

A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física

Patrícia Gomes¹

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Paula Queirós²

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto

Paula Batista³

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto

Resumo

Este estudo visa conhecer as razões que levam à escolha de um curso de formação para a docência em Educação Física e identificar os agentes de socialização para esta profissão. Na componente extensiva foi aplicado um questionário a todos os estudantes do primeiro ano do segundo ciclo de estudos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e na intensiva uma entrevista semiestruturada a 10 estudantes. Na análise utilizou-se estatística descritiva e análise de conteúdo. Nas razões invocadas para a escolha da profissão prevalecem as intrínsecas, seguidas das extrínsecas e, por último, as altruístas. A família emergiu como o principal agente de socialização para a prática desportiva e o professor de Educação Física para a docência.

Palavras-chave: socialização antecipatória; professor; educação física.

Abstract

Anticipatory socialization for teaching: A study with Physical Education Students

This study aims to know the reasons for choosing a training course of Physical Education teaching and identifies the socialization agents addressed to this choice. In an extensive component was applied a questionnaire to all students in the first year of master degree on Faculty of Sport, University of Porto and in the intensive was used a semi-structured interview with 10 students. Descriptive measures and content analysis were used. The intrinsic reasons for choosing the course prevailed followed by the extrinsic and lastly the altruistic. The family emerged as the primary agent of socialization for sport and physical education teacher to teaching.

Keywords: anticipatory socialization; teacher, physical education.

¹ Doutoranda em Ciências do Desporto na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Porto, Portugal). Endereço de correspondência: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Rua Dr. Plácido Costa, 91, 4200-450 Porto, Portugal. *E-mail*: pgomes@fade.up.pt

² Professora Auxiliar no Departamento de Pedagogia do Desporto na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e investigadora do Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIF12D) (Porto, Portugal). *E-mail*: pqueiros@fade.up.pt

³ Professora Auxiliar no Departamento de Pedagogia do Desporto na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e investigadora do Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIF12D) (Porto, Portugal). *E-mail*: paulabatista@fade.up.pt

Résumé

Socialisation Anticipatoire pour la profession enseignante: une étude avec étudiants d'Education Physique

L'étude veut connaître les raisons du choix d'un cours de formation pour l'enseignement en éducation physique et aussi identifier les agents de socialisation pour l'enseignement. Une vaste enquête a été réalisée à tous les étudiants de la première année du deuxième cycle de la Faculté du Sport, Université de Porto et dont la phase intensive, entrevues semi-structurées à 10 étudiants. On a utilisé des paramètres statistiques descriptifs et de l'analyse de contenu. Parmi les raisons invoquées pour le choix du cours, il y a une prédominance des raisons intrinsèques, extrinsèques et enfin des altruistes. La famille a émergé comme le principal agent de socialisation pour le sport et le professeur d'éducation physique comme le principal agent de socialisation pour l'enseignement.

Mots-clés: socialisation anticipatoire; être un enseignant; éducation physique.

Resumen

Socialización Anticipatoria para la Docencia: un estudio con estudiantes de Educación Física

El presente estudio tiene como objetivo conocer las razones de la elección de un curso de capacitación para la enseñanza de la Educación Física e identificar los agentes de socialización para la elección de la enseñanza. En la componente extensiva se aplicó un cuestionario a todos los estudiantes de primer curso de segundo ciclo de la Facultad del Deporte, Universidad de Porto y en la intensiva una entrevista semiestructurada a 10 estudiantes. Parámetros estadísticos descriptivos y análisis de contenido fueron aplicados. Entre las razones de la elección del curso, las intrínsecas prevalecen, seguidas por las extrínsecas y, por último, las altruistas. La familia emergió como el principal agente de socialización para el deporte y el profesor de educación física para la enseñanza.

Palabras clave: socialización anticipatoria; profesor; educación física.

Introdução

Nos últimos anos, os processos de formação para a docência têm sido alvo de alterações profundas, designadamente com o processo de Bolonha, que aportou transformações não apenas na estrutura dos cursos, mas também nos próprios propósitos. Cornelissen e van Wyk (2005) referem que se no passado a preocupação recaía nos processos e métodos de formação aplicados aos programas de formação, atualmente a atenção incide, sobretudo, na compreensão do modo como os estudantes apreendem os conhecimentos, os valores, as habilidades técnicas e as atitudes necessárias ao exercício da profissão (Flores e Day, 2006; Marcon, Nascimento, e

Graça, 2007). Deste modo, importa também atentar que é necessário pensar a aprendizagem como resultado de uma conjugação de fatores que interagem entre si, designadamente as características individuais dos estudantes e as experiências anteriores à formação (Entwistle, 1995).

A tentativa de perceber o modo como os estudantes constroem a sua identidade profissional, implica considerar que se trata de um processo de construção que é, fundamentalmente, influenciado pelas sucessivas socializações ao longo da vida (Dubar, 1997). Processo este que se inicia antes da formação superior, com a socialização antecipatória (Cornelissen e van Wyk, 2005; Flores e Day, 2006), prossegue durante a formação inicial e continua ao longo de todo o percurso profissional (Albuquerque, Pinheiro e Batista, 2008). Este é, portanto, um processo marcado pela natureza pessoal e social de cada indivíduo, refletindo claramente o caráter interativo e multidirecional da socialização, que não sendo adquirida num só espaço e num só tempo, passa por renegociações permanentes no seio dos vários subsistemas de socialização.

Na verdade, como refere Dubar (1997) ao reporta-se a Percheron (1974), a socialização não é apenas, nem exclusivamente, a transmissão de valores, normas e regras, mas antes o desenvolvimento de uma dada representação do mundo. No caso concreto da profissão de professor várias questões se colocam: “O que é ser professor?”, “Qual o papel e função do professor?”, “Que posição ocupa o professor na sociedade?”. Na tentativa de lhes dar resposta, é crucial considerar que as representações constroem-se não apenas por imposição de agentes exteriores, nomeadamente da família, escola ou outros, mas também através de um processo gradual de múltiplas influências que cada indivíduo vai tendo ao longo do seu percurso, que o levam, ele próprio, a reinterpretar e a formar novas representações. Como aponta Dubar (1997), estas representações adquiridas pela socialização são o produto das influências presentes e passadas dos múltiplos agentes de socialização. Esta “socialização latente”, também designada de socialização antecipatória, é muitas vezes impessoal, informal e intencional, e adquire um papel de tal forma importante que tem responsabilidades no alargar das escolhas profissionais, influenciando as aprendizagens no decorrer de toda a formação. Trata-se de um processo pelo qual o indivíduo aprende a interiorizar, ao longo das suas vivências, os valores de grupos que servem de referência e aos quais desejam pertencer, e que, de alguma forma, interfere na interpretação das novas aprendizagens.

