

A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO NO BRASIL E EM PORTUGAL

PROFESSIONAL IDENTITY (RE)CONSTRUCTION IN THE CONTEXT OF THE PHYSICAL EDUCATION SCHOOL PLACEMENT: A STUDY IN BRAZIL AND PORTUGAL

LA (RE)CONSTRUCCIÓN DA LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN EL CONTEXTO DE PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESTUDIO EM BRASIL Y PORTUGAL

Paula Batista¹
Elsa Ribeiro-Silva²

Resumo

Na formação de professores, o estágio representa um espaço central para o processo de aprender a ser professor, permitindo a renegociação de entendimentos e reconfiguração das identidades profissionais. Este estudo visou analisar como é que estagiários de diferentes instituições de formação do Brasil e Portugal compreendem e experienciam o estágio profissional, bem como é que (re)constroem as suas identidades profissionais ao longo do processo. Participaram no estudo 59 estagiários de cinco instituições de formação de professores de Educação Física (três brasileiras e duas portuguesas). Os dados foram recolhidos em dois grupos focais por instituição, no início e no final do estágio, e submetidos a uma análise temática, tendo sido identificados cinco temas: i) Do acolhimento ao ser reconhecido na e pela comunidade educativa, (ii) Valor formativo do estágio, (iii) Interfaces entre a teoria (da universidade) e a prática (na escola), (iv) Reconstrução de entendimentos e de práticas e (v) Marcas do aprender a ser professor. Apesar das diferenças estruturais entre os modelos de estágio, as semelhanças prevaleceram. O contacto com as exigências reais da profissão docente levou os estagiários a ressignificarem as suas crenças e perspectivas acerca da profissão, ampliando a sua compreensão sobre a complexidade dos papéis e responsabilidades inerentes à profissão. Influenciada por fatores, como o contexto escolar, os níveis de ensino e os agentes de socialização, as identidades profissionais mostraram-se fluidas e em transformação, reforçando a importância de espaços formativos integrados e reflexivos e do suporte de agentes de socialização da escola e da universidade.

Palavras-chave: Formação de Professores; Estágio para a Docência; Identidades; Universidade e Escola.

Abstract

In teacher education, school placement represents a central space for learning to be a teacher, allowing for the renegotiation of understandings and the reconfiguration of professional identities. This study aimed to analyse how pre-service teachers from different teacher

¹Paula Batista; Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas; paulabatista@fade.up.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2820-895X>

²Elsa Ribeiro-Silva; Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Centro de Investigação em Desporto e Atividade Física, elsasilva@fedef.uc.pt. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3688-2960>



educational institutions in Brazil and Portugal understand and experience the school placement, as well as how they (re)construct their professional identities throughout the process. The study involved 59 pre-service teachers from five Physical Education teacher education institutions (three Brazilian and two Portuguese). The data was collected in two focus groups per institution, at the beginning and end of the school placement, and submitted to a thematic analysis. Five themes were identified: (i) From being welcomed to being recognised in and by the educational community, (ii) The formative value of the school placement, (iii) Interfaces between theory (at university) and practice (at school), (iv) Reconstruction of understandings and practices and (v) Marks of learning to be a teacher. Despite the structural differences between the school placement models, similarities prevailed. Contact with the real demands of the teaching profession led the pre-service teachers to re-signify their beliefs and perspectives, broadening their understanding of the complexity of the roles and responsibilities inherent of the profession. Influenced by factors such as the school context, levels of education and socialisation agents, professional identities were fluid and changing, reinforcing the importance of integrated and reflective educational spaces and the support of school and university socialisation agents.

Keywords: Teacher Education; School Placement for Teacher; Identities; University and School.

Resumen

Las prácticas escolares representan un espacio central para aprender a ser profesor, permitiendo la renegociación de las comprensiones y la reconfiguración de las identidades profesionales. El estudio pretende analizar cómo los futuros docentes, de diferentes instituciones de formación de Brasil y Portugal, entienden y experimentan las prácticas escolares, así como (re)construyen sus identidades profesionales a lo largo del proceso. Participaron 59 estudiantes en prácticas, de cinco instituciones de formación de profesores de Educación Física (tres brasileñas y dos portuguesas). Los datos se recogieron en dos grupos focales por institución, al inicio y al final del Prácticum, y se sometieron a un análisis temático. Identificamos cinco temas: (i) De la acogida al reconocimiento en y por la comunidad educativa, (ii) el valor formativo de las prácticas escolares, (iii) las interfaces entre la teoría (en la universidad) y la práctica (en la escuela), (iv) la reconstrucción de las comprensiones y prácticas y (v) las marcas del aprendizaje de ser profesor. A pesar de las diferencias estructurales entre los modelos de prácticas, prevalecieron las similitudes. El contacto con la realidad llevó los profesores en prácticas a resignificar sus creencias y perspectivas, ampliando su comprensión de la complejidad de las funciones y responsabilidades de la profesión. Influenciadas por factores como el contexto escolar, los niveles de formación y los agentes de socialización, las identidades profesionales fueron fluidas y cambiantes, reforzando la importancia de los espacios educativos integrados y reflexivos y del apoyo de los agentes de socialización de la universidad y de la escuela.

Palabras clave: Formación del profesorado; Prácticas escolares para el profesorado; Identities; Universidad y Escuela

INTRODUÇÃO

A profissão docente tem-se transformado e, conseqüentemente, a formação inicial de professores tem sido chamada a responder a novos desafios, nomeadamente no que se refere ao estágio profissional, que continua a ser uma peça fundamental no percurso formativo dos futuros professores (Chepaytor-Thompson & Lyu, 2003).

É no estágio que os estudantes, futuros professores, se deparam com a realidade profissional e acedem aos desafios permanentes com que o professor se debate no dia-a-dia na escola adquirindo os requisitos para o exercício da profissão (Batista & Graça, 2022; Milford & Reed, 2024). Ao ingressarem no



estágio, os professores em formação trazem consigo ideias preconcebidas do que é ser professor e uma visão prévia do que consideram ser um ensino de qualidade.

No entanto, muitas vezes essas expectativas conflituam com as práticas que adotam (DiCicco *et al.*, 2014; Nghia, Tai, 2017). Paralelamente, os estagiários tendem a idealizar as suas futuras experiências, subestimando os desafios reais da profissão (Beltman *et al.*, 2015) e quando essas influências inconsistentes convergem, os estagiários refletem acerca das suas experiências e reavaliam as suas crenças. É neste ambiente, que os estagiários renegociam as suas identidades profissionais em resultado de novas experiências e interações que estabelecem (Golzar, 2020; Yuan *et al.*, 2019). A este dado acrescem as identidades pessoais, como o género, raça e etnia, que os estagiários trazem para o contexto e que influenciam os processos de reconfiguração das suas identidades profissionais (Allard; Santoro, 2006).

Os estagiários, à medida que avançam no estágio, começam a perceber-se mais como profissionais do que como estudantes, configurando identidades provisórias que oscilam entre esses dois papéis (Chong; Low, 2009). Essas identidades não são estáveis funcionando como lentes para interpretar e justificar as suas experiências. Este processo desencadeia uma negociação em continuum entre as identidades idealizadas e as experiências práticas. As identidades dos estagiários são dinâmicas e encontram-se em constante transformação (Golzar, 2020). Essa transformação é fruto de uma renegociação contínua com as práticas de ensino, que não desempenham apenas um papel central na (re)construção dessas identidades, mas também são, elas próprias, moldadas por tais identidades (Kaya; Dikilitas, 2019). Além disso, essas identidades são influenciadas tanto pelas experiências prévias dos estagiários quanto pela socialização profissional promovida nos cursos de formação de professores.

