

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES
(PPGEduc)**

DISSERTAÇÃO

**A Construção da Identidade Docente de Estagiários de Educação Física no
Estágio Curricular Supervisionado: uma pesquisa bibliográfica.**

Diogo Dias de Paula Muniz

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES
(PPGEduc)**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE ESTAGIÁRIOS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.**

DIOGO DIAS DE PAULA MUNIZ

Sob a Orientação do professor
José Henrique dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial à obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu – RJ
Abril de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M963 c Muniz, Diogo Dias de Paula , 1979-
A construção da identidade docente de estagiários de educação física no estágio curricular supervisionado: uma pesquisa bibliográfica. / Diogo Dias de Paula Muniz. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2021. 372 f.

Orientador: José Henrique dos Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2021.

1. Identidade docente. 2. Estágio Curricular Supervisionado. 3. Estagiários. 4. Educação Física. 5. Socialização profissional. I. Santos, José Henrique dos, 1961-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



TERMO Nº 1066 / 2021 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083-973577/2021-04

Seropédica-RJ, 08 de outubro de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

DIOGO DIAS DE PAULA MUNIZ

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/04/2021.

Conforme deliberação número 003/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Jose Henrique dos Santos, Dr. UFRRJ (Orientador /Presidente da Banca).

Maximo Augusto Campos Masson, Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

Inês Ferreira de Souza Bragança, Dra. UNICAMP (Examinadora Externa à Instituição).

Mairce da Silva Araujo, Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 22/10/2021 16:44)
JOSE HENRIQUE DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR
DocENTE (12.39.53)
Matrícula: 367226

(Assinado digitalmente em 12/12/2021 04:04)
INES FERREIRA DE SOUZA BRAGANCA
AGREGADO EXTERNO
CPF: 010.236.887-71

(Assinado digitalmente em 22/10/2021 16:29)
MAIRCE DA SILVA ARAUJO
AGREGADO EXTERNO
CPF: 233.427.897-88

(Assinado digitalmente em 01/11/2021 09:23)
MAXIMO AUGUSTO CAMPOS MASSON
AGREGADO EXTERNO
CPF: 024.220.007-91

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 1066, ano:
2021, tipo: TERMO, data de emissão: 08/10/2021 e o código de verificação: 28525b7e34

DEDICATÓRIA

Maria das Graças Dias de Paula Muniz (*in memóriam*)

Ivail Muniz (*in memóriam*)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua graça e amor concede-me o privilégio da minha existência e sustentabilidade. Ao meu pai Ivail Muniz (*in memóriam*) um exemplo de pai responsável, trabalhador e íntegro; a mulher que mais amei em toda a minha vida, Maria das Graças Dias de Paula Muniz (*in memóriam*), uma mulher de amor incondicional que viveu sua vida mais pensando nos filhos que em si mesma, mesmo diante das dores jamais desvalorizou a educação e nessa pesquisa motivou-me a concluí-la, minha amada Mãe; ao meu único-irmão-amigo, presente dado por Deus, incrível, maior torcedor por minhas vitórias, incentivador e mediador, companheiro e divisor de águas em minha trajetória de vida, exemplo de excelência na articulação da teoria e prática, com a simplicidade de ser e estar em minha vida acadêmica, profissional e pessoal, pesquisador e amoroso, meu amado irmão Ivail Muniz Júnior – merecedor de ter o nome de meu Pai, pois é um “pai” além de irmão; as minhas maiores produções de amor em minha vida: meus amados filhos Arthur e Davi, inspirações das mais puras de todas as identidades de um homem, ser pai, integrando a construção de um novo homem, um novo cidadão, um novo agir, pensar e sentir, em especial, em um novo modo de ser professor; a Suellen, companheira em determinados momentos desta produção; ao meu orientador professor José Henrique que me recebeu, acolheu e me orienta com expertise, responsabilidade e cientificidade; a partir de sua habilidade didática e metodológica me (re) construiu como pesquisador, com um novo modo de olhar a ciência com cuidado e cientificidade ao pensamento dos outros; aos meus amigos e irmãos do GPPEFE pelas trocas, parceria e aprendizados; aos meus amigos Dr. Lamassa e Dr. Patrick, por suas contribuições ao meu crescimento como pesquisador. A ilustríssima banca de examinadores, por desprendimento de tempo para ler esta produção e suas imprescindíveis contribuições. Ao Dr. Fernando Athayde (*in memóriam*) que em 2005 almejava tanto que eu fizesse mestrado e doutorado. Aos Diretores e toda a comunidade escolar das escolas que leciono, em especial, aos meus alunos. Ao meu amigo Amauri e Leonardo sempre presente. As orações da minha eterna “família” da Igreja Presbiteriana de Rocha Sobrinho, em Mesquita. Ao professor Márcio Monteiro que me incentivou fazer educação física, sem nenhuma palavra mas com apenas sua prática pedagógica de excelência como meu professor de natação. Aos outros que ingratamente esqueci, meu obrigado a Todos, constituem parte de minha nova forma de ver, pensar, sentir e agir na docência, em especial, na ação de pesquisar.

BIOGRAFIA

Anteriormente do ventre da minha amada mãe me escolheste. Antes que eu viesse ao mundo, o Senhor Deus me separou e designou conforme sua Plena Soberana Vontade a missão de falar do seu eterno amor, conforme Jeremias Cap. 01 Vs. 05. Eu sou um professor pesquisador em permanente formação conforme Dubar (2005; 2009), em especial, na construção de minha identidade docente cheio de limitações e falhas, mas sustentada e reconstruída eternamente pelo amor de Deus. Deus presente, pois Deus é! Uma criança de Mesquita, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, sou honrado por Deus por dois presentes, meus Pai Ivail Muniz e Mãe Maria das Graças. Quando se foram, ficou o valor a Educação e Pesquisa, embora não tiveram terminado o ensino médio. Deus não me deixou órfão, me deu outro presente o Ivail Muniz Júnior, meu amado e eterno irmão. Todos estão comigo! Ao eu lecionar dezoito anos na SME-RJ, na SEEDUC-RJ, no Mestrado da UFRRJ, na Família, Igreja Presbiteriana, na rua, praças, trem, carro, ônibus...sem limite de tempo e espaço, sou feliz! O passado se torna presente e futuro. Neste presente, mais dois presentes, frutos de Suellen e Eu: amados Reis Arthur e Davi. Meus grandes amores. Gratidão a Deus por eu estar vivo respirando, tocando e sendo tocado, sentindo, pensando e vivendo este privilégio de ser Pai, pois assim vivo melhor sendo trabalhador, sendo Pai vivo melhor sendo esposo, sendo Pai vivo melhor sendo pesquisador, sendo Pai vivo melhor sendo cidadão, sendo Pai vivo melhor sendo profissional, sendo Pai vivo melhor sendo pessoa, sendo Pai vivo melhor sendo, em especial, professor!

Ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

(1 Cor. Cap. 13, vs. 02)

RESUMO

MUNIZ, Diogo Dias de Paula. **A Construção da Identidade Docente de Estagiários de Educação Física no Estágio Curricular Supervisionado: Uma Pesquisa Bibliográfica.** 2021. 372p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

O presente estudo bibliográfico discorre sobre a construção da identidade docente dos estagiários de Educação Física (EF) no estágio curricular supervisionado (ECS). A questão central a ser respondida é como os estudos científicos selecionados a partir da revisão de literatura desta pesquisa estão problematizando e discutindo a construção e reconstrução da identidade docente dos estagiários de EF no ECS, bem como, quais os motivos que levam pesquisadores a investigarem a temática. Na tentativa de responder essa questão central, esta dissertação tem como objetivo investigar a construção da identidade docente dos estagiários de EF no ECS, a partir de uma revisão bibliográfica. Especificadamente procurou-se (a) identificar os problemas motivadores dos estudos e as causas que levaram os pesquisadores a investir em suas pesquisas; (b) conhecer os conceitos, metodologias e perspectivas teóricas adotadas nesses estudos; (c) descrever os elementos evidenciados na literatura como importantes no processo de construção da identidade docente dos estagiários; (d) apresentar os desenhos metodológicos dos estudos levantados; (e) identificar, categorizar e discutir criticamente os resultados desses estudos. A fundamentação do estudo contará com o aporte teórico de autores que tradicionalmente tratam a temática da identidade, como Anthony Giddens (1991); Antônio Ciampa (1987); Claude Dubar (2005; 2009); Erik Erikson (1972); Freud (1923); George Mead (1932); Jean-Claude Kaufmann (2005); Lacan (1949); Nóvoa (1991); Pimenta (2012); Stuart Hall (2006); Tardif (2014); Zygmunt Bauman (2001). Metodologicamente trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, do tipo exploratória, tendo como técnicas de coletas de dados a revisão sistemática de literatura e análise de natureza interpretativa. A revisão sistemática ocorreu a partir da busca de estudos na língua portuguesa publicados até o ano de 2018, nas bases de indexação Web of Science, Catálogo de Teses e Dissertações, SCOPUS (Elsevier) e SPORTDiscus. O rol de literaturas selecionados para análise interpretativa foram 16 estudos, sendo 03 teses, 06 dissertações e 07 artigos: Malaco (2004), Silva (2009), Bezerra (2012), Souza (2012), Montenegro *et al.*, (2014), Razeira *et al.*, (2014), Cardoso; Batista; Graça (2016a), Pires (2016), Cardoso; Batista; Graça (2016b), Rocha (2017), Vanzuita; Raitz; Garanhan (2017), Pereira *et al.*, (2018), Barros; Pacheco; Batista (2018), Plotegher (2018), Da Silva (2018) e Flores (2018). Entre alguns resultados apresentamos a seleção dos estudos com os respectivos problemas, objetivos, método e considerações finais; desenvolveu discussões dos conceitos e algumas terminologias da(s) identidade(s) docente(s); os instrumentos metodológicos e de coleta de dados adotados nas pesquisas foram apresentados; o panorama do ECS como motivador das questões dos estudos e as categorias de dimensões biográficas, relacionais e simultâneas sobre o conjunto de problemas dos estudos; por fim, foram apresentados cinco perspectivas teóricas e doze elementos para construção da identidade docente dos estagiários de EF no ECS. Embora ainda sejam escassas as publicações sobre a identidade docente no âmbito do ECS em EF, estas foram incrementadas até o ano 2018 no contexto científico brasileiro.

Palavras-chave: Identidade docente; Estágio Curricular Supervisionado; Estagiários; Educação Física; Socialização profissional.

ABSTRACT

MUNIZ, Diogo Dias de Paula. **The Construction of the Teaching Identity of Physical Education Trainees in the Supervised Internship: A Bibliographic Research.** 2021. 372p. Dissertation (Masters in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

This bibliographical study discusses the construction of the teacher identity of Physical Education (PE) interns in the supervised curricular internship (ECS). The central question to be answered is how the scientific studies selected from the literature review of this research are problematizing and discussing the construction and reconstruction of the teaching identity of PE interns at ECS, as well as what the reasons are that lead researchers to investigate the thematic. In an attempt to answer this central question, this dissertation aims to investigate the construction of the teaching identity of PE interns at ECS, based on a literature review. Specifically, it sought to (a) identify the motivating problems of the studies and the causes that led researchers to invest in their research; (b) know the concepts, methodologies and theoretical perspectives adopted in these studies; (c) describe the elements evidenced in the literature as important in the process of constructing the trainees' teaching identity; (d) present the methodological designs of the studies surveyed; (e) identify, categorize and critically discuss the results of these studies. The foundation of the study will rely on the theoretical contribution of authors who traditionally deal with the theme of identity, such as Anthony Giddens (1991); Antônio Ciampa (1987); Claude Dubar (2005; 2009); Erik Erikson (1972); Freud (1923); George Mead (1932); Jean-Claude Kaufmann (2005); Lacan (1949); Nóvoa (1991); Pepper (2012); Stuart Hall (2006); Tardif (2014); Zygmunt Bauman (2001). Methodologically, this is a qualitative, bibliographical, exploratory research, using systematic literature review and interpretive analysis as data collection techniques. The systematic review was based on the search for studies in Portuguese published until 2018, in the Web of Science, Theses and Dissertations Catalog, SCOPUS (Elsevier) and SPORTDiscus indexing bases. The list of literatures selected for interpretive analysis were 16 studies, with 03 theses, 06 dissertations and 07 articles: Malaco (2004), Silva (2009), Bezerra (2012), Souza (2012), Montenegro *et al.*, (2014), Razeira *et al.*, (2014), Cardoso; Batista; Graça (2016a), Pires (2016), Cardoso; Batista; Graça (2016b), Rocha (2017), Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017), Pereira *et al.*, (2018), Barros; Pacheco; Batista (2018), Plotegher (2018), Da Silva (2018) e Flores (2018). Among some results, we present the selection of studies with their respective problems, objectives, method and final considerations; developed discussions of concepts and some terminology of the teacher's identity(ies); the methodological and data collection instruments adopted in the surveys were presented; the panorama of the ECS as a motivator of the questions of the studies and the categories of biographical, relational and simultaneous dimensions on the set of problems of the studies; finally, five theoretical perspectives and twelve elements for the construction of the teaching identity of PE interns at ECS were presented. Although publications on teacher identity within the scope of ECS in PE are still scarce, they were increased by the year 2018 in the Brazilian context.

Keywords: Teacher identity; Supervised internship; Interns; PE; Professional socialization.

LISTA DE FIGURAS

| | Página |
|---|---------------|
| Figura 1. Panorama do ECS e o Conjunto de Problemas dos estudos de EF..... | 116 |

LISTA DE QUADROS

| | Página |
|--|---------------|
| Quadro 1. Seleção de estudos por equações submetidas nas buscas em cada base de dados investigada | 76 |
| Quadro 2 – Fichamento dos Estudos Seleccionados..... | 82 |
| Quadro 3 – Métodos, instrumentos e procedimentos de coleta de dados | 98 |

LISTA DE ABREVIACOES E SÍMBOLOS

AUTOR: Autores dos estudos selecionados extraidos selecionados na revisão de literatura.

BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

ECS: Estágio Curricular Supervisionado.

EF: Educao Física.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: Aporte teórico citados pelos autores em seus estudos.

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais.

ROL DE ESTUDOS: Estudos selecionados na revisão de literatura desta pesquisa.

TEÓRICOS: Teóricos citados pelos autores em seus estudos.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| CAPÍTULO I – PROBLEMA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA | 17 |
| 1.1 Enunciando do problema | 17 |
| 1.2 Objetivo Geral | 25 |
| 1.3 Objetivos Específicos..... | 26 |
| CAPÍTULO 2 – REFERENCIAIS CONCEITUAIS..... | 26 |
| 2.1 Identidade | 26 |
| 2.2 Identidade profissional | 32 |
| 2.3 Identidade docente | 34 |
| 2.4 Estágio Curricular Supervisionado | 39 |
| 2.5 Construção, (re) construção e (des) construção da Identidade docente | 45 |
| CAPÍTULO 3 – MÉTODOS..... | 64 |
| 3.1 Modelo de Estudo | 65 |
| 3.2 Instrumentos, técnicas e procedimentos da coleta de dados | 68 |
| 3.3 Amostra | 71 |
| 3.4 Metodologia de Análise e interpretação dos dados | 72 |
| CAPÍTULO 4 – RESULTADOS | 75 |
| 4.1 Seleção dos estudos..... | 76 |
| 4.2 Fichamento dos estudos selecionados | 82 |
| 4.3 Métodos, instrumentos e procedimentos de coletas de dados dos estudos.... | 98 |
| 4.4 Conversando sobre os conceitos das identidades e suas terminologias..... | 104 |
| CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 116 |
| 5. 1 - Discutindo o panorama do ECS como motivador das questões dos estudos..... | 117 |
| 5.1.1 Dimensão temporal..... | 117 |
| 5.1.2 Dimensão espacial | 120 |
| 5.2 - Discutindo o conjunto de problemas motivadores dos estudos..... | 124 |

| | |
|---|------------|
| 5.2.1 Dimensão biográfica..... | 126 |
| 5.2.2 Dimensão relacional | 135 |
| 5.2.3 Dimensão simultaneamente biográfica e relacional..... | 139 |
| | |
| 5.3 – Discutindo a denominação “Professor Supervisor” x “Professor Orientador”...150 | |
| 5.4 - Discutindo as perspectivas dos estudos da Identidade no ECS de EF.....156 | |
| 5.4.1 Perspectiva da Epistemologia da Prática..... | 157 |
| 5.4.2 Perspectiva Biográfica..... | 163 |
| 5.4.3 Perspectiva da Comunidade de Prática | 172 |
| 5.4.4 Perspectiva da Pesquisa | 181 |
| 5.4.5 Perspectiva da Afetividade | 186 |
| | |
| 5.5 Discutindo os elementos de construção da Identidade no ECS de EF.....192 | |
| 5.5.1 Experiência anterior..... | 196 |
| 5.5.2 Escolha no curso..... | 204 |
| 5.5.3 Experiência no ECS..... | 210 |
| 5.5.4 Saberes docentes | 216 |
| 5.5.5 Reflexão | 221 |
| 5.5.6 Afeto | 235 |
| 5.5.7 Representações | 239 |
| 5.5.8 Competências | 246 |
| 5.5.9 Autonomia | 254 |
| 5.5.10 Expectativas da Profissão | 260 |
| 5.5.11 Crenças | 266 |
| 5.5.12 Motivação | 270 |
| | |
| Considerações para o Futuro | 273 |
| Referências | 294 |
| Apêndice - Tabela de conceitos, autores e fundamentos para identidade(s)..... | 309 |

INTRODUÇÃO

O tema de pesquisa apresentado nesta dissertação é a identidade docente de estagiários de Educação Física (EF) no estágio curricular supervisionado (ECS). A opção pelo referido tema se deu durante as minhas experiências como professor colaborador nas atividades de orientação do ECS do Curso de Educação Física da UFRRJ, principalmente as ocorridas durante o primeiro semestre letivo de 2017.