Neste quadro, vários têm sido os estudos (e.g. Bastick, 2000; Kiziaslan, 2010; Kyriacou e Kobori, 1998) que têm perscrutado as razões pelas quais os estudantes escolhem seguir a profissão docente, porquanto entendem que uma melhor compreensão das razões, das perspetivas e dos preconceitos acerca da profissão, pode ter implicações importantes nos processos de formação. Estes autores incidem fundamentalmente em três fontes de motivação: razões altruístas, razões intrínsecas e razões extrínsecas. As razões altruístas decorrem de uma visão do ensino como uma profissão importante e útil para a sociedade. As razões intrínsecas incluem aspetos como a relação com as crianças, a “vocação” para o ensino, o sentir-se capaz e o desejo de servir-se do conhecimento da matéria. As razões extrínsecas abarcam as condições que são atrativas para o desempenho da profissão.

Assumindo que os aspetos relacionados com a socialização antecipatória influenciam o modo como os estudantes incorporam as aprendizagens ao longo do percurso formativo e que, por sua vez, os cursos de formação devem atender ao perfil de estudantes que têm (partindo das suas representações), na tentativa de as desconstruir e reconstruir, este estudo pretende responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1) Qual o perfil dos estudantes que ingressam no 2º Ciclo (mestrado) em Ensino de Educação Física nos ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP)?
- 2) Que razões apontam para a escolha de um curso de formação para a docência?
- 3) Quais os agentes de socialização que identificam para a escolha da profissão docente e qual o seu papel?

2. Metodologia

O presente estudo, de natureza descritiva e interpretativa, representa a primeira componente de um projeto de investigação de Doutoramento em Ciências do Desporto, cujo objetivo é compreender o modo como cada estudante do 2º Ciclo em EEFEBS constrói a sua identidade profissional (IP), enquanto futuro professor, ao longo dos dois anos de formação conducente à aquisição da habilitação para a docência. Nesta pesquisa o foco central é a socialização antecipatória para a profissão docente.

Em termos de estrutura, o estudo tem duas componentes, uma extensiva e outra intensiva. Na primeira fase os participantes foram todos os alunos que ingressaram no curso de 2º ciclo em EEFEBS, no ano letivo de 2012/2013; na segunda fase participaram 10 estudantes, selecionados a partir de critérios qualitativos explicitados no ponto seguinte.

2.1. Procedimentos de recolha dos dados

Na primeira componente recorreu-se a um questionário aplicado a todos os 155 estudantes inscritos no 1º ano do 2º Ciclo em EEFEBS, do ano letivo de 2012/2013. Para o presente estudo foi utilizado o questionário tipo inquérito, com o objetivo de obter dados demográficos, bem como aceder a aspetos relativos à socialização antecipatória dos estudantes. O questionário contém três blocos temáticos: a) percurso académico; b) percurso desportivo; e c) agentes de socialização. O instrumento foi aplicado a todos os estudantes, no início do ano letivo, durante a primeira aula de uma unidade curricular do 1º ano do curso. Posteriormente, tendo como objetivo selecionar um conjunto de estudantes com perfis distintos, com base na análise dos dados obtidos, foram selecionados 20 participantes, atendendo aos seguintes critérios: 1º) prioridade no concurso ao 1º e 2º ciclo de estudos na área da Educação Física (EF); 2º) instituição de conclusão do 1º ciclo de estudos; 3º) média de acesso ao ensino superior; 4º) perfil de prática desportiva (modalidade, razões, tempo de prática); 5º) experiências profissionais na área do Desporto; 6º) disponibilidade e prazer pela escrita. Os estudantes foram contactados e aqueles que demonstraram disponibilidade para participar no estudo (10 estudantes) foram entrevistados, recorrendo a um guião semiestruturado. O objetivo foi aceder a dados mais detalhados da sua socialização antecipatória. A entrevista foi objeto de gravação em áudio, sendo constituída por três blocos temáticos: a) experiências significativas para a escolha do curso de formação para a docência; b) momento(s) de descoberta para a profissão docente; e c) representação do que é “ser professor”.

2.2. Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados de natureza quantitativa (questionário) utilizaram-se medidas descritivas básicas (frequências, medidas centrais e de dispersão), com o

objetivo de caracterizar o perfil e a socialização (agentes e vivências) para a profissão docente dos estudantes que ingressam no 2º ciclo em EEFBS.

Já nos dados de natureza qualitativa (entrevistas e questão aberta do questionário), depois de efetuada a transcrição integral do conteúdo verbal do discurso dos participantes, estes foram sujeitos a uma análise de conteúdo (Patton, 2002), porquanto este método permite tratar de forma organizada dados diversos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (Bardin, 2004; Quivy e Campenhoudt, 2005). Recorrendo a procedimentos dedutivos e indutivos, os temas e as categorias foram definidos *a priori* e as subcategorias *a posteriori*. Para tal, recorreu-se ao programa de análise qualitativa *Nvivo 10* para a organização dos dados pelos temas, categorias e subcategorias (Quadro 1)⁴.

Quadro 1
Identificação e organização vertical dos temas, categorias e subcategorias

Temas	Categorias	Subcategorias
Socialização antecipatória	Agentes para a Prática Desportiva	Família
		Escola
		Amigos
	Agentes para a Profissão Docente	Professores
		Treinadores
		Família
		Amigos
Razões para a profissão	Razões altruístas	
	Razões intrínsecas	
	Razões extrínsecas	

Na temática da socialização antecipatória, foram consideradas duas categorias: agentes de socialização para a prática desportiva e agentes de socialização para a profissão. Na especificação dos agentes de socialização foram identificados os seguintes: família, amigos, treinadores e professores, particularmente o professor de EF.

Relativamente à temática das razões para a escolha da profissão docente, adotou-se uma taxonomia em resultado de uma síntese dos conceitos veiculados por um conjunto de autores (Bastick, 2000; Kiziaslan, 2010; Kyriacou e Kabori, 1998),

⁴ Todos os excertos das entrevistas, objeto de menção no texto, foram codificadas com um nome fictício de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes do estudo.

resultando em três fontes de motivação: razões altruístas; razões intrínsecas; razões extrínsecas.

As razões altruístas decorrem de uma visão do ensino como uma profissão importante e útil para a sociedade, onde o desejo de ajudar as crianças e jovens surge no sentido de contribuir para a melhoria da sociedade (Kiziaslan, 2010). Mencione-se a título de exemplo: o gosto pela partilha do conhecimento com os outros; o contributo para a sociedade; ser um exemplo para os alunos. As razões intrínsecas incluem aspetos como o desejo de trabalhar com crianças, a “vocação” para o ensino, o gosto pela matéria de ensino e a profissão que sempre desejou (Kiziaslan, 2010). Como refere Caires (2002), esta tipologia de “razões” reporta-se às recompensas intrínsecas ou psíquicas decorrentes do exercício da profissão. Já as razões extrínsecas abarcam as condições que são atrativas para o desempenho da profissão, tal como o salário, a segurança, as férias, os horários, o prestígio ou o poder sobre os outros (Kiziaslan, 2010).

