

 **A formação inicial na construção de  
identidade(s) profissional(is) em educação física<sup>1</sup>**

*Alexandre Vanzuita \**

*Marynelma Camargo Garanhani \*\**

**Resumo:** A presente pesquisa tem o objetivo de analisar como as experiências de formação inicial de formandos(as) em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, contribuem para a construção de identidade(s) profissional(is). A produção de dados ocorreu por meio da realização de dois grupos focais distintos, um com formandos(as) da modalidade de licenciatura e outro de bacharelado em EF. O programa de Análise de Conteúdo Atlas.TI 8 foi utilizado para criar as unidades de análise do eixo previamente definido sobre formação inicial. Identificou-se, que os(as) formandos(as) ao experimentarem práticas de estágio e trabalho, de pesquisa nos programas e projetos de iniciação científica, além de refletirem, construírem, planejarem, criarem, elaborarem seus métodos e

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada com bolsa de pós-doutorado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

\* Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) - Campus Camboriú. *E-mail:* [alexandre.vanzuita@ifc.edu.br](mailto:alexandre.vanzuita@ifc.edu.br) *ORCID:* <http://orcid.org/0000-0002-2060-339X>

\*\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora associada do Departamento de Educação Física e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). *E-mail:* [marynelmagaranhani@gmail.com](mailto:marynelmagaranhani@gmail.com) *ORCID:* <http://orcid.org/0000-0002-3975-7137>

metodologias de ensino e aprendizagem, constroem identidade(s) profissional(is) mestiças não articuladas integralmente aos processos de pesquisa e criação de métodos e metodologias.

**Palavras-chave:** Identidade profissional. Formação inicial. Pesquisa. Método.

### **Initial training in the construction of professional identity(ies) of physical education**

**Abstract:** This research aims to analyze how the initial training experiences in Physical Education of students at Universidade Federal do Paraná contribute to the construction of professional identity(ies). Data were produced through focus groups; one with students of the licentiate degree and the other with students of the bachelor's degree in Physical Education. The Content Analysis Program Atlas.TI 8 was used to create a unit of analysis from a previously-defined axis on initial training. It was identified, through their experiences on the practical training placement and work, and through research programs and projects, as well as reflecting, constituting, planning, creating, and elaborating their teaching and learning methods and methodologies, build mixed professional identities that are not fully articulated with the processes of research and creation of methods and methodologies.

**Keywords:** Professional identity. Initial training. Research. Method.

## **La formación inicial en la construcción de identidad(es) profesional(es) en educación física**

**Resumen:** La presente investigación tiene como objetivo analizar como las experiencias de formación inicial de graduados en Educación Física de Universidade Federal do Paraná, contribuyen en la construcción de identidades profesionales. La producción de datos ocurrió por medio de la realización de dos grupos distintos, un con graduados en la modalidad de grado y el otro en licenciatura en Educación Física. El programa de Análisis de Contenido Atlas.TI 8 fue utilizado para crear las unidades de análisis de eje previamente definido sobre la formación inicial. Se identificó que los graduados al comenzar las prácticas y el trabajo, de investigación en los programas y proyectos de iniciación científica, además de reflexionar, construir, planear, crear, elaborar sus métodos y metodologías de enseñanza, construyen identidades profesionales mestizas no articuladas integralmente a los procesos de investigación y creación de métodos y metodologías.

**Palabras clave:** Identidade profesional. Formación inicial. Investigación. Método.

### **1 Introdução**

Investigações ao longo dos últimos anos sobre os processos de construção de identidade(s) profissional(is) de professores de Educação Física (EF) foram realizadas no intuito de compreender e analisar a articulação da pesquisa como princípio educativo na formação inicial em

diversos níveis de ensino (VANZUITA, 2007; VANZUITA, 2008; VANZUITA; RAIZER, 2013; VANZUITA, 2016a; VANZUITA, 2016b; VANZUITA; RAITZ, 2016; VANZUITA; RAITZ; GARANHANI, 2017; VANZUITA; RAITZ; ZLUHAN; FERREIRA; FERNANDES, 2018; VANZUITA, 2018a; VANZUITA, 2018b). Nos estudos referenciados os encadeamentos levam a pensar a pesquisa como mestiçagem (SERRES, 1993), entre a qualificação profissional, autonomia formativa e a possibilidade de levar os(as) professores(as)/formandos(as)/estudantes à criação de métodos e metodologias de ensino e aprendizagem e à (re)construção do conhecimento na experiência de formação inicial. Fatores estes que provocam a construção de identidade(s) profissional(is) heterogêneas e mestiças<sup>1</sup> (VANZUITA, 2016a).

Na presente pesquisa considera-se relevante analisar como as experiências no contexto de formação inicial de formandos(as) em EF da Universidade Federal do Paraná (UFPR), contribuem para a construção de identidade(s) profissional(is). Nos estudos mencionados a perspectiva da pesquisa<sup>2</sup> como princípio educativo e a criação de métodos e

---

<sup>1</sup> Para Serres (1993, p. 15), a mestiçagem constitui-se em aprendizagens que exigem a exposição, a viagem, “[...] que empurra pra fora. Aprender lança a errância”. É o engendramento das aprendizagens em movimento na construção de identidade(s) profissional(is) que “[...] verte em todos os sentidos” (SERRES, 1993, p. 14).

<sup>2</sup> Pesquisa significa justamente o princípio educativo de formação no qual Demo (2005) define-a como questionamento reconstrutivo. Para Demo (2005, p. 38) “[...] a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade”.

metodologias<sup>3</sup> são experimentados de maneira não integral nos processos formativos.

No desenvolvimento deste trabalho formulou-se como eixo central de análise a questão problema: como as experiências no contexto de formação inicial de formandos(as) em EF da UFPR contribuem para a construção de identidade(s) profissional(is)? Também se estabeleceu os seguintes objetivos específicos: caracterizar as experiências de formandos(as) em EF no seu contexto de formação inicial e identificar se existe a articulação dos processos de pesquisa e criação de métodos e metodologias na construção de identidade(s) profissional(is).

A abordagem de pesquisa foi de cunho qualitativo de natureza analítico-descritiva. Para tanto, no ano de 2017, utilizou-se como estratégia de produção de dados dois grupos focais, em dois encontros distintos, com formandos(as) em EF nas modalidades de licenciatura e bacharelado da UFPR.

A construção de identidade(s) profissional(is) de formandos(as) em EF na relação que estes estabelecem com as experiências de formação inicial se constitui em um movimento que é “[...] plural, diverso, complexo, oscilante, transitório, cambiante, circundante e contraditório, como ocorre nos processos de pesquisa e produção do conhecimento” (VANZUITA, 2016a, p. 8). É notável que a complexidade de fatores que constituem a profissão, “Professor de EF”, são diversas, por se tratar de intervenções com diferentes práticas e por existir díspares formas de saber-

---

<sup>3</sup> Criação de métodos e metodologias consiste em dizer que o(a) professor(a)/formando(a) necessita ter a postura e estilo de ser “mestre”, ou seja, quando consegue combinar, nas suas práticas pedagógicas ou de pesquisa, processos ou métodos tão bem ou melhor quanto seus inventores ou criadores.

fazer, saber-ser e de habilidades pedagógicas características a cada campo de atuação. Por isso, se tornou relevante investigar como se constrói identidade(s) profissional(is) de formandos em EF da UFPR.

No próximo tópico (dois) abordam-se os aspectos relativos ao método utilizado no presente estudo. Em seguida, apresentam-se, no tópico 3 (três), os procedimentos técnicos do grupo focal. Os sujeitos da pesquisa são evidenciados no tópico 4 (quatro) com o objetivo de observar as subjetividades dos(as) formandos(as) em EF. E no tópico 5 (cinco) se desenvolve a análise numa perspectiva analítico-descritiva dos grupos focais, sob o ponto de vista de produzir os sentidos da construção de identidade(s) profissional(is) de formandos(as) em EF. Nas considerações finais são salientados os aspectos relevantes da formação inicial no que diz respeito aos processos de construção de identidade(s) profissional(is) em EF da UFPR.