O objetivo do presente estudo foi analisar como é que estagiários de diferentes instituições de formação no Brasil e em Portugal compreendem e experienciam o estágio profissional, bem como é que (re)constroem as suas identidades profissionais ao longo deste processo. Para responder a este propósito foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa: (i) Como é que os estagiários experienciaram o processo de aprender a ser professor no decurso do estágio? (ii) Que entendimentos sobre o estágio e a profissão os estagiários revelaram? (iii) Que aprendizagens os estagiários identificaram como relevantes para a sua formação? (iv) Que papéis os estagiários atribuíram à universidade, à escola e aos agentes de socialização no decurso do estágio?

TEORIA DA SOCIALIZAÇÃO ANTECIPATÓRIA

A teoria da socialização antecipatória (TSA), desenvolvida por Lawson (1983a, 1983b), é uma abordagem que examina como os indivíduos se preparam para futuros papéis sociais, especialmente no contexto da formação de professores. Esta teoria adota uma perspectiva dialética da socialização,



reconhecendo a capacidade dos indivíduos influenciarem ativamente o seu próprio processo de socialização.

A TSA assume que os indivíduos têm a capacidade de desafiar, direta ou indiretamente, a influência dos agentes socializadores com os quais interagem (Stran; Curtner-Smith, 2009). Nas palavras de Zeichner e Gore (1990, p.329), a TSA "procura compreender os processos pelos quais o indivíduo se torna um membro participante da sociedade de professores". Diferentemente de Merton et al. (1957), que veem os indivíduos como espectadores passivos no processo de socialização, a TSA considera que a socialização para a profissão de professor é um processo dialético que ocorre ao longo de um continuum de três etapas (Lawson, 1986), a saber: aculturação, socialização profissional e socialização organizacional

A aculturação começa desde o nascimento até ao momento de entrada num programa de formação de professores (Pike; Fletcher, 2014). Durante este período, os candidatos a professores desenvolvem concepções de educação num processo descrito como "aprendizagem por observação" (Lortie, 1975). Esta fase corresponde à exposição que, como alunos dos ensinos básico e secundário, têm ao observar e interagir com professores e outros agentes socializadores, como os pais, construindo imagens do que é ser professor. Imagens essas que tendem a prevalecer mesmo após a passagem pelos programas de formação de professores (Starck *et al.*, 2018).

A socialização profissional corresponde ao período passado num determinado programa de formação de professores. O objetivo desta fase é preparar os futuros professores com o conhecimento, as habilidades e as disposições necessárias para assumirem o papel de professor num contexto escolar. No entanto, os programas de formação de professores enfrentam desafios significativos devido à exposição prévia que os candidatos a professores tiveram como alunos. Esta aculturação tende a dificultar a alteração bem-sucedida das visões pré-existentes sobre o que significa ser professor (Moura *et al.*, 2023).

Os candidatos a professores, quando confrontados com práticas que não se alinham com os seus filtros subjetivos, podem exercer o seu sentido de agência. Isso pode resultar em resistência dissimulada ou cumprimento estratégico das mensagens do programa de formação, enquanto que as suas crenças fundamentais permanecem relativamente inalteradas (Stran; Curtner-Smith, 2009). Por conseguinte, um dos principais desafios dos programas de formação de professores é encontrar formas de desafiar os estudantes a reconfigurar os seus filtros subjetivos para melhor se alinharem com as práticas mais ajustadas, nomeadamente no campo da educação física (Green, 2002; Richards *et al.*, 2013). Quando o programa de formação de professores é capaz de provocar uma mudança de perspectiva, os candidatos a professores têm maior probabilidade de adotar estratégias aprendidas durante a formação nas suas práticas de ensino



futuras, quebrando assim o ciclo de dependência de metodologias tradicionais (Curtner-Smith, 2009).

As experiências em contexto escolar, nas quais os candidatos a professores interagem com crianças e professores, são uma componente fundamental de qualquer programa de formação de professores de sucesso (Stran; Curtner-Smith, 2009). Essas experiências parecem oferecer as melhores oportunidades para gerar mudanças nos filtros subjetivos dos estagiários (Richardson, 2003; Templin; Richards, 2014).

A socialização organizacional alinha-se com a entrada dos professores na profissão docente. A transição para a escola pode ser um desafio para os professores iniciantes, especialmente quando se formam em programas de formação de professores com práticas inovadoras e depois ensinam em escolas que favorecem abordagens tradicionais (Richards *et al.*, 2013; Richards *et al.*, 2014). Muitas vezes, os estagiários replicam no seu ensino as práticas dos seus professores anteriores e não o que eles foram expostos e incentivados a praticar nos programas de formação de professores (Richards *et al.*, 2014).

A TSA também enfatiza a importância da reflexividade do *self* no processo de formação de professores. Os candidatos a professores são encorajados a refletir criticamente sobre suas experiências passadas e presentes, bem como sobre as suas expectativas futuras, para, assim, desenvolverem uma identidade profissional mais consciente e adaptável. Neste sentido, considera-se que TSA tem implicações significativas para os programas de formação de professores, porquanto sugere a necessidade de abordagens que reconheçam e trabalhem ativamente com as crenças e experiências prévias dos candidatos a professores e ao mesmo tempo se ofereçam oportunidades robustas de experiências práticas e reflexão crítica.

Para os candidatos a professores, a TSA destaca a importância de estes se envolverem ativamente no seu próprio processo de socialização, reconhecendo e desafiando as suas próprias crenças e práticas pré-existentes.

Neste estudo, face ao objetivo de compreender como os estagiários experienciam o estágio profissional e (re)constróem as suas identidades profissionais, tomaremos como foco a etapa da socialização profissional. Contudo, a fase da aculturação também será chamada à reflexão como elemento coadjuvante que permite entender os diferentes contextos em apreço, especificamente as diferentes instituições de formação brasileiras e portuguesas.

METODOLOGIA

CONTEXTO

O estudo faz parte de um projeto³ mais abrangente que visou identificar e analisar a inserção profissional dos estudantes estagiários na escola, tendo como

³CNPq/Edital Universal (2022-2025): (1) “A relação entre a universidade e a escola no estágio supervisionado em Educação Física: estudo de casos múltiplos”



referência a docência como profissão em contextos distintos (Brasil e Portugal). Os contextos em foco foram três instituições brasileiras de formação de professores (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC) e duas portuguesas (Universidade do Porto, Faculdade de Desporto - FADEUP e Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – FCDEFUC).

O estágio nas várias instituições, embora persiga um objetivo comum, que é o de inserir os estudantes na vida profissional, está organizado de forma distinta. Nas instituições portuguesas, o estágio decorre no 2º ano de um mestrado profissionalizante numa rede de escolas cooperantes básicas e secundárias com protocolos com a universidade, em núcleos de estágio de 2 a 4 estudantes, ao longo de um ano letivo integral (2 últimos semestres do curso).

