

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**A ATUAÇÃO NO PELC/UFSM E A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA**

ARTIGO MONOGRÁFICO DE ESPECIALIZAÇÃO

Felipe Barroso de Castro

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**A ATUAÇÃO NO PELC/UFSM E A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO
DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA**

por

Felipe Barroso de Castro

Artigo Monográfico apresentado ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Educação Física escolar

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Cecília Camargo Günther

**Santa Maria, RS, Brasil,
2014**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

**A comissão examinadora abaixo aprova o Artigo Monográfico de
Especialização**

**A ATUAÇÃO NO PELC/UFSM E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
LICENCIATURA**

Elaborado por
Felipe Barroso de Castro

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Educação Física Escolar

COMISSÃO EXAMINADORA

Maria Cecília Camargo Günther, Dr
(Presidente/Orientadora)

Elenor Kunz, Dr. (UFSM)

Patric Paludett Flores, Ms. (UFSM)

Santa Maria, 14 de janeiro de 2014.

RESUMO

Artigo Monográfico de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Universidade Federal de Santa Maria

A ATUAÇÃO NO PELC/UFSM E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA

Autor: Felipe Barroso de Castro
Orientadora: Maria Cecília Camargo Günther, Dr
Data e local da Defesa: Santa Maria, 14 de janeiro de 2014

Esse estudo se propõe a investigar a construção da identidade profissional a partir da análise de percursos de três egressos do curso de Educação Física Licenciatura, com uma atenção especial sobre a experiência de atuação no Programa Esporte e Lazer da Cidade da Universidade Federal de Santa Maria (PELC/UFSM). Dessa forma, objetiva-se analisar e compreender de que modo a atuação no PELC/UFSM repercute sobre a construção da identidade profissional desses egressos. Trata-se de um estudo de caso com o uso das narrativas biográficas, onde realizamos uma entrevista semi-estruturada de caráter biográfico com três professoras colaboradoras (egressos), seguida de uma perspectiva dialógica de análise e interpretação dos resultados. Observamos dois tipos de identidade profissional de professoras diferentes: a primeira diretamente ligada a um trabalho de ministrar aulas e a segunda identificada com um trabalho de coordenação ou gestão, havendo um destaque para os processos de autoformação durante os percursos formativos das professoras.

Palavras-chave: Formação de professores. PELC. Identidade profissional.

Introdução

A busca constante da compreensão de quem é e de como se constitui o sujeito professor é uma das grandes inquietações que impulsionam as pesquisas científicas a respeito da formação de professores. Frente a esse quadro, tem-se intensificado os estudos a respeito do processo de formação de professores, especialmente sobre os percursos e trajetórias que são construídos ao longo da formação (MOITA, 1992; NÓVOA, 1992, FIGUEIREDO, Z. 2004). O sentido desses estudos perpassa a necessidade de se conhecer quais são os caminhos que os acadêmicos/professores percorrem nesse processo, e no que isso tem repercutido nas

mais variadas possibilidades que constituem a formação profissional, seja na construção da prática pedagógica, no sentido atribuído as experiências profissionais ou na construção da identidade profissional.

Nessa perspectiva, esse estudo se propõe a estabelecer uma relação entre a atuação em um projeto de extensão específico (Programa Esporte e Lazer da Cidade da Universidade Federal de Santa Maria - PELC/UFSM) e construção da identidade profissional. Dessa forma, objetiva-se compreender de que modo a atuação no PELC/UFSM repercute sobre a construção da identidade profissional de agentes sociais do Programa¹, egressos do curso de educação física licenciatura.

Notadamente, minha trajetória no PELC, primeiramente como monitor e em um segundo momento como coordenador de núcleo, impulsionou o desenvolvimento deste estudo. Minhas inquietações, que ainda persistem, dizem respeito aos aprendizados que emergiam dessa atuação no dia a dia do trabalho desses agentes sociais. A partir das discussões realizadas nos mais variados espaços do Programa (reuniões de núcleo e geral, cursos de formação, etc) percebi que alguns elementos e aprendizagens faziam-se mais presentes no Programa, como um projeto de extensão, do que na própria graduação, como formação inicial. Isso me fez realizar algumas reflexões, inclusive em estudo anterior (CASTRO, 2011), do quanto realmente as atividades de extensão eram totalmente complementares ao curso de graduação, pois o que observávamos era que em alguns momentos essa relação invertia-se, ou seja, aprendizagens advindas das aulas na graduação eram complementares ao que se estava produzindo nessa atuação no PELC.

Essa suspeita está ainda mais evidenciada a partir dos estudos realizados no âmbito do Projeto Percursos Formativos dos acadêmicos dos Cursos de E.F do CEFD/UFSM desenvolvido por integrantes do Grupo Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física. O referido projeto busca compreender o quanto essas experiências realizadas ao longo da graduação em atividades extra curriculares, principalmente em projetos de extensão e pesquisa, vem repercutindo na formação dos acadêmicos que se inserem nesses espaços. É a partir dessa perspectiva que esse estudo está situado.

Frente a essas considerações, delimitou-se como questão problemática do estudo o seguinte questionamento: De que modo a atuação no PELC repercute sobre a construção da

¹ Os agentes sociais do PELC são todos aqueles sujeitos que atuam no Programa, ou seja, monitores e coordenadores.

identidade profissional de agentes sociais do Programa, egressos do curso de educação física licenciatura?

A formação de professores e a construção da identidade profissional

O tema da formação de professores já é bastante discutido na área da educação e na área da educação física. Tendo em vista o caráter de incompletude dos processos formativos, os professores estão continuamente em formação. Essa continuidade pode inclusive ser uma característica controversa ao significado da própria palavra formação, se a compreendermos como um processo fechado que finaliza ou forma algo ou alguém. Entretanto, o sentido processual e contínuo da formação precisa estar bem claro para o entendimento dessa concepção de formação profissional que acompanha o professor por toda a vida.

Marcelo García (1999) define a formação de professores como sendo um processo de ensino profissionalizante para o ensino, ou seja, os acadêmicos estão inseridos em um ambiente formativo (Universidade), onde aprendem para, futuramente, ensinar. O próprio autor ressalta que a ação de ensinar unicamente de forma alguma pode ser compreendida como a mesma coisa que ser professor, já que o ensino é uma ação que qualquer um pode realizar a qualquer momento. A complexidade do trabalho de um professor não se resume somente ao ensinar.

Por isso, é importante considerarmos que a formação profissional do professor apresenta algumas diferenças se comparada à formação de outros profissionais. Em relação a isso, Marcelo García (1999), baseado em Ferry (1991), descreve algumas dimensões que elucidam particularidades nos processos formativos de professores. Entre elas, está o caráter da formação dupla, ou seja, o professor precisa combinar conhecimentos técnicos da formação acadêmica com uma formação pedagógica. Nessa perspectiva, a formação de professores é uma formação de novos formadores, ou seja, professores (universitários) formam novos professores (graduandos).

Essas características que lhes são particulares, na verdade, estão relacionadas a um momento formal da formação de professores, ou seja, quando estes estão inseridos em uma instituição formadora. Essa etapa pode ser considerada, como descreve Carreiro da Costa (1994), a fase da formação inicial onde são apresentados aos futuros professores os conhecimentos básicos necessários às especificidades de determinada área de conhecimento (matemática, biologia, educação física, etc). A partir do fim da graduação, a formação que se segue é denominada como formação continuada de professores acompanhada, muitas vezes,

pela iniciação ao trabalho. Nessa iniciação, os recém egressos estão concluindo a transição da situação de estudantes para a de professores.

É justamente nesse momento, segundo Marcelo García (1999), que surgem dúvidas e tensões que vão permeando o trabalho destes novos educadores, cabendo a estes adquirirem conhecimentos e novas competências profissionais que correspondam as suas realidades. No entanto, não basta aos professores apenas o domínio desses conhecimentos e competências, pois se simplesmente assim fosse, o professor ainda estaria sendo tratado como um sujeito objetificado. Desse modo, continuaria sendo um receptor de conhecimentos prontos em uma dimensão técnica da ação pedagógica (NÓVOA, 1992). Em contraponto a essa lógica, ressalta Nóvoa (1992), o professor precisa ser compreendido como sujeito ativo da sua formação, estando no centro dos debates educativos e de investigação.

A partir desse viés, nas palavras de Nóvoa (1992, p. 15), ãa atenção exclusiva às práticas de ensino tem vindo a ser complementada por um olhar sobre a vida e a pessoa do professoro o que gerou uma necessidade, dentro dos estudos sobre a formação de professores, de se compreender essa formação a partir de uma atenção especial sobre a construção do processo identitário desses profissionais.

Nesta perspectiva, a identidade profissional, a qual discute Nóvoa (1992), não pode ser entendida de forma alguma como uma propriedade ou um produto adquirido. A identidade é um processo que se constrói e se constitui ao longo do tempo, pois ela é ãum lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissãoo (NÓVOA, 1992, p.16). As aproximações entre o ser e o ensinar evidencia nos professores uma relação direta entre o modo como ensinam e a maneira como são, como pessoas. Por isso, salienta o autor, torna-se impossível a separação do pessoal e do profissional, uma vez que compreendem a identidade de um mesmo sujeito.

Moita (1992), trazendo para discussão o percurso formativo de professores, trata a identidade profissional como uma construção de dimensões espaço-temporais, uma vez que atravessa a vida profissional desde a opção pela profissão, a formação inicial até os mais diversos espaços em que se desenvolve posteriormente. Por isso a identidade ãé uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concretoo (MOITA, 1992, p. 116).