## 2 Método

O procedimento analítico desta pesquisa buscou no método comparatista de Serres (1999) produzir conhecimento da seguinte forma:

[...] O comparatismo opera por meio de curtos-circuitos e, como se vê na eletricidade, eles produzem faíscas estonteantes. [...] No domínio do comparatismo [...] os fios a tratar ou tecer são mais encavalados, vão ou levam mais longe, tanto no tempo como no espaço, e entre as disciplinas. O espaço entre, o das interferências, o volume

interdisciplinar, ainda permanece muito inexplorado. É preciso ser rápido quando o que se tem a pensar é complexo (SERRES, 1999, p. 94).

É nesta perspectiva que a presente pesquisa se apoia com o objetivo de aprofundamento, ampliação e análise das experiências dos processos de formação inicial de formandos(as) em EF da UFPR. A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa de caráter analítico-descritiva. A produção de dados aconteceu por meio de dois grupos focais realizados com doze (12) formandos(as) de bacharelado e onze (11) de licenciatura em EF da UFPR no ano de 2017.

Com relação às análises, preparou-se o material transcrito, utilizando-se do Programa de Análise de Conteúdo Atlas.TI 8, o qual contribuiu para criar as unidades ou códigos de análise, uma vez que durante a leitura do material foram emergindo as relações e aproximações relativas aos conteúdos dos processos de formação inicial. O programa contribuiu para criar os códigos de análise utilizando ferramentas de aproximação de texto colaborando para o pesquisador relacionar os conteúdos discutidos nos grupos focais.

A presente investigação foi submetida, no dia 24 de abril de 2017, por meio de projeto de pesquisa, ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFCatarinense). Foi aprovado sem ressalvas, na data de 16 de maio de 2017, com o número do parecer 2.066.049 e registro CAAE 67421217.0.0000.8049.

### 3 Os procedimentos técnicos do grupo focal

A técnica do grupo focal caracteriza-se por produzir um ambiente de interação entre os participantes da pesquisa, uma vez que se preocupa não somente em compreender o que eles pensam sobre os processos de formação inicial, mas também como e por que pensam assim (GATTI, 2012). Neste caso, buscou-se produzir os dados com os(as) formandos(as) do curso de EF nas modalidades de licenciatura e bacharelado da UFPR, de maneira a garantir que eles(as) pudessem expressar as ideias e opiniões de forma livre e aberta. Neste contexto, proporcionou-se a criação de um ambiente que levasse os sujeitos a sentirem-se à vontade com conforto e segurança no que diz respeito às filmagens, à gravação de voz e à manutenção do sigilo em relação aos depoimentos e opiniões.

Foram realizados dois encontros distintos no Departamento de EF da UFPR, um com formandos(as) de bacharelado na data de 23 de maio de 2017 e outro com formandos(as) da licenciatura em 29 de agosto de 2017. A duração do grupo focal do bacharelado levou uma (1) hora e quarenta (40) minutos, já o grupo focal da licenciatura levou uma (1) hora e quarenta e oito (48) minutos. A transcrição de cada grupo focal levou cerca de vinte dias para ser findada.

O que se espera do grupo focal é que os sujeitos que participam dessa técnica possam relatar de forma crítica, reflexiva, livre e aberta as opiniões e ideias sobre aquilo que está sendo tratado durante o processo de investigação. Com um objetivo em curso, o moderador e os participantes da pesquisa precisaram voltar as suas atenções ao que estava sendo discutido, valorizando as ideias do grupo e garantindo a liberdade das



opiniões compartilhadas. Desta maneira, observou-se que grupos focais realizados possibilitaram a abertura para a reflexão e opinião livre, como foi verificado nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa.

#### 4 Os(as) formandos(as) em educação física da UFPR

Códigos de nomes foram criados para os sujeitos da pesquisa, após as transcrições, em razão de manter o sigilo dos participantes para os fins das análises do material produzido. A Tabela 1 apresenta os sujeitos da pesquisa do curso de EF da modalidade de bacharelado (12 sujeitos) e a Tabela 2 da modalidade de licenciatura (11 sujeitos). Suas idades e naturalidade, gênero, curso/modalidade e semestre no qual estavam cursando são descritas, tendo como finalidade compreender suas subjetividades:

**Tabela 1**

<b>Códigos de Nomes</b>	<b>Idade</b>	<b>Naturalidade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Curso/Modalidade</b>	<b>Semestre</b>
<b>Formanda B1</b>	23	Ponta Grossa/PR	Feminino	Educação Física/Bacharelado	7º
<b>Formando B2</b>	34	Rio de Janeiro/RJ	Masculino	Educação Física/Bacharelado	7º
<b>Formando B3</b>	26	Curitiba/PR	Masculino	Educação Física/Bacharelado	7º

<b>Formando B4</b>	20	Curitiba/PR	Masculino	Educação Física/Bacharelado	7º
<b>Formando B5</b>	22	Novo Hamburgo/RS	Masculino	Educação Física/Bacharelado	7º
<b>Formando B6</b>	23	Clevelândia/PR	Masculino	Educação Física/Bacharelado	7º
<b>Formando B7</b>	21	Rio de Janeiro/RJ	Masculino	Educação Física/Bacharelado	7º
<b>Formanda B8</b>	26	Curitiba/PR	Feminino	Educação Física/Bacharelado	7º
<b>Formando B9</b>	21	Curitiba/PR	Masculino	Educação Física/Bacharelado	7º
<b>Formanda B10</b>	20	São Leopoldo/RS	Feminino	Educação Física/Bacharelado	7º
<b>Formanda B11</b>	23	Salto Grande/SP	Feminino	Educação Física/Bacharelado	7º
<b>Formando B12</b>	21	Curitiba/PR	Masculino	Educação Física/Bacharelado	7º

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador por meio dos grupos focais.

É notável na Tabela 1 que a maior parte dos sujeitos da pesquisa é do gênero masculino. Cabe destacar que a formação inicial em EF constrói “culturas docentes” diferenciadas, em que o(a) professor(a) bacharel atuará em campos diferentes do(a) licenciado(a). Neste sentido, é importante dizer que a questão de gênero também está presente nestas relações, como também as experiências de formação, de vida, de origem social, de idade, de valores, de crenças, de pertencimento a um campo disciplinar específico (GARIGLIO, 2016).

Convém salientar que os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa se deram a partir dos aspectos criados pelo pesquisador, no qual questões de gênero não foram levadas em consideração. Deste modo, foram eleitos os critérios: a) estar no último ano do curso de Educação Física; b) ser assíduo durante o processo formativo; c) estar envolvido com o processo formativo no que se refere a participação durante as aulas; d) melhores desempenhos acadêmicos no curso de EF. Para a presente pesquisa, portanto, foram relevantes na escolha dos sujeitos, os aspectos formativos tão somente. Por conta disso, no curso EF na modalidade de bacharelado, a maior parte escolhida dos(as) formandos(as) foi do gênero masculino e na modalidade de licenciatura foi do gênero feminino. Ainda é importante destacar na Tabela 1 que os(as) formandos(as) são de vários lugares do Brasil, constatando que os contextos formativos e educativos se apresentaram diversos e heterogêneos, como acontece nos processos de construção de identidade(s) profissional(is).