Em termos organizacionais, estrutura-se em três áreas: (i) Organização do ensino e da aprendizagem, (ii) Participação na escola e relações com a comunidade e (3) Desenvolvimento profissional (na FADEUP) ou Cargos na escola e projetos (na FCDEFUC). A prática de ensino supervisionada é realizada obrigatoriamente em dois ciclos de ensino, um do grupo de recrutamento 260 (2º ciclo do ensino básico) e outro do 620 (3º ciclo do ensino básico e ensino secundário)⁴. A supervisão é da responsabilidade de uma parceria colaborativa entre o professor da escola (orientador cooperante) e o da universidade (orientador da faculdade), sendo a avaliação do estagiário da responsabilidade do orientador da faculdade ouvido o orientador cooperante.

Nas instituições brasileiras os estágios ocorrem em toda a educação básica - da educação infantil ao ensino médio – ao longo do curso, mas com alguma temporalidade diferenciada. Na UFSCar cada semestre destina-se a um nível de ensino, num total de quatro estágios (educação infantil (estágio 1), ensino fundamental 1 (estágio 2), ensino fundamental 3 (estágio 3) e ensino médio (estágio 4)⁵. Na UDESC e na UFRGS, os estágios também ocorrem a partir da segunda metade do curso e nos vários níveis de ensino (educação infantil, 1º ciclo do ensino fundamental I e II e Ensino Médio), havendo ainda na UDESC um estágio na educação especial e na - UFRGS na educação de jovens e adultos e na educação inclusiva.

Na UDESC as parcerias com as escolas ocorrem mediante convénio com as redes de ensino (pública municipal, estadual e federal e com a rede privada), assinada pela universidade, sendo da responsabilidade dos professores orientadores entrarem em contato com as redes de ensino e solicitarem a autorização para a realização do estágio obrigatório. A supervisão é conjunta

⁴ Em Portugal a escolaridade obrigatória está estruturada em três níveis de ensino, o ensino pré-escolar (3 anos, não obrigatório), ensino básico (9 anos, obrigatório) e o ensino secundário (3 anos, obrigatório). O ensino básico estrutura-se em 3 ciclos de ensino: 1) 1º ciclo (6 - 9 anos) 2º ciclo (10 e os 11 anos) e 3) 3º ciclo (12-14 anos). O ensino secundário tem a duração de 3 anos (15-17 anos).

⁵ No Brasil a escolaridade básica está estruturada em 3 etapas: 1) educação infantil (4- 5 anos); 2) ensino fundamental I (6-10 anos), 3) ensino fundamental II (11-14 anos) e 4) ensino médio (15-17 anos).



entre os professores orientadores da universidade e da escola, sendo que cada um tem a responsabilidade por uma parte da classificação dos estudantes. Já a UFRGS estabelece as parcerias com as escolas estaduais e municipais da cidade de Porto Alegre através da coordenadora das licenciaturas e a secretaria de educação, sendo que algumas destas parcerias já estão consolidadas. Uma singularidade do Curso de Licenciatura em Educação Física é a orientação do docente da universidade ser realizada integralmente, ou seja, 100% do tempo na escola campo. A supervisão e acompanhamento na escola é realizada por um professor colaborador experiente e a avaliação é feita por ambos.

PARTICIPANTES

Participaram voluntariamente no estudo 59 estagiários pertencentes a cinco instituições de formação de professores de Educação Física (três brasileiras e duas portuguesas), com idades compreendidas entre os 21 e os 51 anos. O número de participantes alterou-se do primeiro grupo focal para o segundo (de 59 para 55).

A maioria dos estagiários já tinham tido experiências de ensino, uns na educação física escolar e outros na área das academias e do treino.

Todos os participantes assinaram um consentimento informado, livre e esclarecido. O anonimato e confidencialidade foi garantido pela atribuição de códigos às instituições. As instituições brasileiras foram identificadas por IB1, IB2 e IB3 e as portuguesas por IP1 e IP2.

INSTRUMENTOS DE RECOLHA

GRUPOS FOCALIS

Os grupos focais foram realizados nas várias instituições no início do ano letivo/semestre (entre novembro de 2022 e fevereiro de 2023), dependendo do calendário escolar de cada instituição) e no final do ano letivo/semestre (entre março e junho de 2023, também dependente do calendário escolar das instituições). As investigadoras do projeto foram as facilitadoras dos grupos focais realizados nas suas instituições, que tiveram a duração média de 82 minutos. O número de participantes por grupo focal oscilou entre sete e 18 estagiários por instituição.

O objetivo dos dois grupos focais foi captar as concepções e experiências em contexto de estágio, em momentos distintos do estágio. No primeiro grupo focal as questões gravitaram em torno das concepções e expectativas para o estágio (por exemplo ‘quando iniciaram o estágio o que é que esperavam que este vos trouxesse para a vossa formação?’), a inserção na escola (por exemplo ‘como tem sido a inserção no estágio e no contexto da escola (dificuldades, descobertas, desafios, ...)? e as dinâmicas e papéis da escola e da universidade no estágio (por



exemplo ‘qual o papel que vocês atribuem à universidade e à escola nessa etapa formativa do estágio?’). Já o segundo grupo focal englobou questões relativas ao balanço do estágio (por exemplo ‘agora que estão a terminar o estágio, o que pensam sobre o mesmo?’; “nesta fase terminal do estágio, que elementos importantes identificam no processo de inserção no estágio/nas escolas”), que experiências e avaliação (por exemplo ‘que dificuldades, descobertas e desafios encontraram’, ‘que avaliação/balanço que fazem do estágio?’); e papéis da universidade e da escola (por exemplo ‘que papel atribuem à universidade nesta etapa formativa? E à escola?’). Os grupos focais foram gravados e transcritos integralmente e em três instituições foram restituídas aos participantes para validação do conteúdo. Nos resultados, os dados oriundos do primeiro grupo focal foram identificados com a sigla GF1 e os do segundo com a sigla GF2.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Foi efetuada uma análise temática do conteúdo informativo, recorrendo a procedimentos dedutivo-indutivos, resultante dos grupos focais dos dois momentos e de todas as instituições.

Na primeira fase de análise, procedeu-se a uma codificação aberta, linha por linha, para reter as ideias relevantes transmitidas pelos estudante-estagiários. A segunda fase da codificação consistiu numa revisão, refinamento e reorganização mais focada e seletiva, conjugada com a elaboração de memorandos analíticos para refletir e fundamentar as decisões tomadas e as possibilidades explicativas, estabelecendo um diálogo permanente e interativo entre teoria, quadro analítico e dados (Patton, 2002).

Este processo recursivo de comparação constante e de interação de três fluxos concorrentes de condensação de dados, representação de dados e extração e verificação de conclusões foi mantido até à sua saturação (Miles *et al.*, 2014). Para atenuar os enviesamentos, todo o processo foi conduzido de forma colaborativa por dois autores que discutiram até chegarem a um consenso, tendo sido identificados cinco grandes temáticas: (i) Do acolhimento ao ser reconhecido na e pela comunidade educativa, (ii) Valor do formativo do estágio, (iii) Interfaces entre a teoria (da universidade) e a prática (na escola), (iv) Reconstrução de entendimentos e de práticas e (v) Marcas do aprender a ser professor.