Observamos, nessas considerações, características subjetivas ligadas a identidade, as quais Dubar (1998) considera estarem bastante próximas da *identidade para si* ou *identidade biográfica*. Como descreve o autor, esse tipo de identidade diz respeito as diversas maneiras

pelas quais os sujeitos procuram organizar suas trajetórias a partir de uma reconstrução subjetiva de uma definição de si mesmo. Esse processo individual, embora tenha uma atenção especial sobre as considerações do sujeito, não pode ser analisado fora de um espaço social no qual este sujeito está situado. Dessa forma, a identidade de alguém apresenta outro sentido quando não só é apenas definida pelo próprio sujeito, mas também pela visão de outros. A essa identificação que vem dos outros, Dubar (1998) denomina de *identidade estrutural* ou *identidade para outrem*.

A indissociabilidade existente entre esses dois universos de sentido que permeiam o termo identidade precisa ser mantida se buscamos uma compreensão mais ampla dos processos de formação identitária. Dessa forma, enfatizar "os modos subjetivos pelo quais indivíduos se narram não significa, necessariamente, menosprezar o lugar das categorizações 'objetivas' nas construções identitárias pessoais." (DUBAR, 1998, s/p). Com essa perspectiva, atentando para os processos de narrativas biográficas, o professor tem a possibilidade de contar para si mesmo a sua própria história, pois somente assim percebe como permanecendo ainda ele mesmo, transforma-se (MOITA, 1992).

Os espaços por onde transitam os professores ao longo de suas vidas dão margem para análise de uma categoria a ser considerada dentro da formação da identidade de professores, a experiência. Essa experiência, tratada nesse momento a partir do olhar de Josso (2002), precisa ser compreendida a partir de um viés formativo, ou seja, uma *experiência que forma* (grifo nosso). O que aprendemos a partir de nossas experiências (aprendizagens experienciais) precisa estar relacionado a um processo de simbolização, principalmente, dirigido as atitudes, comportamentos, pensamentos e saber fazer dentro de um espaço-tempo que oferece a cada sujeito a oportunidade de uma presença para si e para a situação (JOSSO, 2002).

Ao longo do nosso dia a dia realizamos inúmeras vivências que, na maioria das vezes, pouco se conectam ou estabelecem relações entre si, já que não pensamos mais profundamente sobre o que nos passa no cotidiano. Essas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido (JOSSO, 2002, p. 48) [grifo da autora]. O trabalho reflexivo descrito pela autora precisa realizar-se continuamente, com destaque para a perspectiva do formar-se professor.

Quando Marcelo García (1999), baseado em Debesse (1982), trata dos três tipos de formação que nos podem acontecer, explica as particularidades de cada uma. A heteroformação seria uma formação que vem de fora, organizada e transmitidas por outros (especialistas, nas suas palavras). A interformação, já compreende uma ação educativa que

acontece entre os sujeitos, em uma espécie de troca de saberes e conhecimentos. A terceira, autoformação, nas palavras do autor, "é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação." MARCELO GARCÍA, 1999, p. 19).

Nesse sentido, a autoformação parece estar intimamente ligada a perspectiva do formar-se que citamos anteriormente. A atenção deve estar na forma como os professores percebem suas experiências e as compreendem como marcantes em sua formação. Nas palavras de Moita (1992),

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (MOITA, 1992, p. 114 e 115) [grifos da autora].

Na área da educação física, Zenólia Figueiredo ocupou-se a investigar a experiência formadora de Josso (2002) e a perspectiva do formar-se professor em seus estudos (FIGUEIREDO, Z. 2004, 2009 e 2010). Trazendo para problematização o tema das experiências sócio-corporais, a autora propôs a discussão do quanto a identificação com essas práticas fazia com que os acadêmicos de educação física não mudassem seus pensamentos em relação ao tratamento dado aos conteúdos da área, como se o aprender a nadar, dançar, fosse para eles mais significativo que o aprender a natação, a dança (FIGUEIREDO, Z. 2009). O interessante aqui, é atentar para o quanto torna-se relevante o amadurecimento do processo de formar-se que, nesse caso, dá lugar a percepção do tornar-se professor.

Como afirma a autora, a autoformação tendo relação estreita com o pessoal e com a prática, não pode ser entendida desvinculada de um espaço político e social, como já alertávamos quando citamos os dois sentidos da identidade de Dubar (1998). Até porque, quando propomo-nos a pensar sobre as experiências, estamos imersos a uma relação dialética entre o individual e o coletivo. Dessa forma, ãde um lado, empenhamos a nossa interpretação (*nos auto-interpretamos*) e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma co-interpretção da nossa experiênciaö (JOSSO, 2002, p. 54) [grifo da autora]. É a partir deste movimento dialético que nos formamos como humanos, em uma polaridade (eu e o outro) partilhando um destino comum devido ao fato de pertencermos juntos a uma comunidade (JOSSO, 2002).

A busca pela compreensão da construção da identidade profissional que nos propomos neste estudo, está baseada na consideração inicial de que não há como separarmos o pessoal

do profissional, como já evidenciamos com Nóvoa (1992). Nesse sentido, nossa identidade profissional está sempre se constituindo ao longo do tempo, já que não está situada em um processo de finitude, mas sim de continuidade. Por isso, a formação dos sujeitos se dá por toda a vida, desde a infância e todas as fases da vida subsequentes, desde a escolaridade e os múltiplos processos que envolvem a opção pela profissão até a formação inicial (formal) e a formação continuada em educação física.

Em meio a todo esse processo, nossa atenção especial está locada sobre a experiência de atuação em um projeto de extensão específico (PELC/UFSM). Considerando a complexidade de trajetórias e percursos profissionais distintos, a atuação no PELC aparece como uma possibilidade de atuação, tanto durante a formação inicial quanto durante a formação continuada dos professores. Em seguida, tratamos mais especificamente do Programa, situado entre suas diretrizes próprias e a extensão universitária, realizando alguns apontamentos das possibilidades de atuação que podem ter vindo a marcar de alguma maneira a construção da identidade profissional das professoras investigadas nesse estudo.

O Programa Esporte e Lazer da Cidade da UFSM em foco: entre o Ministério do Esporte e a extensão universitária.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) mantém, desde o ano de 2010, uma parceria com o Ministério do Esporte, a partir do Programa Esporte e Lazer da Cidade², denominado como PELC/UFSM Todas as idades, devido a sua característica intergeracional. Essa característica, que é marcante no Programa, compreende as possibilidades de inclusão e participação de pessoas de diferentes faixas etárias dentro de um mesmo espaço de aula, oficina pedagógica, evento de esporte e lazer, entre outras intervenções na comunidade. O Programa atende várias regiões da cidade, levando até as comunidades momentos de lazer desenvolvidos, sistematicamente, a partir de aulas em espaços públicos e/ou privados (escolas, igrejas, centros comunitários, praças públicas, etc), sempre de maneira gratuita.

Conforme consta no documento do Projeto Básico do PELC/UFSM (BRASIL, 2010) o Programa visa proporcionar à comunidade o acesso ao esporte e ao lazer como forma de

² Esse Programa é proveniente de uma ação governamental que integra uma política de esporte e lazer do tipo finalístico, justificando sua existência, ainda hoje, pela desigualdade de acesso ao esporte e lazer por parcela significativa da população brasileira. Seus objetivos centrais compreendem a ampliação, democratização e universalização do acesso às práticas de lazer, incentivando esses momentos e visando a inclusão social e a auto organização comunitária (disponível em: <http://www.esporte.gov.br/sndel/esporteLazer/default.jsp>, acesso em 11 de julho de 2011).

desenvolvimento social orientando-a a um processo de formação do cidadão em seu sentido mais amplo, voltado à participação popular e a auto-organização comunitária. A relação de aproximação da Universidade com as realidades sociais propicia a inserção dos conhecimentos acadêmicos na comunidade tornando-a um

[...] laboratório de práticas pedagógicas, difusor de ideias, reflexões e ações no sentido de direcionar a comunidade ao desenvolvimento social, a autonomia, a cidadania e que assim possam contribuir para elaboração de uma sociedade mais consciente da importância de sua participação social (BRASIL, 2010, p. 4).

Os acadêmicos e professores de Educação Física que atuam no Programa (agentes sociais de esporte e lazer como são denominados pelo Ministério do Esporte) são os mediadores desse processo. Estes agentes podem ser monitores ou coordenadores, dois cargos bastante diferentes, tanto no que se refere as atribuições quanto as ações no trabalho cotidiano. Dessa modo, os monitores são os sujeitos que realizam as intervenções nas comunidades (ministram aulas) e que estabelecem as relações de maior proximidade com os membros de cada comunidade. Eles cumprem uma carga horária semanal de 20 horas e, divididos em pequenos grupos, formam os núcleos. Estes núcleos são organizados e têm suas ações articuladas pelos coordenadores de núcleo, os quais mantêm relação direta com o coordenador técnico e o coordenador geral do Programa.