Constata-se que na Tabela 2 que os(as) formandos(as) são na sua grande parte de Curitiba/PR, mas isso não significa uma homogeneidade de aspectos culturais e de formação, uma vez que Curitiba é uma cidade de grande área territorial (435,036 km<sup>2</sup>) e de muitos habitantes (1.751.907) (IBGE, 2018). Evidencia-se que os aspectos culturais também fazem parte do contexto formativo, o que pode influenciar os processos de construção de identidade(s) profissional(is), entretanto, na presente pesquisa não foi realizada esta análise uma vez que os objetivos foram outros. A Tabela 2 anuncia que a maior parte dos(as) estudantes são naturais de Curitiba.

**Tabela 2**

<b>Códigos de Nomes</b>	<b>Idade</b>	<b>Naturalidade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Curso/Modalidade</b>	<b>Semestre</b>
<b>Formanda L1</b>	21	Curitiba/PR	Feminino	Educação Física/Licenciatura	8º
<b>Formanda L2</b>	21	Curitiba/PR	Feminino	Educação Física/Licenciatura	8º
<b>Formanda L3</b>	25	Curitiba/PR	Feminino	Educação Física/Licenciatura	8º
<b>Formanda L4</b>	21	Curitiba/PR	Feminino	Educação Física/Licenciatura	8º
<b>Formanda L5</b>	22	Curitiba/PR	Feminino	Educação Física/Licenciatura	8º
<b>Formando L6</b>	20	Curitiba/PR	Masculino	Educação Física/Licenciatura	8º
<b>Formanda L7</b>	21	São José dos Pinhais/PR	Feminino	Educação Física/Licenciatura	8º
<b>Formanda L8</b>	23	Pedro Canário/ES	Feminino	Educação Física/Licenciatura	8º
<b>Formanda L9</b>	21	Florianópolis/SC	Feminino	Educação Física/Licenciatura	8º
<b>Formando L10</b>	20	Assis Chateaubriand/PR	Masculino	Educação Física/Licenciatura	8º
<b>Formanda L11</b>	31	Curitiba/PR	Feminino	Educação Física/Licenciatura	8º

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador por meio dos grupos focais.

Como se pode ver na Tabela 1, os(as) formandos(as) têm idade entre 20 (vinte) e 34 (trinta e quatro) e, no grupo da Tabela 2, entre 20 (vinte) a 31(trinta e um) anos. Observa-se que os(as) formandos(as)

tiveram uma transição do ensino médio à universidade sem demora, pois os(as) formandos(as) com idade entre 20 (vinte) a 23 (vinte e três) anos são a maioria. Isso representa que grande parte desses jovens já está inserida no mundo do trabalho, portanto, conciliam educação e trabalho.

## **5 Formação inicial: reflexões e aprofundamentos**

Após a leitura atenta das transcrições dos grupos focais, ao que se refere aos processos de formação inicial, criaram-se unidades de análise que possibilitaram comparar e analisar os conteúdos produzidos na presente investigação. As unidades de análise foram separadas nos eixos construídos *a priori* da “formação inicial”. Elas serão descritas e analisadas a partir de agora.

### **5.1 Formação inicial: contribuições para a prática profissional**

A análise dos grupos focais teve como propósito articular os conteúdos identificados por níveis de aproximação, em que foram emergindo e separados por códigos. Caracterizou-se, portanto, os pontos de apreciação ao que se refere aos processos de formação inicial: contribuição dos conhecimentos/disciplinas na formação inicial; a relação com os professores formadores ou atuantes na profissão como referência de bom desempenho profissional e os métodos, programas, projetos e

práticas contributivas na aprendizagem de “ser professor(a)”. Esses aspectos serão analisados de forma articulada, visto que os pontos de apreciação por vezes são tratados ao mesmo tempo nos grupos focais.

A princípio, foi interessante perceber que, ao serem questionados sobre as disciplinas/conhecimentos que contribuíram com as práticas pedagógicas na formação inicial, boa parte dos(as) estudantes do grupo focal de Licenciatura mostrou-se mobilizado(a) em responder sobre essa questão. Selecionaram memórias em relação aos conhecimentos relevantes à formação, aqueles associados à relação professor-aluno, outros relativos a aproximação entre teoria e prática, como também as críticas relacionadas aos métodos/práticas utilizados(as) por alguns professores e ao currículo. Demonstra-se como os(as) professores(as) do curso de EF da UFPR desenvolvem suas práticas, como trabalham com métodos de ensino, como comportam-se frente aos desafios da docência em nível superior, como relacionam-se com seus alunos, como desenvolvem a relação entre teoria e prática. Os relatos abaixo demonstram tais perspectivas:

*Tem duas disciplinas que são o oposto: Atletismo e EF em Contextos Educativos I, que é educação infantil. Atletismo eu aprendi bastante coisa só que são voltados à técnica e EF em Contextos Educativos I é voltado à prática pedagógica digamos, mais lúdica. E são duas atividades, duas disciplinas que dá para retirar bastante coisa para o ambiente escolar tanto da técnica quanto de uma prática mais lúdica (FORMANDO L10).*

*Para mim a matéria que mais contribuiu foi EF em Contextos Educativos I, que mais se aproximou da escola e Prática de Ensino, não pela matéria, mas porque ela dá a oportunidade de você ir até o campo*

*e ficar com o professor, ter o contato com a escola, com as crianças, com o contexto de lá. Depois no segundo semestre tem a Prática de Ensino B que executa as aulas, você é o professor. Então, foram as duas matérias que mais me auxiliaram. Agora as que eu esperava que iam me auxiliar e eu me frustrei foi Didática e Metodologia que para mim deveriam ser matérias bases e que sinceramente não conseguiram. Os professores não conseguiram dar conta do que eu esperava e que precisava na escola. Isso ficou devendo bastante o curso (FORMANDA L4).*

*Então na minha formação uma das disciplinas que foi bastante relevante, talvez a que mais foi relevante foi EF em Contextos Educativos I e também a Prática de Ensino. Também concordo com aquilo que as meninas falaram de ter mais de uma Prática de Ensino e uma voltada assim como a gente está fazendo para o Ensino Fundamental I e a outra para o Ensino Fundamental II e Médio (FORMANDA L5).*

Os relatos dos(as) formandos(as) aparecem, ao mesmo tempo, de forma articulada aos aspectos levantados nos pontos de apreciação apresentados anteriormente. Como no exemplo da fala da Formanda L4 quando afirma que as disciplinas “EF em Contextos Educativos I” e “Prática de Ensino” colaboraram na compreensão da relação intrínseca entre teoria e prática, entre universidade e escola, entretanto critica outras disciplinas que não a ajudaram assimilar essa relação. A importância dada à disciplina “Prática de Ensino” também foi observada, uma vez que ela conduz os(as) formandos(as) à escola, lugar da prática profissional e da possível articulação entre o que é apreendido na universidade e o que é realizado na escola.

Tardif (2002, p. 270-273) critica o modelo universitário aplicacionista, o qual consiste em o(a) estudante assistir aulas recebendo os conhecimentos construídos por outrem e depois vai-se ao contexto da prática/estágio “aplicar” os conhecimentos transmitidos anteriormente. Não supõe neste modelo as articulações necessárias à formação de um profissional qualificado na experiência da autoria e da (re)construção do conhecimento. Para Demo (2005, p. 26) na formação universitária “[...] professor define-se como orientador do processo de questionamento reconstrutivo no aluno. Aula é apenas suporte secundário desse processo”.

Não cabe mais à universidade somente transmitir teorias e conceitos desvinculados da realidade prática em que o(a) estudante apenas copia a aula copiada. Na universidade/escola a pesquisa como aspecto condicionante da profissão, inerente e incontestável, deve fazer parte do cotidiano acadêmico, ou seja, “[...] a competência moderna profissional exige pesquisa e elaboração própria, a menos que coloquemos a universidade a serviço do mercado econômico atrasado” (DEMO, 2005, p. 85).