Nessa experiência, nos vimos imersos numa multiplicidade de questões que emergiram dos discursos dos graduandos nas aulas do ECS, e percebemos que algumas dessas questões nos pareciam, em uma primeira análise, relacionadas de alguma forma (ainda não muito clara na época) à construção da identidade profissional na perspectiva do sociólogo Claude Dubar (DUBAR, 1997, 1998, 1999, 2005 e 2009).

Por exemplo, ouvimos durante essas aulas do ECS alguns alunos-estagiários que relataram que não foram bem acolhidos pela escola e pelo professor regente, ficando quase que “largados”; que nem sempre possibilitavam espaço para experimentar o planejamento de aula; que os conhecimentos aprendidos e experiências vividas quando eram atletas em outros ambientes esportivos, incluindo os escolares, influenciaram sua maneira de agir no estágio; que a falta de estrutura e recurso material da escola eram desmotivadores; que uma coisa era o que aprenderam nas disciplinas da Universidade, e outra era a prática, e que eram coisas completamente diferentes, distantes e que havia um hiato entre a teoria e a prática; que alguns professores regentes estavam desmotivados por diversos motivos, incluindo os de natureza remuneratória, e que isso os desmotivavam também a se ver professor; que a indisciplina das crianças do Ensino Fundamental e o desinteresse dos alunos do Ensino Médio influenciavam na escolha do nível de ensino e da turma com o qual preferiam trabalhar, ou até o principal motivo para ser ou não ser professor.

Ao realizarmos algumas leituras da literatura sobre a temática de identidade profissional no estágio curricular supervisionado, algumas dessas questões apresentadas pelos estagiários nos pareceram extremamente associadas ao processo de socialização antecipatória de Merton (1950) reportado por Dubar (2005), principalmente aquelas relacionadas com a história de vida e suas experiências anteriores ao processo de formação acadêmica superior. Vimos ainda que outras questões, dentre as sinalizadas acima, convergiam para as ideias de Schön (2000), Gauthier (1998) e Tardif (2014) sobre epistemologia da prática e saberes disciplinares na formação inicial docente. Essas três perspectivas contribuíram tanto para

melhor entendimento sobre a formação do ECS, bem como estavam presentes nos estudos do grupo de pesquisa.

Outro fator motivador para a escolha desse tema foi o conjunto de reflexões que foram se dando nas reuniões do Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte (GPPEFE), também na UFRRJ, o qual passei a integrar a partir de 2017. Na medida em que íamos pensando e discutindo no GPPEFE sobre os discursos e experiências de cada graduando de Educação Física no ECS, tanto os relatados oralmente nas aulas como os registrados nos relatórios de estágio, a temática da identidade profissional foi ganhando importância, de modo que a identidade profissional passou a ser um dos eixos de pesquisa do referido grupo, gerando assim uma demanda de investigação sobre esse eixo.

Um último fator central que justifica a escolha da identidade docente dos estagiários de EF no ECS como tema desta pesquisa foi a lacuna de pesquisas na literatura. Na revisão sistemática sobre identidade docente com levantamento de 42 estudos entre 2001 e 2012, realizada por Gomes *et al.*, (2013), identificamos que apesar da primeira publicação em formato de artigo sobre identidade profissional de estagiários em formação docente ter ocorrido em 2006, na Holanda, por Tem Dam & Sarah Blom (2006), os primeiros estudos primários¹ em formato de artigo sobre a identidade docente de estagiários de Educação Física só foram publicados em 2011, por Dowling (2011) na Noruega, e um ano depois, no Canadá, por Fletcher (2012). Essa lacuna foi também evidenciada quando nos deparamos com a revisão sistemática realizada por Pires *et al.*, (2017), que abarcou os trabalhos publicados entre os anos de 2004 e 2014, a qual informa que dos 16 estudos identificados, a primeira publicação sobre a identidade docente em estagiários de Educação Física é muito recente, datada de 2012 (Alves, Pereira, Graça, Batista).

Se associarmos ambas as revisões sistemáticas², foram encontrados cinco estudos sobre identidade docente de estagiários de educação física. Em Gomes *et al.*, (2013, p. 249), dos 42 artigos selecionados, seis estudos eram referentes a identidade profissional do professor de Educação Física e, em estagiários de Educação Física, foram quatro selecionados, sendo os de Dowling e Kahus (2011); Dowling (2011); Oz et al (2011); Fletcher (2012). Já Pires *et al.*, (2017, p.42) dos 16 artigos selecionados, dois artigos referentes a

¹ Consideramos estudos originais e desconsideramos estudos de Revisão e Documentais.

² O artigo de revisão sistemática de Gomes *et al.*, (2013) estudou a temática da Identidade do professor, Já Pires *et al.*, (2017) estudaram a Identidade do professor de Educação Física.

identidade docente em estagiários de Educação Física, o de Alves *et al.*, (2012) e o de Fletcher (2012).

Conhecer um pouco o desconhecido nos impulsionou a realizarmos um levantamento bibliográfico publicados no Brasil com a temática identidade docente voltada ao estagiário de EF no ECS, que ocorreu em dois momentos: Uma revisão de literatura não sistemática e uma revisão sistemática, que trataremos no capítulo 3.

Assim, a experiência como professor orientador no ECS; a demanda do grupo de pesquisa GPPEFE do qual faço parte e a lacuna nas pesquisas sobre o tema, a destarte do crescimento observado nos últimos cinco anos, nos motivaram e, conseqüentemente, nos instigaram a conhecer as problemáticas que estão subjacentes aos estudos científicos que tratam da construção e\ou reconstrução da identidade docente dos estagiários de Educação Física no ECS.

Para delimitar a nossa pesquisa sobre identidade profissional de estudantes de licenciatura no ECS de Educação Física, de natureza qualitativa e do tipo bibliográfica, escolhemos duas principais direções, que se constituíram nas duas perguntas centrais que nortearam todo o nosso estudo.

A primeira foi saber como os estudos científicos selecionados a partir da revisão de literatura desta pesquisa problematizam e discutem a construção e reconstrução da identidade docente dos estagiários de Educação Física no ECS.

A segunda foi buscar identificar quais os motivos que levam pesquisadores a investigarem a construção/reconstrução³ da identidade docente durante a formação inicial, mais especificamente, durante os estágios curriculares supervisionados.

Para responder a essas duas questões de pesquisa, apresentaremos no Capítulo 1, o objeto de estudo, o objetivo geral e os específicos e a justificativa detalhada do estudo. No Capítulo 2 discorreremos sobre o referencial teórico conceitual. No capítulo 3 apresentamos os métodos, procedimentos adotados e, apresentamos a revisão sistemática sobre o tema. O

³Consideramos ambas terminologias “*construção e (re) construção da identidade*” buscando uma posição neutra em nossa Dissertação, por ser tratar de uma pesquisa bibliográfica e por isso de grande relevância mostrar que alguns estudos como os de Bezerra (2012), Cardoso, Batista e Graça (2016), Rocha (2017), Vanzuita *et al.*, (2017) consideram a *construção* da identidade docente podendo ocorrer anterior a formação inicial carregadas de processos identitários e biográficos, assim como, consideram o ECS como lócus de *reconstrução* da identidade docente. Enquanto outros estudos como os de Pires (2016), Flores (2018), Pereira *et al.*, (2017), Da Silva (2018), Montenegro *et al.*, (2014) Souza (2012) Plotegher (2018) vão utilizar o termo de *construção* da identidade docente tanto ao se reportar antes da formação inicial, quanto no período do ECS e ao longo da carreira docente de Educação Física.

capítulo 4 apresenta os resultados obtidos com a pesquisa bibliográfica, e no capítulo 5, apresentamos uma discussão aprofundada dos resultados produzidos. Não obstante de uma pesquisa inacabada, realizamos algumas considerações para o futuro.

CAPÍTULO I

Neste capítulo apresentaremos o percurso que nos levou ao problema de pesquisa, nosso objetivo geral e objetivos específicos que nos ajudaram a obter alguns resultados para buscar responder ao problema apresentado.

1.1 Enunciado do problema

O processo de formação de professores tem se constituído alvo para inúmeras pesquisas e discussões. Questões envolvendo a constituição da Identidade Profissional no ECS vêm sendo investigadas no âmbito acadêmico em diversas áreas do conhecimento, em especial na formação de professores (NÓVOA, 1995b; MARCELO GARCIA, 1999; PÉREZ GÓMEZ, 2000; ZABALZA, 2004; LIBÂNEO, 2005; MALACO, 2004; PERES, 2006; ZEICHNER, 2008; IMBERNÓN, 2011; PASSEGGI, 2011; LEMOS, 2009; BEZERRA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2012; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015; MOTTA, T. C.; BRAGANÇA, 2019).

Na formação inicial dos professores, Pimenta e Lima (2012) entendem o ECS como fonte de construção de conhecimento, favorecendo um diálogo entre a teoria e a prática. No cenário da EF, algumas pesquisas situam a relação Identidade Profissional e ECS no contexto predominantemente da licenciatura (MOLINA NETO, 2000; KRUG, 2010; GOMES-DA-SILVA., 2012; ZOTOVICI, *et. al.*, 2013; ZANCAN, 2012; MOLINA NETO; MOLINA, 2003; IZA; NETO, 2015; VANZUITA; RAITZ; GARANHANI, 2017; SCHERER; PEREIRA; HENRIQUE, 2016; SANTOS; PALMA, 2017; PEREIRA; MILAN; BOROWSKI; ALMEIDA; FARIAS, 2018; POLATI; NAIFF; HENRIQUE, 2019).

A partir da revisão inicial de literatura que realizamos neste projeto de qualificação, identificamos que os estudos sobre a construção da identidade docente têm se ampliado em todo o Brasil, incluindo os que visam compreender como esse processo se dá com estagiários

de EF, em especial no ECS, conforme se pode ver neste rol⁴ de dezesseis estudos: Flores (2018); Barros, Pacheco e Batista (2018); Pereira *et. al.*, (2018); Plotegher (2018); da Silva (2018); Vanzuita, Raitz, Garanhan (2017); Rocha (2017); Cardoso, Batista e Graça (2016-a); Pires (2016); Cardoso, Batista e Graça (2016-b); Montenegro et al (2014); Razeira, *et al.*, (2014); Souza (2012) ; Bezerra (2012); Silva (2009); Malaco (2004).

Para tentar analisar, descrever e compreender melhor os processos de construções e (re)construções da identidade dos licenciandos de EF no ECS, alguns desses pesquisadores têm identificado elementos importantes nesses processos, que se configuram a partir das experiências prévias anteriores ao ingresso no curso superior; a formação inicial teórica das disciplinas; e a prática pedagógica no ECS.

Para Flores (2018), o tempo anterior à formação inicial, a formação inicial e, principalmente, o período de ECS, configuram momentos marcantes para a construção de representações sobre o ser professor e tudo que envolve esta profissão. Reiterando Flores, Anversa (2017) também traz a importância das relações sociais profissionais durante o percurso do ECS do estudante-estagiário. Anversa (2017) aponta ainda que o impacto da constituição identitária deve ser analisado no início, durante e após o período das atividades de estágio curricular, verificando a satisfação dos sujeitos frente às relações profissionais entre a escola como unidade concedente de estágio e a Universidade como instituição de ensino superior proponente.

Na tentativa de compreender melhor a influência das experiências prévias na escolha pela profissão, Cardoso, Batista e Graça (2016) evidenciaram que os estagiários de EF analisados em seu estudo valorizaram a diversidade de experiências, a capacidade de envolverem os alunos nas suas aprendizagens e os momentos de partilha com os outros professores. A dificuldade encontrada pelos estagiários na realização de suas atividades de ECS está além do campo escolar, da educação básica, mas também, no campo superior.

Para Plotegher (2018) é na vivência de experiências de estágio nos espaços formativos fora da Universidade, principalmente, na escola, que ocorre a legitimação dos saberes adquiridos pelo graduando de Educação Física anteriormente e no decorrer da formação inicial. Saberes possíveis de serem estudados, relevados e integrados na sistematização de

⁴Consideramos **rol de estudos**, o conjunto de estudos extraídos, avaliados e selecionados a partir de todos os critérios dos procedimentos metodológicos da revisão sistemática nesta pesquisa bibliográfica, no que se refere à identidade docente do estagiário de EF no ECS. É importante destacar, para minimizar dúvidas ao leitor, que ao se falar de *estudos* sem se referir ao **rol de estudos**, fala-se de quaisquer *estudos* nas referências bibliográficas desta pesquisa.

uma estrutura curricular de formação inicial docente, em especial de ECS, para o desenvolvimento da construção da identidade do futuro-professor com excelência e mais próximo da realidade da escola de hoje.

Em seu artigo, Pires *et al* (2017) conclui que, embora as vivências anteriores à formação inicial tenham sido consideradas, seu estudo indica que é na formação inicial que a identidade docente realmente se estabelece, especialmente com o aprofundamento das vivências nos estágios. Além disso, a consolidação deste processo emerge no campo profissional; porém, é inacabado e nunca é igual para cada docente.

Alguns estudos internacionais referente a temática profissional de estagiários docentes apontados por Gomes *et al* (2013), por exemplo, o estudo com estudantes coreanos de Lim (2011), coloca em evidência a valorização dos percursos pessoais no modo de olhar a identidade profissional, que se inicia antes da formação superior à luz da socialização antecipatória, prosseguindo o desenvolvimento da identidade docente durante a formação inicial e continuada.

Neste sentido, Conceição e Neto (2017) identificam que o problema de ser professor na escola de hoje é tamanho que aponta uma complexidade tanto nas escolhas e percursos pessoais em ser professor, quanto na cultura escolar, sendo um desafio nas relações de diálogo do professor para a produção do sistema, organização e ordem da sua prática educativa dentro dessa cultura escolar, às vezes, submissas as gestões rígidas e verticalizadas. No ECS, o ambiente escolar segundo Rocha (2017) pode ser diferente daquele pensado anteriormente pelo estagiário iniciante e por isso, um local para ser conhecido, discutido, ressignificado e, em especial, colaborar para a (re)construção da identidade profissional dos estagiários de EF.

Investigando em seu estudo a questão de “como os profissionais de formação inicial, da Licenciatura em EF (PFIs) (re)constróem sua identidade docente?” Bezerra (2012, p.10) averiguou, na socialização pré-profissional, como as práticas corporais e trajetórias influenciaram a escolha profissional e a construção da identidade. Já no ECS, locus significativo de (re)construção identitária, como os PFIs se inseriram na dinâmica do trabalho docente, assumindo a função de ser professor na escola.

É retornando a escola por meio do ECS, o estagiário pode aprender novos conhecimentos e experiências práticas de ensino que, muitas vezes, não são tratados na universidade de modo real, mas podem contribuir nas próximas atuações profissionais, e (re)constróem a(s) identidade(s) profissional(is) que para alguns estudos, como artigo de

Razeira *et al.*, (2014) e a tese de Flores (2016), entendem como já construída previamente a identidade docente dos futuros professores de EF.

Os motivos que levam os estudantes-estagiários a escolher o curso de Licenciatura de EF, segundo Flores (2018) estão direta e/ou indiretamente correlacionados às práticas corporais experimentadas no período anterior ao seu ingresso no mesmo. Para Razeira *et al.*, (2014) o gosto pelo esporte relacionado com a experiência anterior dos estagiários é o motivo mais relevante para a escolha do curso de licenciatura de EF.

Além das experiências de práticas corporais, segundo os resultados do estudo de Vanzuita, Raitz, Garanhani (2017), o contexto familiar é um elemento que se faz presente como influência afetiva na escolha profissional e contribui no processo de construção da(s) identidade(s) profissional(is).