A atuação dos coordenadores é voltada para um trabalho de gestão, administrativo e de organização dos locais de atuação, monitores, horários das aulas, etc. Embora os coordenadores realizem visitas nas comunidades, durante aulas, eventos, etc, estas realizam-se de forma esporádica, pois a alta demanda de trabalho (40 horas semanais) faz com que seu trabalho esteja locado no CEFD/UFSM. Nas atribuições desses agentes, seguindo as Diretrizes e Emendas Parlamentares - do PELC (BRASIL, 2012), podemos perceber as diferenças que caracterizam cada cargo. São atribuições, respectivamente, dos monitores, coordenadores de núcleo e coordenador geral:

1. Participar das ações de planejamento, monitoramento e avaliação das atividades sistemáticas e eventos do Núcleo; 2. Planejar e desenvolver suas oficinas de acordo com a proposta pedagógica do projeto; 3. Mobilizar a comunidade para a efetiva participação das atividades; 4. Inscrever e monitorar a participação nas atividades sob sua responsabilidade; 5. Participar das ações de Formação Continuada; 6. Entregar sistematicamente o levantamento das atividades desenvolvidas no Núcleo e os dados solicitados pela coordenação.

1. Coordenar todas as atividades sistemáticas (regulares/oficinas) e assistemáticas (eventos) do núcleo sob sua responsabilidade, planejando-as coletivamente; 2. Organizar as inscrições, o controle de presença, analisando sistematicamente o planejamento dos agentes e os dados, adotando as medidas necessárias para os ajustes, quando necessário; 3. Planejar a grade horária dos agentes sociais, prevendo aproximadamente: 14 horas semanais de atividades sistemáticas; 04 horas para

planejamento, estudos e reuniões e 02 horas para outras atividades como eventos, mobilização comunitária, etc. (banco de horas); 4. Monitorar a grade horária, bem como o Banco de Horas dos agentes sociais; 5. Promover e participar das reuniões semanais com os agentes e outras lideranças do seu grupo, para estudo, planejamento e avaliação das ações; 6. Encaminhar ao Coordenador Geral e ao Grupo Gestor as demandas advindas do seu Núcleo; 7. Participar de todas as reuniões agendadas pelo Coordenador Geral;

1. Coordenar a construção do PPC (Planejamento Pedagógico do Convênio) em conjunto com o coordenador técnico; 2. Coordenar todas as ações de planejamento, execução, monitoramento e avaliação das ações do programa, a serem realizadas participativamente, com apoio do grupo gestor; 3. Organizar e coordenar o grupo gestor; 4. Coordenar a organização das diversas etapas do processo de formação; 5. Realizar reuniões regulares com os Coordenadores de Núcleos e demais agentes sob sua responsabilidade; 6. Organizar, com os demais agentes do processo, as inscrições, o planejamento geral das atividades sistemáticas (regulares/oficinas) e assistemáticas (eventos), zelando pelo controle de frequência da equipe; 7. Monitorar cumprimento de tarefas e horários dos Coordenadores de Núcleo; 8. Elaborar conjuntamente com demais coordenadores de núcleo se houver, e coordenador técnico, os relatórios de execução do convênio; 9. Envolver a Entidade de Controle Social nas ações do Programa; 10. Socializar dados e informações; 11. Planejar as ações de divulgação do projeto em consonância com o estabelecido com o projeto técnico; 12. dialogar constantemente com o coordenador técnico do programa, acompanhando o cumprimento do convênio; (BRASIL, 2012, p. 13, 14 e 15).

As atribuições desses agentes sociais de esporte e lazer, quando contempladas, demonstram o envolvimento dos mesmos com o Programa, e conseqüentemente com as comunidades. A experiência de um dos autores deste trabalho, monitor e coordenador de núcleo, aponta para esta perspectiva quando em suas intervenções nas comunidades, vivenciava a rotina de uma determinada realidade local. O tempo de atuação semanal, assim como o tempo total de um ano da vigência do Programa, proporcionaram um processo de inserção na comunidade ao ponto de sentir-se como parte constituinte dela, lançando seu olhar sobre os problemas sociais que permeavam a realidade cotidiana daquelas pessoas, assim como, compreendendo as relações de desigualdades sociais existentes.

Segundo o estudo de Ewerton (2010), percebe-se estabelecida pelas diretrizes do Programa e seguida pelos agentes sociais, uma filosofia na qual os mesmos entendem suas intervenções pedagógicas enquanto dimensão social da formação humana. Nessa direção, complementa a autora, que

[...] o "saber fazer" parte de uma reflexão crítica, e o "saber ser" parte da sabedoria exercitada. Nessa perspectiva a função dos agentes é criar as possibilidades para a produção e construção de conhecimentos junto à comunidade, e não apenas transferir conhecimentos já formulados (EWERTON, 2010, p.77).

Frente ao aparente envolvimento considerável desses agentes sociais com as atividades do Programa, compreendemos que eles parecem ultrapassar o que se preconiza para esse

papel profissional (agente social de esporte e lazer). Em vista disso acreditamos que, em consonância com Tondin (2011), eles são **educadores sociais de esporte e lazer** [grifo nosso], pois, segundo o autor baseado nas concepções de Figueiredo, P. (2009), ocupam o papel de mediadores na relação educador/aluno, ressignificando-a a partir de uma prática pedagógica reflexiva.

Nessa perspectiva, os educadores procuram romper com a lógica da racionalidade técnica, superando as características provenientes de um fazer instrucional, próprio do que se costuma denominar de *õtarefismoö*. Ao assumirem o seu papel político, esses educadores sociais õtem a possibilidade de protagonizar momentos de mudanças, em uma nova relação social entre os sujeitosö (TONDIN, 2011, p. 46), sobretudo no que diz respeito aos processos de conscientização social.

Na maioria dos PELCs do país os educadores sociais que atuam no Programa não possuem obrigatoriamente formação acadêmica, pois muitas vezes são representantes comunitários com algumas vivências na área da educação física, artes, teatro, música, entre outras. No caso do PELC/UFSM, todos os educadores sociais devem possuir vínculo estudantil com a UFSM. Por esse motivo principal, segundo Figueiredo, P. (2009), é que esses sujeitos, ao possuírem uma formação universitária na área pedagógica, concluída ou em andamento, são educadores sociais.

Nessa perspectiva, dentro do ambiente acadêmico da UFSM, o PELC é considerado um projeto de extensão³. Dessa forma, além de ser norteado em maior grau pelas diretrizes do Ministério do Esporte, também assume características extensionistas norteadas pela Política de Extensão da UFSM (BRASIL, 2007).

Sobre a extensão universitária, Rays (2003) descreve que sua finalidade principal é a de estender a produção acadêmica, a partir do ensino e da pesquisa dentro das universidades, para a população em geral. Dessa forma, dentro de uma acepção crítica, caracteriza-se como õum processo que traz para a universidade tanto os problemas quanto os conhecimentos gerados nos mais variados segmentos da sociedadeö (RAYS, 2003, p. 2). Hunger (1998) salienta, ainda, o movimento de ida e volta, a partir das ações de dar e receber existentes na relação Universidade-Sociedade, nas quais por meio desse diálogo, novos conhecimentos emergem entre as realidades acadêmica e social.

Em estudo de Santos Júnior (2006) sobre as contribuições da extensão universitária para a formação inicial de professores de Educação Física do CEFD/UFSM, o autor destaca

³ O PELC/UFSM está registrado no Gabinete de projetos do CEFD (GAP) sob o número 027536.

várias características formativas vinculadas, principalmente, a prática pedagógica e a identidade profissional. Entre elas, destacamos o tópico no qual o autor descreve que na extensão,

[...] o acadêmico tem a possibilidade diante do confronto com a prática pedagógica questionar aquilo que ele está aprendendo nas disciplinas do curso, dando ao mesmo a oportunidade de auto avaliar-se diagnosticando seus pontos fracos para aperfeiçoar-se (SANTOS JÚNIOR, 2006, p. 56).

Esse constante olhar que os estudantes precisam estabelecer entre as atividades de extensão e as aulas na graduação se faz necessário para se perceber o quanto alguns aprendizados mais relacionados as intervenções práticas estão mais presentes nos projetos do que no currículo da graduação. Entretanto, o que se deve atentar é para que esses dois espaços não distanciem-se, tão pouco compensem um ao outro, mas sim se complementem e dialoguem mais continuamente (BRASIL, 2007).

Nos estudos de Hunger (1998) e Santos Júnior (2006) são abordados alguns problemas historicamente relacionados a extensão universitária. Dentre eles, destacam-se a supervalorização da pesquisa dentro das universidades causando um isolamento social da instituição; e a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão. Essa dissociação da tríade, já aparentemente naturalizada, reflete para os estudantes espaços de participação fragmentados e desarticulados ao longo da formação acadêmica. No que se refere a extensão, o agravante está no momento em que estes estudantes, ao se inserirem em atividades extensionistas, não buscam conhecer a proposta e os objetivos do projeto, não conhecem ou não compreendem a realidade social em que estão inseridos; e não recebem nenhum tipo de formação mínima para atuar.

Nesse ponto acreditamos que o PELC/UFSM apresenta uma singularidade que lhe é bastante peculiar, visto que prevê em suas diretrizes uma formação específica para os educadores sociais. Essa política de formação do PELC pode ser compreendida em dois momentos que caracterizam dois tipos de formação. Um deles, a formação em serviço, ocorre de maneira contínua ao longo de todo o Programa propondo-se a um estudo da realidade, organização e aplicação do conhecimento trabalhado e avaliação contínua das ações (BRASIL, 2010). Na formação em serviço podem ocorrer visitas aos locais das atividades, oficinas, trabalhos em grupos, produção e apresentação de artigos científicos, vídeo-conferências, grupos de estudos e reuniões pedagógicas semanais.