RESULTADOS

DO ACOLHIMENTO AO SER RECONHECIDO NA E PELA COMUNIDADE EDUCATIVA

A maioria dos estagiários, independentemente da instituição de formação, referiu que o acolhimento por parte dos órgãos de gestão da escola foi superficial ou, em alguns casos, inexistente. Por outro lado, destacaram que o acolhimento



pelos professores colaboradores e professores de Educação Física foi amplamente considerado como muito positivo:

Quando a gente chega lá houve encaminhamento para a coordenadora, aí ela explicou algumas coisas rápidas e depois a gente chegou na aula do professor, a gente quase mal cumprimentou o professor, falou oi e só entregou o estagiário, a gente já sentou lá e ele foi dando aula, aí acabou a primeira e já foi para a segunda, e foi para a terceira e eu vi que lá é uma correria danada (IB1, GF1)

Nós na escola X foi basicamente a mesma situação, tivemos aquele contacto inicial [com a direção], mas a partir daí mais nada (IP2, GF 1)

No nosso caso, foi bastante positivo, as pessoas receberam-nos bem, os outros professores de educação física também estavam sempre dispostos a ajudar, se necessário, e mesmo os funcionários dos espaços desportivos são impecáveis, ajudaram-nos desde o início (IP1, GF1)

Apesar da ênfase na recepção positiva, os estagiários de uma instituição brasileira mencionaram que alguns contextos foram menos acolhedores. Destacaram que o tempo reduzido de permanência nos diversos estágios dificultou a sua integração na comunidade escolar e o reconhecimento por parte dos professores e funcionários. Alguns relataram, ainda, a ausência de preocupação com o acolhimento, tanto pela equipa de gestão, como por alguns professores colaboradores:

“Eu acho que antes de chegar na escola pensava que o ambiente era um pouco mais amigável, assim que era um pouco mais unido, os professores e quando a gente chegou lá percebi que, na verdade, não é nem um pouco unido o que tornou difícil a nossa integração. Fui maltratado por uma senhora lá da Secretaria que não queria nem deixar eu entrar no ginásio.” (IB2, GF1)

“Esse processo de inserção na profissão, eu acho que a acolhida na escola não foi tão boa, mas não, não digo nem tanto pela parte da professora, que estava de baixa, pelo que conversamos pelo celular, afinal a gente não conhecia quase nada.” (IB2, GF 1)

Por sua vez, os estagiários das instituições portuguesas mencionaram que, além de um acolhimento muito amistoso, em particular por parte dos professores colaboradores e dos professores do grupo de educação física, foram, gradualmente, passando da periferia da comunidade escolar para uma posição mais central e participativa, na qual as suas vozes passaram a ser ouvidas:



“Fomos muito bem recebidos por toda a comunidade escolar (...) os professores de educação física estavam sempre dispostos a ajudar (IP2, GF1)

“(...) logo no início a interação foi boa com o professor cooperante, colocou-nos sempre à vontade em relação tudo. A situação do colete deixou-nos um bocado desconfortáveis (...) ficamos sempre um bocadinho chateados com a situação, mas isso fez com que nos integrássemos muito rapidamente com os outros professores (...). Por isso começamos ali a estabelecer alguns contatos com professores de outras disciplinas e a tomar decisões conjuntas; se calhar não teria sido assim se não fosse a situação do colete (...)” (IP1, GF1)

VALOR FORMATIVO DO ESTÁGIO

Os estagiários foram unânimes em considerar que o estágio foi fundamental para perceberem a realidade da profissão, tanto em aspetos macro (por exemplo o funcionamento da escola), como micro (como a planificação e a realização do ensino). Essa compreensão resultou não apenas das práticas de ensino, mas também da observação e partilha com outros professores da escola:

“Eu penso ser fundamental para a formação do professor porque melhora o ambiente dele ter o contato de verdade com a escola (...) acho muito importante para entender o funcionamento da escola, da profissão (...)” (IB3, GF1)

“O estágio é uma parte fundamental da formação de professores (...). Durante o estágio, os estudantes têm a oportunidade de observar e interagir com professores experientes, planejar e lecionar aulas, e lidar com situações reais de ensino e aprendizagem.” (IP2, GF1)

“Eu acho que é importante por causa do contacto com a realidade, nós o ano passado fazíamos planificações (...) era tudo muito vago (...) tudo isso é determinante para a formação porque é a realidade, é aquilo que está mesmo a acontecer.” (IP1, GF1)

A maioria dos estagiários também percebeu o estágio como um espaço de experimentação e de desenvolvimento pessoal e profissional:

“Podemos experimentar como professores, então é um momento muito oportuno para todos nós. É o momento que a gente pode arriscar (...). É um momento de experimentar. (IB1, GF 1)

“Muito positivo foi ele [o professor colaborador] deixar-nos experimentar e errar para aprendermos. O facto de ele nos deixar errar para depois refletirmos foi muito bom.” (IP2, GF2)



“No estágio aprende-se a lidar com pessoas e também a lidar com as nossas inseguranças” (IB2, GF2)

Os estagiários brasileiros valorizaram a experiência em várias escolas e em diferentes níveis de ensino, enfatizando que as diferenças contextuais e etárias dos alunos aportam exigências específicas, tanto em relação ao conhecimento a ser mobilizado como em relação à configuração da intervenção pedagógica. Apesar disso, consideraram que seria desejável poder acompanhar os alunos ao longo de todo o ano letivo:

“Porque as realidades das escolas são muito diversas (...) Estava falando agora que na teoria, é tudo muito lindo, muito bonito, mas quando chega no campo. Aquilo ali é muito diferente, muito diverso, então cada experiência é única e a partir de cada experiência a gente consegue ter um perfil formativo melhor, mais profundo, mais ampliado. Resumidamente é isso.” (IB2, GF1)

“Como a gente passa aqui dentro por quatro níveis de ensino, por quatro estágios e normalmente são quatro escolas diferentes, a gente acaba entendendo como que funcionam os diferentes tipos de escola do estado, da rede pública de ensino e os diferentes níveis de ensino. Isso aproxima a gente, primeiro da teoria nos anos que a gente vem carregando na faculdade, segundo mostra para a gente como é cada lugar, as diferenças que esses lugares têm.” (IB3, GF2)

Os estagiários portugueses, apesar de considerarem que o estágio de um ano é suficiente para os preparar para a profissão futura, manifestaram o desejo de terem tido experiências em mais níveis de ensino, nomeadamente durante o primeiro ano do curso:

“Um ano letivo é suficiente, desde que nos permitam desempenhar a função de professor na sua plenitude como aconteceu na minha escola. O orientador [professor colaborador] foi-nos dando autonomia à medida que percebia que já estávamos capazes de a utilizar.” (IP2, GF2)

“Eu penso que a experiência prática na escola devia iniciar-se mais cedo, logo no 1º ano, penso que, apesar de nós já termos alguma prática pedagógica na escola penso que essa parte devia ser muito maior, para evitar este choque que todos falam, o choque com a realidade da escola. Penso que as coisas deviam ser de forma gradual, penso que no 1º ano havia de haver mais contacto com as escolas e com diferentes escalões etários.” (IP1, GF2).