No trabalho de Molaco (2004), a afetividade dos estagiários de EF pela profissão docente foi evidenciada e tida como principal elemento motivador da construção da identidade profissional do estagiário.

Bezerra (2012) evidenciou a importância da reflexão, do diálogo e o afeto como elementos de construção da identidade docente dos estagiários de EF, possíveis de serem desenvolvidos desde a socialização pré-profissional, como as práticas corporais e trajetórias de vidas que influenciaram escolha profissional e a construção da identidade docente.

Entre algumas conclusões em sua tese, Flores (2018) percebeu que, para a constituição da identidade docente dos estagiários de EF precisa-se ir além dos conhecimentos teóricos da formação inicial que normalmente estão distantes da prática que a realidade exige, tais como os elementos de afeto, sensibilidade e improvisação, entre outros, configurados na interação para si e da identidade para o outro, dentro e fora da sala de aula.

No entanto, parece que esses estudos refletem a necessidade do ECS ir além da construção da identidade profissional só nos bancos das Universidades, desenvolvendo na prática do ECS, uma pedagogia permanentemente crítica e reflexiva de ser professor. Um ECS que possibilite o estagiário construir e desconstruir sua identidade profissional, refletindo criticamente sobre a EF e o seu papel enquanto professores.

Neste sentido, Gomes *et al.*, (2013) apontaram um estudo feito no Canadá por Fletcher (2012) que centrando-se na reflexão e análise crítica de estudantes estagiários em formação para a docência em EF, considerou a influência das experiências vividas enquanto alunos de EF, nas suposições iniciais destes estudantes em formação acerca do que é o ensino de EF. No seu entendimento, os estudantes estagiários ao reconhecerem outros modos de ensinar em EF,

aprenderam a valorizar conhecimentos, habilidades e qualidades que possuíam e eram úteis para o desempenho das suas funções na época da escola e ressignificam no ECS, reconstruindo assim, sua identidade profissional.

As marcas de uma escola são rememoradas e sobrevive até na trajetória de professores de EF da rede pública, e mesmo voltando ser alunos na Universidade no curso de mestrado, como foi analisado por Moraes e Araújo (2017, p.219) no fragmento do memorial do professor de EF Renato: *[...] a escola nos traz a imagens de beleza e de lamento, que vão ir,fluenciar diretamente em nossa formação como prcfessor [...] vestígios daqueles que tivemos como mestres [...] podia criar jogos, musicas, peças teatrais [...] me ajudaram a compreender que educador eu sou.*

Nesta perspectiva crítico-reflexiva sobre as experiências escolares, Souza (2012) identificou as análises críticas e reflexivas dos estagiários nas experiências práticas do ECS como elementos fundamentais no processo de construção da identidade docente assim como diminuição do hiato entre teoria e prática.

Nesta parte da seção de enunciação do problema, a partir do rol de estudos selecionados para esta pesquisa, foram apresentados alguns elementos para a construção da identidade docente dos estagiários de EF, dentro de uma perspectiva de formação inicial que integre as experiências anteriores ao curso superior e aos conhecimentos acadêmico-científicos\científicos no ECS.

Por outro lado, parece que alguns estudos problematizam e investigam a construção da identidade docente do estagiário a partir da trajetória no ECS, desconsiderando elementos biográficos em suas análises, sem articular de modo explícito as experiências anteriores, histórias de vidas, ou, trajetória pessoal e escolar antes do ingresso no curso de licenciatura. O interesse desses estudos⁵ são os elementos de construção da identidade docente gerados na trajetória e experiências na formação inicial, especificamente no período do ECS. Tais estudos, são de Pereira *et al.*, (2018)⁶; Montenegro *et al.*, (2014); Rocha (2017); Da Silva (2018); Souza (2012); Malaco (2004).

⁵É importante destacar que, ao apontarmos que nesses estudos não foram consideradas as experiências anteriores na construção da Identidade, não significa afirmar que os autores destes artigos desconsideraram as experiências anteriores no processo de construção da identidade docente dos estagiários de EF. Não quer dizer que nesses estudos não há citações ou referências bibliográficas que afirmam sobre a relação das experiências anteriores à formação inicial contribuir para a construção da identidade no ECS. Ou seja, nestes estudos não se teve interesse como objeto de estudo de relacionar as experiências anteriores no estudo de Identidade profissional docente no ECS.

⁶Consideramos o estudo de Pereira *et al.*, (2018) nesta linha de pensamento, porquê embora esses autores considerem as experiências anteriores do ECS dentro da formação inicial, não consideraram as experiências anteriores a formação inicial.

Em seu artigo Pereira *et al.*, (2018) ao analisar a trajetória de discentes no estágio, concluíram que “desde a formação inicial⁷ os discentes vão construindo sua identidade profissional, uma trajetória, repleta de intencionalidades que se interligam” (p.02). Neste sentido, Da Silva (2018) em sua dissertação, constatou que o ECS é a base para solidificação de sua identidade docente ao proporcionar uma experiência real do que é ser professor na prática, e após o ECS constatou-se em seu estudo, mudança na percepção dos estagiários egressos sobre o ser professor.

Neste sentido dinâmico, mutável e provisório da construção da identidade docente no ECS, Martins (2017) problematiza as dificuldades dos estagiários em se ver professor de Educação Física, e aponta alguns motivos para tal dificuldade, como as especificidades pedagógicas serem diferentes de outras disciplinas, além do tempo de realização e sua organização do planejamento no campo de estágio, os vínculos institucionais estabelecidos entre as Instituições de Nível Superior e as redes de ensino, a aproximação entre teoria e prática muitas vezes percebida de forma dicotômica o que influencia diretamente a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores envolvidos, no caso professores da Educação Superior e da Educação Básica, estes, como principais agentes socializadores no percurso do ECS.

Em síntese Barros, Pacheco e Batista (2018) concluem que na interação com os outros (pares, professores, orientadores e alunos) é que o estagiário constrói a sua identidade profissional docente no ECS. Outro elemento elucidado como estruturante para a construção da sua identidade profissional docente no ECS, “foi o impacto das primeiras vivências dos estudantes em contexto de ECS” (p.628).

A partir do ECS, Montenegro *et al.*, (2014) evidenciaram que entre “as contribuições muito importantes para a formação do professor, está a construção da identidade docente” (p. 561). O ECS dos cursos de Licenciatura representa, talvez, a mais radical experiência vivida pelo acadêmico, em sua formação profissional no rumo de tornar-se professor. Na prática, segundo os autores, os estagiários acreditam que o ECS cria novas possibilidades aos discentes, e proporciona a criação de um olhar de educador no que diz respeito às questões do exercício da sua profissão, que para Nóvoa (1992; 2007) esse exercício da profissão torna-se necessário para o desenvolvimento profissional docente.

⁷Considera em nossa pesquisa bibliográfica a formação inicial docente como início do curso superior de formação docente nas Universidades.

No entanto percebe-se, ainda sem caráter conclusivo nesta seção da pesquisa, que os problemas de muitos estudos sobre a construção da identidade dos estagiários no ECS tendem a propor caminhos curriculares que integrem as dimensões do(s) espaço(s) e do tempo para o desenvolvimento profissional. No entanto, literaturas criticam um currículo gerado pela Universidade sem considerar a participação da escola (FLORES, 2018; ANVERSA, 2017; BARROS, PACHECO & BATISTA, 2018; PIRES *et al.*, 2017). É preciso ir além do espaço universitário. Um currículo de formação inicial que vá além do currículo verticalizado⁸. Além de um modelo formativo elaborado, organizado e regulado exclusivamente pela Universidade. As proposições desses estudos ampliam a relevância de investigar tais questões em nossa pesquisa.

Convidar a escola como parceira na formação dos estagiários pode minimizar o problema do distanciamento da teoria da prática. Para isso, requer a reconstrução da identidade que alguns professores responsáveis pelos ECS têm sobre a escola de hoje. A escola não é a mesma, pois a sociedade e as pessoas mudam. Pois com o mundo globalizado com mudanças da sociedade, vida cotidiana e privada, reflete sobre as mudanças na escola, nos alunos, comunidade escolar e, conseqüentemente, na mudança de ser professor na escola, em especial, do professor da Universidade. Em seu estudo, Canciglieri (2016) explica que “os professores universitários continuam a preencher suas aulas e projetos com abordagens teóricas, epistemológicas sobre a escola e o ensino de EF, sem, de fato, entender o que ocorre na própria realidade escolar” (p.38).

Como pensar a escolarização e a organização da profissionalização do ensino, por exemplo, em um contexto escolar que está em permanentes mudanças, com novas tecnologias, redes de internet com acesso na quadra, assim como, às diferentes configurações familiares, pluralismo cultural-ético, assim como, o aumento de alunos com deficiências, além dos problemas sociais como pobreza, drogas, violência urbana, tráfico, milícias, corrupção, preconceitos, discriminações, doenças e hoje, com a pandemia do covid-19⁹ que ainda

⁸ Refere-se aos modelos de formação inicial e de ECS em que **a escola não participa** junto a Universidade no planejamento, organização, orientação e muito menos da avaliação do processo de ECS na referida escola.

⁹ A covid-19 é a doença causada pelo coronavírus. Significa Corona Virus Disease. Enquanto “19” se refere ao ano 2019 pelos primeiros casos em Wuhan, na China. Esse novo coronavírus (SARS-CoV-2) – descoberto em 31 de dezembro de 2019, na referida cidade chinesa, e que ligeiramente se alastrou pelo mundo, “é uma família de vírus que causam infecções respiratórias”, variando de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves (BRASIL, 2020).

vivemos, exige uma educação on line¹⁰ com aulas on line/aulas Digitais/Remotas,¹¹ que convida a todos nós as discussões e reconstruções da identidade profissional sobre o novo modo de ser gestor de políticas públicas educacionais, novo modo de ser administrador de uma escola, um novo modo de ser professor, pai, comunidade escolar e, em especial, um novo modo de ser professor de Universidade e Escola.

Entre vários atores importantes na escola, um deles é o estagiário, pois ele leva dados e informações da realidade da Escola de hoje para a Universidade, em dois momentos, um ao ser aluno da escola e outro como estagiário, retornando a escola. Sendo assim, conhecer um pouco quem é esse estagiário parece ser fundamental para elaboração de uma formação inicial de qualidade, ou seja, mais próxima da realidade da escola de hoje. Neste sentido de formação inicial, alguns estudos, por exemplo, Vanzuita, Raitz, Garanhaní (2017) sugerem uma formação integrada Universidade e escola, que conseqüentemente, contribui a construção da(s) identidade (s) profissional(is) que passa pelo protagonismo acadêmico e pessoal, para desenvolver-se um profissional mais qualificado.

A problemática da construção da identidade docente no processo de formação, segundo Vanzuita, Raitz, Garanhaní (2017), é o resultado de uma rede complexa que possibilita o movimento de configuração e reconfiguração de identidade (s) profissional (is).

No Estágio Supervisionado, lócus significativo de (re)construção identitária, como os professores de formação inicial se inseriram na dinâmica do trabalho docente, assumindo a função de professor. Estudos mais recentes, reitera a importância em associar as investigações da trajetória anterior com a experiência profissional da formação inicial na construção da identidade do estagiário de educação física, como destaca Canciglieri (2016) ao revelar em sua dissertação que, a constituição da identidade docente é decorrente tanto de uma identidade profissional (profissional do ensino) quanto da docência pelas experiências do passado e presente.

Planejar um futuro profissional a partir do passado dos estagiários e conjuntura atual de formação superior torna-se um desafio atual da formação docente para a comunidade

¹⁰Educação on line é quando os sujeitos podem até encontrar-se geograficamente dispersos (diferente da Educação a Distância-EAD), entretanto, em potência estão juntos e próximos, compartilhando informações, conhecimentos, seus dispositivos e narrativas de formação, a partir da mediação tecnológica das e com as interfaces e dispositivos de comunicação síncronas e assíncronas e de conteúdos hipertextuais disponíveis no ciberespaço a partir do ambiente de aprendizagem virtual, conforme explica Édmea Santos (2019, p. 62).

¹¹Na área da Educação, as medidas de isolamento obedeceram à Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, estabelecida pelo Ministério da Educação, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas on line em formato síncrono (imediatamente ao vivo) ou assíncrono e remotamente (postadas) com meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19.

científica da EF, e principalmente os membros que se ocupam da formação de professores. Neste sentido, estudos concluem que a construção da identidade docente dos estagiários necessita de um acompanhamento em todo tempo e de todo espaço de formação. Desse modo, reiteram Barros, Pacheco e Batista (2018) pontuando que “no futuro, importa avançar com pesquisas que acompanhem todo o processo de estágio para identificar elementos e estratégias que permitam auxiliar os estudantes a construir, de forma consistente, a sua identidade como professores” (p.628).

A questão central dos modelos de formação inicial docente deve estar centrada nos discentes. Assim como o planejamento de uma aula na escola deve ser centrada no aluno, a o programa de formação inicial docente deve ser centrado nos discentes. Para isso necessita-se conhecer os estagiários, em especial, suas constituições, seu modo de ser e estar na profissão, além disso, entender que nas suas bagagens, os estagiários carregam um recorte da escola de hoje, além de um retrato dos modelos de formação inicial docente, que atualmente, segundo Henrique *et al.*, (2018), os modelos de ECS enfrentam muitos desafios.

A partir dessas discussões de literaturas específicas sobre a temática da identidade docente dos estagiários no ECS de EF, e dos desafios sobre a construção e reconstrução dessa identidade, apresentamos nossa **questão de pesquisa**, subdivida em duas partes.

Questão de pesquisa

Como os estudos científicos selecionados a partir da revisão de literatura desta pesquisa problematizam e discutem a construção e reconstrução da identidade docente dos estagiários de Educação Física no ECS? Quais os motivos que levam pesquisadores a investigarem a construção/reconstrução da identidade docente durante a formação inicial, mais especificamente, durante os estágios curriculares supervisionados?

Para responder a tais questões, definimos o seguinte objetivo geral.

1.2 Objetivo Geral

Investigar os problemas de pesquisa subjacentes às pesquisas científicas que se ocupam em estudar o tema da identidade dos estagiários de EF no ECS, bem como identificar os modelos metodológicos das pesquisas e as inferências sobre os resultados alcançados, de modo a contribuir para o processo de construção da identidade docente, ainda durante a formação inicial.

Para atingir esse objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos.

1.3 Objetivos Específicos:

- ✓ Identificar, categorizar e discutir o problema de pesquisa nas investigações que se ocupam da construção da identidade docente durante o ECS, na formação inicial em EF;
- ✓ Identificar e descrever os conceitos, objetivos, metodologias e principais respostas adotadas nas pesquisas sobre a construção da identidade docente de estagiários de EF;
- ✓ Sistematizar e discutir os fundamentos evidenciados na literatura como importantes perspectivas no processo de construção da identidade docente dos estagiários de EF;
- ✓ Identificar, categorizar e discutir criticamente os elementos de construção da identidade docente nos resultados desses estudos.

CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo discutiremos conceitos importantes para o desenvolvimento desse estudo, que são os conceitos de identidade, identidade profissional, identidade docente no estágio e estágio curricular supervisionado. Tais conceitos foram indispensáveis para delimitar, não apenas o estudo, mas também para entendermos em que sentido estamos usando o conceito de identidade docente no estágio curricular supervisionado. Para isso, começaremos apresentando várias concepções de identidade, identidade docente, identidade profissional, as quais juntamente com concepções e estudos sobre ECS, em especial na EF, nos ajudaram a construir um percurso que nos permitiu chegar até o conceito de identidade docente no ECS.

2.1 Identidade

A identidade é uma temática bastante estudada em centros de pesquisas acadêmicos atualmente, embora discutida como termo há tempos. Já na Grécia antiga, antes de Cristo, em Eléia e Éfeso, eram expressas duas concepções antagônicas ao termo identidade.

Desde as origens do pensamento filosófico, baseando-se em Dubar (2009), os dois primeiros pensadores que usaram o termo identidade foram: por um lado Parmênides¹² no séc. V a.C., em Eléia, na Grécia, que defendia uma concepção essencialista em que a nossa identidade é imutável, original e permanece idêntica apesar das mudanças. Por outro lado, no ano séc. VI a.C., Heráclito¹³, em Éfeso, província da Grécia, desenvolve uma concepção nominalista, existencialista, não essencialista, por defender que a identidade é mutável, não compreendendo as essências eternas e dependente de época e contexto.