Já o outro tipo de formação, sistematizado, compreende os cursos de formação em módulos. Estes são divididos em três etapas, são elas:

Módulo I ó Introdutório terá a duração de 32 horas no início da vigência do convênio e contará com a participação de formadores do Ministério do Esporte. Necessário se faz esclarecer que este módulo inicia-se com as diretrizes e objetivos do Programa Esporte e Lazer da Cidade para a formação de agentes que irão atuar no programa. **Módulo II ó Aprofundamento** conforme estrutura modular proposta pela SNDEL, que tem por objetivo aprofundar os conteúdos balizadores do Programa, bem como: Espaço de formação de novas lideranças comunitárias; Formação inicial dos acadêmicos de educação física; Formação de agentes comunitários como elos entre a comunidade e o PELC; Formação geral da sociedade no sentido de desenvolvimento social (educação geral da sociedade, não educação escolarizada, mas a formação da sociedade no sentido de utilizar os espaços onde acontece o PELC como espaços de formação de outras necessidades da população). **Módulo III ó Avaliação** será dividida em duas etapas de 16 horas cada, uma no meio e a outra no final da vigência do convênio e contará com a participação de formadores do Ministério do Esporte. Além disso, realizaremos avaliações permanentes tais como: a cada aula, diagnósticos, reuniões entre os agentes sociais (BRASIL, 2010, p. 7) [grifos dos autores].

As ações formativas oferecidas pelo PELC vem sendo tema de muitas investigações (EWERTON, 2010; FIGUEIREDO, P. O. F. N (2009); SUASSUNA, 2009; TONDIN, 2010, 2011) evidenciando a importância destes espaços para o desenvolvimento do trabalho no Programa. O que fica evidenciado, tratando da realidade do PELC/UFSM, é que os educadores sociais tem essa possibilidade de conhecer como deve ser realizado o trabalho nas comunidades. Os cursos de formação, em especial, estão voltados para a formação de um educador que precisa compreender onde está se inserindo, com quem irá trabalhar, o que pode trabalhar, enfim, o entendimento de uma complexidade de elementos que precisam estar claros para fundamentar essa atuação social.

Acreditamos que a política de formação do PELC está materializada como uma proposta pedagógica sólida e clara. Entretanto, não queremos dizer com isso que quem atua no PELC percebe da mesma forma essa formação e realiza sua atuação na comunidade seguindo tudo aquilo que é proposto. Nossa intenção é a de evidenciar essa possibilidade, mas em nenhum momento de garantir que a mesma materializa-se na atuação de todos os educadores sociais. Nossa proposta está na consideração da atuação no PELC como uma experiência que pode repercutir sobre a construção da identidade profissional destes educadores.

Metodologia

Para a realização deste estudo, dentro da pesquisa qualitativa em ciências sociais, optamos pela realização de um estudo de caso. Essa estratégia de pesquisa caracteriza-se pelo

interesse em um caso específico, o qual deve apresentar relevância investigativa. Alves-Mazzoti (2006), baseada em Stake (2000), ao dividir três tipos de estudos de caso, descreve o estudo de tipo instrumental, o qual visa facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa. (ALVES-MAZZOTI, 2006, p. 641 e 642) [grifo da autora].

Dentro dessa perspectiva metodológica é que compreendemos o caso de atuação no PELC, uma vez que, mesmo tratando-se de um projeto específico que apresenta suas singularidades, não restringe-se apenas a essa realidade, uma vez que está situado dentro de uma política mais ampla, tanto no que se refere a extensão universitária da UFSM, quanto as diretrizes do Programa como um todo. Entretanto, o caso específico no que estamos interessados está situado nessa atuação, nesses agentes sociais e em um período pré-determinado. Nossa preocupação está sobre as percepções dos sujeitos investigados e por isso a importância dessa especificidade que valoriza as trajetórias subjetivas das professoras investigadas.

A partir desses pressupostos é que nossa opção pelo uso das narrativas biográficas, mais propriamente as histórias de vida, emerge. Dessa forma, caracterizamos nosso estudo de caso dessa maneira dando ênfase a narrativa como forma de explorar as experiências dos egressos colaboradores visando uma melhor compreensão da construção identitária dos mesmos. Segundo Bolívar (2002), a narrativa biográfica situada dentro da perspectiva metodológica das histórias de vida está preocupada em investigar uma formação heterogênea. Isso quer dizer que a formação tem um caráter global que integra em si a vida pessoal, o passado profissional e o contexto de trabalho. A consideração desse processo possibilita uma maior compreensão da construção dos sujeitos enquanto professores, mas não descarta as possibilidades de se dar maior ênfase naquelas experiências que temos a intenção, como investigadores, de estabelecer compreensões mais aprofundadas.

Para a materialização de nosso estudo optamos por técnicas de produção e análise de dados que fossem condizentes com nossa abordagem metodológica. Desse modo, baseando-nos em Bolívar (2002), realizamos uma entrevista semi-estruturada de caráter biográfico com nossos colaboradores seguida de uma perspectiva dialógica de análise e interpretação dos resultados.

Na entrevista biográfica, como orienta Bolívar (2002), busca-se primeiramente, encontrar grandes linhas que marquem uma lógica nas histórias de vida, para que em seguida possa-se centrar a análise no tempo e temática que está em interesse no estudo. Dessa forma, a

pessoa entrevistada conta a sua vida e o pesquisador pode induzir e reorganizar os elementos na tentativa de articular relações entre eles. Realizamos, inicialmente, uma entrevista com cada colaboradora, obtendo o consentimento⁴ de todas, a partir de perguntas que dessem conta de explorar a trajetória de vida e formação de cada uma com uma atenção especial sobre a experiência no PELC e a construção da identidade profissional.

Como característica marcante do uso das narrativas biográficas, o roteiro da entrevista é construído pelo pesquisador como um plano esboço que norteia a ordem cronológica da narrativa. No entanto, respeitamos as formas como cada colaboradora narrava sua vida, por vezes alterando a ordem das perguntas estabelecidas, surgindo outras indagações. Nesse viés, a entrevista biográfica é, na verdade, um diálogo aberto com a pessoa entrevistada, a qual acaba direcionando a organização de suas ideias a partir da sua forma de narrar os fatos.

Finalizada a primeira etapa de realização das entrevistas, fez-se importante uma análise dialógica daquilo que foi produzido neste primeiro momento. Novamente dialogando com Bolívar (2002), desta vez baseado em Pineau e Legrand (1993), destaca-se que a explicação do saber realiza-se como tarefa conjunta, pois se entende que o sentido do vivido não se reduz à sua enunciação, mas exige a colaboração do pesquisador para analisar o seu sentido e coerência (PINEAU e LEGRAND, 1993, p. 100). Assim, se narrador e pesquisador tem em comum o mesmo uma posição de partida, o sentido atribuído a partir da análise precisa realizar-se em conjunto.

Nessa perspectiva, após transcritas as entrevistas, reunimo-nos novamente com cada uma das colaboradoras para apresentar a nossa primeira análise. Nesse momento, apontamos previamente os pontos principais que se destacaram nas respostas, apresentando, em alguns casos, novas perguntas que surgiram, realizando uma nova conversa para esclarecimentos. Esse reencontro com as colaboradoras, denominado de análise conjunta, foi gravado, mas não transcrito, tendo o consentimento das três entrevistadas. Dessa forma, ao término dessa análise conjunta, agrupamos as respostas para melhor compreensão, classificando categorias de análise.

O interessante nesse momento é destacar o uso de um método de identificação de fatos relevantes e marcantes no percurso das entrevistadas. Esse método, Bolívar denomina de *método de incidentes críticos*, os quais se referem a momentos de vida, mudanças, acontecimentos que marcam uma trajetória e direcionam para certas tomadas de decisão ou posicionamentos futuros. Nas palavras do autor, os incidentes críticos podem ser a base da

⁴ O roteiro da entrevista biográfica, o Termo de Consentimento livre e esclarecido e o Termo de Confidencialidade encontram-se em anexo ao final deste estudo.

uma prática reflexiva, permitindo ver quais elementos do nosso passado (em termos de incidentes críticos) explicam as práticas habituais de ensino que se realizam (BOLÍVAR, 2002, p. 192). Desse modo, reunir e analisar conjuntamente esses incidentes pode tornar-se uma interessante estratégia formativa.

Em síntese, o momento da entrevista, como um momento para dialogar, torna-o também um espaço formativo para os sujeitos entrevistados, principalmente pelas possibilidades de auto-reflexão que surgem do *ôpor em questão* o que está sendo narrado. A perspectiva dialógica está preocupada com essa interação comunicativa e também de confrontação entre os atores (narrador e pesquisador).

Para Dubar (1998), a principal hipótese que norteia essa análise da narrativa é a de que a colocação deste percurso em palavras, numa situação de entrevista considerada como um diálogo focando o sujeito, permite a construção linguística de uma ordem categorial que organiza o discurso biográfico e lhe confere um significado social (DUBAR, 1998, p. 22 e 23).

Os processos de construção da identidade, nosso foco mais específico do estudo, está mais centrado sobre o período de atuação no PELC. Entretanto, tratando-se do tema da identidade e sua formação, acreditamos no cuidado que precisamos ter ao analisarmos esse fenômeno para não cairmos em uma análise reducionista de uma sucessão de vivências desconectadas no tempo e espaço da vida dos egressos investigados. Por isso, a importância da relevância dessa construção como um processo que se dá ao longo tempo e tem a narrativa como uma considerável alternativa de expressão do vivido.