3. Resultados e Discussão

Na tentativa de procurar dar resposta às questões de pesquisa, numa primeira fase são apresentados os dados de natureza demográfica, de modo a traçar o perfil dos estudantes que ingressam no 2º Ciclo em EEFEBS, na FADEUP. Numa segunda fase apresentam-se as razões para a escolha da profissão docente e os agentes de socialização. De referir ainda que, na segunda fase, são utilizados dados do estudo extensivo e intensivo.

3.1 O perfil dos estudantes que ingressam no 2º Ciclo de EEFEBS

Traçar o “perfil” dos estudantes que se candidatam ao Ensino é o primeiro objetivo desta pesquisa. Neste aspeto mais de dois terços dos estudantes que ingressaram no 2º Ciclo do curso de EEFEBS da Universidade do Porto são do sexo masculino (64,2%). Esta característica é bastante distinta do perfil de candidatos a outras áreas de ensino (e.g. Almeida *et al.*, 2002; Caires e Almeida, 2005; Caires, 2002), em que o número de candidatos do sexo feminino é manifestamente superior. Em termos de idade, esta oscila entre os 20 e os 48 anos. A maioria dos estudantes tem idades

compreendidas entre os 20 e os 23 anos (84,3%), entre os 24 e 26 anos estão 12,3% e apenas 3,4% entre os 27 e 48 anos.

Em termos de percurso académico, os dados encontrados espelham o referido por Almeida *et al.* (2002), que afirmam que o “perfil” dos candidatos ao ensino superior é revelador de percursos escolares e expectativas claramente diferenciadas. Contudo, e não obstante os percursos distintos dos candidatos, é possível identificar a existência de espaços de encontros e desencontros em que os interesses e necessidades, bem como as circunstâncias socioculturais que mediaram o seu modo de agir e de pensar, deram lugar a constantes (re)negociações nos vários subsistemas de socialização admitidos por Dubar (1997). Assim, pode afirmar-se que, apesar dos candidatos terem sido influenciados por fatores distintos, todos passaram por um processo de sucessivas socializações que acabaram por conduzir a uma mesma opção: a de escolher um curso na área do desporto. A natureza pessoal e social do estudante fica aqui bem patente. No Quadro 2 podem ser observados os dados relativos ao acesso ao ensino superior e respetivo percurso académico.

Quadro 2
Percurso académico (%)

Percurso Académico	Prioridade Concurso	Área Desporto	FADEUP	74,3
			Outras Universidades	22,1
		Outra área de Estudo		3,7
	Local Licenciatura	Instituição Pública	FADEUP	46,5
			Outras Universidades	11,6
			ESE	9,3
		Instituição Privada		32,6
	Média de acesso ao Ensino Superior			14,6
	Média da Licenciatura			14,2

Observando a prioridade do concurso de acesso ao ensino superior, constata-se que 74,3% colocaram como primeira prioridade o curso de Desporto na FADEUP, sendo que apenas 46,5% o conseguiram. Por outro lado, embora 22,1% dos participantes desejasse, igualmente, o curso de Desporto, estes colocaram como primeira opção outra instituição que não a FADEUP. Verifica-se ainda que, apenas

3,7% dos candidatos veio para o curso de Desporto como segunda opção, revelando que a generalidade dos candidatos tinha como primeira opção este curso.

Relativamente à instituição em que realizaram a licenciatura, quase metade dos candidatos (46,5%) são da FADEUP, sendo os restantes estudantes oriundos de instituições distintas: 11,6% provêm de outras universidades públicas, 9,3% das Escolas Superiores de Educação e 32,6% de instituições superiores privadas. Este processo de circulação de estudantes entre instituições tornou-se uma realidade em resultado da recente implementação de Bolonha. Na verdade, nos últimos anos, muitos estudantes frequentam o 1º ciclo numa instituição e o 2º ciclo noutra. Este “trânsito” aporta um perfil de estudantes muito heterogéneo no que se refere aos conhecimentos, competências e mesmo conceções, colocando novas e renovadas exigências às instituições de formação. De facto, esta circulação de estudantes entre instituições aporta a coexistência de conceções, de escolhas e de olhares (Almeida e Fensteerseifer, 2007), as quais, de alguma forma, vão influenciar as reinterpretações e representações de cada estudante (Dubar, 1997). Na formação inicial, concretamente no decorrer do 2º ciclo de estudos, estas representações e perspetivas estão presentes, sendo a partir delas que os alunos interagem, aprendem e constroem a sua identidade enquanto futuros professores. Assim, tendo em conta que as novas aprendizagem resultam da influência das vivências e aprendizagens antecedentes (Entwistle, 1995), importa que as instituições reajustem e adequem os processos de formação aos diferentes “perfis” dos estudantes na tentativa de os direcionar para a formação pretendida.

No que concerne às médias de acesso ao Ensino Superior (ES) estas são muito similares às médias finais de licenciatura, evidenciando que o rendimento académico se mantém relativamente constante (14,57 e 14,16, respetivamente no ensino secundário e na licenciatura).

3.2 Razões para a escolha do curso de formação conducente à profissão docente

Ao analisar as três fontes de motivação consideradas – altruístas, intrínsecas e extrínsecas – é visível que as intrínsecas são as de maior relevo (47,2%), seguida das extrínsecas (30,2%) e, por último, as altruístas (22,6%). Estes resultados parecem contrariar a tendência de outros estudos realizados em áreas distintas da docência, designadamente nas línguas (e.g. Bastick, 2000; Kiziaslan, 2010), nos quais se destacam

as razões altruístas e extrínsecas, como sendo as principais fontes de decisão. Já nos estudos realizados em EF (e.g Israel e Duarte, 2000; Santini e Molina Neto, 2005), as razões intrínsecas são as principais fontes de motivação para a escolha de um curso na área do Desporto. Especificamente, aquando da opção pela via de ensino de EF, passam a ser as razões altruístas as principais fontes (Israel e Duarte, 2000). Também Carvalho (1996), reportando-se a uma pesquisa realizada por Dewar (1989), refere que, no caso dos alunos atraídos pela carreira em EF, a escolha da profissão docente resulta da possibilidade de continuarem associados ao desporto e à oportunidade de trabalharem com crianças, numa atmosfera de trabalho que lhes é familiar e positiva. Ou seja, continuar as suas vivências de vida desportiva, podendo transmiti-las a outros.

Assim, não obstante as alterações sociais, designadamente a perda de estatuto social da profissão docente, os estudantes continuam a elencar a mesma tipologia de razões aquando da opção por um curso superior. Neste quadro, é visível, mais uma vez, que a natureza pessoal e social de cada indivíduo ocupa um lugar central nas opções de cada um, isto não obstante a continuidade e descontinuidade dos processos de socialização, que levam os indivíduos a colocarem a descoberto e a reformularem as suas crenças.