Após a segunda grande Guerra mundial as discussões referentes à temática da Identidade avançaram segundo Kauffman (2005). Segundo esse autor, o precursor a introduzir uma reflexão moderna sobre identidade num modelo psicanalítico foi Freud. Nas ciências humanas Erik Erikson defendeu a concepção de identidade como produto final gerado pelo processo da vida infantil. Influenciando o interacionismo simbólico, George Mead estuda a identidade com um caráter mais interativo e processual. O pesquisador Dubar (2005; 2009) também considera a importância das contribuições de Freud, Erikson, Mead, além Piaget, Percheron, Parsons, Bourdieu, Marx, Durkheim, Weber, Jean-Claude Kauffman e outros, nas discussões sobre o processo de construção da identidade indo além da infância, mas por toda a vida.

O Francês Claude Dubar, foi professor Universitário de sociologia, autor de livros e organizador de diversas obras científicas acadêmicas sobre a identidade, defende a existência de um movimento histórico de passagem sobre certo modo de identificação¹⁴ de um sujeito para o outro, que é ao mesmo tempo coletivo e individual. Desse modo a identidade não se compõe só da identidade de si para si mesmo como um produto fixo e acabado, pois baseando em Dubar (2009) a identidade “não é o que permanece necessariamente idêntico, mas o resultado de uma identificação” (p.13). O processo de identificação e de identidade ocorre pela socialização (DUBAR, 2005).

Uma das modalidades de identificação são as formas identitárias¹⁵ (maneiras de identificar os outros e identificar-se a si mesmo). Por um lado, a forma identitária comunitária

¹² É considerado o pai da metafísica “monista”. Suas teses influenciaram toda a filosofia ocidental, de Platão a Descartes, conforme Dubar (2009, p.12).

¹³ É considerado o pai do “pluralismo” filosófico, conforme aponta Dubar (2009, p.12).

¹⁴ Identificação é ação de identificar. Modos de identificação são maneiras de identificar. Os modos de identificação podem ser também, as variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações a categorias diversas que dependem do contexto. (DUBAR, 2009, p.14). Já a expressão configuração identitária usada por Dubar (2009) é para designar uma arrumação das formas de identificação (p.17).

¹⁵ As formas identitárias são definidas por Dubar (2009, p. 14) como modalidades de identificação (p.14), além de serem formas sociais de identificação dos indivíduos em relação com os outros e na duração da vida (p.17).

resgata a ideia de identificar os indivíduos a partir do seu grupo de pertencimento e as pessoas podem SER “para si” bem como “para outrem” (DUBAR, 2005; 2009). Enquanto, por outro lado, Dubar chama a outra forma identitária de societária, em que cada indivíduo possui múltiplos pertencimentos que podem mudar no decorrer da vida, seguindo a lógica nominalista. Essas identificações societárias, ou seja, grandes formas sociais podem produzir identidades “para outrem” como identidades “para si”, como dupla identificação chamada por Dubar (2009, p.16), ainda que façam de maneira diferente.

Ambas as formas identitárias, ou seja, as configurações identitárias, são definidas resumidamente por Dubar (2009, p. 17) como “formas sociais de identificação dos indivíduos em relação com os outros e na duração de uma vida, com as dimensões relacional (social) e biográfica (temporal) intrinsecamente integradas.”

E determinar certa configuração de formas identitárias, através de uma ou de várias produções de linguagem de uma pessoa, não é defini-la como sujeito, impor-lhe um rótulo, seja ele qual for, pois a identidade pessoal é um processo (DUBAR, 2009).

Nesta pesquisa bibliográfica sobre o sentido de permanente construção da identidade profissional docente do estagiário de EF ao longo da vida em diversos espaços além do ECS. Neste sentido, precisamos estar atentos com relevância teórica no movimento temporal da constituição da identidade, nas relações, transações entre o que o estagiário interioriza o seu pertencimento para/por si mesmo e/ou para/por/pelos outros, em diferentes contextos e momentos, mas não somente ao recebimento de um “rótulo”, como por exemplo, um registro do nascimento de um recém-nascido no cartório ou um diploma certificado em uma Universidade. Esta dinâmica fundamenta-se nas perspectivas da identidade de formas identitárias (comunitárias e as societárias) circunscritas nas dimensões biográficas e relacionais, em Dubar (2009).

Este teórico fundamenta-se em Georg Simmel (1979) para o termo “forma” e Max Weber (1999) para usar os termos “comunitário e societário”. Como perspectivas dentro da identidade, Dubar (2009, p. 14-17) sistematizou e denominou às primeiras formas identitárias como *comunitárias* (aqui as identificações “para outrem” predomina sobre “para si”) o coletivo sobre o individual, ou relacional sobre o biográfico, em que o sujeito tem um modo *singular* de identificar para pertencimento de um grupo, comunidade, e neste sistema de lugares os indivíduos *se reproduzem de modo idêntico* através de gerações. Há dificuldade de se manter nas sociedades modernas, havendo a crise do vínculo social, da identidade social (identidade *para o outro*, grupo família, profissional, etc). Já às segundas formas identitárias, o autor denomina de societárias (aqui as identificações “para si” predomina “para outrem”) a dimensão biográfica predomina a relacional, em que cada indivíduo possui múltiplos pertencimentos que podem mudar no decorrer da vida. O pertencimento múltiplo nas sociedades modernas é um problema sociológico, apontado até por Piaget em 1932 apud Dubar (2009, p.18). A base para a identificação societária como grupos da família, profissionais, religiosos, políticos é a crença da identidade pessoal que geram escolhas e não como *designações herdadas*. A identidade não é apenas *social*, mas *pessoal*. No estudo de identidade profissional, tem alguns autores que preferem usar o termo *processo identitário* que *formas identitárias*, que é o caso do pesquisador Antônio Nóvoa (1995).

Neste ponto fica claro o porquê Dubar (2009) diferencia os termos identidade, identificação e formas identitárias. Pois “é a crença na identidade pessoal que condiciona as formas de identificação societária com os diversos grupos (familiares, religiosos, políticos e profissionais) considerados como resultantes de escolhas pessoais e não como designações herdadas” (p.16). Uma recusa da identidade herdada do meio social por estudantes pós-guerra é um exemplo que é explicado por Dubar (2005, p.317-318) como um momento que pesava nas suas escolhas relacionadas aos estudos superiores, ao emprego e carreiras, gerando, em alguns casos na identidade de espera, em que algumas vezes, o estudante postergava o momento da escolha do estudo e da sua inserção profissional.

A problemática da construção da identidade pode ser caracterizada pela desestruturação das comunidades e individualização que tal modernidade provoca. (KAUFFMAN, 2005). Neste sentido Dubar (2009, p. 224) destaca que as crises das identidades podem ser explicadas por uma ruptura com as normas comunitárias (dos papéis, dos sistemas de lugares) pela experiência pessoal, que mesmo sendo inevitáveis as crises de um sujeito podem ser superadas no processo de construção da identidade pessoal num contexto societário.

Há de se destacar, portanto, a importância de entendermos que as escolhas são construídas socialmente e individualmente em todo o processo histórico da vida de um aluno que almeja pertencer a um grupo profissional, e porque alguns alunos da educação básica escolhem ingressar e pertencer a um grupo de graduandos de EF, mesmo diante de um cenário complexo a nível econômico, social, cultural e político de desvalorização do professor de EF, precarização da escola, uma formação superior tecnicista esportivista competitivista, desvalorização pedagógica, moral e aumento de violência nas aulas e, em especial, na sociedade atual? Será que estes alunos têm motivos em suas experiências anteriores, marcas em suas histórias de vida que ajudam a permanecer este processo de construção da identidade docente no ECS dentro do contexto de ECS de EF? Por outro lado, será que é o contrário, a crise das identidades na modernidade leva a desestabilização do arranjo anterior das formas identitárias como apresenta Dubar (2009, p.23)? Ocorrem as duas dinâmicas? Parece que conhecer como ocorre a construção da identidade docente no ECS, considerando o entrecruzamento das formas identitárias comunitárias e societárias, assim como as identidades coletivas e individuais, pode alcançar algumas respostas.

Neste contexto Para Dubar (2009), opor identidades coletivas e individuais não tem sentido na perspectiva nominalista, já que toda a identificação individual recorre de palavras,

categorias, referências socialmente identificáveis. Essas identidades podem estar circunscritas a um domínio particular de relações sociais. No percurso teórico deste trabalho, ao se falar de crise das identidades¹⁶, segue-se a mesma lógica integrada, pois são, “ao mesmo tempo pessoais e coletivas, como simbólica, social e, principalmente hoje, econômica” (p.256).

A identificação em Jean-Claude Kauffman (2005) sob uma abordagem predominantemente psicológica, embora também cultural e sociológica, traz Freud como o primeiro responsável a introduzir uma reflexão moderna sobre identidade como mecanismo psíquico que, na psicanálise freudiana, terá um sentido de incorporação, apropriação de modelos e imagens, advindas do meio que o rodeia. Ao apresentar uma breve história sobre a identidade, Kauffman (2004; 2005) destacou o período da segunda guerra mundial, além da ideia das identidades resultantes de um esforço para regular a nova sociedade moderna.

Neste mesmo sentido histórico conceitual de identidade, mostra através de Kauffman (2005) que o conceito de identidade inicia-se a partir de uma concepção substancialista, estática e individual e abre-se para uma concepção interativa e processual, assim como, para uma variedade de definições dentro das ciências humanas e sociais.

Nas ciências humanas, Kauffman (2005), emerge a partir do teórico Erik Erikson apresentando uma concepção de identidade como produto, no entanto, um produto final e fruto de um processo da vida infantil. Uma concepção de identidade estática e fechada. Por outro lado, Kauffman (2005) se reporta a influência de George Mead em um caráter mais interativo e processual de construção identitária, marcando sua influência no interacionismo simbólico.

É importante destacar outros autores sociólogos muito conhecidos no mundo e que desenvolvem o conceito das identidades na perspectiva pós-moderna. Trata-se de Zygmunt Bauman, sociólogo polonês que denomina a identidade como autodeterminação, além de defender que há uma infinidade de identidades à escolha e outras para serem inventadas, um conceito de identidade fundamentado na teoria da *modernidade líquida*, de sua autoria, em que as incertezas e a fluidez dos acontecimentos, podem afetar a identidade das pessoas, criada pelo próprio autor. Na mesma perspectiva pós-moderna, o teórico sociólogo jamaicano

¹⁶ É um modo de exprimir um conjunto de processos em interação e seu momento histórico (DUBAR, 2009, p.257). As crises se multiplicam em todas as existências e em todas as idades, como fracasso escola, separações, divórcios, aposentadorias antecipadas brutais, decepções políticas, os abandonos das crenças, os questionamentos de convicções anteriores que se desfazem. Este autor destaca que as depressões, as nostalgias e as frustrações não têm apenas raízes psicológicas na primeira infância, mas também um quadro social, razões objetivas na história recente. Essas crises perturbam as crenças, aprendizagens construídas nas primeiras fases, assim como, na fase adulta geram as crises levando a necessidade de mudança do sujeito, da subjetividade, buscando a um novo trabalho, um novo hábito, um novo aprendizado (DUBAR, 2009, p.195-198).

Stuart Hall, que estudou, lecionou, produziu pesquisas e foi Diretor da Universidade de Birmingham na Inglaterra, entende que o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, pois está se fragmentando no indivíduo moderno, surgindo várias novas identidades, pelo impacto da globalização no final do século XX. A identidade para Stuart Hall é definida historicamente, e não biologicamente. Considera as “identidades culturais” como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais como pontua Stuart Hall (2006). O autor explica que a sociedade pós-moderna vive uma crise pelas condições que “fragmenta as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (p. 9).

Já na área da Psicologia, por meio de uma perspectiva da Psicologia Social para explicar a constituição da identidade a luz do materialismo histórico-dialético, Ciampa (1987) conceitua a identidade em tensão permanente pela atuação em conjunto dos personagens com os papéis sociais pré-estabelecidos e se transformam, ainda que algumas vezes ou outras não se perceba as mudanças.

Ao exercer o papel de professor na escola, o estagiário de um curso de licenciatura passa por um momento de múltiplos aprendizados pois faz conexão direta no contexto escolar (a quem, o que e onde irá ensinar). Embora exista a compreensão de que a aprendizagem seja um processo em grande parte interno de cada sujeito aprendente, a partir da ressignificação e reconstrução de suas experiências subjetivas, a identidade docente não se limita a essa compreensão, ela perpassa processos de interação social.

O conceito de identidade mais utilizado em teses e dissertações, segundo Farias e Sousa (2011), assim como nas leituras que realizamos da literatura sobre identidade docente, apresenta-se predominantemente no postulado pelo sociólogo Claude Dubar, que entende a identidade dentro de uma abordagem sociológica¹⁷ em que articula a socialização com a identidade em dois sentidos: a socialização “relacional” dos atores em interação em um contexto de ação que pode-se construir as identidades para o “outro”, assim como, indissociavelmente, a socialização “biográfica” dos atores engajados em uma trajetória social, construindo-se as identidades para “si”. Nesta perspectiva sociológica, a identidade é um produto das sucessivas socializações.

¹⁷ Considera-se nesta pesquisa a socialização como um processo de construção da identidade baseado em Dubar (2005). Socializar-se é assumir o sentimento de pertencer a grupos, ou seja, assumir pessoalmente as atitudes do grupo e sem percebemos guiam as nossas condutas. (p.31).

Em síntese, alguns pesquisadores na área de formação profissional de educação física, baseando-se em Dubar, defendem que “a identidade é um produto de comportamentos, características e atitudes assumidos pelos indivíduos além da família e amigos, mas principalmente em espaços profissionais.” (PIRES, 2016, p.28). Um processo de construção que é fundamentalmente influenciado pelas sucessivas socializações ao longo da vida (Dubar, 1997), incluindo as anteriores à formação superior, prosseguindo durante a formação inicial e continuando ao longo de todo o percurso profissional.

2.2 Identidade Profissional

A ideia de identidade profissional apresentada neste projeto de dissertação é baseada na teoria de socialização como construção de uma identidade social, conforme aponta Dubar (1997, 2003, 2005 e 2009). Na perspectiva sociológica de Dubar, a identidade é “o conjunto de transações internas ao indivíduo, ou subjetivas, e externas, entre os indivíduos e as instituições com as quais ele interage (relacionais)” (DUBAR, 2005, p.133). Baseando-se em G.H. Mead (1934), Dubar se preocupa em destacar a relação de um si-mesmo com o outro a qual, ao mesmo tempo relacional e biográfica, enfatiza que as identidades individuais e profissionais são indissociáveis como objeto de análise para a sociologia. Ainda, Dubar (2005) reitera o conceito de identidade como o “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (p.136).

Esses processos biográficos, ou seja, do próprio indivíduo entendido como identidade para si, assim como, na mesma interlocução, a identidade coletiva, social, ou seja, entendida como a identidade para o outro, como um processo relacional desenvolvido nas instituições, segundo Dubar (1997), são simultaneamente integradas na estruturação da identidade profissional. Baseando-se em (PIRES, 2016) “a identidade profissional se molda entre os paralelos de uma identidade que *o outro quer pra mim* e do que *eu defino como próprio*.” (p.29). Segundo a perspectiva sociológica de Dubar (2005, p.135) o graduando não se vê e nem se sente como docente somente ao receber o diploma. Pois a “identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser reconstruída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura, experimentada pelos indivíduos que possuem múltiplos pertencimentos” e onde entram em jogo, conforme aponta Tardif (2014) “[...] os elementos emocionais,

relacionais e simbólicos, que permitem a um indivíduo se considerar e viver como um professor” (p.108).

As normas, procedimentos e conhecimentos desenvolvidos pelos indivíduos em um processo relacional, se originam da determinação social de uma profissão ou classe, pelo coletivo da profissão, definindo que tipo de indivíduo o profissional tende a ser (DUBAR, 2012). Deslocando-se a mesma lógica para a profissão da educação física, os conhecimentos, teorias, concepções, valores e a representação social do que o professor imagina ser “o professor de educação física” (PEREIRA; HENRIQUE, 2016, p.45).

O que *eu quero ser* tem influências externas. As marcas biográficas constituídas de crenças e ideias são ressignificadas pelo que Dubar (2003, 2006) denomina de identidade social real. Na análise sociológica de Dubar (1997) a característica mutável e dinâmica dos processos identitários marcam os diferentes sentimentos de pertencimento nos grupos e de instituições sempre acompanhados de registros internos e próprios. Essa individualidade é evidenciada pelos processos biográficos de análise da identidade profissional.

A identidade profissional está ligada a um lugar de trabalho, a determinado contexto social da profissão¹⁸, de modo que, segundo Dubar (1997) “diversos processos de socialização simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições” (p.111). Neste sentido, o ECS com integração das instituições Escola e Universidade, devem propor possibilidades para a reflexão sobre o aprender contínuo pelo estagiário de EF, em que se baseamos na orientação de Dubar (2005) em que não há profissão estável e pronta, pois o indivíduo está em permanente formação profissional “[...] Estou em formação” (p. 312). Assim, no processo de formação inicial, o estagiário de EF poderá entender que “[...] está longe estabilizar uma identidade profissional precisa [...]” (p.312).