É relevante dizer que a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito e que potencializa de forma criativa, crítica e autoral a relação intrínseca e complexa entre a teoria e prática. Por isso destaca-se a importância da pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2015), em razão de identificar na afirmação dos(as) formandos(as) que a disciplina “Prática de Ensino” é fundamental, sendo ela espaço de observação e intervenção da prática, bem como a do exercício da autoria, da criação de métodos e metodologias e da (re)construção do conhecimento inovador.



Por isso talvez a crítica em relação às disciplinas que não priorizaram as relações teoria e prática profissional. Além disso, a necessidade de articular/ampliar disciplinas que são necessárias ao exercício profissional (Prática de Ensino) com outros conhecimentos desenvolvidos no curso. Sob a perspectiva epistemológica, implica-se superar a lógica disciplinar, em que se baseia na relação sujeito/objeto (TARDIF, 2002).

Quando questionados sobre as disciplinas/conhecimentos que contribuíram com as práticas pedagógicas na formação inicial, os(as) formandos(as) da modalidade de Bacharelado apresentaram afirmações diferentes do grupo da modalidade de Licenciatura. Cabe destacar que os(as) formandos(as) demonstraram grande vontade de manifestar as suas opiniões durante esse questionamento. Além de expressarem as disciplinas/conhecimentos que contribuíram nos processos formativos, outros aspectos de apreciação estão articulados nas falas dos(as) formandos(as), como, por exemplo, os métodos e práticas utilizadas pelos professores neste contexto. Como também as experiências exitosas nas práticas realizadas na universidade. Neste sentido, os relatos a seguir são expressivos,

*Eu acho boa parte das disciplinas trazem para gente metodologias, formas de se traçar esse processo educativo, mas o que mais se discute é a questão daquela que me serve mais. Tipo, eu quero trabalhar com performance e eu estudo outras áreas que estão um pouco fora da performance. De qualquer forma, boa parte delas, se a gente fizer uma análise, isso que eu aprendi aqui, esse método eu consigo visualizar ele em outra área também parecida né. É sistemático.*

*É o que eu posso dizer e que, por exemplo, a gente está tendo Políticas Públicas, não é uma coisa que me interessa muito para o que eu vou fazer, mas eu aprendi muita coisa. (FORMANDO B2).*

*Um exemplo de matéria para mim que foi muito legal na formação, foi como montar uma aula, foi o Voleibol, apesar de eu estar longe de trabalhar com isso, sou péssima no Voleibol. Mas a gente teve uma prática muito importante como montar uma aula, o que usar em uma aula, como usar práticas lúdicas dentro de uma aula para aquecimento (FORMANDA B1).*

*Incluindo nisso que a Formanda B1 comentou é também a questão de como se portar em uma aula. É... como que você se caracteriza como professor, isso vem incluído desde Esporte I até Esporte IV e é bem característico, pela ideia de que toda aula tem um término muito parecido, que é a ideia de a gente dar uma aula propriamente daquela modalidade mesmo sem a gente ter o domínio daquela modalidade. Então, a gente tem que buscar um recurso, entender algumas coisas, buscar informações para que a gente consiga se adequar aquela modalidade. Então o ponta pé inicial no Handebol é a matéria que por mais que não seja uma modalidade que quase ninguém aqui vai trabalhar e não cheguem a trabalhar com isso acaba auxiliando muito. Então é uma matéria que ensina você a ser um professor e um técnico (FORMANDO B9).*

*E muito disso também vem do que a gente vivenciou nessas práticas que sempre é necessário, a gente precisa ter essa experiência de dar uma aula para os próprios alunos que são nossos amigos. E que a gente tinha que se portar de uma maneira diferente naquele momento, a gente tinha até mesmo que se olhar de uma maneira diferente, porque ali a gente estava sendo professor, então os professores pediam isso. Então, nesse momento, vão estar ali e não são mais amigos de vocês, eles são professores. O professor de*

*Voleibol também fez isso bastante. Então mudou muito também essa vivência, você aplicar isso. Pegar a parte que a gente pegava, geralmente, matérias e fundamentos, a parte que está escrita e aplicar, então cada um tinha que dar um pouquinho de si, tem um pouquinho da característica de cada um (FORMANDO B12).*

É interessante perceber que os(as) formandos(as) criticamente analisam o que mais fez sentido nestes processos formativos, ou seja, o esforço da compreensão e da elaboração própria. Aprender, entender, buscar, montar, aplicar as práticas pedagógicas problematizadas durante o processo formativo possibilitou aos formandos(as) apreenderem como autores, como sujeitos. Não está explícito nas falas dos(as) formandos(as) as condições concretas da pesquisa como princípio educativo, mas da criação de métodos e metodologias de aprender e inventar, sim. Possivelmente os professores, em suas aulas, promoviam práticas em que os(as) formandos(as) exercitaram a construção de suas próprias práticas/aulas e do conhecimento. Aprender a ser professor(a) exige aprender a ser autor, senão assim, aprende-se a ser medíocre.

Provocar a autoria exige da escola/universidade ponto de vista epistemológico crítico, reflexivo, emancipatório, inventivo. Serres (2015, p. 54) pensou a universidade diferente das instituições atuais inchadas, departamentalizadas, por áreas de conhecimento, mas com “[...] espaços misturados, sarapintados, matizados, desarrumados, mesclados, constelados... real como uma paisagem!”, que podem permitir o diálogo, as conexões, as aberturas necessárias para causar nos(nas) estudantes a

sensibilidade da invenção, considerada por Serres (1993, p. 108) o “[...] único ato intelectual verdadeiro, a única ação inteligente”.

A universidade e a escola devem considerar essa razão, que por sua vez é desarrazoada, por meio da invenção, pesquisa, criação de métodos e metodologias, dirigida à descoberta, à liberdade de pensamento. Nos depoimentos dos(as) formandos(as) da modalidade de Bacharelado foi possível perceber a aproximação de práticas que requereram o esforço autoral nos processos formativos, assim como a possibilidade de inventar o seu projeto pedagógico próprio.

Quando questionados sobre os métodos, programas, projetos e práticas contributivas na aprendizagem de “ser professor(a)”, bem como as disciplinas/conhecimentos que contribuíram para os aprendizados na formação inicial, alertaram que vários aspectos tornaram o processo educativo insatisfatório na opinião dos(as) formandos(as). Nos dois grupos focais essa questão mobilizou muito os sujeitos a falarem sobre a problematização levantada. Eis as observações apontadas:

*Pode ser um negativo? No começo da matéria ele passava uns exercícios e as falas dele não eram claras. E eu como treinei Basquete a minha vida inteira eu entendia, mas eu via na cara de todo mundo que ele não estava sendo entendido. Isso me fez olhar de novo para o Basquete como eu via antes que era aquela prática sempre depois do Futebol e do Vôlei. Então ninguém dava muito a mínima para o Basquete. Chegou nas aulas práticas e o professor passava os exercícios para gente fazer e muitas vezes ninguém entendia. Eu que tinha que ficar explicando lá no fundo, explicava para a Formanda B1 porque elas não entendiam. E elas falavam ‘ah você dá aula melhor que o professor’ (FORMANDO B3).*

*Voltando um pouco um tópico que a Formanda B11 tocou e o Formando B3 também, é a questão, por exemplo, nós três fomos atletas de alguma modalidade. Quando a gente vai ter a matéria dessa modalidade, como por exemplo, no meu caso é Ginástica, então acaba frustrando. [...] em ginástica acontece que o professor pede para que você dê a aula só que o meu objetivo aqui é aprender a dar uma aula. Eu sei a minha vivência de atleta, não sei como passar isso para alguém de uma forma que não seja a minha forma. E isso foi algo que me deixou meio assim e, por exemplo, na questão de academia eu tinha um conhecimento menos um então o que eu senti foi que os professores acham que a gente por ter escolhido o curso já conhece e já sabe aquilo (FORMANDA B10).*