Partindo deste entendimento, e tendo em conta os vários percursos que distinguem os estudantes participantes neste estudo, é perceptível que, nas diferentes relações estabelecidas com o outro “social”, os sujeitos constituem a sua individualidade (Almeida e Fensterseifer, 2007). Na verdade, é no processo de internalização de “signos” que os participantes produzem referenciais “próprios”, em consonância com as suas convicções, que os levam a agir, a pensar e a refletir de forma distinta perante experiências de vida iguais ou diferentes. Com refere Dubar (1997), são significados que os sujeitos atribuem e adquirem nas sucessivas socializações, numa constante alternância entre os espaços e o tempo. Alternância esta designada por Chaix (2002) de “transação”. Estas situações transitórias mobilizam a organização conjunta entre os espaços de socialização, enquanto “passagem de um estado para outro, de uma situação para outra” (Kaddouri, 2008: 62) nas mais variáveis vivências. Estas múltiplas transações de cada indivíduo caracterizam-se por serem temporárias e limitadas no tempo e no espaço, sendo neste espaço de transição que a história de cada um é construída. Por esta razão, compreende-se que as respostas às motivações de cada um sejam o resultado da história e significados individuais.

Ao examinar de forma mais específica cada fonte de motivação, verifica-se que, ao nível das razões intrínsecas, alguns participantes colocam a ênfase no gosto pela prática desportiva, não especificando, porém, uma área de intervenção no Desporto, em que efetivamente gostassem de atuar:

“Há alguma coisa que me diz que eu quero ser professor de EF, há outra que também me diz que quero ser treinador, há outra que me diz que quero ir para o ginásio... eu gosto de todas as áreas.” [E1.Daniel]

Este elemento parece apontar para a ideia defendida por Carvalho, que advogava que alguns estudantes optavam por esta formação inicial apenas “como pré-requisito para outra atividade que não o ensino” (Carvalho, 1996: 44). Israel e Duarte (2000) reforçam esta noção ao mencionarem que atividades como o treino, a recuperação e a reabilitação, a administração e a gestão desportiva, poderão constituir algumas das possíveis saídas profissionais almejadas pelos estudantes. Depreende-se assim que, para estes estudantes, o comprometimento com o desporto é mais relevante que o papel que poderão vir a desempenhar em termos profissionais. Neste mesmo sentido, Becker, Ferreira e Krug (1999) advogam que o gosto pelo desporto é o principal motivo pelo qual as pessoas escolhem a EF como profissão. Efetivamente, tal como Santini e Molina Neto (2005) destacam, a maioria dos candidatos à área da EF não aspiram, desde logo, a serem professores. Na verdade, o facto de serem ex-atletas ou pessoas que mantiveram contato com a área desportiva, quando confrontados com a decisão de escolher a profissão, acabam por optar por uma atividade que lhes é familiar e pela qual têm gosto. Tal como verificado acima, talvez esta evidência explique o porquê de, no presente momento, alguns estudantes ainda terem dúvidas quanto ao exercício da profissão docente:

“Ainda hoje não sei propriamente aquilo que eu quero seguir. Qual é a área específica, dentro do curso de Ciências do Desporto, que eu quero seguir... mas sabia que este era o meu lugar.” [E1.Cátia]

Como evidenciaram estudos anteriores (Becker, Ferreira e Krug, 1999; Israel e Duarte, 2000; Krug e Krug, 2008), o gosto por aceder a mais conhecimentos e a identificação com os conhecimentos necessários para intervir na área, além do gosto por ensinar, foram outras razões indicadas pelos estudantes para a escolha do curso:

“[...] sociologia, a antropologia, as fisiologias, as pedagogias, as psicologias, todas as aulas teóricas eu também me identifiquei com elas. Não só a ginástica e a natação, a natação para mim que também é outra modalidade que gosto, não só essas, mas as bases teóricas que aqui estão nesta licenciatura... adorei história do desporto (...) portanto todos esses fundamentos eu identifiquei-me bastante com eles.” [E1.Índia]

Outro elemento que ficou visível foi a elevada determinação por parte de alguns estudantes, porquanto a não entrada no curso na primeira candidatura não os dissuadiu de tentar o concurso na instituição almejada para o prosseguimento de estudos:

“[...] consegui, fiz o curso de Desporto, não consegui entrar aqui logo no 1º ano, fui para o ISMAI e depois pedi transferência para vir para a FADEUP, que era onde eu queria acabar e onde queria fazer o curso [...]” [E1.Mateus]

O gosto pela prática em alguns estudantes surge ainda mais fortalecido pelo seu envolvimento em atividades onde tiveram oportunidade de interagir com crianças ou jovens e de experimentar situações aproximadas ao papel de professor (Caires, 2002). Uma parte substancial dos estudantes revelou ter exercido ou ainda exercer funções enquanto treinador (38,0%) ou professor, nomeadamente professor de dança, de natação ou de Atividades de Enriquecimento Curricular (11,0%), ou ainda estarem envolvidos em atividades de *Fitness* (5,8%). Os restantes (45,2%) não revelaram prática profissional no âmbito do Desporto ou apenas realizaram estágios curriculares ou pequenas colaborações junto de algumas entidades.

Efetivamente, tal como patenteiam os dados do estudo intensivo, a relação com as crianças revelou ser significativa no sentido de fortalecer as escolhas para a profissão:

“A vontade de ser professor, descobri há muito tempo, derivado da vontade de interagir e de trabalhar com pessoas, principalmente com crianças.” [E1.Maria]

O facto de alguns estudantes revelarem já ter tido oportunidade de assumir responsabilidades enquanto treinadores pode explicar a compreensão que revelaram acerca da importância desse papel e a similitude de algumas situações com o papel de professor. Mas os momentos que mais os marcaram foram o reconhecimento de outros (e.g. professores de EF e/ou colegas, diretores de clube, atletas, amigos) da sua aptidão

para a prática desportiva, para a dinamização de atividades desportivas e principalmente para o ensino:

“Como eu tinha facilidade de prática acabava também por ser uma segunda professora que acabava por ir ajudar em vários exercícios.” [E1.Cátia]

Os estudantes denunciaram que para eles era importante os professores de EF reconhecerem-lhes vocação para o ensino, responsabilizando-os pela aprendizagem dos colegas e confiando-lhes tarefas de exemplificação de habilidades motoras. O reconhecimento dos colegas ou atletas, que valorizavam a sua ajuda e o seu trabalho foi também um aspeto realçado:

“[...] nas turmas de 7º e 8º anos eu era dos escolhidos, quer por fazer bem, quer por fazer com segurança, por exemplo na ginástica era eu que ajudava os professores estagiários (...) Sempre gostei de estar nesse papel... no outro lado sem ser o de aluno.” [E1.Mateus]

Particularmente para alguns estudantes, a vivência de estágio no ensino secundário do curso Tecnológico de Desporto foi especialmente relevante no reconhecimento do gosto pelo ensino:

“Foi quando eu comecei a dar aulas a outros alunos. Foi quando eu comecei a estar perante uma turma, e essa turma estava sob a minha responsabilidade e eu transmitia conhecimentos. Eu, “é isto que eu quero, é isto que me preenche, é isto que me realiza”. Foi um momento marcante quando nós passamos para a prática, quando assumimos o papel de professor.” [E1.João]

A variabilidade de experiências e vivências aqui apresentadas mais uma vez conduzem ao questionamento acerca do porquê de diferentes percursos encaminharem à escolha de um mesmo curso de habilitação para a docência. Perante esta evidência, pode considerar-se que o período que antecede a formação profissional para a docência, é geralmente influenciado pelo que as pessoas querem e precisam, e, portanto, tende a existir um relativo grau de conexão entre os indivíduos e as suas conceções e futuros papéis (Cornelissen e van Wyk, 2007).