Ao ingresso do estagiário no contexto social de trabalho da escola de hoje, Rocha (2017) evidencia que o ECS colaborou para a (re)construção da identidade profissional de estagiários de EF, por gerar ressignificações do ambiente escolar e dos professores que os acompanharam nas escolas.

¹⁸ Neste estudo, o conceito de profissão é baseado pelo teórico Imbernón (2011), não neutro nem científico, um produto de um conteúdo ideológico e contextual. E ainda, é uma ideologia que influencia a prática profissional dentro de um contexto e conceito popular, uma parte do aparelho da sociedade que podemos analisar “e que deve ser estudado observando a utilização que se faz dele e a função que desempenha nas atividades de tal sociedade” (p. 28).

O ECS como uma etapa da formação inicial que possibilita espaço de construção e reconstrução de identidades, se configura também um marco para a constituição da identidade profissional (BARROS, *et al.*, 2012; PIRES, 2016, p.20). A identidade profissional não possui característica única e completa segundo Pires (2016, p.22). Portanto, a identidade profissional está em formação permanentemente e cada vez mais fortalecida na medida em que ocorre, segundo Aroeira (2009), a reflexão sobre a práxis docente.

2.3 Identidade Docente

Na formação inicial, a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades contribuem para a transformação do sujeito na perspectiva de se tornar docente (HENRIQUE; PEREIRA, 2016, p.51). Nesse processo de transformação de se tornar docente, não há limite de tempo e espaço. Segundo Nóvoa (1992), no processo de formação profissional necessita de tempo para refazer identidades, acomodar inovações, para assimilar mudanças. Além de requerer tempo, as identidades do sujeito são construídas em diferentes contextos e Dubar (1997; 2003; 2005) aponta que são construídas socialmente e ganham diferentes significados em tempos e espaços específicos. No entanto, entendemos que pode ocorrer a construção da identidade docente no estagiário em período de ECS, em especial, dentro do espaço escolar.

Neste sentido, o “ser professor”, o “tornar-se professor”, o “sentir-se professor”, o “olhar docente”, o “pensar, sentir e agir docente”, o “estar professor” são termos apontados por alguns estudos da temática de identidade docente no ECS de EF, como identidade profissional docente (FLORES, 2018; BARROS; PACHECO; BATISTA, 2018; ROCHA, 2017; PIRES, 2016; CARDOSO *et al.*, 2016; RAZEIRA *et al.*, 2014; BEZERRA, 2012; SILVA, 2009).

A partir da década de 1970, a inserção profissional dos formandos no âmbito de formação inicial vem sendo, objeto de maior investimento na comunidade científica. Neste sentido, a temática de “tornar-se professor” vem sendo objeto de investigação científica e acadêmica. Isso se justifica pelo reconhecimento do ECS ser um dos períodos marcantes da formação inicial dos futuros professores segundo Barros, Pacheco, Batista (2018, p. 606).

O aumento de produções científicas que investigam a temática da formação e identidade docente, principalmente, desde a década de 1990 acompanhando as reformas educativas (ANDRÉ *et al.*, 1999; ANDRADE, 2006; LEMOS, 2009; BEZERRA, 2012). A dinâmica das relações sociais docentes no ambiente de trabalho, as questões de carreiras, a relação do professor com as tecnologias, as mudanças de práticas docentes, assim como, a

organização profissional, conflitos políticos, econômicos e culturais da sociedade e educacionais, a questão da saúde profissional diante de um cenário de estresses, precarização e desvalorização profissional, pedagógica e moral, e principalmente, entender como a identidade docente se constrói, reconstrói ou desconstrói diante deste cenário parece ser questões de grande interesse nas pesquisas contemporâneas.

A identidade docente se constitui na autoanálise de experiências significativas, retirada da prática e da biografia do professor (NÓVOA, 1999). Essa dinâmica de constituição da identidade percorre toda a carreira docente influenciada pelas propostas de formação (PIRES, 2016, p.22). Uma proposta de formação inicial em que a prática docente de seus formadores sejam exemplos de atuação profissional aos estagiários, assim como o desempenho do ofício e a prática pedagógica dos estagiários, em especial, com as experiências trazidas pelas suas histórias de vida, contribuem para a configuração da identidade docente, conforme Formozinho (2001).

Dentro da cultura escolar, os estagiários passam a compreender o trabalho docente ainda na condição de estudantes na escola; de modo que a sua identidade docente passa a ser construída a partir dos saberes mobilizados ao ter contato com a escola; e refletir sobre a sua prática educativa com o conjunto de ideias e habilidades críticas para se desenvolver como docente, elementos de construção do ser professor como defendem Tardif (2005), Pimenta (2002) e Marcelo Garcia (2009).

A mobilização de saberes durante o contexto de ECS pode contribuir para o desenvolvimento da identidade docente. Na formação inicial dos professorandos há diferentes saberes que podem ser mobilizados e devem ser relacionados com o contexto do trabalho, suas relações com os alunos em sala de aula, com a sua experiência de vida, como sua história e com a sua identidade (TARDIF, 2014, p.11).

A permanente busca de si mesmo, assim como, a busca em ser um professor de Educação Física, permite em algum momento o estagiário viver uma identidade instável, móvel, dinâmica, dilacerada, que dissocia da identidade de si (herdada de suas origens) da identidade para o outro (da atividade profissional), denominada por Dubar (2005) de “identidade estudantil” (p.317).

O estudante se define, segundo Dubar (2005), por seus saberes e não por suas atividades, vivendo a incerteza e por isso a vontade em saber. Sem objetivo definido, muitos investem na formação superior, nos estudos. Uma identidade instável de formação, que embora recuse a sua identidade herdada e profissional, surge possibilidade neste percurso

profissional, em “uma oportunidade de construção de uma nova identidade profissional” (p.316). Nestes sentidos, alguns estudos buscam entender como ocorrem as ressignificações do ser professor de EF no ECS, como ocorrem também as reconstruções no modo de se ver professor, as transições, modificações, ressignificações dos saberes e noções de identidades docentes carregadas para o ECS antes do ingresso do curso de EF. As Identidades profissionais docentes que estão em permanentes construções, como novos modos de ver, pensar, agir e sentir em ser professor de EF (SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; RAZEIRA *et al.*, 2014; ROCHA, 2017; PIRES, 2016; FLORES, 2018).

Na formação acadêmica, o teórico Dubar (2005) afirma que a vontade do estudante em aprender a profissão leva “a permanente busca de saberes em sua formação que estruturam e desestruturam sua identidade” (p.312). Por isso é tão complexo e arriscado dizermos que a identidade está definida para sempre, ou, que a identidade foi construída e finalizada, ou, dizer que ele será sempre um professor de EF da escola ou só da academia, hotel, clube. Mais prudente, portanto, dizermos: *a identidade do estagiário de EF está em construção, ou, a identidade em construção do estagiário é, ou, no momento ele é professor da Educação Básica do Ensino Médio*, ou, como Dubar (2005) orienta dizer ao final do sua literatura: “Estou em formação” (p.312). Um conflito permanente dos saberes compartilhados, de ofício, vividos, teóricos e culturais, entre o que ele sabe e faz (DUBAR, 2005; 2009).

A aprendizagem da docência para Tardif (2002) é temporal, plural, heterogênea, situada e personalizada. O saber “fazer” e “ser” para a formação docente são oriundos, segundo Tardif (2014, p.39), das experiências individual e coletiva. As experiências, para Pires (2016, p. 21), formam constructos de ações e impactos na construção da identidade no período do ECS. Além dos saberes serem apontados por Neto e Iza (2015) como elementos significativos importantes na constituição da identidade profissional, a competência, rotina de trabalho e capacidade de estruturar sua prática pedagógica, também são inerentes a construção da identidade docente.

Na lente de DUBAR (2005), as experiências das histórias de vida dos estudantes denominam-se de herdada (identidade para si), enquanto as práticas pedagógicas dos docentes do curso de formação geram a identidade visada (identidades para o outro), ou seja, a identidade visada “aquela que é almejada” é influenciada pelo desempenho do ofício, segundo Pires (2016, p. 22). É nesse movimento que se constitui a identidade docente individual, moldada com as experiências vivenciadas ao longo do estágio. A relação dessas identidades

por meio dessas experiências, sem limite de tempo-espaço, contribui para o entendimento da constituição da identidade dos estagiários de EF no ECS, temática deste estudo.

O desejo de ser, o projeto futuro de ser, o que o estagiário almeja ser, o faz experimentar em sua formação visando o futuro, mesmo que este futuro seja incerto, há um passado que se entrelaça com o presente, na tentativa de alcançar o que se olha ou não do futuro. Se não conseguimos olhar algo no futuro, será que resta-nos olhar o passado? Neste sentido Dubar (2005) explica a dinâmica da identidade de si sempre permanece parcialmente virtual, ou seja, “nunca somos nem o que fazemos nem o que somos no presente” (p.311). Nesse princípio, a identidade docente é entendida por Flores (2018, p. 165) como um movimento de laços entre a biografia do sujeito com as influências culturais e sociais e com princípios engendrados nos subcampos que interage, os quais podem se configurar conforme o papel e as circunstâncias.

Esse movimento das identidades evidenciado na tese de Pires (2016) está presente desde as relações sociais primárias de infância do futuro-professor, que levam essas constituições nas relações sociais mais específicas da identidade pessoal com a identidade profissional (DUBAR, 1997; 2003; 2005; 2009), assim como, das antes da entrada da escola como aponta Moraes e Araújo (2017, p.220), assim como da identidade profissional à identidade docente (LOPES, 2003; 2004; 2007), também antes do ECS como evidenciou Flores (2018).

Neste sentido, identificamos em nosso estudo bibliográfico, que nos últimos 10 anos, crescem as investigações e produções específicas sobre a identidade no decurso do ECS em EF (SILVA, 2009; SOUZA, 2012; BEZERRA, 2012; RAZEIRA *et al.*, 2014; MONTENEGRO *et al.*, 2014; PIRES, 2016; 2017; CARDOSO *et al.*, 2016 a/b; ROCHA, 2017; VANZUITA *et al.*, 2017; FLORES, 2018; PLOTTEGHER, 2018; PEREIRA *et al.*, 2018; BARROS, PACHECO, BATISTA, 2018; DA SILVA, 2018).

Além do ECS, o ingresso na carreira docente são dois momentos importantes para a construção da identidade dos futuros professores. “As vivências anteriores em contextos desportivos podem fortalecer segundo Gomes *et al.*, (2013) “a vontade de serem professores, ajudando-os a valorizar a profissão” (p.188). Além da identidade do professor, Pires (2016) e Farias (2010) afirmam que, ao começar a ser constituída no ciclo de entrada na carreira e as experiências oriundas da formação inicial, como estágios e programas de extensão universitária, podem influenciar a motivação e permanência na profissão.

Baseando-se em Pires (2012) “o ECS é normalmente associado à ideia de espaço/tempo apropriado para a construção da unidade entre a teoria e a prática, no âmbito da formação inicial do licenciado” (p. 204). É nesse contexto que as pesquisas, embora ainda escassas sobre a prática docente na escola pelo ECS que considere a experiência dos professores da escola, estão anunciando novos caminhos para construção da identidade profissional para as novas gerações docentes. Segundo Pimenta (1997; 2012) o ECS é um eixo curricular central da formação de professores indispensável à construção da identidade profissional, enquanto Aroeira (2009) revela as experiências dos estagiários de Educação Física na escola como um elemento da identidade profissional docente.

2.4 Estágio Curricular Supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado¹⁹ (ECS), em nossa concepção, vai muito além de ser simplesmente onde o graduando vai aplicar os conhecimentos aprendidos em sala de aula durante o curso, uma vez que o ECS é uma “imprescindível oportunidade para o futuro professor compartilhar reflexões sobre as possibilidades de contextualização da intervenção pedagógica mediadas por teorias e práticas aprendidas na graduação” (PEREIRA; HENRIQUE, 2016, p.46).

A possibilidade de intervenção pedagógica do estagiário na escola garantida pelo art.10, § 2º da Resolução CNE/CES nº 7/2004 (BRASIL, 2004) deve ser refletida, buscada e viabilizada pelo curso de licenciatura, propondo um ECS para além de um profissional habilitado e qualificado, mas com uma construção da identidade profissional docente para atender às escolas de hoje. A construção da identidade docente advém de socializações no ambiente real de ensino, a legislação ajuda, mas a excelência de um ECS requer os professores formadores não desperdiçarem as oportunidades de possibilitar a vivência de ensino do estagiário na escola. Mas a dimensão prática da intervenção pedagógica no ECS foi um processo demorado, longo e cheio de tensões ao longo da legislação da Educação Brasileira.

Se remetendo o olhar à legislação no passado, anos de 1939 e 1946, embora sem caráter de ECS como elemento obrigatório para a formação do licenciado, a preocupação com a didática, como experiência do ensino, tanto das disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado já existia na formação pelo ensino superior, além do curso normal nas escolas. A obrigatoriedade do ECS a todos os cursos de formação de professores em escolas e redes de ensino ocorreu dentro da Prática de Ensino que compunham a disciplina de Didática conforme a LDB de 1961. Um grande avanço para a formação, haja vista a chegada de uma década de 70 marcada por uma visão tecnicista de Educação no Brasil. Foi a partir da LDB de 1996 que se determina o mínimo de 300h para o estágio supervisionado, mas a dimensão pedagógica da prática teve reconhecimento legal somente em 2001 em que a dimensão prática passa a ser considerada como elemento proporcionado no transcorrer do curso de formação de professores. Sendo assim, a legislação não determinou mesmo assim não proibiu, no entanto,

¹⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais definem o estágio curricular supervisionado disciplina e sim como “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p.12).

podemos dizer que, as oportunidades a articulação da teoria e prática, com um diálogo entre Universidade e Escola, foi possibilitado. Não foi proibido.

Neste sentido, entendemos o ECS como um momento oportuno de reflexão da Universidade sobre a sua prática de diálogo com a escola para a formação dos estagiários na formação inicial. Essa possibilidade de diálogo, que deve partir da Universidade para com a escola, não depende de legislação, mas de parcerias que depende de aproximações de diálogos e encontros, compartilhamentos, formações e, principalmente, considerar cientificamente as produções pedagógicas e científicas (saberes docentes em Tardif) de alguns professores de algumas escolas. Há inovações pedagógicas geradas dentro das escolas, que precisam ser conhecidas.

O ECS na escola contribui para o graduando se identificar com a profissão mediante a prática curricular que propicie condições de intervenções pedagógicas e interações profissionais com reflexões do discente sobre a teoria e prática (PAREIRA; HENRIQUE, 2016, p. 65). Segundo Dubar (2005), a partir das ações coletivas e organizadas como elaborações sociais torna-se perspectiva profissional de formação que podem levar as reconstruções de identidades. Neste sentido, o ECS é o momento em que o estagiário experimenta a vivência real de seus ideais de ser professor em contato com as necessárias atitudes e habilidades, confrontando com a ideia que tinha de ser professor nos dias de hoje.

Hoje, em momento de tantas mudanças, tensões e conflitos na sociedade moderna devido ao “[...] o impacto da globalização sobre a identidade [...]” conforme aponta Hall (2006, p.70), como exemplo a origem de alguns “[...] movimentos estudantis [...]” (p.40) e outras revoluções sociais, a escola de hoje exige aos professores um novo pensar e agir à docência, uma nova identidade docente. Neste sentido, para Dubar (2009) os professores devem se adequar a mudança da forma escolar atual, diante da crise das identidades vividas principalmente dentro do contexto escolar nas relações professor-aluno, precisando o professor de hoje ser gestor dos conflitos, aprendendo a “[...] compreender, analisar e negociar, esses conflitos escolares [...]” (p.218), levando uma relação de diálogo e reflexão sobre relação pedagógica entre os alunos e professores e estagiários, afim do desenvolvimento profissional com uma nova prática pedagógica que esse novo contexto escolar de hoje exige à formação superior docente. No Brasil, crianças a partir de 03 anos de idade na Educação Infantil podem interagir com o estagiário de EF contribuindo para a socialização profissional e sua identificação docente (BEZERRA, 2012, p. 73).

Os desafios de ser professor sendo estagiário são muitos. A preocupação das tarefas como planos, estratégias, seleção de materiais de ensino, avaliação, o desenvolvimento de suas habilidades e competências nas relações de ensino e integração com os alunos; perceber que sua atuação docente levou aprendizado aos alunos; assim como, o maior desafio para o estagiário de EF considerado por Barros, Pacheco e Batista (2018) que é ser um professor que esteja “além de ensino de regras, conceitos, normas e deve estudar sempre para ficar atualizado” (p.621).