*Eu acho que às vezes falta o professor abrir um pouquinho mais o leque das possibilidades que a gente pode trabalhar em cima daquilo e não a matéria é isso, isso, acabou e é isso. E abrir os detalhes daquela matéria, então trazer todas as resoluções que são possíveis para a matéria, trabalhar mais a desconstrução da matéria como [...] o Formando B7 já tinha comentado (FORMANDO B9).*

*[...] uma matéria que eu esperava ser uma coisa foi Esportes Aquáticos que para a área da licenciatura já é mais difícil, a gente ter esse contato com a piscina. E a professora que eu tive me mostrou que é mais impossível ainda porque ela não me deu subsídio nenhum para poder trabalhar isso em uma escola e me mostrou como ser uma professora arrogante com os alunos. Então foi uma matéria que me marcou bastante (FORMANDA L2).*

*[...] disciplinas que não foram boas, pelo menos nas experiências que eu tive com determinados professores ou contexto até. Foi Futsal que eu saí aprendendo menos ainda do que eu sabia porque foi*

*uma experiência muito ruim. Metodologia e Didática que não me ajudaram em quase nada, até hoje eu tenho dificuldade de montar meu plano de aula, de pensar em uma atividade que eu consiga atingir o meu objetivo (FORMANDA L5).*

Apresentam-se evidências fortes de que em alguns processos formativos, por vezes, na opinião dos(as) formandos(as), pouco conseguem articular ou problematizar de maneira crítica, profunda e autoral os conhecimentos produzidos na área com a perspectiva da prática pedagógica de “ser professor(a) de EF”. A prática pedagógica aqui é entendida como possibilidades de elaboração própria, (re)construção de conhecimento e criação de métodos e metodologias no contexto da aprendizagem da formação inicial (VANZUITA, 2016a). Ser professor(a) de EF, neste caso, é saber relacionar os conhecimentos científicos da área (teoria) e combiná-los e utilizá-los tão bem, com maestria e habilidade, os métodos de aprendizagem no momento da prática pedagógica.

Esses indícios sugerem reorganizar o curso em alguns pontos, na medida em que se afasta a noção de aula no sentido de apenas transmitir o conhecimento historicamente construído como repasse ao estudante. É necessário abastecer o ambiente acadêmico no sentido da “[...] aula questionadora, voltada para fomentar pesquisa, formulação, espírito crítico, leitura alternativa; incluindo sempre a interpretação própria no professor e no aluno” (DEMO, 2005, p. 82).

Embora tenham sido reveladas críticas negativas aos processos formativos de algumas disciplinas, em contrapartida foi notável a importância do papel do professor e do seu método de organização da aula como referência de “ser professor(a) de EF”. Os(as) formandos(as)

buscaram em sua memória esses elementos positivos das experiências dentro e fora da universidade, o que gerou mobilização nos grupos focais em relação a esse ponto. Visualiza-se a seguir essas opiniões:

*Eu acho que o que o vôlei foi bem marcante para gente por ser o primeiro esporte. E a gente entra na EF meio que não sabendo o que seria, e o professor foi ótimo para todos, não sei, quase todos. E a gente saiu com uma visão boa. E em todos os outros esportes a gente já tinha aquela base que foi levando até agora no último ano. Foi um primeiro semestre que valeu (FORMANDA B11).*

*Sobre os professores, é o mesmo exemplo do vôlei, eu acredito que é muito importante para área da metodologia o professor que está engajado naquilo que ele vai fazer. O nosso professor sempre se mostrou muito interessado e cuidadoso na hora em que ele foi passar as informações e os conhecimentos para gente. Então desde as próprias aulas que foram dentro da sala de aula no início, onde ele mostrou as diversas possibilidades do vôlei, desde treinamento propriamente dito, ao vôlei que a gente faz na praia, passando depois para hora que a gente foi para quadra, para o teórico na quadra. Eu acho que é um a mais, porque dentro da quadra tu já está se ambientando, já estava conhecendo. E era um tempo ali e a gente ia para prática fazia todo mundo ter a vivência do esporte e depois a gente mesmo se ajudando, depois com os seminários e é isso (FORMANDA B10).*

*Foi uma coisa legal que a XXX fez que foi o diálogo que ela usou com a literatura para a gente tentar entender a relação do deficiente e usar o Elias, os estabelecidos e os outsiders, para a gente entender as configurações. Por exemplo, dentro do campo do esporte, digamos paraolímpico, o corpo do não deficiente não é o estabelecido, e sim o corpo*

*deficiente, inverte os valores. É uma parada legal não só a gente pensar. No caso isso seria mais legal ainda porque a gente vivenciou como seria estar naquela configuração do deficiente, ver as limitações dele e isso é bacana (FORMANDO L10).*

*Outro projeto e agora que a gente está fazendo a matéria que traz para a gente essa sensibilidade diferente de outros professores, alguns outros professores não conseguiram trazer. É o projeto da professora XXX de Terceira Idade, projeto sem fronteiras. E agora a gente está fazendo a disciplina [...] Seminários Temáticos B. E é muito interessante porque a gente que está acostumada a trabalhar com a escola, a gente não tem essa sensibilidade com as pessoas de terceira idade. Então muitas vezes a gente chega lá por algum motivo acontece de a gente ter que trabalhar com essa faixa etária, com esse público e a gente chega lá com a mentalidade de atividades para escola. E eles não são crianças, eles são adultos e eles gostam de ser tratados como adultos. Então, ela traz muito no projeto dela a própria tática que a gente tem com os idosos para a gente ter essa sensibilidade de como tratar, como desenvolver as atividades com eles, quais são as atividades que trazem benefícios reais para eles, quais atividades que dão certo e quais atividades que tem risco (FORMANDA L5).*

Estas passagens são significativas para reconhecer a importância dos saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais (TARDIF, 2002). Ao mesmo tempo, percebe-se nas narrativas, que possibilitou aos formandos(as) em EF da UFPR, encarar a formação inicial como *locus* de aprender a ser professor(a) de EF, tendo como referência os próprios professores formadores. Além dos conhecimentos e saberes apreendidos neste contexto, observou-se a preocupação dos(as) formandos(as) em buscar um modelo de qualidade em relação à orientação



de métodos e metodologias e da postura docente organizada, isto é, do(a) docente que “sabe o que faz e por que o faz” (TARDIF, 2002, p. 208). Outro ponto de destaque refere-se também a uma visão menos racionalista na formação inicial, centrada apenas no conhecimento técnico-científico, ou seja, de fornecer oportunidades de sentir empatia, assim como a orientação de valores e atitudes frente aos desafios da docência.

Pode-se dizer que a construção de identidade(s) profissional(is) de formandos(as) em EF da UFPR são processos em constante negociação, assim como afirma Melluci (2004). Ao experimentar práticas de ser professor(a) e de ser aluno, bem como colocar-se na condição de autor, ao observar, julgar e avaliar as práticas docentes na universidade, também ao criar expectativas, sentir empatia e aprender valores e atitudes, o constructo dinâmico da(s) identidade(s) profissional(is) metamorfoseia-se a cada experiência da formação inicial. Isto contribui para a qualidade elevada da formação, uma vez que essas experiências possibilitam a formação da cabeça bem-feita (MORIN, 2001).