“O facto de termos só uma turma não prepara tanto como se fosse mais que uma, porque teríamos mais experiências de alunos diferentes e o EF seria mais eficaz. Porque eu tive uma turma muito boa, pelo que



“não sei se conseguirei desempenhar um bom trabalho com uma turma mais difícil” (IP2, GF2)

INTERFACES ENTRE A TEORIA (DA UNIVERSIDADE) E A PRÁTICA (DA ESCOLA)

Outro ponto de consenso entre os estagiários é que o estágio é o espaço onde o diálogo entre a teoria (aprendida na universidade) e a prática (experienciada na escola) ganha sentido. Apesar desta unanimidade, divergiram na interpretação do papel da universidade e da escola, bem como da relação entre a teoria e a prática. Enquanto os estagiários brasileiros enfatizaram a produção de conhecimento na universidade, os portugueses reconheceram que a prática também é geradora de conhecimento:

“Eu acho também que a universidade nos dá todo o suporte teórico para estar lá e para desempenhar nosso papel lá (...)” (IB3, GF2)

“Na universidade a gente tem mais embasamento teórico e o professor supervisor deveria nos dar mais feedbacks práticos, dicas e estratégias, falar o porquê na opinião dele a aula não deu tão certo ou porque deu muito certo.” (IB1, GF2)

“Então, em relação ao papel da universidade nesse momento de estágio. Eu tenho, eu tenho alguns pontos a favor e alguns contras. A favor, no sentido de que nós temos bastante embasamento teórico e nós temos professores supervisores que são incríveis, que nos ajudam e que nos apoiam, para que a gente erre para que a gente acerte, nos fazendo pensar (...)” (IB2, GF1)

“O que mais aprendi foi sobre o processo avaliativo, que afinal é muito mais difícil e complexo do que pensávamos, até porque estava com o 12º ano e [a classificação] era importante para a média deles.” (IP2, GF2)

“Eu senti também realidades novas, eu senti que era muito melhor para nós adquirir conhecimento através de pessoas que já jogaram essa modalidade porque através dos documentos que existem, porque muitas vezes não sabemos se está certo ou não, procuro mesmo saber de alguém que já jogou isso que é para ter a certeza que está bem.” (IP1, GF1)

Apesar das diferenças na interpretação do papel da universidade e da escola, o discurso dos estagiários acerca da relação entre a teoria e a prática revelou contradições. Embora a maioria dos estagiários revelasse uma perspectiva marcadamente aplicacionista, tratando a teoria como algo a ser aplicado na prática, alguns estagiários brasileiros evidenciaram uma perspectiva mais dialógica entre a teoria e a prática:



“Para mim, o estágio pedagógico é uma etapa fundamental na formação de professores, pois proporciona a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em contexto de sala de aula na prática, num ambiente real de ensino.” (IP2, GF 2)

“Talvez de colocar um pouco do que a gente imaginava na teoria, na prática, ver se algumas coisas funcionam ou não funcionam.” (IB1, GF2)

“Você não visualiza perfeitamente aquelas coisas que são discutidas em aulas, situações que você está se preparando, então o estágio é esse primeiro momento em que você começa a lidar de verdade com os problemas que podem acontecer, com as situações do dia a dia nas aulas.” (IB3, GF1)

“(…) não é só colocar em prática o que se aprendeu, porque se tem desafios de forma diferente.” (IB2, GF2)

“(…) porque a teoria, tudo que a gente aprende na aula de estágio, nas aulas de didática, metodologia, é uma, só que chega lá, ela te prepara, mas chega lá você vive outra coisa, você vive falta de material, falta de espaço, escolas mais precárias, diferentes níveis sociais, (...). Então eu acho que é importante a gente pegar isso, indo para a prática e vendo através dos professores, dos tantos professores que a gente encontra, como eles lidam com essa situação, se a gente acha que está legal, como que tá, então eu acho que isso de observar os professores e ver como eles lidam e como acontece, como que eles fazem, é muito importante para a gente, porque a gente chega a ver professor que a gente olha e a gente discorda da aula dele, só que a gente entende, porque são diversas formações, diversas idades, e tem professores que a gente olha e fala, “nossa, como ele faz isso”, sabe?” (IB3, GF2)

RECONSTRUÇÃO DE ENTENDIMENTOS E DE PRÁTICAS

As mudanças nos modos de pensar a profissão e a escola foram elementos que sobrevieram de forma transversal nos relatos de todos os estagiários. Eles destacaram que o estágio alterou as suas ideias iniciais sobre a profissão e a escola:

“(…) acho muito importante para entender o funcionamento da escola, da profissão, e ver melhor na prática o que a gente aprende na faculdade na teoria (...). Também é o momento onde a gente é inserido na escola, aqui a gente aprende muita coisa chega lá e acaba não sendo exatamente como a gente pensa ser.” (IB3, GF1)



“Eu acho o estágio fundamental na formação de professores. Nada como ser professor, estar como professor para aprender a ser. E cada escola é uma escola.” (IB2, GF2)

Os múltiplos desafios que foram surgindo ao longo do estágio impactaram tanto a planificação como a intervenção pedagógica dos estagiários:

“Eu não tinha muito a noção, eu sabia qual o trabalho de um professor, mas não tinha muito a noção como é que se elaborava a planificação, como é que se elaborava a planificação das unidades didáticas e agora com o estágio fui percebendo que nós temos que seguir uma lógica, uma progressão e isso ajudou-me para quando for profissional, ajudou-me a saber como trabalhar, como é que posso planificar as coisas para que as aulas possam correr bem (...)” (IP1, GF1)

“(…) além dessa parte de dar aula, o estágio também nos prepara para a questão dos documentos, do plano de aula. Tudo bem que a gente já faz planos de aula desde o primeiro semestre, mas essa realidade de montar um plano de aula como o estado quer que monte, como a prefeitura quer que monte. Montar um plano de trabalho, não fazia a menor ideia do que era um plano de trabalho até ter que montar no semestre passado, aí esse semestre já mudou de novo.” (IB1, GF1)

“Gerir os comportamentos dos alunos, adaptação às necessidades individuais, lidar com diferentes estilos de aprendizagem, entre outros. Esses desafios proporcionam oportunidades de aprendizagem significativa, para uma preparação como futuros professores para situações reais que podemos encarar na carreira.” (IP2, GF2)

O professor colaborador, especialmente nas instituições portuguesas, foi destacado como peça fundamental no apoio constante, promovendo autoconfiança e melhorias no desempenho:

“Ter um professor com mais experiência a acompanhar diariamente ajuda bastante. Por vezes o professor cooperante não deixa fazer como queremos, mas, gradualmente, foi dando mais espaço e nós fomos ganhando confiança.” (IP2, GF2)

“(…) fazer estágio com aquele núcleo de estágio e aquele professor cooperante fez toda a diferença. Foi um enorme apoio.” (IP2, GF2)

Nas instituições brasileiras, o supervisor da universidade foi o mais valorizado pelo apoio às práticas na escola e à aquisição de conhecimento:

“A universidade dá muito auxílio assim, as professoras orientadoras realmente se dispõem a explicar o que deve fazer e o que não se deve fazer e eu acho isso legal (...). Então você pode perguntar ou você pode vir aqui tirar dúvidas, o local é aberto também para especular em outras matérias.” (IB1, GF2)



MARCAS DO APRENDER A SER PROFESSOR

A aprendizagem para ser professor revelou ser um processo individualizado, embora com algumas regularidades. A maioria dos estagiários brasileiros enfatizou a importância de ser reconhecido como professor - pela escola ou pelos pares, alunos e por si mesmo:

“Agora no estágio 2 eu já entrei e os professores já me contaram da turma, já estavam me tratando realmente como professora e inclusive os alunos me chamavam de professora.” (IB1, GF2)