Os egressos colaboradores de que estamos tratando foram selecionados seguindo alguns critérios de inclusão. Assim, considerando o trabalho com as narrativas biográficas como denso e minucioso, optamos por um número pequeno de entrevistadas: três colaboradoras. Preocupados em analisar as construções formativas desses egressos, optamos pela escolha de três percursos que, ao menos dentro do PELC, não fossem semelhantes. Essa opção foi tomada para que pudessemos compreender como se realizaram essas construções a partir de experiências que fossem diferentes entre si, a saber a experiência no cotidiano das comunidades (monitor) e a experiência de gestão na Universidade (coordenador).

O período de atuação analisado foi de dois anos, sendo que de outubro de 2010 a dezembro de 2011 está compreendido o período de vigência do primeiro PELC/UFSM. A partir de abril de 2012 até outubro de 2012 está compreendido o período de vigência do segundo PELC/UFSM. Para facilitar nossas análises e a leitura das mesmas, atribuímos nomes fictícios às colaboradoras entrevistadas, são elas: *Iara, Tânia e Silvia*.

Dessa forma, a primeira professora entrevistada (Iara) atuou durante todo esse período como monitora. A segunda professora (Tânia) atuou 6 meses como monitora no primeiro PELC e os outros 17 meses como coordenadora de núcleo, tanto no primeiro quanto no segundo PELC. A terceira, e última professora entrevistada (Silvia), atuou os dois anos somente como coordenadora, no primeiro PELC como coordenadora de núcleo e no segundo como coordenadora geral.

Análise e interpretação dos resultados

Apresentamos nossas interpretações a partir da identificação de três principais categorias. A primeira, intitulada "Percursos de vida e formação", refere-se as trajetórias pessoais e profissionais das colaboradoras entrevistadas, desde a infância até formação inicial em educação física. A segunda categoria, intitulada "Experiência no PELC", refere-se ao relato das atuações de cada entrevistada, juntamente com as reflexões sobre as incidências destas atuações para a construção identitária. A terceira e última categoria, "Identidade profissional em construção", diz respeito ao resultado prévio dessa identidade profissional que vem sendo construída ao longo da vida, a partir das considerações subjetivas das entrevistadas.

Ressaltamos que para facilitar nossas análises e a leitura das mesmas, atribuímos nomes fictícios as colaboradoras entrevistadas, são elas: *Iara, Tânia e Silvia*. A seguir, desenvolvemos nossas discussões em cada categoria de análise descrita.

Percursos de vida e formação

De maneira introdutória e com o intuito de explorar as trajetórias de vida das colaboradoras, identificamos no diálogo com as mesmas boas lembranças que envolviam brincadeiras e movimentos na infância e na escola. Na educação física, embora gostassem das práticas em aula, caracterizaram a disciplina através do "largabolô" e de um ensino técnico, voltado para competições. As vivências em competições esportivas podem ser consideradas os principais fatores de motivação que impulsionaram duas (Iara e Silvia) das três entrevistadas a optarem pelo curso de educação física já na fase adulta.

Nesse ponto, Silvia citou duas vivências na competição esportiva, vividas no ensino médio, que marcaram sua participação no esporte e que lhe fizeram pensar sobre o tratamento que deve ser dado a competição na educação física escolar. Segundo ela, o professor precisa compreender que a competição é uma característica presente em várias práticas da educação física, no entanto o interessante está no tratamento pedagógico que deve ser aplicado a ela, onde se ensina através da competição: saber perder, perceber tempo e limites, respeitar regras, etc. Nesse ponto, percebemos uma experiência que marcou sua maneira de compreender a competição na escola, preocupando-se com o quanto a desconsideração com o aluno menos habilidoso ou mais introvertido pode marca-lo durante as práticas em aula e em torneios escolares.

Já Tânia, embora se identificasse com a prática esportiva, citou que o gosto pelo movimento, de uma forma geral, a levou para o que considera ser o seu lugar: *ôdançar sempre fez parte da minha vida também então eu acho que foi o que mais tinha a ver comigo assim* (TÂNIA, p.07). O percurso de vida de Tânia apresenta particularidades se comparado com as outras duas entrevistadas, pois tendo a sua entrada para o curso de educação física mais tardia, transitou por outras áreas de estudo (contabilidade e agropecuária) e de trabalho (escrituraria em um Banco) até ter a convicção da opção que apresenta atualmente.

Na entrada para o curso de educação física, iniciando sua formação em uma universidade privada⁵, relatou o quanto gostava de estudar nesta instituição, destacando a socialização com os colegas, admiração a vários professores, cumprimento de horários das aulas e a qualidade da formação de modo geral. Durante esse período de estudo, trabalhava durante todo o dia para poder frequentar as aulas a noite, por isso destaca o quanto foi acelerado seu ritmo de vida nessa época. A partir desse momento, percebemos um forte incidente crítico que marcou sua trajetória: mudança da universidade privada para a pública.

Essa mudança para Tânia foi, na verdade, uma mudança completa em sua vida. Embora, estivesse isenta de mensalidades e com tempo para fazer trabalhos e estudar, teve que largar o emprego (escriturária em um Banco). Ao chegar no CEFD/UFSM, em um período de retorno as aulas após a greve, já percebeu uma outra realidade de ensino, muito diferente da qual estava acostumada e habituada na universidade privada. Nas palavras de Tânia,

⁵ Interessante destacar que todas as entrevistadas iniciaram seus estudos da formação inicial em universidades privadas, vindo para o CEFD/UFSM através de reingresso. Dessa forma, em vários momentos da entrevista realizavam comparações entre o ensino privado e o público, salientando características marcantes que diferenciam as duas formações.

Começamos em setembro pro final... algumas aulas tinham, outras não tinham, começou meio devagar aquele semestre, sabe, então assim eu fiquei pensando 'nossa, será que fiz uma coisa boa né, eu não to pagando, mas...' mas ao mesmo tempo eu fiquei meio desmotivada assim, sabe, no início 'será que vai ser sempre assim né?' [risos] (TÂNIA, p. 09).

As críticas a organização e ao ensino do curso de licenciatura do CEFD vieram por parte das três colaboradoras. Esse posicionamento foi percebido a partir do sentimento de que a formação parece não dar conta do ensino dos conhecimentos básicos, como trata Carreiro da Costa (1994), com qualidade suficiente a assegurar uma formação mais consistente. Dessa forma, a busca precisa ser realizada fora do currículo formal (Iara e Silvia), principalmente em espaços que marcaram a formação inicial de todas as colaboradoras, os projetos de extensão.

Iara participou de diversas atividades de monitoria, atividades em laboratórios, na piscina, entre outros projetos de extensão como o PELC da Prefeitura de Santa Maria. O que se destaca em seu relato, é o interesse que sempre demonstrou em procurar novas vivências em áreas que não conhecia, *ôporque na época eu não tinha aquela coisa assim de ganhar dinheiro, tudo assim, a maioria das coisas assim que eu fiz dentro do... dentro da graduação foi sem remuneração alguma". (IARA, p. 07).* Tânia teve, desde sua chegada ao CEFD, o interesse de estudar e trabalhar com o público idoso, o qual continuou sendo seu tema de estudos, inclusive na especialização.

Os dois percursos evidenciam uma relação muito próxima com a prática de ensino, ou seja, o interesse em dar aulas em projetos de extensão. Essa característica está muito presente no relato de ambas ao longo de toda a entrevista, pois parecem ter assumido, desde quando acadêmicas, a identidade de professoras. Sobre isso, Nóvoa (1992) já destacava o quanto o exercício da auto reflexão pode nos ajudar a compreender que uma mistura de vontades, gostos e experiências que são nossas, vão ao longo do tempo consolidando rotinas e comportamentos próprios com os quais nos identificamos como professores, ou seja, descobrimos que professores somos.

Esse processo de descobrimento em Silvia, diferentemente de Iara e Tânia, caracteriza um outro tipo de trabalho que, em alguns casos, pode ser atribuído ao professor: o trabalho de gestão. Esse trabalho reflete o próprio percurso de Silvia que, no envolvimento em projetos de extensão, ocupava cargos de coordenação. Assim foi com sua primeira experiência a frente de um projeto de atividades aquáticas para idosos e outro em um projeto do Ministério do esporte.

Eu acho que na minha vida foi... foi um salto assim como pessoa, como profissional, assim eu... gostei muito sabe, aprendi muito, fui muito cobrada, tive uma coordenadora geral bem... rígida, bem severa assim, uma pessoa que eu não conhecia até o momento e ela tinha uma experiência muito grande [...] (SILVIA, p. 05).

A coordenação deste projeto para a colaboradora foi um desafio, pois desconhecia o trabalho mais aprofundado com questões burocráticas, relatórios de acompanhamento, como fazer e o que fazer exatamente em seu trabalho. Dessa forma, considera que teve que aprender na prática cotidiana do trabalho, o que, ao seu ver, colaborou para o desenvolvimento de seu trabalho futuro como coordenadora no PELC/UFSM.

A partir do que observamos nos percursos das três colaboradoras, percebe-se até aqui dois tipos de identidade profissional diferentes, mas não necessariamente opostos. Enquanto Iara e Tânia apresentam uma trajetória em projetos de extensão atuando frente a alunos, ou seja, intervindo a partir de aulas, Silvia já apresenta um envolvimento marcado pelo trabalho de coordenação, frente a um grupo de acadêmicos que ministram aulas. Essas duas tipologias identitárias salientam-se ainda mais no decorrer de nossas análises a partir das próximas categorias.