Diante de desafios e dificuldades de ser professor de EF hoje, a escola permanece sendo um espaço de formação e produção de conhecimentos teóricos e práticos aos alunos da Educação Básica e ainda dos alunos de licenciaturas das Universidades. O ECS aparece como elemento principal para o estagiário vivenciar experiências de reflexão sobre a sua prática na escola, desenvolvendo diante os problemas nas aulas do estágio, a construção e mobilização dos saberes para as intervenções pedagógicas, aprendendo assim os novos saberes, levando assim, a um entendimento melhor do que é realmente ser professor, internalizando um novo modo de ser professor.

Neste sentido, o processo de construção do ser professor dos estagiários requer a integração dos diferentes saberes no contexto real de trabalho. A escola é tão poderosa em possibilitar essas e outras experiências ao estagiário docente que Chartier (2010) compara o professor a “[...] um médico precisa dominar os saberes científicos, obtidos no curso universitário, e os saberes da ação, aprendidos durante o trabalho em hospitais” (p. 43).

No entanto, é possível considerar que os estagiários de Educação Física no ECS possam construir, no decorrer de sua trajetória de experiências de ensino, saberes que nem sempre são ensinados como são as teorias e, portanto, é no espaço de trabalho, ou seja, nas escolas, que são germinados tais saberes. O teórico Ghedin (2002, p. 135) explica que “os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais”. Ao longo da história humana os conhecimentos humanos são produzidos a partir dos desafios colocados pela existência concreta. No entanto, um conjunto de experiências “no percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação docente” (MOITA, 1995, p.114).

Em uma perspectiva mais ampla, diversa e integrada de formação que contemple toda a trajetória formativa do futuro professor de EF, desde a trajetória de vida, acadêmica e profissional que, apresentamos mais uma definição de ECS como “componente curricular

obrigatório nos cursos licenciaturas como uma vivência de inserção do futuro professor na escola, que permite um olhar do licenciado sobre a sua futura atuação profissional” (BEZERRA, 2012, p. 10-11). A autora mostra em sua dissertação que as experiências de socialização podem mediar à construção da identidade docente ao longo da vida.

A identidade pessoal é uma aprendizagem experiencial permanente no processo de construção de uma identidade narrativa (self-objeto) pela/na ação coletiva com os outros, pois aprender com a experiência, encontrar o outro, ressurgir graças às crises e voar com as próprias asas, que seja necessário reencontrar as raízes por uma decisão voluntária. (DUBAR, 2009, p.234). Sendo assim, pode-se dizer que, na modernidade que se vive, a inserção profissional está cada vez mais difícil pelo estagiário de EF nos desafios dos problemas da escola de hoje. Dubar (2009) ao falar das crises de identidades na escola, como o fracasso escolar, explica também, a nível de formação profissional que há:

Novos pertencimentos profissionais são, cada vez mais amiúde, conquistados no fim da difícil prova da inserção e pelo enfrentamento do mercado do trabalho. Elas são cada vez mais provisórias, requestionadas seja de maneira forçada, pelos movimentos do capital, seja de maneira voluntária, pela utilização de um projeto de mobilidade, não raro por uma transação entre ambos (p.235).

Aproximando esta discussão da questão profissional, a aprendizagem experiencial na concepção de Dubar (2009) supõe uma relação específica de saberes, e ainda, “permite a utilização da reflexividade, isto é, a construção de uma identidade reflexiva que dá sentido a uma prática na qual se tem sucesso.” (p.217). Os saberes que os estagiários produzem quando o ECS se baseia na integração entre Universidade e Escola são processuais, daí sua temporalidade e constantes transformações durante o ECS, como pontua Aroeira (2009).

O ECS como atividade da formação inicial para formação do futuro professor de EF da escola pode ser entendido como um momento de socialização secundária que agrega conhecimentos específicos da docência como aponta Bezerra (2012, p. 17). A construção da aprendizagem das primeiras socializações profissionais pelos estagiários na escola, por meio do ECS planejado na licenciatura de Educação Física, pode ser verificada a partir de alguns resultados de uns estudos investigados nesta pesquisa bibliográfica.

Ao possibilitar experiências diretas com a docência, é que os estudantes-estagiários de Educação Física podem (re)constituir suas representações do ser professor e pincelar sua identidade docente inicial mais próxima da realidade profissional. (FLORES, 2018, p.164). Acredita-se que levar o estagiário a intervenções mais próximas da realidade, a escola, é o

período de desenvolvimento profissional que Dubar (2009) explica ser necessário para a construção da identidade profissional na crise profissional atualmente: “[...] uma nova maneira de ser no trabalho, de sentir, de pensar e de viver as atividades profissionais que desestabilizou todas as formas anteriores de representação e de ação, todas as antigas identidades profissionais” (p.143).

A partir do ECS é que inicia, segundo Aroeira (2009), a constituição da identidade profissional. O ECS em uma perspectiva reflexiva é indicado pelos estagiários como positivo, pois suas experiências contribuírem significativamente na emergência de saberes, aprendizagens e construção da identidade docente, diminuindo o hiato entre teoria e prática. (SOUZA; SEVERINO, 2012). Por meio da prática de ensino pelo estagiário no ECS, pode-se minimizar o choque com a realidade nos primeiros anos da docência, bem como pode propiciar significado aos conhecimentos e competências profissionais trabalhadas e almejadas na formação inicial. No entanto, percebe-se que tal processo poderá acontecer de maneira significativa, se o subcampo científico/acadêmico e o subcampo escolar partilharem da responsabilidade desta formação (FLORES, 2017).

É por meio desta parceria, em que as pesquisas afirmam haver possibilidade das experiências diretas com a docência, que os estudantes-estagiários podem (re)constituir suas representações do ser professor e pincelar sua identidade docente inicial mais próxima da realidade profissional. Neste sentido conhecer e investigar os estudos sobre o desenvolvimento da identidade docente no ECS torna-se interessante, necessário e importante para a formação docente dos professores de licenciatura de Educação Física mais próxima da realidade de hoje, como por exemplo, evidenciado no estudo de Canciglieri (2016) em que “o ECS contribui para a constituição de uma identidade profissional dos professores principiantes de EF, visto que serviram de base para as suas primeiras atuações no campo escolar” (p.120).

A organização deste estudo bibliográfico não se esgota aqui. Os referenciais teóricos poderão ser ampliados e aprofundados nas discussões ao investigar os conceitos, os referenciais teóricos, motivos a problematizações, desenhos metodológicos e, principalmente, a discussão dos resultados dos estudos sobre a temática da identidade dos estagiários no ECS, conforme são revisitadas leituras com maior rigor metodológico.

Revisitar os textos, interpretar e reinterpretar a linguagem produzida pela visão do pesquisador e, em especial, as linguagens expressadas pelos estagiários no espaço e no tempo em que estes revelam o desenvolvimento da sua identidade docente, torna-se fundamental no

decorrer das outras seções de estudos também serem referenciados teoricamente e analisados. Baseando-se em Grondin (2012), no caso de nosso estudo, a linguagem transcrita no texto dos estudos específicos à identidade do estagiário no ECS já tem um significado antes de ser linguagem do nosso pensamento, pois a linguagem é “o elemento em que o SER se revela a si mesmo” (p. 135).

Portanto, o ECS pode ser definido como mediador do processo de transação identitária²⁰ de aluno para professor (PIMENTA, 2012; BEZERRA, 2012; PIRES, 2016; ROCHA, 2017; FLORES, 2018; PLOTEGHER, 2018).

Nesta seção teórica, também tentamos mostrar que elementos levantados por alguns estudos como importantes na construção da identidade docente estão inseridos nas questões do tempo e espaço postulados por Dubar (2005; 2009). A abordagem sociológica deste autor possibilita conversar com todos sobre os estudos selecionados nesta pesquisa. Tentou-se apontar os elementos de uma organização conceitual que ajudasse o leitor a entender que os conceitos clássicos de identidade podem servir de bases teóricas para estudos contemporâneos na escola de hoje, com participação ativa do futuro-profissional (estagiário) nas problematizações, discussões, críticas relatadas pelos estagiários por meio de múltiplas linguagens possíveis de interpretações.

²⁰ O termo transação identitária pode ser chamado de transição identitária, passagem, conversão, identificação, mudanças, transformações, conforme o rol de estudos nesta pesquisa bibliográfica. O termo transação identitária será explicado nas seções posteriores.

2.5 Construção, (re) construção e (des) construção da identidade docente

O motivo que nos levou a esta sessão de discussão foi uma pergunta da professora Máirce Araújo da UERJ durante o exame de qualificação desta pesquisa: “porque o uso de construção e (re) construção da identidade docente na sua pesquisa? Porque não usar somente construção?”. Não ter resposta a tais questões nos levou a inquietações, reflexões e nos impulsionaram a escavar mais ainda as pesquisas, para alcance de respostas ou possíveis caminhos de discussões sobre nomenclaturas utilizadas nos estudos de identidade docente no ECS de EF: construção, reconstrução ou desconstrução.

A partir das leituras, interpretações e críticas aos estudos extraídos e selecionados na revisão de literatura em nossa pesquisa bibliográfica, nos levou a procurar entender qual o sentido dos autores usarem os termos construção, reconstrução ou desconstrução da identidade(s) docente, no mesmo estudo. Sendo assim, despertou a curiosidade em saber, porque alguns autores usavam todos os termos, ou somente o termo “construção” e não “reconstrução”, ou vice-versa.

Identificamos na leitura do artigo de Cardoso, Batista e Graça (2016-b), uma dificuldade na diferença do sentido com o termo construção e reconstrução. Os autores usam o termo reconstrução da identidade profissional no objetivo e conclusão, mas, por outro lado, usam construção da identidade profissional em todo artigo. Por não termos certeza se houve erro de digitação no único momento utilizado o termo construção, que foi na conclusão do artigo, nos levou a considerar essa incerteza como outro motivo que nos impulsionou a produzir uma seção conceitual para identificar e apresentar algumas diferenças para os pesquisadores da temática da identidade docente no que se refere às terminologias construção, reconstrução e desconstrução.

Ao considerar a identidade contemplando o entrecruzamento das dimensões biográfica e relacional, como resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que fazem da identidade ir além dos conhecimentos interiorizados pelo sujeito, mas nas relações com os outros e nos processos de construções identitárias, que, conjuntamente, de modo integrado, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005; 2009). Neste sentido o referido sociólogo Claude Dubar, explica que a socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidade ligada às diversas esferas de

atividades, entre elas a profissional, que cada um encontra durante a sua vida e das quais aprende a tornar-se ator.

Na leitura crítica dos estudos de identidade docente no ECS de EF, em nossa pesquisa, percebemos que trazer a discussão de tais terminologias é necessário por três motivos principais: primeiro porque é usado em pesquisas de identidade docente no ECS de EF; segundo porque há estudos que só usam um termo, em outros estudos usam dois, em outro, os três; por fim, o terceiro motivo mostra a diversidade, dinâmica e complexidade da trajetória formativa como aspecto temporal integrado aos espaços formativos da construção da identidade docente.

Entendemos o aprendizado de ser professor de EF como um processo que ocorre em grande parte em cada estagiário a partir da ressignificação e reconstrução de suas experiências subjetivas. A construção do ser docente não se limita a só essa compreensão, ela perpassa por processos de interação social no ambiente profissional e com os sujeitos com os quais se relaciona. A partir das construções podem ser geradas reconstruções, as novas marcas geram novas reconstruções, novas experiências geram novas reconstruções, novas interações sociais geram novas reconstruções e assim, vamos, permanentemente.

Sendo assim, torna-se relevante discutir tais conceitos com a finalidade de minimizar dúvidas aos pesquisadores da temática de identidade em cursos de extensão, formação continuada e na formação inicial, em especial, aos futuros professores de EF.

Para a discussão dessas três terminologias é importante nos distanciarmos daquele pensamento de que a identidade docente é iniciada única e exclusivamente a partir do ECS. A identidade docente pode ser iniciada anteriormente ao ingresso do curso de licenciatura²¹ pela reprodução dos saberes básicos (conhecimentos) gerados nas/pelas socializações primárias experimentadas e incorporadas durante a infância, como na família, no universo escolar e com outros adultos, conforme o pensamento de Alfred Schutz (1967); Mead (1934); Peter Berger e Thomas Luckmann (1986) e Dubar (2005, p.120). A identidade profissional é construída e reconstruída a partir de sucessivas socializações, ao longo da vida (DUBAR, 2005; 2009), em especial, ao longo de toda a vida do professor (NÓVOA, 1988; 1992; 1995; 1999), e entender

²¹ Na seção de discussão dos resultados desta pesquisa bibliográfica conheceremos melhor sobre os estudos de identidade docente no ECS de EF que consideram as experiências anteriores como relevantes para o processo de desenvolvimento da identidade docente de estagiários de EF no ECS: (SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; SOUZA, 2012; RAZEIRA *et al.*, 2014; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016a; PIRES, 2016; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016b; ROCHA, 2017; VANZUITA, RAITZ, VANHANGUARIN, 2017; FLORES, 2018; PLOTEGHER, 2018; DA SIVA, 2018).

como se dá a identidade docente é compreender as relações entre as pluralidades que atravessam toda a vida dos professores (MOITA, 2007).

Ao refletir criticamente sobre o significado das terminologias construção e (re) construção da identidade sobre os estudos selecionados e extraídos em nossa pesquisa bibliográfica de identidade docente no ECS de EF, conseguimos agrupar os estudos de Bezerra (2012), Cardoso, Batista e Graça (2016-a), Cardoso, Batista e Graça (2016-b), Rocha (2017) e Vanzuita, Raitz, Vanhanguarin (2017), que entendem o ECS como lócus de reconstrução da identidade docente do estagiário de EF. As representações do que seja professor, uma sala de aula (quadra), avaliação, escola, enfim, são imagens com significados de ser professor desde a escolarização que na prática docente possibilita a reconstrução no ECS, conforme Oliveira (2006).

Para o termo construção da identidade docente, identificamos um grupo maior de estudos sobre identidade docente no ECS de EF que contemplam a identidade docente construída por um entendimento transversal a toda trajetória formativa do sujeito. Estudos como os de Malaco (2004), Silva (2009), Souza (2012), Pires (2016), Flores (2018), Pereira *et al.*, (2017), Da silva (2018), Montenegro *et al.*, (2014), Plotegher (2018), Barros, Pacheco, Batista (2018) e Razeira et al., (2014) utilizaram o termo construção da identidade docente independente da trajetória formativa, que seja na trajetória de vida ou profissional, pessoal ou coletiva, trajetória escolar ou acadêmica. Nesse sentido, esse grupo de estudos usa o termo construção da identidade docente se reportando ao processo anterior da formação inicial, quanto ao período do ECS e ao longo da carreira docente de Educação Física. Dentro desse grupo, conseguimos perceber ainda que, em parte dos estudos, o termo construção da identidade no ECS é empregado considerando as experiências anteriores sem se remeter a ocorrência de construção da identidade docente, mas sim, às construções identitárias, representações de professor, identificações, ou a ideia de ser professor, antes da formação inicial (SILVA, 2009; PIRES, 2016, FLORES, 2018, DA SILVA, 2018). É importante destacar que estamos falando de estudos e em nenhum momento falamos que os autores citados desconsideram as experiências anteriores integradas ao processo de construção da identidade no ECS.

Identificamos, ainda, alguns estudos que abordam o termo construção da identidade docente sendo construída somente no ECS (MONTENEGRO *et al.*, 2014; BARROS; PACHECO; BATISTA, 2018). Este estudo tem um olhar predominantemente relacional e

específico no momento do ECS, desconsiderando qualquer ideia de construção anterior à formação inicial ou anterior ao próprio ECS de EF (MONTENEGRO *et al.*, 2014). O estudo desses autores foi o único que se utilizou do termo construção da identidade docente, investigando os estagiários só no ECS de EF.

Neste sentido, o estudo produzido por Barros, Pacheco, Batista (2018) também usa o termo “construção” da identidade docente analisando os resultados produzidos no ECS. É importante destacar uma pequena diferença entre a pesquisa de Montenegro *et al.*, (2014), e a de Barros, Pacheco, Batista (2018). Considerou-se, no referencial teórico, a personalidade, história passada, os modelos e experiências que levaram o sujeito a optar pela docência, as suas expectativas, valores e motivações em ser professor de EF (BARROS, PACHECO, BATISTA, 2018, p.607). Consideramos este estudo porque em seus resultados a integração das experiências anteriores à formação inicial e escolhas do curso de EF, na análise e produção de resultados do estudo não foram relevados.

Conforme o estudo de Barros, Pacheco, Batista (2018) é no ECS que a interação do estagiário com os “outros” que é construída a experiência subjetiva de se sentir professor de EF, isto é, a sua identidade profissional de professor de EF. Somado a isso, as autoras afirmam que o ECS “é um dos períodos mais marcantes da formação inicial dos futuros professores de EF” (p.606).