Percebe-se, portanto, que o ingresso nesta área profissional, não se trata somente de uma situação de “escolha do ofício”, mas da construção pessoal de uma estratégia

identitária profissional, que põe em jogo a imagem do “eu” (identidade para si e reconhecida pelos outros), a apreciação das suas capacidades e a realização dos seus desejos (Dubar, 1997).

No que se reporta às razões extrínsecas, foi notório que a família, para a maioria dos estudantes, funcionou como elemento desincentivador. Estes destacam a pressão exercida pelos pais para a escolha de uma profissão com maiores índices de empregabilidade:

“Quando eu escolhi EF, a minha mãe quase que me batia, porque eu só pus EF, foi a primeira e única opção. Foi EF e foi a FADEUP, eu não pus mais nenhuma faculdade.” [E1.Anita]

Neste quadro, Greene e Magliaro (2005) num estudo com estudantes estagiários, detetaram que uma das estudantes referenciou a desilusão que a sua escolha provocou no seio familiar, porquanto os seus pais sempre a incentivaram para aquilo que desejavam e julgavam ser o melhor para a sua filha. Também nesta pesquisa esta sensação de desilusão ficou patente:

“E foi uma desilusão para a minha família porque eles estavam a contar que eu fosse para medicina, aquelas áreas que toda a gente vê como de topo.” [E1.Anita]

Assim, enquanto a família emergiu como elemento desincentivador, o professor de EF surgiu como o principal incentivador à opção para ser professor:

“[...] com a influência dos professores que tive de EF, quer pela forma como davam as aulas, como pela forma como me motivaram, levaram-me a essa escolha.” [E1.Sissa]

Este relato vai de encontro à ideia de Krug e Krug (2008), que advogam que o professor pode influenciar os alunos quer como pessoas, quer como profissionais, tanto pelo que ensina, como pelo que faz, bem como pelo bom exemplo que dá. Em contraponto com o trabalho de Kyriacou e Kobor (1998), desenvolvido na área das línguas, para estes estudantes, o papel de outras pessoas revelou ser bastante significativo.

Ainda dentro das razões extrínsecas, tal como no estudo de Kiziaslan (2010), percebe-se que, para alguns participantes, a escolha do curso de ensino de EF deve-se ao

facto de considerarem que esta via lhes permite exercer outras atividades profissionais, além de professor de EF:

“Eu não posso ir para o alto rendimento sem saber dos pressupostos básicos de lidar com grupos diferentes, em contexto diferentes (...) Escolhi este precisamente porque acho que é o mestrado mais complexo e mais completo que nós temos. Acho que é aquele que mesmo que nós não tenhamos a escolha ou a opção de seguir o ensino dá-nos saberes e conhecimentos que nos vão ser transversais a todas as áreas.” [E1.Anita]

Por último, ao nível das razões altruístas destaca-se a necessidade que alguns estudantes evidenciaram de poderem vir a influenciar as crianças, ou seja, de contribuir para a sua formação e, conseqüentemente, de colaborar na melhoria da sociedade, transmitindo não só conhecimentos específicos da matéria, mas também valores:

“[...] essa foi uma das coisas que eu mais gostei. Não só ao nível do ensino da dança, mas transmitir-lhes valores a nível do empenho, do esforço e até da cooperação entre eles. (...) Porque o meu objetivo sempre foi formar pessoas. Portanto, todo o professor tem o dever de formar não só a nível da sua área disciplinar de ensino, mas também ao nível pessoal e social porque vai formar um ser.” [E1.Índia]

Uma das participantes considerou importante também estimular a prática de atividade física na sociedade, pelo que perceciona que a atuação do professor na escola junto das crianças é preponderante, na medida em que também pode influenciar os pais:

“[...] por exemplo no meu caso, eu tenho uma prima que é tipo um bicho do quarto, ela passa a vida em casa e isso partiu da minha tia. Ela inculuiu essa postura na minha prima. (...) Eu acho que a função do papel do professor de EF é também este, não só o de mudar a mentalidade dos mais pequenos...” [E1.Anita]

3.3 Socialização Antecipatória (agentes)

A socialização antecipatória corresponde à etapa prévia à entrada na vida ativa, na qual têm lugar um conjunto de experiências e aprendizagens relevantes (Caires, 2002), neste caso concreto para a profissão docente. É durante esta etapa que têm lugar a aquisição de atitudes e a formação de modos de desempenho do trabalho, bem como a formação de expectativas em relação ao trabalho, resultando, em parte, dos agentes de

socialização que assumem um papel preponderante nos comportamentos, atitudes e crenças dos indivíduos. De entre os aspetos de socialização antecipatória consideraram-se duas categorias de agentes de socialização: para prática desportiva e para a profissão docente.

3.3.1 Agentes de socialização para a prática desportiva

O percurso desportivo dos estudantes, até ao momento de ingresso no 2º ciclo de estudos, nas vertentes de prática de desporto federado, desporto escolar ou universitário e de atividades físicas de lazer parece indiciar uma interligação entre a escolha pela área de Desporto e a prática desportiva. De facto, todos os participantes revelaram no seu percurso anterior algum tipo de prática desportiva, embora em diferentes vertentes. A prática que prevalece é ao nível do desporto federado (50,0%), seguida das atividades físicas de lazer (39,2%) e, por último, o desporto escolar e/ou universitário (respetivamente 9,8% e 1,0%). Já ao nível das modalidades, o equilíbrio entre as modalidades coletivas e individuais tendeu a prevalecer (55,1% e 44,9%, respetivamente). No que concerne à idade de início da prática desportiva regular, o escalão etário entre os 6 e os 10 anos é o que mais se destaca (58,4%), seguido dos períodos entre os 2 e os 5 anos (24,8%) e os 11 e os 14 anos (15,3%). Estes dados ilustram que o gosto pela prática desportiva, que os estudantes evidenciaram como sendo uma das razões para a escolha do curso, teve início em idades precoces, maioritariamente incutida pelos pais (19,4%), seguido dos amigos e professor (6,5% e 5,2%, respetivamente). Com valores menos relevantes surgem outros familiares (2,1%) e treinadores (0,7%). Em escalões etários mais avançados o início da prática desportiva por iniciativa própria ganha supremacia (66,1%), em busca do prazer e satisfação pessoal.