“Eu acho que é muito bom ter essa experiência, ter isso de passar por todas as etapas, porque tu acabas se conhecendo como professor. A cada estágio que você faz, acaba se conhecendo um pouco mais porque vai lidar com turmas diferentes. (IB1, GF2)

“Isso de ser professora, é algo que está em construção. É uma coisa que a gente vai construindo ao longo do tempo e que vai sendo reconhecida pelos outros [professores].” (IB3, GF2)

“Da sala dos professores, eu sinceramente achei que ia ser muito pior quando começaram a falar, ai meu Deus, você na sala dos professores!” (IB2, GF1)

Já os estagiários das instituições portuguesas destacaram a aquisição de conhecimentos e competências de gestão e de ensino:

“(…) eu quero muito melhorar os meus conteúdos, mas é tanta coisa, nós temos que ser bons em tanta coisa e às vezes torna-se difícil e às vezes não vamos conseguir ser bons em tudo. Isto vai-se construindo ao longo dos anos e o meu objetivo neste momento é conseguir melhorar nas modalidades, nos conteúdos que estou a lecionar e para o ano vou-me debruçar sobre esses conteúdos e ao fim de uns tempos sou capaz de dar um professor mais ao menos.” (IP1, GF1)

“A unidade didática foi realizada no exterior, foi para mim um desafio constante porque sempre que chovia tinha de adaptar toda a aula porque o espaço era muito pequeno (...) consegui arranjar uma solução que foi a preparação antecipada de várias possibilidades (chover, alunos a faltar, ...), ajudou-me bastante.” (IP2, GF2)

“Uma das turmas não me dava problemas, mas a outra estava constantemente a entrar em picardias entre eles, faltas de respeito, e eu não sabia muito bem como liderar, como lidar com essas situações, mas sinto que evolui bastante, comecei a ter de resolver quer estes problemas, quer problemas da aula em si, em termos de gestão do



tempo da aula e também de enfatizar a parte da aprendizagem dos alunos. Problemas que tinha como a professora viu na primeira aula que observou, tinha bastante dificuldade em gerir o tempo de aula e entrar nos grupos para os ensinar.” (IP1, GF2)

A descoberta do “ser professor” também emergiu nos discursos de alguns estagiários portugueses:

“Eu descobri o maior achado neste último ano, é que eu consigo ser professor de educação física; essa foi a maior descoberta do estágio. Eu sou capaz de comandar, liderar um grupo de alunos que estão na aula obrigados; que é um contexto exatamente contrário ao do treino, onde os atletas estão lá porque gostam e porque querem, têm vontade e interesse.” (IP2, GF2)

"(...) eu acho que o estágio é o momento em que nós percebemos, se é próprio para mim se aquele método de ensino que podemos usar ou não." (IP1, GF2)

DISCUSSÃO

O presente estudo evidenciou a complexidade e não linearidade do processo de formação em contexto de estágio, designadamente da (re)construção das identidades profissionais de futuros professores. Outro dado que sobreveio é que embora os modelos de estágio em Portugal e no Brasil sejam estruturalmente distintos - Portugal com um único estágio ao longo de um ano letivo integral e o Brasil com vários estágios de curta duração distribuídos ao longo do curso –, as experiências e percepções dos estagiários são mais convergentes que divergentes em relação ao valor formativo do estágio e ao impacto na configuração das suas identidades profissionais.

A aprendizagem para ser professor revelou ser um percurso contínuo e contextualizado marcado por influências múltiplas, com destaque para os contextos de estágio. Este processo é moldado pelo acolhimento e reconhecimento da comunidade educativa, bem como pelas experiências concretas do exercício profissional. Estas experiências de acolhimento quando positivas, associadas ao reconhecimento como professores, faz emergir um sentido de pertença à comunidade.

A estas experiências, acrescem os desafios relacionados com as condições materiais, espaciais e de gestão e relação com os alunos, bem como as interações com agentes socializadores, como os professores colaboradores e supervisores universitários. Conforme veiculado por Sofo e Curtner-Smith (2010), a imersão em contextos escolares é essencial para o sucesso da formação docente, pois permite aos estagiários questionar e ajustar os seus filtros subjetivos (Templin; Kar, 2014).



Tal evidência reforça a ideia de que a aprendizagem docente não é linear, mas ocorre em resultado de reflexões e ajustes contínuos impulsionados pela tipologia de interações, mais ou menos positivas, e desafios encontrados na prática. Neste entendimento Batista e Graça (2022), Batista (2024) e Milford e Read (2024) consideram que é no contexto real de ensino que os futuros professores enfrentam os desafios da prática e desenvolvem competências para serem professores.

Da mesma forma, Souza-Neto, Cyrino e Borges (2019) destacam o estágio como elemento central no processo de socialização e desenvolvimento profissional, articulando a formação e o trabalho docente. De facto, os estagiários foram unânimes em atribuir um elevado valor formativo ao estágio, reconhecendo-o como um espaço de experimentação e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Outro dado que sobreveio é que o processo de socialização profissional não é unidirecional. Os estagiários evidenciaram capacidade de questionar, direta ou indiretamente, e de reinterpretar as influências dos agentes socializadores, o que é consistente com o veiculado por Stran e Curtner-Smith (2009). Esta capacidade de agenciamento foi distinta entre os contextos estudados. Os estagiários portugueses, por exemplo, destacaram o desenvolvimento do agenciamento ao longo do ano letivo, beneficiando da permanência na mesma escola.

Esta permanência prolongada permitiu estreitar laços com a comunidade e, pouco a pouco, ganhar autonomia decisional, embora uns estagiários a tenham obtido através do apoio dos professores colaboradores e outros pelo questionamento das práticas e reinterpretação do que observavam na escola. Já os estagiários brasileiros, cujas experiências foram mais fragmentadas nos vários estágios, materializaram o agenciamento pelo questionamento das práticas observadas e do diálogo com os supervisores universitários.

O impacto com a realidade da escola e do ensino levou os estagiários a reconfigurarem crenças e entendimentos acerca da profissão e da escola. Os estagiários perceberam a diversidade das realidades escolares e as exigências de diferentes níveis de ensino, no caso dos estagiários brasileiros, bem como a complexidade do papel do professor, que vai muito além do preparar e lecionar aulas. Este processo de ressignificação encontra respaldo em estudos como os Beltman *et al.* (2015) e Golzar (2020), que destacam que novas interações podem provocar mudanças significativas nas identidades profissionais emergentes.

Diferentemente, Amorim e Silva (2024), num estudo com estagiários de educação física portugueses, documentam que as crenças e as convicções individuais acerca da profissão de professor são pouco influenciadas pelo estágio e pelos programas de formação inicial, sendo as marcas da socialização antecipatória, como alunos, que tendem a prevalecer.

Ao nível do processo de ensino, os desafios vivenciados pelos estagiários foram múltiplos, designadamente ao nível dos processos de planeamento e de



intervenção pedagógica, levando-os a questionar alguns elementos aprendidos durante a formação anterior e a procurar outras fontes de conhecimento e de intervenção que lhes permitisse responder aos desafios que a prática lhes colocou. Neste percurso, os estagiários atribuíram papéis distintos aos agentes socializadores.