Experiência no PELC

O início da atuação no PELC é marcado por dois tipos de trabalhos diferentes, como já elucidamos na caracterização das colaboradoras entrevistadas. Enquanto Silvia iniciou sua atuação como coordenadora de núcleo, Iara e Tânia atuaram como monitoras. No entanto, a realidade do trabalho destas duas últimas, embora ocupassem o mesmo cargo, apresentava diferenças marcantes.

Iara relatou sobre a realidade dos locais em que atuava caracterizando-as como delicadas e desafiadoras. Visto que atuava em bairros de vulnerabilidade social, ou seja, pobres e alguns violentos, precisava estabelecer uma relação de diálogo e troca constante, além de um trato pedagógico cuidadoso com crianças e adolescentes (seu público principal), em sua maioria carentes e com problemas familiares.

Então nessas trocas, assim, eles eram bem acessíveis assim, e isso... e isso fez eu ter uma... bastante afinidade lá com eles, tanto é que não eram só os guris que jogava na aula, eu tinha um a turma só de gurias, e eram gurias que tinham a minha idade e tinham filhos de 5, 6 anos. Não só isso né, aí... é... quando ia a irmã, ia a tia, ia a sobrinha[...] (IARA, p. 11).

Já Tânia, não enfrentava desafios semelhantes, visto que trabalhava com um público adulto e idoso em uma realidade rural. Por isso, relata ela, a grande mudança não estava no público, já que atuava anteriormente com idosos em outros projetos, mas sim frente a uma realidade desconhecida de uma população rural.

Silvia salientou, de início, seu envolvimento com o Programa anteriormente ao início da vigência do mesmo propriamente dita. Isso se explica porque ela ajudou a construir o projeto que viria a ser aprovado pelo Ministério do Esporte. Ao assumir como coordenadora de núcleo, trouxe dos aprendizados da coordenação do outro Programa do Ministério do Esporte o qual havia atuado, o conhecimento de questões burocráticas, administrativas e de gestão de pessoas, o que facilitou suas ações. Nossa consideração como incidente crítico nesse processo está na mudança da realidade desses dois Programas o que fez Silvia perceber o quanto seria diferente sua atuação no PELC, embora os dois Programas apresentassem uma proposta documental muito semelhante.

Desse modo, a partir do PELC, Silvia conheceu as realidades carentes das comunidades que coordenou e percebeu a importância dos processos de socialização entre os participantes.

Pessoas que antes não se conheciam, eram vizinhas de porta, não falavam uma com a outra, começam a se falar. Então assim... quando tu tem uma... começa a ter dimensão do que que uma atividade proporciona... eu me arrepio até hoje né. Não... é que é muito difícil a gente poder falar isso sabe, porque só quem vive e quem vê[...] (SILVIA, p. 10).

Ainda dentro da primeira atuação no PELC, Tânia deixou o trabalho de monitora para assumir como coordenadora de núcleo, mesmo cargo de Silvia. Suas percepções do trabalho são diferentes, pois, para ela, havia uma aproximação com a prática nos momentos de auxílio nos planejamentos, reuniões pedagógicas e observações de aulas, *ômas não tinha mais aquela coisa do ser professor, isso mudou completamente*" (TÂNIA, p.12). A expressão "ser professor" usada por Tânia reflete um incidente crítico que a levou a constituir uma percepção de si mesmo como profissional, assumindo a identidade de professora ao notar que aquele trabalho não a deixava realizada profissionalmente.

Mas me faltava, que eu senti muito assim, porque eu gosto muito de dar aula, acho que o meu envolvimento assim apesar de estar né, na... na coordenação eu nunca deixei de dar aula também né, eu continuava com um dos meus grupos de terceira idade que era aqui em [bairro], como era próximo eu continuava dando aula ali, então em nenhum momento da minha trajetória até hoje, eu deixei totalmente de dar aula (TÂNIA, p. 12).

Nesse ponto, percebemos sua identificação com o trabalho de professora que, ao ser construído ao longo de sua formação, parece ter sido consolidado durante o trabalho no

PELC. Na segunda atuação no PELC, sem grandes alterações para Tânia e Iara, houve uma mudança considerável de atuação para Silvia que, deixando o cargo de coordenação de núcleo, assumiu a coordenação geral do Programa. A entrevistada relatou que, naquela época, procurou não repetir os mesmos erros, tanto seus como os que percebeu na coordenação geral anterior. Por isso, almejou "fazer diferente", tendo em vista que já sabia alguns caminhos do que dava e do que não dava certo.

No entanto, teve que aprender muito sobre questões burocráticas mais aprofundadas, como processos de licitação e abertura de editais para a compra de materiais.

Então são burocracias inovadoras... que tu não tem o conhecimento, ninguém te forma pra isso, essa questão de gestão não tem Ministério, não tem o Curso de Educação Física que te traz, é tudo... tu tem que buscar, descobrir quais são os passos e como se faz... eu não tive alguma professora [risos] ou alguém que tratou isso, se falou em gestão e não se disse qual lá é o passinho da formiga (SILVIA, p. 12).

Percebemos, nesses relatos, o que foi considerado como novo nos trabalhos de cada entrevistada após entrar no PELC. Se Iara conheceu uma realidade desafiadora de trabalho devido a situação de vulnerabilidade social, Tânia conheceu uma cultura de uma população diferente (rural) e precisou aprender com o trabalho nesse meio. Da mesma forma, embora Silvia já apresentasse um histórico com trabalhos de coordenação, no PELC também conheceu realidades desafiadoras e percebeu um respaldo maior do trabalho de seu núcleo na realidade social.

O que nos parece claro é o interesse que existiu nas colaboradoras, durante suas passagens pelo PELC, em buscar conhecimentos, ou seja, serem sujeitos de sua própria formação e atuação (MOITA, 1992). Para a autora, assim como para Nóvoa (1992), a importância dessa consciência para os professores pode facilitar para os mesmos a compreensão das suas construções formativas e identitárias, pois esse processo passa pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho (NÓVOA, 1992, p. 17). Essa consideração também vai ao encontro do conhecimento de si, ou seja, precisamos nos conhecer já que aquilo que somos está diretamente relacionado com a forma como ensinamos ou exercemos outras atividades no trabalho.

Em relação aos cursos de formação do PELC, para Silvia são os espaços em que mais se aprende antes dos momentos de intervenção. Embora a maioria dos aprendizados se dêem no cotidiano da prática de trabalho, nos cursos de formação há uma preparação especial para o monitor, mas também para o coordenador que tenta auxiliá-lo no sentido de estabelecer

relações entre os conhecimentos produzidos nos cursos e a prática vivida na comunidade, "como trazer isso pra prática..." (SILVIA, p. 11).

Tânia já acredita que a preocupação formativa dos cursos de formação está mais voltada para os monitores, pois mesmo que os conhecimentos gerais fossem relevantes para todos, a formação direta era para preparar o monitor para o seu trabalho (intervenção na comunidade) e não necessariamente para o trabalho (gestão) do coordenador. Nesse viés, continua a entrevistada, a formação buscava despertar nos monitores a responsabilidade que tinham frente a comunidade, pois precisam interagir com as pessoas e sentir-se parte daquele grupo.

E quando tu faz parte daquilo, tu quer que as coisas dêem certo ali porque tem um pertencimento. Tu quer ressignificar aquela sala que tá toda quebrada, que tá mal pintada, porque... porque tu tá ali duas, três vezes por semana e porque tu adora aquelas pessoas que estão tendo aula ali. Eu acho que forma isso essa pessoa com pé lá no chão, na vida, na... na... no real (TÂNIA, p. 14).

Tondin (2011), ao tratar dos cursos de formação, descreve que na maioria das vezes durante esse processo a trajetória pessoal do educador é desconsiderada, assim como os aprendizados e os saberes que estão sendo construídos nos espaços de trabalho. Em suas análises, o autor destaca a consideração que se deve ter por parte do formador em valorizar as experiências prévias daquele grupo de educadores, já que informações iguais produzem efeitos diferentes em sujeitos diferentes.

A realidade sugere que o educador busca, durante sua formação, em qualquer estágio, a autonomia docente, a segurança de estar frente a frente com seus alunos e dominar aquele conhecimento que, necessariamente, passa pelo controle da ação prática. Esse domínio lhe conferirá segurança para assumir com autonomia o controle de um grupo de alunos. Essa é a demanda premente do sujeito educador frente a uma situação inédita ou permeada de outras características que sugerem conflitos ou desafios. A intencionalidade do sujeito que organiza a aprendizagem na formação é a de buscar a reflexão sobre a prática do sujeito que a recebe, porque estão em papéis distintos, em momentos distintos de um mesmo processo (TONDIN, 2011, p. 82).

Dessa forma, percebemos nos posicionamentos das entrevistadas e no olhar de Tondin (2011) primeiramente uma preocupação nos cursos de formação com os monitores, ou seja, com o educador que estabelece uma relação direta com a comunidade. Em um segundo momento, a importância que deve ser dada aquilo que os educadores trazem de experiência de suas práticas.

Sobre nossas entrevistadas, o interessante sobre a identidade profissional, é que Iara identifica-se com o trabalho de professora, uma professora que admite estar sempre em

formação. Tânia, mesmo gostando de seu novo trabalho como coordenadora, identifica-se como profissional dando aulas, pois sem isso parece faltar algo na sua atuação. Essa falta de algo, para Silvia, levou-a a buscar conhecimentos para conseguir dar conta de seu novo papel no Programa (coordenadora geral), buscando fazer o melhor e elucidando uma profissional identificada com o trabalho de gestão e que valoriza os processos de autoformação. Já se percebe que a experiência de atuação no PELC contribui para a consolidação de algumas maneiras de ser e estar na profissão, como destaca Nóvoa (1992), e também enfatiza o quanto é necessário aprender com o próprio trabalho.