Efetivamente, a imagem global dos resultados obtidos no estudo intensivo, vem comprovar os dados anteriores, denunciando que os principais agentes para a prática desportiva dos estudantes foram a família, seguido dos amigos e da escola. Já em 1992 Anderssen e Wold afirmavam que todo o ambiente imediato à atuação ou participação do indivíduo num determinado meio é fator de influência, seja o grupo de amigos, a família ou a comunidade. Dias (1996) também corrobora a ideia de que a família e a escola são dois agentes de socialização fundamentais ao longo da vida das pessoas,

porquanto são elementos enraizados na infância, na rede de relações e na história pessoal (Dubar, 1997).

Assim, embora cerca de 66,1% dos estudantes tenha mencionado que começou a praticar desporto por iniciativa própria, os que iniciaram por influência de outros, foram os pais os principais agentes, principalmente numa fase mais precoce. As razões invocadas devem-se não tanto ao facto de os pais serem praticantes, mas por estes valorizarem um estilo de vida ativo para os seus filhos, considerando, assim, a prática desportiva como uma das principais atividades determinantes para a sua educação:

“[...] quando entrei na escola primária os meus pais sempre foram muito rígidos quanto a notas e resultados finais, mas também achavam o Desporto muito importante. Conciliar as duas coisas era assim o objetivo principal deles.”
[E1.Anita]

Inclusive, alguns participantes assumiram que a prática de certas modalidades, inculcadas pelos pais (19,4%), não eram atrativas para eles:

“Comecei por fazer natação, que eu odiava mas que via que era precisa. É sempre bom nadar, mas mal eu consegui nadar razoavelmente bem, pedi aos meus pais para desistir porque não gostava nada daquilo.” [E1.Anita]

Como plasmado nos excertos abaixo a alteração das modalidades de prática desportiva ocorreu em resultado da influência de colegas (6,5%) e pelas boas experiências com determinados professores de EF (5,2%):

“[...] à medida que fui avançando na escola, fui conhecendo gente nova, que praticava outras coisas e foi aí que eu conheci o voleibol... Então eu pedi à minha mãe...eu queria futebol no início, queria futebol porque toda a gente na minha turma jogava futebol [...]” [E1.Anita]

“Além de ter boas aulas de EF, também não eram professores que se limitavam aos desportos tradicionais, ao futebol, ao basquetebol e ao andebol. Tive desporto da natureza, tive desporto de água...mas cheguei a fazer canoagem, caiaque.”
[E1.Daniel]

3.3.2 Agentes de socialização para a profissão

Relativamente à socialização para a profissão docente, os dados do estudo intensivo destacam como principais agentes de socialização os professores (80,0%), seguidos da família (9,0%) e, por último, os amigos e os treinadores (ambos com 5,5%).

Neste enquadramento, Carvalho (1996) recorre ao conceito atrativos (potenciais benefícios para a ocupação profissional) e facilitadores (mecanismos sociais) para distinguir os fatores que influenciam a escolha pela formação inicial em EF. Como atrativos, o autor refere os benefícios de natureza física (vencimento, mobilidade), de natureza simbólica (prestígio, poder) ou de natureza emocional (prazer, satisfação). E como fatores facilitadores, o autor enuncia a identificação com determinados agentes de socialização.

Assim, no que se refere aos fatores facilitadores, embora cerca de um terço dos estudantes revelasse a existência de familiares professores, aquando do estudo intensivo (entrevistas), estes não reconheceram que eles tivessem influenciado as suas decisões na escolha da profissão. Pelo contrário, tal como no estudo de Barros, Gomes, Pereira e Batista (2012), o professor de EF emergiu como sendo um dos agentes determinantes à decisão, funcionando como um modelo de referência:

“[...] os meus modelos foram os meus professores de EF porque eu nunca tive nenhuma outra relação com a atividade física. Há um professor que me marcou muito, ele era super divertido e super brincalhão, uma pessoa espetacular e um amigo dentro da aula [...]” [E1.Cátia]

Neste entendimento, Almeida e Fensterseifer (2007) destacaram que um dos motivos que leva as pessoas a escolher a área da EF como profissão é a relação da pessoa com a referida disciplina na escola. Esta influência surge não apenas pela vertente positiva, mas também pela vertente negativa, pois quando aos olhos dos alunos o professor revela uma prática pedagógica pouco eficiente, o estudante tem o desejo de instituir novas ações para a EF na escola, refletindo a possibilidade e a vontade de contribuir para um novo referencial na disciplina:

“[...] tive outros professores de EF que me fizeram pensar em tirar este curso, se calhar, para mudar um bocado essa mentalidade. Mas nesses que me serviram de exemplo via-se que havia trabalho. Planeavam, preocupavam-se em adaptar as

coisas aos alunos (...) faziam muita competição que estimulava a aprender e a superar.” [E1.Joana]

De facto, já Schempp (1989) descrevia este período de socialização antecipatória como um tempo em que os futuros professores se familiarizavam com as tarefas de ensino e começavam a formular critérios de avaliação das práticas dos seus professores, distinguindo o que consideravam ser boas práticas e um profissional ideal. Assim, ao apelar aos mecanismos da socialização antecipatória, Carvalho (1996) reporta-se aos estudos que recorrem ao conceito de aprendizagem por observação, utilizado como representação de uma aprendizagem invisível, intuitiva e imitativa de modelos de ensino, de um conjunto de crenças, conhecimentos e habilidades adquiridas enquanto alunos e que depois é transportada para a formação e para as situações de trabalho.

Aqui, tal como referido por Ross (1987), destaca-se o papel determinante da qualidade das relações estabelecidas com figuras adultas que lhes são significativas. De um modo positivo, o autor concebe o “tornar-se professor” como uma tentativa inconsciente ou deliberada de se transformar numa dessas figuras de referência ou de reproduzir as relações vividas. A identificação com esses agentes originava uma maior proximidade com essas figuras que, inconscientemente ou não, os estimulava a seguir os mesmos passos:

“Eu sou treinador de uma equipa no Boavista e já tenho uma lógica do que sou. O que eu revejo em mim, não sei se está certo ou não, é muito o que eu via no meu professor.” [E1.Mateus]

Com efeito, são as relações passadas que tendem a pautar o tipo de relações estabelecidas ao longo do percurso do indivíduo, bem como o tipo de professor em que este se irá tornar (Ross, 1987), pois é através das interações com o “outro” que os estudantes vão construindo os seus referenciais.