Em perspectiva recente de pesquisa (VANZUITA, 2016a) é possível dizer que a experiência de formação inicial e inserção profissional de formandos em EF contribui para construir identidade(s) profissional(is) não articuladas integralmente aos processos de pesquisa e criação de métodos e metodologias, como está se demonstrando no caso dos formandos da UFPR. Contudo, outras dinâmicas de construção identitária profissional estabelecem-se neste contexto, como possibilidades de experimentar e sentir empatia, construir valores e atitudes profissionais fora do contexto da racionalidade técnico-científica, solucionar problemas,

construir projeto pedagógico próprio, em que as experiências de formação inicial podem contribuir e qualificar.

Atenta-se novamente aos aspectos relacionados aos métodos, programas, projetos e práticas contributivas na aprendizagem de “ser professor(a)”. O depoimento da Formanda L7 aponta a possibilidade de aprender a ensinar, isto é, de ser professor(a) em alguns momentos formativos, entretanto, em outros momentos existem críticas aos métodos utilizados pelos docentes do curso,

*Quanto à metodologia do ensino eu percebi que, principalmente nas matérias práticas, alguns professores queriam nos ensinar a fazer a prática deles. Então queriam que a gente aprendesse a correr, queriam que a gente aprendesse a saltar. Enquanto outros professores, como o XXX, ele nos ensinou a como ensinar uma criança a fazer cambalhota. Então ele não falou vão lá e façam cambalhota, ele falou ‘quando a criança baixa onde você põe a mão? Você põe a mão aqui e põe a mão aqui para não machucar ela’. Então para mim ajudou muito mais as matérias em que o professor me ensinou a ensinar do que a que o professor só me ensinou a fazer porque aí eu não sei como passar para uma criança. [...] Então eu acho muito interessante as metodologias que os professores [...] utilizam de nos ensinar a ensinar. Então, o professor XXX de lutas poderia muito bem ter ensinado esgrima com a espada, mas ele fez primeiro com a bexiga, depois ele fez com a bolinha, não para a gente aprender, mas [...] como a gente pode fazer com as crianças. Eu acho essa metodologia muito interessante (FORMANDA L7).*

Ao mesmo tempo em que a Formanda L7 remeteu críticas aos professores instrucionistas e reducionistas que orientam práticas visando

apenas a aperfeiçoar um determinado movimento ou gesto motor, por outro lado, avaliou positivamente o professor XXX por orientar os(as) formandos(as) na direção de saber ensinar a ser professor(a). Considerando que os(as) formandos(as) apreciem a ideia do professor orientar a ser professor(a) ensinando a ensinar, é importante criar ambientes de aprendizagem em que possam experimentar tais práticas, como também possam estudar, elaborar, pensar, criar, e, sobretudo, inventar suas próprias formas de ensinar e aprender. Para Demo (2011)

[...] ao lado disso, seria importante para o docente mostrar habilidade pedagógica, ou seja, saber tratar os alunos no sentido de fazê-los aprender bem. Alguns são mais capazes que outros em motivar, mas o principal seria oferecer aos estudantes condições esmeradas de aprendizagem [...]. [...] Menos que aula, valoriza-se a habilidade maiêutica. ‘A glória do docente é o discente que sabe pensar’. Não se trata de reproduzir discípulos, mas de inventar novos mestres, cuja autonomia seja o signo da autoria (DEMO, 2011, p. 76).

Quando o(a) estudante se “encanta” com os conhecimentos da disciplina, ou até mesmo pela habilidade pedagógica do professor em discorrer um determinado assunto, motiva o(a) estudante em seguir o caminho da autoformação, como foi o caso da Formanda B11. Ela menciona que mudou sua perspectiva de inserção profissional por conta do envolvimento com a pesquisa em uma área diferente da pretendida. Nesta perspectiva, a estudante sinalizou que tentará ingressar em um programa de mestrado,

*O que eu achei legal é que quando eu entrei na universidade eu pensei em trabalhar com nataçãõ infantil. E é engraçado como vai mudando a ideia conforme os anos vão passando. Bastante gente entra com uma ideia formada e acaba final, né. Eu no primeiro ano eu fiz a disciplina de Filosofia e é uma disciplina que você nem imagina na grade de EF. E eu me dei bem com o professor, a gente teve uma conexão ali, a gente se dá super bem. E ele me chamou para o grupo de pesquisa e no segundo ano eu já comecei iniciação científica com ele, fiz terceiro ano de iniciação científica. A nataçãõ ficou para [...]. Até na disciplina de nataçãõ eu me senti um pouco frustrada que tudo que eu aprendi na disciplina era o que eu já sabia quando treinava. E agora estou fazendo monitoria com ele e vou tentar mestrado. Então foi da água para o vinho, eu comecei imaginando e estou saindo esse ano com outra visãõ (FORMANDA B11).*

É necessário pensar a universidade com espaços que permitam práticas de pesquisa como fundamento do trabalho docente e discente (DEMO, 2008). Nas problematizações dos grupos focais, percebe-se em algumas falas dos(as) formandos(as), os indícios de posturas críticas, de autoria, de questionamento, de busca, de criação de métodos e metodologias nos processos formativos no espaço educativo da universidade, como também fora dela. Evidenciam-se tais constatações nos relatos a seguir:

*Então acho que para mim mesmo, os professores em si não as matérias, me ajudaram muito nessa busca pelo conhecimento. Eu, principalmente, aprendi muito mais fora da faculdade do que aqui dentro, infelizmente, eu acho, deveria ser ao contrário. Mas a maioria dos professores me ajudou a ter essa vontade*

*de não fica parado né. Principalmente agora a gente está tendo a aula com a XXX. Ela é uma pessoa que eu sabia que ela tem uma relação forte porque a filha dela treina onde eu dou aula. E ela conversa na aula bastante. É uma professora que instiga bastante a não ficar parado. Até mesmo nesta questão da organização e administração, eu achei que não ia servir muito para mim, mas ela vem mostrando, me dando visões, falando onde eu posso chegar, não querendo me deixar quieto. [...] Quando eu fui indicado para o estágio que abriu vaga, era um trabalho com crianças, eu nunca tinha atuado com isso. Eu fui em frente e falei 'ah, eu vou tentar né'. Acabei entrando e eu acho que eu tive uma experiência muito boa, eu acho que para mim é ao contrário do que estão dizendo. No lugar em que eu entrei em estágio o meu chefe, ele era pesquisador, ele trabalha com a área, mas ele é bastante pesquisador, ele é mais da área acadêmica. Então ele falava 'você é estagiário, mas eu não quero que você ache que você é estagiário, como dizem de fazer o que eu mando'. Ele me instigava e me ajudava a buscar o conhecimento. O lugar onde eu trabalhava sempre me ajudou a buscar cursos, a buscar conhecimento. (FORMANDO B4).*

*Bom, para mim foi desenvolvimento motor porque a gente aprendeu a parte de desenvolver as capacidades motoras das crianças. Isso influencia na hora do plano de aula porque a gente vai pensar no método que a gente vai utilizar para desenvolver essas habilidades e essas capacidades nas crianças. Então essa disciplina deu subsídios muito grande e importante porque a gente sabe o conceito de habilidade e capacidades. Então na hora de montar o seu plano isso é muito importante porque a gente sabe pelo menos com essa disciplina deu bastante suporte para a gente pensar na hora de planejar que método eu vou utilizar para desenvolver tal capacidade, tal habilidade motora. Além dessas que eles falaram, essa foi muito importante para mim na hora de montar o plano de aula. É algo que eu penso,*

*'ah eu quero desenvolver isso, isso e aquilo', mas que método eu vou usar para desenvolver isso (FORMANDA L1).*

*Eu acho que a gente fala tanto de aspectos positivos e aspectos negativos, o que influencia na nossa vida pessoal e o que influencia na vida profissional. A gente está comentando tanto sobre esses aspectos e pelo que eu vejo na nossa conversa é que a maioria, de alguma forma, a faculdade contribui muito para a nossa formação [...]. A sociedade te ensina a simplesmente reproduzir, reproduzir, reproduzir. A faculdade me ensinou a pensar, me ensinou a pensar sobre, seja com conceito, seja na prática. A faculdade ensinou a gente a pensar, ensinou a olhar para o outro e respeitar a opinião do outro, dar minha opinião com um embasamento teórico e juntamente com a prática (FORMANDA L8).*

Quando a formação inicial oportuniza espaços para que o(a) estudante possa exercitar a autoria, a criatividade, a intervenção prática inovada, a busca pelo conhecimento, o pensamento crítico, possivelmente a qualidade profissional será elevada. Neste caso, nota-se que os(as) formandos(as) nos relatos descritos percebem a sua formação como um aprendizado em processo, em constante movimento.