Identidade profissional em construção

A partir dos percursos de vida e formação e de uma visão mais atenta sobre as atuações no PELC, podemos perceber alguns olhares sobre as experiências que marcaram a trajetória das colaboradoras entrevistadas, bem como alguns traços gerais que caracterizam a identidade profissional das mesmas. Nessa última categoria, analisamos algumas concepções expostas pelas entrevistadas sobre a relação da formação e construção da identidade no PELC e na formação inicial em educação física, com o intuito de realizarmos alguns apontamentos e, ao final, observar a identidade profissional que as colaboradoras atribuem a si mesmas, ou seja, como se percebem hoje.

Essa relação de pensar os espaços do PELC e da formação inicial, ou o PELC situado dentro da formação inicial, gerou algumas visões críticas por parte de Iara e Tânia. A primeira esclarece que os momentos mais sólidos de intervenção social fora da universidade são realizados apenas nos estágios, ou seja, da metade para o final da graduação. Iara compreende que o acadêmico que se insere no PELC tem um conhecimento das realidades sociais mais aprofundado e com maior propriedade por vivenciar o cotidiano de certas comunidades, muitas vezes antes de realizar os estágios. Nesse mesmo viés, Tânia estabelece uma comparação entre a atuação nos estágios e a atuação no PELC. Nas palavras dela,

[...] estágio que a gente tem supervisionado, que tu vai lá que tu dá 10 aulas, 8 aulas, tu entra, saí, tu não sabe muitas vezes quem é o diretor, quem é a coordenadora pedagógica, não conhece o PPP da escola, tu não conhece quem é a merendeira. Com o PELC tu conhece todo mundo, porque tu acaba em algum momento tendo que dialogar, porque tu vai ter que pedir pro tio [...] pra ele cortar a grama, ou que dia que vai tá aberto e... tu vai na casa da fulana pegar a chave, tu entrega na casa da outra, toma café na casa da outra, então tu acaba articulando

com toda a comunidade, tu acaba fazendo parte da comunidade, acho que essa é a grande diferença (TÂNIA, p.14).

Para Tânia, embora os objetivos e os sentidos atribuídos ao trabalho na escola e ao trabalho no PELC sejam diferentes, o monitor acaba assumindo a identidade de um professor. No entanto, a entrevistada relata que o monitor do PELC não precisa ser necessariamente um professor, já que há a possibilidade de contratação de monitores de outras áreas, como fisioterapia, terapia ocupacional, etc. O que pode acontecer, então, é uma aproximação ao trabalho do professor, por ensinarem ou transmitirem um conhecimento.

Na escola, segundo Silvia, há um ambiente de ensino fechado, onde o professor precisa se adequar a proposta pedagógica e a cultura de ensino daquela instituição. Já no PELC existe uma abertura um pouco maior, pois, mesmo tendo que cumprir os objetivos e ser orientado pelas diretrizes, o agente tem maior liberdade para atuar, podendo escolher os caminhos que vai seguir, os conteúdos e o tratamento dado a estes. A valorização da formação profissional do monitor a ser contratado pelo PELC já parece ganhar espaço, pois segundo Silvia, nas diretrizes atuais do Programa há uma indicação de se contratar prioritariamente professores para atuarem no Programa, respeitando as possibilidades de acordo com a realidade social de cada região brasileira.

Até o momento observamos algumas concepções que, de certa forma, parecem permear a identidade profissional das entrevistadas. O interessante nesse processo é o estabelecimento de relações entre essas concepções com as considerações subjetivas que as colaboradoras atribuem a si mesmas, as suas identidades em construção até a fase atual da vida. Nas três entrevistadas, percebemos o quanto a autoformação parece ganhar espaço na constituição delas como profissionais.

As lembranças de Iara apontam para essa direção, quando relata que considera-se uma profissional que sempre esteve interessada em buscar o conhecimento que estava precisando, citando seus aprendizados construídos dentro e a partir do PELC. Da mesma forma Tânia relata que esses aprendizados lhe fizeram uma pessoa melhor, principalmente pelo fato de ampliar a sua visão de mundo seu tratamento mais humano com as pessoas (olhar, ouvir e dialogar com as pessoas).

Hoje, Tânia sente-se uma pessoa feliz e realizada profissionalmente como professora de educação física. Ao emocionar-se relatando sua identificação com seu trabalho, diretamente lembrou de um antigo professor seu na universidade privada, como uma pessoa que preocupava-se com o bem estar dos outros,

Ele sabia a vida de todos nós, de todos nós... e ele tinha mil outras coisas, ele não precisava daquilo... e isso eu nunca esqueci e como é bom tu ter uma pessoa que queira saber, deixa eu dar, te dar um abraço, as vezes é tão bom tu receber um abraço, as vezes tu chegava cansado do trabalho, até pensava duas vezes 'será que eu vou na aula hoje?' daí tu chega lá e saber que tem uma pessoa te esperando e te dá um abraço 'ó... como é que foi teu dia? hoje vamos fazer aquilo, vamos fazer aquilo, vamos fazer aquele outro'... tu acaba esquecendo... muitas vezes os teus problemas (TÂNIA, p. 17).

Com um olhar mais voltado para seu trabalho, Silvia sente-se mais capacitada e madura profissionalmente, identificando-se como gestora, já que considera que ter um perfil profissional para esse trabalho.

Eu acho que nesse sentido assim, o crescimento profissional acontece quando tu consegue atingir os objetivos também né, tu simplesmente fazer por fazer, cumprir o que é previsto, as vezes não é o suficiente. Mas essa questão de tu ver que houve mudanças na comunidade onde tu atuou, que hoje as pessoas pensam um pouquinho diferente porque tu fez um bom trabalho lá, buscam o que é de direito, isso é... uma coisa que não tem medida assim né (SILVIA, p.20).

As experiências vividas durante o percurso de Iara, Tânia e Silvia, especialmente no PELC, somente podem ser consideradas formadoras se estivermos falando sobre o ângulo da aprendizagem e da simbolização (JOSSO, 2002). Essas aprendizagens elucidadas pelas colaboradoras realizaram-se, em grande parte, no cotidiano do trabalho, aprendendo. Nessa direção, a autoformação ganha certo protagonismo quando, em consonância com Josso (2002, p. 39), *“aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas”*.

Percebemos nesses relatos a formação de identidade profissionais a partir de um percurso de vida e de uma experiência que forma (PELC). Essa experiência funciona como *“elementos-chave na constituição das identidades construídas nessa trajetória de formação, assumindo um caráter provisório, inacabado, instável (FIGUEIREDO, Z. 2010, p. 156)*. As professoras, estando continuamente em formação, apresentaram olhares próprios sobre como se reconhecem como profissionais. Esse reconhecimento das identidades profissionais estão situados na relação entre o mundo da formação e o mundo do trabalho, gerando formas identitárias que são provisórias (DUBAR, 1998).

Considerações finais

O que consideramos ao final desta investigação é que encontramos características, posicionamentos, experiências e incidentes críticos que nos possibilitaram compreender a identidade profissional que pode ser atribuída a cada uma das colaboradoras, principalmente a partir das atuações no PELC.

Iara teve todo seu percurso de formação inicial voltado para a extensão universitária, mas no PELC, onde atuou mais tempo, percebeu os problemas sociais das comunidades, como a pobreza e a violência. Por isso, esteve preocupada em como tratar essas questões em seu trabalho durante o PELC, destacando que precisou estar sempre buscando conhecimentos, como uma professora que está sempre em formação e de maneira nenhuma acredita que o professor está sempre pronto (formado).

Tânia, após sua mudança da universidade privada para a UFSM, também precisou estar sempre buscando conhecimentos no que, para ela, eram os espaços mais concretos de formação, os projetos de extensão. Com sua afinidade de trabalho e estudo com o público idoso, também atuou no PELC com esse público em uma realidade de uma localidade rural, que para ela foi um novo desafio de aprendizado. Sua identificação como professora tornou-se evidente quando relatou que, ao assumir a coordenação de núcleo do PELC, parecia faltar algo para que se sentisse realizada profissionalmente (ministrar aulas). Ainda, acredita que ao término de sua passagem pelo PELC, tornou-se uma pessoa melhor, que dialoga e houve mais as pessoas; e realizada profissionalmente como professora.

Silvia, tendo também um envolvimento com atividades de extensão durante sua formação, teve um percurso marcado pelos trabalhos de coordenação de projetos. Esse envolvimento colaborou, em grande parte, para que realizasse um trabalho com maior propriedade no PELC, já que trazia consigo as aprendizagens de questões burocráticas, de organização e gestão de pessoas. Entretanto, foi no PELC que conheceu as realidades sociais carentes que a fizeram perceber nesse trabalho um respaldo maior dos alunos do Programa, observando resultados mais evidentes de sua intervenção. Atualmente, considera-se mais capacitada e madura profissionalmente, acreditando ter um perfil profissional para o trabalho de gestão.

Observamos nas considerações das entrevistadas dois tipos de identidade profissional de professoras diferentes: a primeira diretamente ligada a um trabalho de ministrar aulas (Iara e Tânia) e a segunda identificada com um trabalho de coordenação ou gestão (Silvia). Embora

tratem-se de trabalhos e atribuições diferentes, podem ser considerados como constituintes do ser professor, como as próprias entrevistadas consideram.