Na verdade, os estudantes destacaram a imagem dos professores de EF como sendo os principais modelos profissionais que desejam seguir. Além disso, a maioria dos participantes valorizou mais o papel destes agentes nas suas escolhas profissionais do que as experiências e vivências:

“Foi mesmo decidir um caminho, descobrir uma paixão e dentro dessa paixão estavam aqueles que me ensinavam, aqueles que estavam ao meu lado e foram surgindo ídolos. Os modelos. Não foram bem experiências, foi mesmo olhar para

os ídolos e dizer “eu quero ser como eles, eu quero ser assim forte como eles, quero conseguir fazer tudo o que eles fazem”.” [E1.Índia]

Dois dos participantes referiram ainda que o facto de terem tido professores estagiários de EF se revelou uma motivação adicional, porquanto a sua envolvimento no processo de ensino os fascinou e cativou para o desempenho do papel de professor:

“[...] eu tive o prazer de estar com professores estagiários, que ao contrário de outros professores normais (com quem eu gostei de trabalhar), com eles tinha outra vontade, tinha outro querer, tinha motivação. Isso deu-me um gosto e uma vontade para seguir esta área também.” [E1.Mateus]

Paralelamente, embora o treinador tenha sido mencionado com menor incidência, uma das estudantes referiu que foram algumas das características dos treinadores e alguns dos valores por eles transmitidos que “despertaram” nela a atenção e motivação para a profissão.

De referir ainda que, para um dos participantes, o amigo das brincadeiras de rua foi um elemento significativo para a sua opção. O facto de se identificar com ele nos gostos e na personalidade e este ter optado pela profissão docente levou-o a seguir o mesmo percurso:

“[...] mas a forma como ele encarava as coisas, porque também era um apaixonado pelo desporto, fez-me querer explorar aquilo um bocado (...) essas coisas fizeram-me pensar e comecei a refletir sobre isso (...) e foi o principal influenciador.” [E1.Daniel]

Como mencionado anteriormente, os dados revelaram também que os agentes de socialização identificados, além de terem influenciado os estudantes na escolha da futura profissão, marcaram indelevelmente o seu entendimento acerca do que é ser professor. Assim, nas suas concepções do que é ser professor de EF na escola, o conhecimento e a competência para transmitir o conteúdo da matéria, bem como a capacidade de envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, ensinando-lhes a dar significado às próprias aprendizagens, foram valorizados em resultado das experiências tidas em contexto de aula:

“A maneira como os professores tratavam a EF, a elevação, a superação das dificuldades, a transmissão de conhecimento... não era só o facto de colocar a

fazer, de nos ocupar e não nos explicar o porquê, ou seja, não é tanto a transmissão de conteúdos mas a forma com que eles transmitiam os conteúdos era totalmente diferente daquilo que estávamos até então habituados.” [E1.João]

“[...] eles deram-me tantas vivências que cada vez fui gostando mais.”
[E1.Daniela]

Além disso, os estudantes destacaram a relação com os alunos e a oportunidade que a natureza da disciplina dá aos professores de estabelecer relações de maior proximidade, levando-os a exercer o papel de amigo capaz de auxiliar na resolução de problemas:

“São professores bastante comunicadores, principalmente. São professores que não se restringem só ao processo de ensino-aprendizagem, são professores que para além das aulas nos dão conselhos e se preocupam com o nosso real estado dentro da escola, não só na EF mas em todas as disciplinas. São professores que são competentes naquilo que estão a fazer.” [E1.João]

Nos diálogos estabelecidos com os estudantes participantes foi possível perceber alguns dos sentidos que estes atribuem às suas histórias pessoais. Sentidos estes resultantes da constante interação que estabeleceram com o meio físico e social, com a cultura e com o próprio percurso. Pelas palavras de Tardif (2002: 72), “ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interiorize um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção do ofício”. Por outro lado, e como referem Almeida e Fensterseifer (2007: 29), “cabe lembrar que vivenciando espaços e tempos distintos, realizamos a produção, reprodução e transformação da cultura de determinado grupo social em que nos inserimos e, consequentemente, significamos nossas ações com referência em alguém quem um dia nos espelhamos”.

Esta socialização antecipada envolve, portanto, a interiorização de modelos e representações do que é ser professor, que importa reconhecer na formação inicial como pontos de partida no processo de aprender a ser professor e no desenvolvimento de uma identidade profissional, que emerge como sendo claramente pessoal.

Conclusões

Ao contrário da maioria dos estudantes candidatos a professores, os que pretendem ser professores de EF são, sobretudo, estudantes do sexo masculino. Em termos de percurso académico destacam-se as diferenças no perfil do estudante que concorre ao 2º ciclo de estudos, resultantes da implementação do processo de Bolonha e da consequente movimentação de estudantes, já que mais de metade dos estudantes provém de outras instituições que não a FADEUP.

No que respeita às razões para a escolha do curso em Ensino de EF, a maioria dos estudantes reconheceu que foi o gosto pelo Desporto que os atraiu para a opção, sendo que só posteriormente, em resultado de algumas experiências marcantes e da vivência com alguns agentes de socialização, passaram a considerar a opção de se tornarem professores de EF. Com efeito, verificou-se um predomínio das razões intrínsecas ao nível das motivações para a profissão docente. Na perceção dos estudantes esta era uma profissão que lhes possibilitaria manter o contato com o Desporto, acedendo a novos conhecimentos, e que simultaneamente lhes daria a possibilidade de transmitir esses conhecimentos a outros. As vivências anteriores em contextos desportivos fortaleceram a vontade de serem professores, ajudando-os a valorizar a profissão. Seguidamente, sobressairam as razões extrínsecas, onde o incentivo, ou não, de outras pessoas afetou as suas decisões. Por um lado, os pais tendiam a desincentivá-los para a profissão docente, na medida em que lhe atribuíam fraca empregabilidade e pouco reconhecimento social. Por outro lado, os pais que tendiam a desincentivá-los para a profissão docente, na medida em que lhe atribuíam fraca empregabilidade e pouco reconhecimento social. Por outro lado, os professores que os incentivavam, porque reconheciam-lhes aptidão e vocação para o exercício da profissão. Por último, surgiram as fontes de motivação altruístas, onde os estudantes evidenciaram o gosto por interagir e trabalhar com pessoas, ajudando-as a aprender e, assim, contribuir para a melhoria da sociedade. Assim, não obstante as semelhanças ou as diferenças de percursos dos estudantes, percebe-se que são os significados pessoais e as representações que cada um vai construindo e reconstruindo, em resultado de socializações sucessivas (Dubar, 1997) e de diferentes situações transitórias (Chaix, 2002), que assumem o papel de mediador da história de cada um, influenciando, assim, a motivação para a profissão.