Além disso, a oportunidade de pensar e planejar métodos e práticas de “ser professor(a) de EF” indica a existência, mesmo que pontual, da pesquisa como princípio educativo e da criação de métodos e metodologias neste contexto. É possível dizer que as experiências de formação inicial de formandos(as) em EF da UFPR, constroem identidade(s) profissional(is) não articuladas integralmente aos processos de pesquisa e criação de métodos e metodologias, porque em outros momentos os(as)

formandos(as) emitem críticas as práticas instrucionistas e reducionistas dentro do contexto formativo da UFPR.

É importante evidenciar que a pesquisa relaciona-se diretamente com a capacidade de pensar. A pesquisa exige autonomia, independência, autoria, criatividade, invenção e competências históricas humanas indispensáveis na prática do professor. Por sua vez, Demo (2005) resume a competência desejada do professor neste processo:

a) Pesquisa, para poder realizar questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política, unindo teoria e prática; b) formulação própria, sobretudo para se chegar a projeto pedagógico próprio; c) teorização das práticas, para exercitar autocrítica e crítica das práticas, retornando à teoria, inovando a teoria e a prática; d) atualização permanente, porque competência competente é aquela que, sobretudo sabe se refazer todo dia (DEMO, 2005, p. 51).

As Formandas L1 e L8 demonstraram, por meio de seus depoimentos, a existência da aproximação do conceito levantado por Demo (2005) com as práticas formativas instituídas na UFPR. Já outros(as) formandos(as) também relataram essa aproximação, como também em outros casos houve um distanciamento da perspectiva de experiências formativas pela pesquisa e criação de métodos e metodologias.

Suscita-se, para concluir esse tópico, sobre os processos de formação inicial, que a análise foi construída a partir da contribuição dos conhecimentos/disciplinas na formação inicial, dos métodos, programas, projetos e práticas contributivas na aprendizagem de “ser professor(a)” e,

por último, a relação com os professores formadores ou atuantes na profissão como referência de bom desempenho profissional.

Os conhecimentos/disciplinas revelados como contributos no contexto formativo foram cheios de significados quando os docentes do curso de EF da UFPR, por meio de suas práticas pedagógicas, orientavam no sentido da articulação da relação entre teoria/prática, desenvolviam práticas que oportunizavam os(as) formandos(as) a experimentarem “ser professor(a) de EF”, priorizavam práticas de autoria e desenvolviam nos(as) formandos(as) a possibilidade de criação de métodos e metodologias de aprender e inventar.

Quando se menciona a relação com os professores ou atuantes na profissão como referência de bom desempenho profissional, os(as) formandos(as) revelaram que os aspectos relacionados a construção de valores e atitudes, bem como de sentir empatia, foram fatores importantes para tornarem-se professores qualificados. Também usaram como exemplo de “modelo profissional” professores da universidade dedicados e comprometidos em suas práticas e que orientavam, principalmente, a partir de referências da prática e que conseguiram transmitir o conhecimento da área do mais simples ao mais complexo. Além disso, os professores que assessoravam nos estágios, orientando os(as) formandos(as) a buscarem o conhecimento, a pesquisar, a buscar cursos de atualização/especialização e a buscar a autoformação foram considerados bons “modelos profissionais”.

Com relação aos métodos, programas, projetos e práticas contributivas na aprendizagem de “ser professor(a) de EF”, os(as) formandos(as) relataram que em algumas disciplinas pontuais os professores não conseguiram aprofundar de maneira crítica, reflexiva e



autoral as problematizações sobre os conhecimentos da área. Por outro lado, foi possível identificar que, em outros casos, os professores conseguiram orientar os(as) formandos(as) ao caminho da pesquisa e da criação de métodos e metodologias, como no exemplo das falas dos(as) Formandos(as) B4, B11, L1 e L8.

## **6 Considerações finais**

As análises realizadas cooperaram para responder à questão problema levantada no início deste texto: como as experiências no contexto de formação inicial de formandos(as) em EF da UFPR, contribuem para construir identidade(s) profissional(is)? Elucidar-se-á, a partir dos objetivos específicos da presente pesquisa, os pontos de análise que foram desenvolvidos ao longo do texto.

Foi possível identificar, por meio dos relatos dos(as) formando(as) em EF da UFPR, que algumas práticas não ultrapassaram a noção da repetição, da transmissão de conhecimento, em virtude de práticas formativas/educativas que os(as) ensinaram a apenas repetir gestos motores sem a devida orientação contextualizada e problematizadora que a universidade deveria possibilitar. Por isso, afirma-se na presente investigação que as experiências de formação inicial de formandos(as) em EF da UFPR contribuíram para a construção de identidade(s) profissional(is) não articuladas integralmente aos processos de pesquisa e criação de métodos e metodologias.

Identificou-se, quanto ao perfil dos(as) formandos(as), que a maioria é jovem com idade entre 20 (vinte) a 23 (vinte e três) inseridos no mundo do trabalho, adequando, portanto, educação e trabalho no processo de formação inicial.

Para responder o objetivo específico da pesquisa que foi caracterizar as experiências de formandos(as) em EF no seu contexto de formação inicial, com a ajuda do Programa de Análise de Conteúdo Atlas. TI 8, foram criadas unidades de análise na relação do eixo previamente construído sobre a “formação inicial”. Inicialmente descreveu-se e analisou-se o contexto da formação inicial a partir dos seguintes pontos: contribuição dos conhecimentos/disciplinas na formação inicial; a relação com os professores formadores ou atuantes na profissão como referência de bom desempenho profissional e os métodos, programas, projetos e práticas contributivas na aprendizagem de “ser professor(a)”.

No que concerne à contribuição dos conhecimentos/disciplinas na formação inicial, observou-se que no grupo focal da modalidade de Licenciatura os(as) formandos(as) assinalaram que em algumas disciplinas existe uma preocupação em articular as relações teórico-práticas no processo formativo, como foi o caso das disciplinas de “Prática de Ensino” e “EF em Contextos Educativos I”. Já em outras disciplinas a crítica foi remetida à desarticulação entre os conhecimentos desenvolvidos na universidade e o universo da prática pedagógica.

No tocante ao grupo focal da modalidade de Bacharelado pode-se constatar que as afirmações foram diferentes do grupo de Licenciatura. Estenderam as narrativas no sentido de apresentar as experiências práticas exitosas e conhecimentos que colaboraram no processo formativo dentro e

fora do contexto da universidade. Ao mesmo tempo destacaram os métodos e práticas utilizadas pelos professores nesta situação. Os estudantes relataram que experimentaram práticas no qual exercitaram a construção e planejamento de aulas para os demais alunos, sendo necessário, montar, buscar, aprender, entender e aplicar os conhecimentos problematizados e discutidos na universidade. Neste caso, práticas que provocaram a autonomia formativa e a construção de conhecimento.