Sendo assim, o uso do termo construção da identidade docente está voltado para a construção da identidade docente no ECS, conforme Barros, Pacheco e Batista (2018, p.608). Segundo essas autoras, as expressões “ser professor”, se “sentir professor”, o “olhar docente” são apontados pela comunidade científica como construção da identidade profissional docente.

Em seus resultados, as autoras Barros, Pacheco, Batista (2018) apontam que as experiências negativas como insegurança e angústia perante a prática docente são as mais marcantes, influenciando na idealização da identidade profissional. Daí a importância de estudos que valorizem e proponham um ECS de qualidade, pautado nas experiências de aprendizagem do estagiário na escola, com o apoio do(s) supervisor(es) e a qualidade do ambiente escolar que acolhe o professor iniciante, principalmente, o estagiário de EF.

Embora as pesquisas usem o termo construção da identidade docente, por outro lado, além dos estudos de Montenegro *et. al.* (2014); Silva (2009); Razeira *et. al.*, (2014); Flores (2018); Barros, Pacheco e Batista (2018); Da Silva (2018); Souza (2012) e Malaco (2004).

Identificamos também o estudo de Pereira *et al.*, (2018) que não utilizaram o termo reconstrução da identidade docente em nenhum dos respectivos estudos de identidade docente no ECS de EF.

A construção da identidade docente no ECS de EF é entendida por Pereira *et al.*, (2018, p.08) como a permanência do olhar de ser professor. Esses autores afirmam que é no ECS que “a identidade docente é a melhor compreendida, pois neste período de formação ocorre o contato com a realidade escolar e se intensificam os saberes disciplinares” (p.10). Os estagiários de EF investigados por Pereira *et al.*, (2018, p.08) revelaram ser importante a relação com os pares no ECS na escola, como os outros estagiários, a equipe gestora da escola e, principalmente, o professor supervisor (professor da escola) em que todos, como atores de formação, tornam-se importante para a permanência do estagiário na carreira docente de professor de EF em escola. O estudo de Barros, Pacheco e Batista (2018, p. 628) também revelou que é “na interação com os outros significativos (pares, professores, orientadores e alunos) no ECS de EF” que é construída a identidade docente.

Neste sentido, em que o termo construção se refere a mesma ideia de permanente construção da identidade sem limite de tempo, observamos no estudo de Pereira *et al.*, (2018), que o grupo de pesquisadores não utiliza o termo reconstrução, apenas construção da identidade docente no ECS de EF. Observamos que Silva (2009, p. 29), embora em uma perspectiva narrativa, conceitue o ser professor como “um processo que se desenvolve no tempo, começando antes de iniciar o processo de formação e prolonga-se ao longo da vida [...]” e acreditando na reconstrução das experiências e imagens de ser professor, a pesquisadora não utiliza o termo reconstrução da identidade docente, preferindo o termo construção da identidade docente.

Por outro lado, saber como ocorre a (re) construção da identidade no ECS pelos estagiários de EF foi questão investigada em dois estudos selecionados e analisados em nossa pesquisa bibliográfica sobre a identidade docente de EF no ECS: as dissertações de mestrado de Bezerra (2012) e de Rocha (2017).

A pesquisadora Rocha (2017) desenvolveu seu estudo considerando tanto a reconstrução quanto a construção da identidade profissional docente, durante o período do ECS do curso de licenciatura em EF, baseando-se no estudo norueguês de identidade profissional docente na formação de futuros professores de EF (DOWLING, 2011). Em síntese, Rocha (2017) evidenciou em seus resultados que pode ocorrer a reconstrução da

identidade docente do estagiário de EF no ECS, ao levar a reflexão da prática, ressignificando assim o ambiente escolar.

Para explicar que no ECS o estagiário de EF carrega um olhar de como ser professor, a pesquisadora Bezerra (2012, p.87-88) esclarece que encontrou a partir de dados de seu estudo, um movimento de construção da identidade docente antes do ingresso no curso de licenciatura de EF, ao analisar as expectativas dos estagiários que idealizavam ser professor desde a época de estudantes da educação básica, junto com as identificações com as práticas corporais e esportivas, assim como a identificação com os bons professores da escola e, em alguns casos, de influência familiar.

No mesmo sentido, construções prévias do modo de ser professor de EF e escolhas no ingresso no curso de formação superior de EF impulsionadas pelos esportes, Rocha (2017, p.76-78), apontou em um dos seus resultados que uma das contribuições para a (re) construção das identidades docentes dos futuros professores de EF no ECS foi o acompanhamento dos professores da escola (professores supervisores) durante as intervenções pedagógicas. A pesquisadora explica, ainda, que no aprendizado de ser professor de EF configuram-se o planejamento e organização das intervenções na sequência das atividades, melhora no trato dos conteúdos com os alunos e ampliação da criatividade no que se refere a mudanças inesperadas nas aulas, principalmente, aprender a ser um professor que negocie, discuta e flexibilize os conteúdos com os alunos e, por fim, possuir sensibilidade com os alunos, trocas de conhecimentos com professores ou outros estagiários, desenvolver habilidade de ressignificação das disciplinas aprendidas na universidade e adaptação do uso da voz nas aulas, para evitar afastamento por tratamento de saúde ou invalidez da voz.

Sendo assim, a (re)construção da identidade docente dos estagiários de EF no ECS, segundo resultados do estudo de Bezerra (2012 p.88-98), se deu por meio de ressignificações (do pensar, agir e sentir professor de EF) da sua identidade construída “anterior a entrada na formação inicial docente” (p.10). A autora explica que os estagiários de EF ressignificaram suas identidades por meio da construção de saberes para o trabalho docente e pela sua forma de ser, pensar a si mesmo, na relação com o outro, além da forma de como agir como professor de EF. Esta ressignificação foi mediada por um trabalho colaborativo do estagiário com os professores da escola e universidade.

É importante destacar que Bezerra (2012) não utilizou somente o termo (re)construção da identidade docente, pois resultados de seu estudo revelaram também que o ECS em um

modelo colaborativo, em que os estagiários de EF interajam com professores supervisores, coordenadores e orientadores, identificou os elementos de reflexão, afeto e diálogo, “constituindo-se o suporte necessário para a construção da identidade docente”(p.09).

Embora Sousa (2012) se reporte à reconstrução do exercício profissional e reconstrução social do futuro professor de EF, a pesquisadora Souza (2012) não usa o termo reconstrução da identidade docente em nenhum momento de sua pesquisa. A autora conclui que o ECS de EF contribui para o processo de construção da identidade docente (p.08; p.68-71). Ao se reportar a Schön (1995), Freire (2006) e Pimenta (2005) na discussão teórica de sua pesquisa, Souza (2012) aponta a importância do processo constante de reconstrução do seu exercício profissional a partir da capacidade do professor de refletir sobre a sua prática, ou seja, reflexão simultânea à ação. Somado a isso, a produção da reconstrução social e crítica a partir da formação do professor com uma reflexão na prática, pois pensa-se a prática como momento inerente à construção de conhecimentos e “construção de novas teorias” (PIMENTA, 2007, p.19). Sendo assim, na prática do ECS de EF, o processo de “reflexão auxilia na construção da identidade docente” (SOUZA, 2012, p.08).

O momento do ECS de EF para o desenvolvimento da identidade docente foi um destacado por Souza (2012) para a formação inicial, como início de uma base para a futura atuação profissional. Além disso, o ECS é considerado também como espaço de construção de conhecimentos, questionamentos, reflexões, investigações da realidade e “construções identitárias” (p.16), alcançando desse modo, a legitimidade para a construção do ser professor” (p. 53-61).

Se Souza (2012) desenvolveu seu estudo utilizando só o termo construção da identidade docente independente da trajetória formativa, Pires (2016) segue a mesma linha de pensamento entendendo que no ECS ocorre a construção da identidade docente, mas apresenta, em alguns poucos momentos, a possibilidade também da reconstrução da identidade docente no ECS, o que o diferencia neste ponto de Souza (2012). No desenvolvimento de sua tese, Pires (2016) usa o termo construção da identidade docente para o estagiário de EF no ECS, considerando essa construção relacionada às construções herdadas anteriormente pelos estagiários ao ingressarem no curso superior de EF e permanecendo as construções no ECS, em toda a formação e durante toda a carreira. O termo reconstrução da identidade docente é usado por Pires (2016) no seu referencial teórico, se reportando a Dubar

(1997), Flores e Viana (2007), além de Fortes (2008), como o ECS como um espaço de construção e reconstrução de identidades (PIRES, 2016, p.20).

Pires (2016) explica que reconstrução pode ocorrer dentro da constituição da identidade a partir dos registros biográficos, quando o estagiário indica uma afirmação ou negação da ação de ser professor que simbolizam “as transações da identidade” (p.127). Para a autora, esse processo se dá a partir das experiências diretas com as tarefas de ser professor de EF onde, por exemplo, o ECS seria como um espaço específico da realidade docente para ocorrer “a construção e reconstrução da identidade biográfica moldada na incorporação de certezas sobre a profissão” (p. 141). Observamos, portanto, que Pires (2016) além de se referir poucas vezes ao termo reconstrução da identidade docente, usa o termo reconstrução sempre associado ao termo construção da identidade docente do estagiário de EF no ECS.

Neste sentido, observamos em alguns resultados de Pires (2016) que a construção da identidade docente do estagiário de EF é constituída no movimento de construções biográficas antes da escolha do curso de formação. A identificação com a escolha do curso se confirma ou não nas experiências do ECS, em especial, na ação do ensino diretamente com os próprios alunos da escola. De semelhante modo, no ECS de EF os ideais de ser professor de EF contribuem para a construção do significado de ser professor de EF e tal construção é sustentada, segundo a autora, na eminente relação professor, aluno, ensino e aprendizagem dos estagiários de EF no período de ECS.

Além dos ideais de ser professor de EF, a identidade docente dos estagiários de EF no ECS é constituída também, segundo Pires (2016, p. 229), a partir das relações dos estagiários entre os professores da escola e da universidade, assim como, nas atribuições dos estagiários nos atos de ensino e atividades profissionais, como “participar de reuniões, envolver-se com coordenações pedagógicas, discutir sobre sindicatos, entre outros que deveriam ser mais exploradas” (p. 212).

Baseando-se na autora, é a projeção que o futuro professor de EF pode ter que estabelece uma imagem idealizada, que no ECS passa a ser refletida no exercício concreto da docência. Uma construção provisória da identidade profissional docente, mesmo com a insegurança e incapacidade do estagiário.

Na tese desenvolvida por Flores (2018), o autor preferencialmente utiliza o termo *identização*²², em detrimento de *construção da identidade*. Defende que determinados processos de *identização* ajudam na constituição do futuro professor, integrando teoria e prática docente. Entretanto, o autor afirma que os olhares e posturas dos futuros professores de EF podem ser (re)construídos a partir dos cursos de licenciatura de EF. Sendo assim, o termo *construção da identidade docente no ECS*, apesar de pouco utilizado por Flores (2018), apresenta a ideia que *construção da identidade* como *permanente construção do que representa ser professor de EF* advém desde o tempo anterior à formação inicial e, principalmente, durante o período de ECS.

Neste sentido, o autor explica que a *identidade* está em permanente processo de *construção social* com componente essencial tanto das práticas como das representações de ser professor de EF. A necessidade de um trabalho de representações pelo estagiário de EF pode contribuir para a *construção de sua identidade* (FLORES,2018, p. 68). O autor, ao se reportar a Bourdieu (2007), para explicar que a *representação* que os estagiários de EF têm e dão para a *construção de uma identidade social*, aprendendo através do ECS de EF a impor sua visão de mundo e sua posição no mundo de trabalho. Além de utilizar em sua tese o termo *construção da identidade coletiva e individual*, Flores (2018) destaca a importância dos aspectos processual, autorreflexivo e *construído do estagiário de EF*, além da *identidade coletiva* que sustenta sua ação.

A ideia de *reconstrução da representação de ser professor de EF* antes do ingresso da formação inicial dos cursos de licenciatura também foi estudada também por Plotegher (2018). Na discussão de sua dissertação, a autora pontua que há possibilidade tanto de parte dos graduandos de EF *reconstruírem as representações de ser professor*, quanto há possibilidade das *representações de ser professor não serem reconstruídas*. Devendo, portanto, os cursos de formação superior de EF entenderem que, independente do termo *construção e reconstrução*, grande parte dos estudos analisados nesta seção, aponta que a *constituição docente* é dinâmica e

²² Em sua tese, Flores (2018) aproxima o conceito de “*identização*” se reportando ao sociólogo italiano Alberto Melucci (2004), trazendo a discussão do caráter processual, autorreflexivo e *construído da definição de nós mesmos*. O motivo da escolha do termo *identização* para a *construção da identidade do estagiário de EF no ECS* por Flores (2018) segue as ideias de Melucci (2004) que defende que a *palavra identidade* parece não comportar a totalidade das mudanças dos processos conscientes de *individuação do sujeito*, os quais são vividos mais como *ação do que como situação*.

permanente, logo, possibilita diversas experiências formativas, em especial o ECS, que aproxima a transição da identidade docente mais próxima da realidade da escola de hoje.

Embora Plotegher (2018) não utilize o termo reconstrução da identidade docente, a autora pontua que ocorre a possibilidade de reconstrução das representações de ser professor, que podem ser construídas previamente antes da formação inicial. A principal fundamentação de Plotegher (2018) explica que a reconstrução de ser professor de EF para a construção da identidade profissional docente é por meio das narrativas e histórias de vida do futuro professor de EF que vão delineando os conhecimentos prévios que são integrados a favor da reconstrução das experiências e novos conhecimentos adquiridos na formação inicial, em especial, no ECS em que a reflexão sobre o conteúdo do esporte ensinado dentro e fora da escola possibilita momentos significativos de ser um professor de EF para além do ensino de técnica esportiva contemplando aspectos reflexivos, críticos, transformadores, sociais e pedagógicos do esporte. A autora contempla também, outros espaços formativos de pesquisa e extensão como o PIBID, projetos de pesquisa das Universidades, grupos de pesquisas, outros estágios e até as experiências formadoras antes²³ da formação inicial.

Em seu estudo, Plotegher (2018) entende que, a construção permanente e inacabada da identidade docente para um processo reflexivo da sua própria prática docente, começa “na formação inicial, desenvolvendo reflexões de todas as suas vivências, contribuindo efetivamente na construção da sua identidade docente, não se restringindo apenas ao currículo prescrito, e sim ampliando suas vivências em outros tempos e espaço” (p. 43). Ao defender que a identidade docente inicia na formação inicial, não significa que o autor desconsidera as representações de ser professor, construídas previamente nos momentos importantes das experiências anteriores, mas que na formação inicial é o momento do futuro professor mobilizar, refletir e integrar os conhecimentos das experiências anteriores para “a criação de novas representações sobre o ser professor de EF” (p.100).

Sendo assim, considerar as experiências anteriores ao ingresso do curso de EF à favor da integração das experiências na formação inicial, não tem relação direta com o uso do termo reconstrução da identidade docente, pois há estudos que investigam a identidade docente no ECS de EF que reconhecem a importância das experiências anteriores na

²³ A partir dos resultados produzidos pelas vozes dos futuros professores de EF investigados no estudo de Plotegher (2018), as experiências anteriores à formação foram consideradas fundamentais a todo processo formativo, mas a resignificação do ser professor de EF ocorre a partir das experiências formadoras na formação inicial, em especial no ECS.

construção da identidade docente no período do ECS de EF (PLOTTEGHER, 2018; PIRES, 2016; FLORES, 2018).

Outro estudo que não faz uso do termo reconstrução da identidade docente foi o de Da Silva (2018), dando preferência ao termo da construção da identidade docente especificamente no que se refere à atuação como docente dos estagiários de EF, seu interesse em ser professor de EF e dedicação em desempenhar as atividades nos ECS, sua experiência e “sua concepção do que é ser professor” (p. 86).

No entanto, Da Silva (2018) considera em seu referencial teórico que o ECS é um componente que favorece a ressignificação da escolha profissional por influências das experiências anteriores com professor, família e treinador. Sendo assim, Da Silva (2018, p. 95) afirma que a prática docente do ECS ocorre em um processo de “reconfiguração da identidade profissional” que o estagiário vai se adaptando a construir e reconstruir o ser professor de EF ao “mobilizar saberes dos diversos tipos e origens [...], além de realizar pesquisa acadêmica” (p.97). Aquele pensamento de ser professor só de academia, ou só técnico de algum determinado esporte, vai se reconfigurando, e no ECS o graduando amplia, reduz, aperfeiçoa, fortalece ou nega seu modo de se ver como professor construído previamente e em permanente construção (DUBAR, 2005; 2009; NÓVOA, 1992; 1995).

