia 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 também, 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 (SÍLVIA).

As experiências vividas durante o percurso de Iara, Tânia e Sílvia, especialmente no PELC, somente podem ser consideradas formadoras se estivermos falando sobre o ângulo da aprendizagem e da simbolização ⁽¹²⁾. Essas aprendizagens elucidadas pelas colaboradoras realizaram-se, em grande parte, no cotidiano do trabalho. Nessa direção, a autoformação ganha certo protagonismo quando, em consonância com Josso ⁽¹²⁾, “aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas” (P. 39).

No caso da profissão docente, como uma profissão que todos nós possuímos saberes de base e representações, como afirmam Lopes et al. ⁽¹⁴⁾, o interesse está em saber como as experiências e a própria formação profissional podem ou não, ao menos, questionar essas representações. Esse questionamento, na visão dos autores, estabelece uma relação de tipo transformador em relação a identidade profissional, ou seja, induz os sujeitos a não reproduzirem representações que muitas vezes estão baseadas em estereótipos do que é ser professor ⁽¹⁴⁾.

Para as professoras entrevistadas, o ser professor inclui a busca constante de novos conhecimentos e competências. Essa busca se realiza pelo próprio engajamento com o trabalho e pelas aprendizagens experienciais. O exercício da autorreflexão, como destaca Nóvoa ⁽¹⁶⁾, 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 profissionais somos.

Esse processo de “se pensar” dentro e a partir da experiência está diretamente imbricado com a perspectiva da autoformação, envolvendo um processo de transformação da identidade profissional ⁽¹⁶⁾. As lembranças de Iara apontam para essa direção, quando relata que se considera uma profissional que sempre esteve interessada em buscar o conhecimento que precisava, citando seus aprendizados construídos dentro e a partir do PELC. Da mesma forma, Tânia relata que esses aprendizados contribuíram para o seu sentimento, hoje, de realização profissional e que também foram importantes para que ela mesma se tornasse uma pessoa melhor.

Para Lopes et al. ⁽¹⁴⁾, a efetiva transformação da identidade profissional depende de um processo de reinterpretação da biografia passada, “em torno de uma estrutura tipo, cujo protótipo é ‘antes pensava que... agora penso que’ ” (P. 69). Isso porque a construção da identidade profissional como um processo é sempre uma projeção de si para o futuro, realizada no presente, mas tendo em conta o passado ⁽¹⁴⁾.

Os discursos de Iara, Tânia e Sílvia, marcados pela temporalidade da narrativa, apresentaram-se permeados por essas relações (passado, presente e futuro). A construção da identidade profissional das referidas professoras e as possíveis transformações identitárias realizaram-se, assim como sugerem Santos, Pereira e Lopes ⁽¹⁸⁾, em meio as próprias relações profissionais. E isso inclui não somente as mudanças de cargo transcorridas ao longo da atuação no PELC como aconteceu com Tânia e Sílvia, mas também a permanência em um mesmo cargo e os desafios do trabalho comunitário, como aconteceu com Iara.

Percebemos contribuições dessa experiência de atuação no PELC como elementos centrais na constituição de identidades construídas nessa trajetória formativa, mas que nem por isso deixam de apresentar um caráter provisório e inacabado ⁽⁶⁾. Isso porque, embora podendo estar em constante transformação, a identidade profissional pode manter muito do que já foi construído pelas vivências próprias em outros momentos e processos de socialização ⁽¹⁸⁾. As professoras, estando continuamente em formação, apresentaram seus olhares sobre a experiência, mas continuam sendo os sujeitos desse processo formativo que as acompanhará por toda a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que consideramos ao final desta investigação é que encontramos percepções, características e posicionamentos que nos possibilitaram compreender a identidade profissional que pode ser atribuída a cada uma das professoras entrevistadas, em especial a partir das atuações no PELC. Observamos nas considerações das 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 (SÍLVIA). 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 que existiu nas colaboradoras, durante suas passagens pelo PELC, em buscar conhecimentos, ou seja, serem sujeitos de sua própria formação. Isso nos leva a pensar que os processos de autoformação são bastante valorizados e estiveram presentes nas trajetórias das três entrevistadas.

AGRADECIMENTOS

Parte deste manuscrito, no que diz respeito às nossas opções metodológicas, foi apresentada no VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte como uma possibilidade alternativa para entrevistas semiestruturadas de caráter biográfico, visando a compreensão da formação identitária de professores de educação física.

REFERÊNCIAS

1. Alves CS, Cunha DO, Cunha VM, Gattia B, Lima LF, Hoboldi M, ... Vieira MMS (2007). Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. *Educ Ling* 10(15): 269-283.
2. Bolívar A (2002). Metodologias Biográfico-Narrativas e Formação. In: Bolívar A (org.). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 175-220.
3. Brasil, Ministério do Esporte (2010). *Projeto Básico – do Programa Esporte e Lazer da Cidade da Universidade Federal de Santa Maria – (PELC/UFSM)*.
4. Carreiro da Costa F (1994). Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. *Rev Educ Fís UEM* 1: 26-39.
5. Dubar C (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educ Socied* 19(62): s/p. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002
6. Dubar C (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
7. Ewerton AN (2010). *Análise da formação profissional do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): o olhar dos agentes sociais*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
8. Ferreira AG, Moreira JAM, Ferreira JA (2011). Percepções sobre o estatuto socioprofissional dos professores de educação física em Portugal. *Rev Port Pedag extra-série*: 205-223.
9. Figueiredo ZCC (2004). *Experiências sociais no processo de formação docente em educação física*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
10. Gomes PMS, Ferreira, CPP, Pereira AL, Batista, PMF (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Rev Bras Educ Fís Esporte* 27(2): 247-267.
11. Hammersley M, Atkinson R (1994). *Etnografia: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
12. Josso M (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
13. Kreusburg Molina RM (1999). O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: Triviños ANS, Molina Neto V. (orgs.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Sulina, 95-105.
14. Lopes A, Pereira F, Ferreira E, Coelho O, Sousa C (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Rev Port Educ* 17(1): 63-95.
15. Moita MC (1992). Percursos de formação e trans-formação. In: Nóvoa A (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 111-140.
16. Nóvoa A (1992). Os professores e as histórias de suas vidas. In: Nóvoa A (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 11-30.
17. Pereira GA, Engers MEA (2009). Identidade profissional docente: uma construção histórico-sociocultural. *Educ* 32(3): 291-310.
18. Santos CC, Pereira F, Lopes A (2014). A construção da identidade profissional entre percursos e escol(h)as. *Educere Educare* 9: 405-417.
19. Tondin G (2011). *A formação dos educadores sociais de esporte e lazer no Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC – em Porto Alegre*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.