O que nos parece claro é o interesse que existiu nas colaboradoras, durante suas passagens pelo PELC, em buscar conhecimentos, ou seja, serem sujeitos de sua própria formação. Isso nos leva a pensar que os processos de autoformação são bastante valorizados e estiveram presentes nas trajetórias das três entrevistadas. Constatamos que esse posicionamento percebido nelas evidencia suas próprias concepções a respeito da formação identitária, onde o professor precisa formar-se, ou seja, precisa estar sempre refletindo sobre as experiências passadas e as que está vivendo na atualidade.

Ao término deste estudo, consideramos que alcançamos nossos objetivos, porém com a consciência de que este trabalho apresenta suas limitações, já que não há espaço aqui para explorar maiores interpretações. Essa consideração justifica-se porque acreditamos que nossa coleta de informações, a partir das entrevistas biográficas, nos concedeu um amplo material para análise que não pôde ser totalmente explorado, no que se refere a interpretação e análise desses dados, deixando possibilidades para aprofundamentos futuros.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

BOLIVAR, A. **Metodologias Biográfico-Narrativas e Formação**. In: BOLIVAR, A (Org). Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, S.P.: EDUSC, p. 175-220, 2002.

BRASIL, **Diretrizes ó Emendas Parlamentares** - do Programa Esporte e Lazer da Cidade, Coordenação-Geral de Esporte e Lazer, Departamento de Formulação de Políticas e Estratégias, Secretária Nacional de Esporte, Educação Lazer e Inclusão Social, Ministério do Esporte, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal de Santa Maria. **Política de Extensão da UFSM**. Santa Maria, 2007.

BRASIL, **Projeto Básico** - do Programa Esporte e Lazer da Cidade Universidade Federal de Santa Maria (PELC/UFSM), 2010.

CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista de Educação Física UEM**. Maringá, v.5, n.1, p.26-39, 1994.

CASTRO, F B. **A Atuação no PELC/UFSM e a Formação Inicial dos acadêmicos de licenciatura do CEFD/UFSM.**: UFSM, 2011, TCC (Graduação em Educação Física). Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

DEBESSE, M. Un Problema Clave de la Educación Escolar Contemporánea. In M. Debesse y G. Mialert (eds.), **La formacion de los Enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau, p. 13-34, 1982.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XIX, n. 62, abril/1998.

EWERTON, A. N. **Análise da formação profissional do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): o olhar dos agentes sociais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Dissertação (Mestrado em Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

FERRY, G. **El trayecto de la Formación**. Madrid: Paidós, 1991.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências Sociais no Processo de Formação Docente em Educação Física**. 2004, Tese (Doutorado em Educação) ó Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FIGUEIREDO, P. O. F. N. **Política e Formação: O Programa Esporte e Lazer da Cidade no Distrito Federal e Entorno**. 2009, Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 23, n. 02, p. 153-171, 2010.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Uma Experiência de Formação de Professores de Educação Física na Perspectiva do Formar-se Professor. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 03, p. 1-11, set/dez.,2009.

HUNGER, D. A. C. F. **A universidade sob a ótica da extensão universitária: análise da função da universidade no pensamento do professor universitário de Educação Física: UNICAMP**, 1998. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora. 1999.

MOITA, M. da C. **Percursos de formação e trans-formação.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de suas vidas.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

PINEAU, G; LE GRAND, J. **Les histoires de vie.** Paris: PUF, 1993.

RAYS, O. A. Ensino- Pesquisa- Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. In: **Revista Educação**, Centro de Educação, UFSM, ed: 2003, n. 21, 2003.

SANTOS JUNIOR, S. L. dos. **Extensão Universitária:** contribuições a formação inicial de professores de Educação Física. Santa Maria: UFSM, 2006. Monografia (Especialização em Ciência do Movimento Humano), Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research.** London: Sage, p. 435-454, 2000.

SUASSUNA, D. M. F. A. O Programa Esporte e Lazer da Cidade: A política de formação para o trabalho e o papel dos agentes sociais. **In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16 [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3, 2009, Salvador. Anais ... Salvador: CBCE, 2007.**

TONDIN, G. A formação dos educadores sociais de esporte e lazer no Programa Esporte e Lazer da Cidade de Porto Alegre - RS. **In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5, 2010, Itajaí. Anais eletrônico. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/vcsbce/vcsbce/schedConf/presentations>. Acesso em 20 set. 2010.**

TONDIN, G. **A formação dos educadores sociais de esporte e lazer no Programa Esporte e Lazer da Cidade ó PELC ó em Porto Alegre.** Porto Alegre: UFRGS, 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

Anexo 1: roteiro de entrevista

1. Conte-me, brevemente, sobre sua trajetória: quando ingressou no curso, formou-se, seu percurso acadêmico durante a graduação; e sua situação atual.
2. Houve alguns outros acontecimentos em sua vida pessoal que você acredita que foram marcantes pra você nesse período?
3. Conte-me sobre a sua infância e escolaridade. Onde nasceu e foi criada, lembranças significativas da escola, algumas influências nesse período que colaboraram para sua futura decisão pela profissão de professora.
4. Conte-me sobre como foi sua escolha pelo curso de Educação Física, quais os fatores que influenciaram nesse processo (família, professores, experiências, etc).
5. Comente sobre sua formação inicial. Como foi seu percurso, o que marcou você (professores, disciplinas, cursos, experiências, etc) até a sua entrada no PELC/UFSM.
6. Comente sobre sua inserção no PELC/UFSM. Como foi o início da atuação, suas expectativas; a experiência da sua primeira atuação, como era o seu trabalho, o que marcou pra você sua identidade profissional como agente social e/ou futuro (a) professor (a)?
7. E a segunda atuação (ou o período que você assumiu outro cargo) como foi? Houve mudanças na realização do seu trabalho, o que foi marcante dessa vez ou o que teve de diferencial para a formação de sua identidade profissional?
8. E os cursos de formação do PELC/UFSM? Influenciaram na construção de sua identidade profissional? Gostaria que você comentasse sobre as possíveis relações entre: Formação Inicial (curso EF) ó formações do PELC ó identidade profissional.
9. Você acredita que ser um agente social do PELC (monitor e/ou coordenador) também é ser um professor? Por quê?

10. Você acredita que suas experiências ao longo da graduação, em especial as vividas no PELC/UFSM, colaboraram para a construção da identidade do (a) profissional do que você é hoje? Como? Quem é você hoje?

11. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Anexo 2: Termo de consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

IDENTIFICAÇÃO:

Título do Projeto: A atuação no PELC/UFSM e a construção da identidade profissional de egressos do Curso de Educação Física Licenciatura

Profª Orientadora: Profª. Drª Maria Cecília Camargo Günther

Autor: Felipe Barroso de Castro

Convidamos a prezada professora a participar desta pesquisa que envolve dois temas principais: a atuação no PELC/UFSM e a construção da identidade profissional. O objetivo principal desse estudo consiste em: *compreender de que modo a atuação no PELC/UFSM pode repercutir sobre a construção da identidade profissional de agentes sociais do Programa, egressos do curso de educação física licenciatura.*

Espera-se a partir dos resultados obtidos, contribuir para a compreensão sobre a forma como diferentes experiências acumuladas em outros espaços formativos paralelos ao currículo do curso incidem e influenciam o percurso dos acadêmicos/egressos do CEFD, sobretudo sobre a construção da identidade profissional dos mesmos.

A coleta de informações se dará a partir da aplicação de entrevistas de caráter biográfico, sendo está realizada pessoalmente através de agendamento prévio com as colaboradoras em local e horário adequados as mesmas. O sigilo de suas identidades será respeitado.

Após a realização da entrevista, a mesma será transcrita e devolvida as colaboradoras para que essas possam, caso optem; incluir, excluir ou reescrever os seus depoimentos. O material coletado através das entrevistas será utilizado exclusivamente para fins científicos,

sendo lidas apenas pelo pesquisador orientador responsável e pelo autor do estudo, estando estes, responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais. As colaboradoras tem total liberdade para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso venha a prejudicá-las, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos as mesmas.

Para maiores informações ou esclarecimentos de dúvidas que venham a surgir sobre esta pesquisa ou as colaborações prestadas, você poderá entrar em contato com o autor responsável através dos seguintes contatos:

telefone: (55) _____

email: felipecastro99@yahoo.com.br.

Data: _____

Assinatura da orientadora responsável:

Prof^a. Dr^a Maria Cecília Camargo Günther

Declaração de Consentimento

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____ concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta.

Assinatura _____

Data _____

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do pesquisadora orientadora responsável:

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Camargo Günther

Assinatura do autor do estudo:

Felipe Barroso de Castro

Santa Maria, ____ de _____ de 2013.

Anexo 3: Termo de confidencialidade



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Termo de Confidencialidade

IDENTIFICAÇÃO:

Título do Projeto: A atuação no PELC/UFSM e a construção da identidade profissional de egressos do Curso de Educação Física Licenciatura

Profª Orientadora: Profª. Drª Maria Cecília Camargo Günther

Autor: Felipe Barroso de Castro

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de entrevistas biográficas (gravação em áudio). Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente estudo. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no Centro de Educação Física e Desportos, por um período de cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do autor do estudo:

Assinatura da orientadora responsável:

Felipe Barroso de Castro

Profª. Drª Maria Cecília Camargo Günther