Em referência aos métodos, programas, projetos e práticas contributivas na aprendizagem de “ser professor(a)”, os(as) formandos(as) sentiram-se mobilizados em responder à problematização levantada, advertindo que vários aspectos tornaram o processo formativo insatisfatório na opinião dos formandos. Em algumas disciplinas identificou-se que os(as) professores(as) formadores(as) não conseguiram articular ou problematizar de forma crítica, profunda e autoral os conhecimentos discutidos e produzidos na área com a compreensão da prática pedagógica de “ser professor(a) de EF”. Na presente pesquisa, “ser professor(a) de EF” significa saber relacionar os conhecimentos científicos da área, combiná-los e utilizá-los tão bem, com perícia e habilidade, os métodos de aprendizagem no momento da prática pedagógica.

Portanto, sugere-se a reorganização do curso no sentido de possibilitar, no ambiente acadêmico, práticas que orientem os(as) estudantes a elaboração própria, o questionamento reconstrutivo, autoria e autonomia formativa. Os(as) professores(as) têm papel relevante em razão de avaliarem e orientarem os(as) estudantes no caminho da invenção e da construção de conhecimentos.

Em contrapartida, em outras experiências de formação, alguns formandos(as) manifestaram entusiasmo ao enumerarem alguns(as) professores(as) marcantes na condução da organização das aulas, no contexto da universidade e como referência de “ser professor(a) de EF”. Foram ponderados neste aspecto o reconhecimento dos saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais e suas relações com os professores formadores, no sentido de observá-los(las) como modelos profissionais. Conferiu-se também que os(as) formandos(as) tiveram oportunidades de sentir empatia e de aprender valores e atitudes no contexto da prática pedagógica da universidade.

Considera-se importante dizer que na construção de identidade(s) profissional(is) dos(as) formandos(as), em EF da UFPR, a experiência de sentir empatia e construir valores e atitudes ultrapassa o modelo formativo com ênfase na racionalidade técnico-científica, uma vez que para se constituir professor(a), primeiramente é necessário “ser humano”. Neste processo, a imagem de si é importante. Dubar (2005) quando explica sobre a construção da identidade no campo profissional considera a interação entre dois movimentos: o movimento da continuidade ou o movimento da ruptura. No texto resgata-se a identidade construída no modo de continuidade, pois os formandos do curso de EF experimentam um espaço potencialmente unificado de realização, um sistema profissional em que eles seguem percursos contínuos projetados numa sucessão e exigências de qualificações que implicam o reconhecimento das suas competências de forma a validar a imagem de si. E nesse contexto a autoria também é exigida.

Neste sentido, observou-se que os(as) professores(as) formadores(as) e a própria universidade, contribuíram para que os(as) formandos(as) construíssem conhecimento com autoria, com autonomia, posturas críticas e reflexivas, de busca e de criação de conhecimentos, de métodos e metodologias nos processos formativos no espaço educativo da universidade, assim como fora dela. Um relato marcante foi da Formanda L8, quando observa: “[...] *A faculdade me ensinou a pensar, me ensinou a pensar sobre, seja com conceito, seja na prática. A faculdade ensinou a gente a pensar, ensinou a olhar para o outro e respeitar a opinião do outro, dar a minha opinião com embasamento teórico e juntamente com a prática*”. Quando a formação inicial consegue oportunizar aos seus formandos(as) toda sorte de experiências (pesquisa, extensão e ensino) a construção de identidade(s) profissional(is) será altamente qualificada contribuindo para ajudar a pensar e construir conhecimento inovador.

Considera-se que as experiências de formação inicial dos(as) formandos(as) em EF da UFPR contribuem para a construção de identidade(s) profissional(is) mestiças não articuladas integralmente aos processos de pesquisa e criação de métodos e metodologias. Desta forma, outras dimensões de formação foram conhecidas e analisadas na presente pesquisa, em que percebe-se que os(as) formandos(as) ao envolverem-se com experiências do campo da prática profissional (estágios e trabalho), ao realizarem pesquisas nos programas e projetos de iniciação científica; além de realizarem a autoformação por meio da busca pelo conhecimento, ao conseguirem pensar por conta própria, ao sentirem empatia e apreenderem valores e atitudes de “ser professor(a) de EF”, ao criticar as perspectivas formativas obsoletas e atrasadas, constroem sua(s) identidade(s)

profissional(is) mestiça(s), porque se reconstroem sempre, estão em movimento, aprendem constantemente.

Como sugestão, a universidade poderá criar um “currículo intensivo” na perspectiva de Demo (2005), possibilitando aos(as) estudantes a experiência plena de viver a pesquisa e a criação de métodos e metodologias em todas as suas dimensões e tempos, na educação superior.

## Referências

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 7. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

DEMO, P. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008.

DEMO, P. *Outro professor: alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

DEMO, P. *Aprender como autor*. São Paulo: Atlas, 2015.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução Andréa Stahel da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GARIGLIO, J. A. Inserção profissional de professores de educação física iniciantes: aprendendo a ser professor. *Educação* (Porto Alegre), v. 39, n. 3, p. 312-326, set-dez. 2016. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.22740>

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE.  
Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/curitiba/panorama>.  
Acesso em: 28 de fev. de 2018.

MELUCCI, A. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. Tradutores: Adriano R. Marinho; Agostino Giacomini; Débora Conforto; Henri Fuchs; Jorge D. Barbosa; Jorge M. Adão; José Rossi; Nara R. Vieira; Raquel Gatto; Sueli Salva. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2004.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SERRES, M. *Filosofia mestiça*. Tradução: Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SERRES, M. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Unimarco Editora, 1999.

SERRES, M. *Polegarzinha*. Tradução: Jorge Bastos. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VANZUITA, A. *Tensões identitárias do profissional de educação física: a pesquisa enquanto elemento articulador entre a formação e a cultura da Uniplac*. 2007. 92 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Lages, UNIPLAC-SC, 2007.

VANZUITA, A. Hybrid identity of the physical education professors of uniplac: tensions between research and professors' culture. *The FIEP Bulletin*, v. 78, p. 170-173, 2008.

VANZUITA, A.; RAISER, E. C. S. Desvelando os fazeres pedagógicos dos professores de educação física no Instituto Federal Catarinense. *In: 1*

Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas (FEBRAT), 2013, Belo Horizonte. *Anais da Febrat*, p. 1-12, 2013.

VANZUITA, A. *A constituição de identidade(s) profissional(is) de formandos em educação física*. 2016. 224f. Tese. (Doutorado em Educação). Itajaí, UNIVALI-SC, 2016a. <https://doi.org/10.18593/r.v41i3.9906>

\_\_\_\_\_. *Tensões identitárias de professores de educação física*. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2016b.

VANZUITA, A.; RAITZ, T. R. A construção de identidade(s) profissional(is) em educação física: uma revisão de literatura. *Roteiro* (UNOESC), v. 41, p. 649-676, 2016. <https://doi.org/10.18593/r.v41i3.9906>

VANZUITA, A.; RAITZ, T. R.; GARANHANI, M. C. Escolha, formação e inserção profissional: a construção de identidade(s) profissional(is) de formandos em educação física. *Espacios* (CARACAS), vol. 38, n. 45, p. 17-31, 2017.

VANZUITA, A.; RAITZ, T. R.; ZLUHAN, M. R.; FERREIRA, D. J.; FERNANDES, F. de S. A construção de identidade(s) profissional(is) de formandos em educação física. *Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 15, n. 40, p. 142-162, 2018. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180051>

VANZUITA, A. *A construção de identidade(s) profissional(is) de formandos em educação física da UFPR*. 2018. 161f. Relatório de Pós-Doutorado. (Pós-Doutorado em Educação). Curitiba, UFPR, 2018a. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180051>

VANZUITA, A. *A construção de identidade(s) profissional(is) em educação física*. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2018b. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180051>

Data de registro: 12/06/2019

Data de aceite: 23/04/2020