Os principais agentes de socialização para o desporto referenciados foram os pais, tendo sido este o ponto de partida para os estudantes se “apaixonarem” pelo Desporto e se “reverem” nele numa futura profissão (professor de EF). De entre as vivências positivas na prática desportiva (mesmo quando imposto pelos pais), foi a interação com outros, principalmente com o professor de EF, que determinou a escolha da profissão. Além disso, servindo de modelo, os professores de EF marcaram indelevelmente o entendimento dos estudantes acerca do que é ser professor. Observando estes agentes de socialização, os estudantes perceberam que não só o conhecimento e a competência para transmitir o conteúdo da matéria são importantes, como também a capacidade de envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, depreende-se que a escolha da profissão começa muito antes da entrada para o ensino superior e que as experiências prévias, neste caso na prática desportiva, bem como a influência de outros significativos, induzem a processos de valorização de determinados profissionais que, quando associados ao gosto pela área, acabam por ser determinantes na tomada de decisão da profissão futura.

Agradecimentos

Estudo integrado no projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT): *O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação* (PTDC / DES / 115922 / 2009).



Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, A.; PINHEIRO, C.; BATISTA, P. (2008), “Etude de l’évolution des perspectives professionnelles des élèves d’Education physique et sport pendant leur formation dans les secteurs public et prive – Étude 3.”, in *Actes de la 4ème Biennale de l’Association pour la Recherche sur l’Intervention en Sport*, DVD/Articles expertisés, Besançon.
- ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. (2007), “Professores de Educação Física: duas histórias, um só destino”, in *Revista Movimento*, Porto Alegre, ESEF/UFRGS, 13 (2), pp. 13-36.

- ALMEIDA, L. S. *et al.* (2002), *Percursos e expectativas de estudantes universitários: estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. Relatório de investigação*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- ANDERSSSEN, L.; WOLD, B. (1992), “Parental and peer influence on leisure – Time Physical Activity in Young Adolescents”, in *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63 (4), pp. 341-248.
- BARDIN, L. (2004), *Análise de conteúdo*, 3ª ed., Lisboa, Edições 70.
- BARROS, I.; GOMES, P.; PEREIRA, A. L.; BATISTA, P. (2012), “Experiências prévias na (re)configuração da Identidade Profissional: um estudo com estudantes estagiários de Educação Física”, in *Revista Agora para la educación física y el deporte*, 14 (3), pp. 303-319.
- BASTICK, T. (2000), “Why teacher trainees choose the teaching profession: comparing trainees in metropolitan and developing countries”, in *International Review of Education*, 46 (3/4), pp. 343-349.
- BECKER, A. L.; FERREIRA, L. M.; KRUG, H. N. (1999), “O interesse ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física escolar”, in *Jornada Académica Integrada*, XIV, 1999, Santa Maria, Anais, CEFD/UDSM.
- CAIRES, S. M. (2002), *Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*, tese de Doutoramento, Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- CAIRES, S.; ALMEIDA, L. (2005), “Teaching practice in Initial Teacher Education: its impact on student teachers' professional skills and development”, in *Journal of Education for Teaching*, 31 (2), pp. 111-120.
- CARVALHO, L. M. (1996), “A formação inicial de professores revisitada: contributo da investigação sobre a socialização dos professores”, in *Formação de Professores em Educação Física*, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, pp. 37-56.
- CHAIX, M. L. (2002), “Du technicien à l'ingénieur, les transitions identitaires dans les nouvelles formations d'ingénieurs”, in *Recherche et formation*, 41, pp. 83-101.
- CORNELISSEN, J.; VAN WYK, A. (2005), “Professional Socialisation. an influence on professional development and role definition”, in *Sajhe*, 9 (2), pp. 159-176.
- DEWAR, A. (1989), “Recruitment in Physical Education teaching: Toward a critical approach”, in T. J. Templin e P. G. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach*, Indianapolis, Benchmark Press, pp. 39-58.
- DIAS, J. (1996), *A problemática da relação família/escola e as crianças com necessidades educativas especiais*, Trabalho final para obtenção do Diploma do Curso de Estudos Especializados – Educação Especial, Instituto Jean Piaget (não publicado).

- DUBAR, C. (1997), *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, Porto, Porto Editora.
- ENTWISTLE, N. J. (1995), *Influences of Instructional Settings on Learning and Cognitive Development: Findings from European Research Programs a Special Issue of Educational Psychologist*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- FLORES, M. A.; DAY, C. (2006), “Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study”, in *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), pp. 219-232.
- GREENE, C.; MAGLIARO, G. (2005), “Pre-service teachers' images of teaching”, in Jere Brophy e Stefinee Pinnegar (Eds.), *Learning from Research on teaching: Perspective, Methodology, and Representation*, West Yorkshire, Emerald Group Publishing Limited, pp. 207-234.
- ISRAEL, M.; DUARTE, A. (2000), “Motivação inicial para a profissão docente dos alunos do curso de Desporto e Educação Física da Universidade do Porto”, in *V Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía Actas (Comunicacións e Posters)*, 4 (6), pp. 919-926.
- KADDOURI, M. (2008), “L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires”, in *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Press de l'Université du Québec, pp. 59-81.
- KIZIASLAN, I. (2010), “Student teacher's motives for choosing the Elt profession: a qualitative description”, Paper presented at the Internacional Conference on New Trends in Education and their implications, Antalya, Turquia, [Consult. a 20.02.2013]. Disponível em: <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/11.pdf>.
- KRUG, R.; KRUG, H. (2008), “Os diferentes motivos da escolha da licenciatura em Educação Física pelos académicos do CEFD/UFSM”, in *Revista Digital EFDesportes.com – Buenos Aires*, 13 (123) [Consult. a 20.02.2013]. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd123/os-diferentes-motivos-da-escolha-da-licenciatura-em-educacao-fisica.htm>
- KYRIACOU, C.; KOBORI, M. (1998), “Motivation to Learn and Teach English in Slovenia”, in *Education Studies*, 24 (3), pp. 345-351.
- MARCON, D.; NASCIMENTO, J.; GRAÇA, A. (2007), “Construction of pedagogical competences in the practicum as a curricular module of Physical Education teacher education”, in *Brazilian Journal of Physical Education and Sport*, 21 (1), pp. 11-25.
- PATTON, M. Q. (2002), *Qualitative evaluation and reserch methods*, 3ª ed., Newbury Park, SAGE Publications.
- PERCHERON, A. (1974), *L'univers politique des enfants*, FNSP, Colin.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. (2005), *Manual de investigação em Ciências Sociais*, 4ª ed., Lisboa, Gradiva.

- ROSS, E. W. (1987), “Teacher perspective development: a study of preservice social studies teachers”, in *Theory and Research in Social Education*, 15 (1), pp. 225-243.
- SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. M. (2005), “A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre”, in *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 19 (3), pp. 209-222.
- SCHEMPP, P. (1989), “Apprenticeship-of-observation and the development of physical education teachers”, in T. J. Templin e P. G. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach*, Indianapolis, Benchmark Press, pp. 13-38.
- TARDIF, M. (2002), *Saberes docentes e formação profissional*, Petrópolis, Vozes.

Artigo recebido a 28 de fevereiro de 2013. Publicação aprovada a 20 de setembro de 2013.