Os portugueses destacaram a importância do professor colaborador como suporte pessoal e profissional, em coadjuvação com outros professores experientes da escola e colegas do núcleo de estágio, enquanto os brasileiros valorizaram o supervisor universitário como fonte teórica e reflexiva. Esta diferença pode ser explicada pelos diferentes modelos de estágio, mas em ambos os casos, a presença de um mentor experiente foi considerada fundamental para o desenvolvimento da autoconfiança e da competência profissional. Este suporte foi essencial para que os estagiários passassem de uma participação periférica para uma mais central e autónoma, como descrito por Lave e Wenger (1991).

Neste âmbito, Yuan *et al.* (2019) advogam que é por meio destas novas experiências e interações que os futuros professores negociam as suas identidades. Ao longo deste processo torna-se visível que as identidades dos estagiários são dinâmicas e estão em constante transformação (Golzar, 2020), reconfiguradas por influência de momentos e experiências marcantes – como a tomada de consciência sobre a capacidade de liderar um grupo de alunos e de construir ferramentas pedagógicas próprias para atender às exigências da prática.

A relação entre a teoria e a prática, em paralelo com a relação entre a universidade e a escola, emergiram como pontos de maior divergência entre os estagiários dos dois contextos em estudo. Não obstante as perspectivas distintas, os dados apontam para que a passagem dos estagiários para a centralidade do processo formativo foi conseguida por aqueles que assumiram a escola não como um campo de aplicação da teoria, mas como um espaço de diálogo entre a teoria e a prática, a par de considerarem a prática geradora de conhecimento.

Este dado vai ao encontro do referido por Moura *et al.* (2023), quando destacam que a dissonância entre entendimentos prévios e novas formas de se relacionar com a prática é um ponto central à alteração daquilo que significa ser professor. Vedovatto, Souza-Neto e Benites (2023) reforçam este entendimento ao veicularem a necessidade de articulação entre a universidade e a escola no sentido de tornar o estágio um espaço entre a formação e a profissão, que recolhe contribuições mútuas de ambos os setores formativos, reconhecendo, assim, a sua dimensão socioprofissional.

As instituições de formação necessitam, por isso, de desafiar os futuros professores e reconfigurar os seus filtros subjetivos para melhor se alinharem com as suas práticas (Richards *et al.*, 2013) e continuar o esforço de articulação entre a universidade e a escola, com contribuições mútuas (Souza-Neto, Cyrino e



Borges, 2019) e com relações cada vez mais horizontais e democráticas (Batista *et al.*, 2024; Ferreira *et al.*, 2022).

Importa assim romper com a racionalidade técnico-científica na formação inicial de professores, nomeadamente os de educação física, e promover espaços formativos de indissociabilidade entre a teoria e a prática. Estes espaços devem estar alicerçados na reflexão coletiva e no processo de mobilização de conhecimentos, guiados por uma epistemologia da prática profissional (Carvalho-Filho *et al.*, 2021; Tardif, 2013), permitindo aos futuros professores encontrar o seu modo de ser professor.

CONCLUSÃO

Aprender a ser professor revelou ser um processo dinâmico, contextualizado e em constante transformação, isto independentemente do país ou das instituições de formação. Embora existam diferenças estruturais nos modelos de estágio analisados, as semelhanças nas experiências formativas e na (re)construção das identidades profissionais dos estagiários superiorizaram-se em relação às divergências.

Ficou também evidente que o estágio foi considerado por todos os estagiários um espaço privilegiado de contacto com as exigências reais da profissão docente, um espaço de experimentação e de desenvolvimento pessoal e profissional. A exposição nesta etapa de formação foi central na ressignificação das suas crenças e perspectivas acerca da profissão. Os estagiários passaram de perspectivas iniciais muito restritas e idealizadas sobre a profissão para uma compreensão mais abrangente da complexidade e diversidade de papéis e responsabilidades inerentes à profissão.

A formação docente foi percebida pelos estagiários como um processo não linear, marcado por múltiplas influências e reflexões contínuas, sendo a preparação e a prática de ensino, associada às interações com outros mais experientes, como os professores colaboradores e outros professores da escola (no caso dos estagiários portugueses), os elementos mais significativos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Já os estudantes brasileiros, foram as práticas em múltiplos contextos reais de ensino, a par das reflexões com o orientador da universidade que foram considerados centrais nos ajustes e reconfiguração das suas crenças e identidades profissionais.

Observou-se ainda, que as diferenças contextuais entre escolas influenciam o desenvolvimento do agenciamento dos estagiários. Em Portugal, os estagiários beneficiaram de uma permanência prolongada nas escolas, o que facilitou a sua integração e um agenciamento mais sustentado. No Brasil, por outro lado, as experiências fragmentadas foram compensadas pelo acesso a diferentes níveis de ensino o que potenciou a sua capacidade de adaptação e reação diante da diversidade que cada escola e cada grupo etário representou.



Os resultados também apontaram que é na prática que ocorrem as mudanças na compreensão da profissão, especialmente diante dos desafios reais do ensino. No entanto, os resultados sugerem variações individuais e contextuais quanto ao impacto das experiências práticas na transformação de crenças prévias, destacando a complexidade desse processo.

A relação entre a teoria e a prática emergiu como ponto de tensão, mas também como oportunidade de integração e ressignificação. Os melhores resultados foram observados quando a escola é entendida como espaço de diálogo e produção de conhecimento, e não apenas como ambiente de aplicação de teorias.

A presença de agentes socializadores experientes, como os orientadores da escola e da universidade, revelou ser fundamental para o processo de aprender a ser professor. Na perspectiva dos estagiários, estes agentes oferecem não apenas suporte às práticas, mas também à reflexão crítica e à melhoria do ensino tanto ao nível dos processos de planeamento, como das dimensões de intervenção pedagógica. Não obstante este reconhecimento, os estagiários portugueses atribuíram maior importância ao professor colaborador que os ajudou a ganhar confiança e a desenvolver competências fundamentais de intervenção. Por outro lado, os estagiários brasileiros valorizaram mais o papel do supervisor da universidade, especialmente no que diz respeito à orientação das reflexões e das próprias práticas.

Em síntese, a identidade profissional dos estagiários emergiu como fluida e configurada pelas experiências vivenciadas no contexto escolar. Estes dados reforçam a necessidade de edificar espaços formativos integrados e reflexivos, que promovam o diálogo entre a teoria e a prática e entre a universidade e a escola. Existe, assim, necessidade de repensar os modelos de formação inicial, rompendo com abordagens técnico-científicas e promovendo a integração teoria-prática por meio de epistemologias da prática.

Nesse sentido, sugere-se investigar como é que diferentes modelos de estágio impactam a formação a longo prazo, especialmente em termos de prática pedagógica e retenção na carreira docente. Além disso, seria importante explorar como é que as políticas educacionais podem promover maior integração entre a universidade e a escola, em espaços horizontais em que todos e cada um tem uma voz de igual valor, favorecendo trajetórias formativas mais coesas e de sucesso.

REFERÊNCIAS

- ALLARD, A.; SANTORO, N. (2006) Troubling identities: Teacher education students' constructions of class and ethnicity. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), p. 115-129.
<https://doi.org/10.1080/03057640500491021>



- AMORIM, C.; SILVA, E. (2024). Can school placement foster professional identity formation? A multiple case study. *Journal of Education for Teaching*.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2390397>
- BATISTA, P. (2024). Formar professores para os desafios profissionais futuros: o potencial das comunidades de prática e do prático investigador. *Educação, Sociedade & Culturas*, 67(1), p. 1-20.
<https://doi.org/https://doi.org/10.24840/esc.vi67>
- BATISTA, P.; GRAÇA, A. (2022). Construir a Profissão na Formação de Professores de Educação Física: Processos, Desafios e Dinâmicas Entre a Escola e a Universidade. In: I. E. S. (Org). *Formação Docente: Estudos de caso*. Editora IOLE.
- BATISTA, P.; GRAÇA, A.; MOURA, A.; RIBEIRO-SILVA, E.; ESTRIGA, L. (2024). Building Bridges in Teacher Education to Enhance Teachers for Students' Diversity in Physical Education. *Educ. Sci.*, 14(1045).
<https://doi.org/10.3390/educsci14101045>
- BELTMAN, S.; GLASS, C.; DINHAM, J.; CHALK, B.; NGUYEN, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), p. 225-245.
- CARVALHO-FILHO, J.; BATISTA, P.; SOUZA-NETO, S. (2021). O estágio supervisionado em educação física no Brasil: uma scoping review de teses e dissertações. *Movimento*, 27(e27055).
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.112069>
- CHEPAYTOR-THOMPSON, J.; LYU, W. (2003). Pre-service teacher's reflections on student teaching experiences: lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator*, 6(3), p. 2-12.
- CHONG, S.; LOW, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching: formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research Policy Practice*, 8(1), p. 59-72.
<https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z>.
- CURTNER-SMITH, M. (2009) Breaking the cycle of non-teaching physical education teachers: Lessons to be learned from the occupational socialization literature. In: HOUSNER, L.; METZLER, M.; CHEMPP, P. (Eds.). *Historic Traditions and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in Physical Education*. Morgantown: Fitness Information Technology.
- DICICCO, M.; SABELLA, L.; JORDAN, R.; BONEY, K.; JONES, P. (2014). Great expectations: the mismatched selves of a beginning teacher. *The Qualitative Report*, 19(1), p. 1-18.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1098>



- FERREIRA, J.; SOUZA-NETO, S.; BATISTA, P. (2022) Desenvolvimento profissional docente no seio de práticas colaborativas: um estudo no contexto de um programa de formação de professores. *Movimento*, 28(e28068).
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.127534>
- GOLZAR, J. (2020). Teacher identity formation through classroom practices in the post-method era: A systematic review. *Cogent Education*, 7(1), p. 1-19.
<https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1854404>
- GREEN, K. (2002). Physical education teachers in their figurations: A sociological analysis of everyday “philosophies”. *Sport, Education and Society*, 7(1), p. 65–83.
- KAYA, M. H., & DIKILITAS, K. (2019). Construction, reconstruction and developing teacher identity in supportive contexts. *The Asian EFL Journal*, 1(21), p. 53-58.
- LAVE, J., & WENGER, É. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- LAWSON, H. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers’ role orientations, and longevity in teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), p. 3-15.
- LAWSON, H. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), p. 3-16.
- LAWSON, H. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(2), p. 107–116.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MERTON R. K.; READER, G.; KENDALL, P. (1957). *The Student-Physician: Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*. Harvard University Press.
- MILES, M., HUBERMAN, M.; SALDAÑA, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods source book* (3rd ed.). SAGE.
- MILFORD, Z.; REED, A. C. (2024). From Student to Teacher: Renegotiating Professional Identities. *Educational Considerations*, 49(3), p. 1-10.
<https://doi.org/10.4148/0146-9282.2381>
- MOURA, A.; MACPHAIL, A.; GRAÇA, A.; BATISTA, P. (2023). Providing physical education preservice teachers with opportunities to interrogate their



conceptions and practices of assessment. *European Physical Education Review*, 29(1), p. 162-179.

<https://doi.org/10.1177/1356336X221129057>

NGHIA, T.; TAI, H. (2017). Preservice teachers' identity development during the teaching internship. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8), p. 1-15.

<https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.1>

PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications.

PIKE, S.; FLETCHER, T. (2014). A Review of Research on Physical Education Teacher Socialization from 2000-2012. *Revue phenEPS/PHEnex Journal*, 6(1), p. 1-17.

<https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/issue/view/136>

RICHARDS, K.; TEMPLIN, T.; GAUDREAU, K. (2013). Organizational challenges and role conflict: Recommendations for the preparation of physical education teachers, *Quest*, 65(4), p. 442-457.

RICHARDS, K.; TEMPLIN, T.; GRABER, K. (2014). The socialization of teachers in physical education: review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 3(2), p. 113-134.

RICHARDSON, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In: RATHS, J.; MCANINCH, A. (Eds.), *Teacher Beliefs and Classroom Performance: the Impact of Teacher Education*. Information Age.

SOFO, S.; CURTNER-SMITH, M. D. (2010). Development of Preservice Teachers' Value Orientations and Beliefs during a Secondary Methods Course and Early Field Experience. *Sport Education and Society*, 15(3).

SOUZA-NETO, S.; CYRINO, M.; BORGES, C. (2019). O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1).

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872019000100005.

STARCK, J. R.; RICHARDS, K. A. R.; O'NEIL, K. (2018). A Conceptual Framework for Assessment Literacy: Opportunities for Physical Education Teacher Education, *QUEST*, 70(4).

<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1465830>

STRAN, M.; CURTNER-SMITH, M. (2009). Influence of occupational socialization on two preservice teachers' interpretation and delivery of the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(1), p. 38-53.



TARDIF, M. (2013) *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

TEMPLIN, T.; RICHARDS, K. (2014). McCloy Lecture: Reflections on socialization into physical education: An intergenerational perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), p. 431–445.

VEDOVATTO, D.; SOUZA-NETO, S.; BENITES, C. (2023). Os espaços, tempos e agentes implicados nos estágios na formação inicial de professores em educação física. *Revista e-Curriculum*, 21(1), p. 1-30.
<https://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e56293>

YUAN, R.; LIU, W.; LEE, I. (2019). Confrontation, negotiation, and agency: Exploring the inner dynamics of student teacher identity transformation during teacher practicum. *Teachers and Teaching*, 25(8), p. 972-993.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688286>

ZEICHNER, K.; GORE, J. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan Publishing Company.



Como referenciar este artigo:

Batista, Paula, Ribeiro-Silva, Elsa. A (re)construção da Identidade Profissional em Contexto de Educação Física: Um estudo no Brasil e em Portugal. *Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC)*, São Carlos, v. 19, n. 01, e694502, 2025. e-ISSN: 1982-7199. DOI: <https://doi.org/10.14244/reveduc.v19.i1.6945>

| Submetido em: 15/12/2024

| Aprovado em: 10/03/2025

| Publicado em: 16/03/2025



Processamento e Editoração: Revista Eletrônica de Educação

Revisão: Revista Eletrônica de Educação; **e-mail:** reveduc@ufscar.br

Tradução: Revista Eletrônica de Educação; **e-mail:** reveduc@ufscar.br

Agradecimentos: As autoras agradecem aos estagiários das várias instituições pela sua participação interessada e empenhada.

Financiamentos: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Conflitos de interesses: Não houve conflitos de interesses no desenvolvimento desta pesquisa.

Aprovação ética: Esta pesquisa foi submetida à apreciação do comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), tendo sido aprovada sob parecer número 5.861.136



Acesse o artigo usando o QR Code

Revista Eletrônica de Educação