No estudo de Montenegro *et. al.* (2014) não identificamos o uso do termo reconstrução e nem desconstrução da identidade docente, por outro lado, identificamos o termo construção da identidade docente. Observamos que, diferente do grupo de estudos que optam pelo termo construção da identidade docente, Montenegro *et. al.* (2014) apresentam em seu estudo o termo construção da identidade docente desconsiderando qualquer forma de construção anterior à formação inicial, como as construções identitárias, representações de professor, identificações ou ideia de ser professor.

Os elementos a serem trabalhados com os estagiários de EF no ECS, importantes para a construção da identidade docente como reflexão, criticidade e autonomia, são discutidos no estudo de Montenegro *et al.*, (2014). Segundo esses autores, o ECS é um espaço privilegiado para a construção da identidade docente, além de destacar que o ECS é “a mais radical experiência vivida pelo acadêmico de EF, em sua formação profissional no rumo de tornar-se professor” (p.560).

A escolha analisada no estudo de Montenegro *et al.* (2014, p. 551) se refere à “escolha da área de atuação do futuro profissional no ECS de EF”. Diferente dos estudos que destacam

a escolha do ingresso ao curso de licenciatura de EF que é resultado das experiências anteriores à formação inicial, como vimos nos estudos de Bezerra (2012), Vanzuita *et. al.* (2017), Pires (2016), Flores (2018), Da Silva (2018) e Plotegher (2018). No entanto, a escolha pode ser um elemento de construção da identidade docente, mas nem todo o estudo a considera o suficiente para afirmar que a construção da identidade docente antes da formação inicial pode ser uma regra, já que as pesquisas consideram outros momentos formativos na formação inicial como reconstrução da identidade docente do futuro professor de EF.

Por outro lado, existem pesquisas que consideram a experiência anterior da formação inicial dos sujeitos sem utilizar os termos construção, reconstrução e nem desconstrução da identidade docente, embora, o gosto pelo esporte possa ser o motivo mais relevante para a escolha do curso de EF que é relacionado, segundo Razeira *et al.* (2014, p.124; p.134) “com a experiência anterior dos sujeitos.” Além disso, os autores desse estudo apontam que há professores que “reproduzem na escola suas experiências pessoais e profissionais e/ou acadêmicas” (p.129).

Ambos os termos (construção e reconstrução) foram considerados no estudo de identidade docente no ECS de EF dos pesquisadores Cardoso, Batista e Graça (2016-a). Os motivos dos autores utilizarem com maior predominância o termo reconstrução que construção se deu pelos aspectos biográficos, histórias de vida e suas experiências formativas anteriores. O segundo motivo foi a crença de que as construções de ser professor do passado pode e deve ser transformado em um sentido de reconstrução, ou seja, é modificado na formação inicial considerando as experiências prévias do estagiário. Neste sentido, os autores explicam que se baseando na socialização antecipatória das experiências prévias, ou seja, os valores, imagens e crenças podem ser problematizados na formação inicial, desconstruídos e reconstruídos pelos próprios estagiários de EF (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a; DUBAR, 1997; BERGER; LUCKMANN, 2004).

A ideia de construção da identidade docente entendida por Cardoso, Batista e Graça (2016-a) contempla as experiências vividas ao longo da vida nas ideias de Dubar (1997; 2005; 2009). Ao investigar seis estagiários de EF no ECS, Cardoso, Batista e Graça (2016-a) analisaram as experiências prévias à escolha profissional, a interpretação das imagens que identificaram como mais representativas do significado de “ser professor”, a transformação sentida ao longo do processo formativo, além das experiências no contexto do trabalho em especial, no ECS. As experiências prévias dos estagiários de EF que já se identificam com a

profissão escolhida e como suas crenças e representações sobre ser professor podem se transformar com as experiências vividas em contexto de trabalho e contribuir para a (re) construção da sua identidade profissional, foram analisadas por Cardoso, Batista e Graça (2016-a, p.524- 534).

Segundo os autores deste artigo, a reconfiguração, renovação e reconstrução da identidade profissional docente se dão a partir da reflexão em uma linguagem carregada de emoções que possibilita a intervenção do estagiário de EF no ECS, podendo levá-lo a experimentar ser um professor “ativo e resiliente” (p. 525). As diversidades de experiências, a capacidade de envolver os alunos na aprendizagem e a partilha foram destaques na produção dos resultados do estudo de Cardoso, Batista e Graça (2016-a). Neste sentido, os autores propõem que, para uma formação de qualidade influenciar positivamente na (re)construção da identidade docente, depende de um ECS que articule a teoria com a prática no sentido de integração e continuidade das experiências vividas com a trajetória bibliográfica.

Ao considerar a constituição da identidade docente dos estagiários de EF integrando os aspectos biográfico e relacional, Cardoso, Batista e Graça (2016-a, 529) se envolveram com a prática letiva, participação no clube de desporto escolar, reuniões de conselho de turmas, departamento e grupo disciplinar, assim como, acompanhamento do diretor de turma. Tais pesquisadores destacam o componente emocional e afetivo presente nas falas dos estagiários de EF, sobretudo quando se referem ao relacionamento com os alunos, à capacidade de envolver e alcançar os objetivos de aprendizagem da escola. Todas essas rotinas do professor, vivenciadas pelos estagiários, são consideradas significativas “para a construção da identidade docente do estagiário de Educação Física” (529).

Nessa dimensão relacional, a experiência marcante relatada pelos estagiários no ECS foi a importância de conhecer quem são os alunos, sendo também um aluno. Este estagiário ao ver o professor supervisor-cooperante ministrando aulas, tocou o estagiário e lhe fez entender uma prática de avaliação diagnóstica que a literatura não exemplifica.

Percebemos que o ponto principal do estudo de Cardoso, Batista e Graça (2016-a, 529) é oportunizar um estágio em que o estagiário entenda que o professor é responsável por estimular os alunos para a aprendizagem. Esta perspectiva apresenta a possibilidade de um estágio que leve o estagiário a entender que não é levar o aluno a praticar por praticar, mas sim promover uma comunicação mais afetiva dos gestos e palavras no ensino, possibilitando aos alunos um relacionamento prazeroso com os demais, consolidando, assim, um novo

professor de EF aberto para os novos relacionamentos, novas escolas, um novo ensino aprendizagem profissional integrado ao humano.

Outro estudo é o artigo de Vanzuita, Raitz e Garanhani (2017), que considera os termos construção para construção identitária e construção das identidade(s) profissional(is) geradas antes da formação inicial em busca de saber, pesquisa, experiência prática de formação, autonomia. O termo reconstrução foi relacionado à reconstrução das identidade(s) profissional(is) a partir do momento da inserção profissional do discente, em especial, no ECS de EF.

Neste mesmo sentido, o uso do termo reconstrução da identidade considerando a integração das experiências de aprendizado vividas antes da formação inicial no ECS de EF, Vanzuita, Raitz e Garanhani (2017, p.18) entendem que o ECS possibilita o movimento de configuração e reconfiguração de identidade(s) profissional(is) ou reconfiguração das construções identitárias. Além disso, a conclusão da análise dos resultados de Vanzuita, Raitz e Garanhani (2017, p.29) considera tanto a escolha profissional quanto a busca pelo saber e experiências práticas de formação, pesquisa, criação de métodos e metodologias, como aprendizagem autônoma. Esses autores entendem que a partir dos conhecimentos acadêmicos e experiências práticas, em especial no ECS, é possível “reconstruir continuamente a(s) identidade(s) profissional(is)” (p.27).

Essa reconstrução da identidade profissional expressada pelos estagiários no ECS de EF é destacada no estudo de Vanzuita, Raitz e Garanhani (2017, p. 29), porque segundo os autores, a inserção profissional pode levar ao aprendizado de outros conhecimentos de experiência prática, contribuindo assim, para que os formandos de EF experimentem a reconstrução de suas práticas, além da resignificação e reconstrução da(s) identidade(s) profissional(is). Essas experiências são “experiências que não estão articuladas integralmente aos processos de pesquisa e criação de métodos e metodologias” (p. 19). Esses autores descobriram que a reconfiguração das construções identitárias recebe críticas no ECS. Os discentes estagiários de EF expressaram no estudo de Vanzuita, Raitz e Garanhani (2017, p.25), que “mobilizam conhecimento de dentro para fora, para reconstruir conhecimento, de modo intuitivo”, sem orientação rigorosa e científica pelos professores formadores.

Acredita-se que é nesse processo que os discentes vão se tornando outros. Se tornar um novo professor está além de saber a solução do problema, mas em especial ser um

professor criativo diante de novos questionamentos (MELUCCI, 2004) e um novo professor, além criar novas perguntas, deve aprender e recomeçar, conforme orienta Demo (2015).

Desvelando um programa de ECS com uma qualidade acadêmica que contemple a formação dos estagiários além das universidades, como um processo contínuo e integrado, em especial, articulando a teoria e prática na construção de um professor de EF para os dias de hoje. Sendo assim, entender que a identidade docente é dinâmica, inacabada e em permanente construção, pode levar o professor menos resistente às novas formações acadêmicas e profissionais, assim como, ser proativo às mudanças e adaptações que a sociedade atual exige. Como exemplo, podemos citar a pandemia do Covid-19 iniciada em 2020, exigindo ser um novo professor, reflexão e mudanças ao atuar na educação, em uma escola on line, com ensino e aprendizagem on line.

Ao considerar os termos construção e reconstrução da identidade, afinal, qual a diferença para os autores? Segundo Vanzuita, Raitz e Garanhani (2017), as experiências antes da formação inicial carregadas de construções identitárias. Já a busca pelo saber e por experiências práticas de formação, pesquisa, criação de métodos e metodologias, como também aprendizagem autônoma, na formação inicial foram destacados pelos autores para a construção da(s) identidade(s) profissionais(s). A reconstrução das identidades profissionais foi gerada a partir da inserção profissional e contribuiu para que os formandos tivessem a experiência da ação prática, além de proporcionar aprendizagens dinâmicas.

É importante destacar que, ao objetivar como ocorre a construção das identidade profissionais dos formandos de EF na inserção profissional do ECS junto às experiências da formação, os pesquisadores Vanzuita, Raitz e Garanhani (2017, p.17) produziram como resultados que essa “é resultado de uma rede complexa que possibilita o movimento de configuração e reconfiguração de identidade(s) profissional(is), não articulada integralmente aos processos de pesquisa e criação de métodos e metodologias.” Outro aspecto a destacar, é a não identificação da palavra identidade no singular, pois os referidos autores preferem usar neste estudo, somente a expressão terminológica identidade(s) profissional(is) que contempla o sentido permanente de mudanças e composição de várias identidades. Não identificamos, em nosso rol de estudos sobre identidade docente no ECS de EF, outro estudo que utiliza somente a expressão terminológica identidade(s) profissional (is).

Ao investigar as narrativas dos estagiários de EF no ECS, os pesquisadores Cardoso, Batista e Graça (2016-b) usam predominantemente o termo reconstrução da identidade,

usando apenas uma vez o termo construção da identidade profissional docente do estagiário de EF nas considerações finais do estudo, embora no resumo tenham usado “reconstrução”.

As questões centrais do estudo de Cardoso, Batista e Graça (2016-b, p. 128) são duas: a primeira é quais as preocupações de atuação do professor da escola na formação do estagiário de EF e a segunda são as transformações notadas nos estagiários de EF no ECS na perspectiva da comunidade de prática. O termo reconstrução é a palavra destacada no objetivo e conclusão do estudo, explicado pelas autoras que “a reconstrução do conhecimento prático integra as biografias individuais, o conhecimento construído na formação e as experiências práticas” (p.125).

A (re)construção da identidade do professor para Cardoso, Batista e Graça (2016-b) pode ser entendida como um processo dinâmico de (re)interpretação de experiências vividas ao longo da vida por meio da prática reflexiva e inovadora, compreendendo transformações pessoais e profissionais, como autorreflexão para mobilizar ação conjunta e transformar um processo de reconstrução biográfica e relacional simultâneas, promovendo sentimentos de pertencimento à profissão docente de EF e a um grupo da identidade profissional (IP) individual e coletiva, podendo gerar “a reconstrução positiva da identidade profissional” (p.140).

O uso exclusivo de construção ou de (re)construção, e até de ambos na constituição da identidade docente, não se restringe aos estudos de identidade no ECS de EF. Ao apresentar o cenário desenhado pelas produções acadêmicas sobre a temática da identidade profissional de professores, a Doutora Giovanni da PUC, mesmo especificando os termos de modo diferente, consegue respeitar o sentido dinâmico, plural e de permanente construção da identidade docente ao afirmar que os professores podem levar “a construção, desconstrução e reconstrução da identidade profissional de seus participantes enquanto professores e futuro professores”, pois “à medida que a comunidade se constituiu, seus membros também passaram por um processo de mudança em suas identidades” (GIOVANNI, 2019, p. 113-120).

Um dos motivos que parece gerar (re)construções ou (des)construções da identidade docente com as práticas pedagógicas na escola de hoje, é a identidade docente construída com ações de ensino na escola ser afetada por uma organização do sistema de ensino do país que está integrada ao seu contexto político, social e econômico da sociedade, em que o conjunto de colaboradores do ECS na universidade e na escola, estão expostos. Neste sentido, Bezerra (2012) afirma que além do contexto político integrar a construção da identidade docente, as

políticas educacionais e curriculares incidem sobre a organização escolar e o trabalho docente, podendo haver a necessidade de ressignificação de ser docente, afetando assim a identidade docente de um professor de EF com um olhar político, social, cultural e profissional, conforme a dinâmica que a prática docente produz, em especial, o ECS.

A questão central dessa discussão é entendermos que construção, reconstrução, desconstrução, embora sejam conceitos diferentes, sofrem efeito com a mesma dinâmica. Pela reconstrução da identidade ocorrer posteriormente à construção, ambas podem ser geradas por “sucessivas socializações”, segundo Dubar (2005; 2009), assim como a desconstrução de identidade. Portanto, não se atentar que o distanciamento e a aproximação podem levar a fragilidades no entendimento de propostas pedagógicas e pesquisas científicas por estudantes, professores e profissionais pesquisadores da temática da identidade em diferentes áreas, pode levar ao entendimento de que a construção e reconstrução da identidade docente são sinônimos, o que não é.

Contrariamente ao pensamento de acúmulo de conhecimentos técnicos, Nóvoa (1995) afirma que a formação de um novo docente pode ocorrer por meio de um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (p.25). Embora também use o termo construção, Antônio Nóvoa ao se referir a (re)construção da identidade docente destaca este termo ao considerar as construções alicerçadas em trajetórias de vida dos professores. O autor, em uma perspectiva biográfica, ainda enfatiza que não tem como pensar em formação profissional do professor desconsiderando a dimensão pessoal, a sua história, a sua vida.

Nem todos os teóricos da identidade docente conferem tanta importância ao termo de (re)construção da identidade docente que é o caso das pesquisadoras brasileiras Pimenta e Anastasiou (2014) que dentre diversas bases para a construção da identidade profissional, se reportam também a “história de vida, no sentido que tem sua vida o ser professor” (p.77).

Nenhuma pesquisa analisada em nossa pesquisa bibliográfica utilizou o termo desconstrução da identidade docente em seus resultados. Na tese de Pires (2016), identificamos o referido termo apenas uma vez. A importância da desconstrução da identidade docente pelo autor se refere à necessidade da desconstrução da identidade profissional marcada nos aspectos das histórias de vida em novas significações. Se isso não ocorrer, o futuro professor de EF poderá assumir sua construção prévia como verdade, podendo

reproduzir um modelo tradicional, tecnicista se assim for experimentado pelo estagiário anteriormente à formação inicial.

Um dos motivos que o termo “desconstrução” é pouco citado, discutido e referenciado pelos estudos, pode ser encontrado no próprio estudo de Pires (2016) em que a autora explica que na formação inicial a identidade dos futuros professores de EF, impregnados de biografia, ganhou novos contornos no plano imaginário, já que as vivências reais da escola e da docência foram superficiais na formação inicial, ou seja, sem efetiva interlocução de teoria e prática, segundo relatos dos estagiários de EF pesquisados no estudo. Neste sentido, no ECS de EF a identidade profissional docente pode ser identificada, onde se organiza, segundo a autora, nos fundamentos da identidade coletiva com a identidade relacional. Neste sentido, o ECS de EF possibilita uma experiência de ser professor com interlocução teórica e prática, assim como as relações humanas entre os atores mais próximas da realidade da escola e distante das simulações de aulas na universidade. Diante disso, Pires (2016) orienta que “a desconstrução durante a formação inicial deveria ser efetivada com base em experiências concretas” (p.223). Sendo assim, o ECS de EF deve ser experimentado na escola.

Em síntese, podemos dizer que todas as pesquisas do rol de estudos²⁴ selecionadas usam o termo construção para identidade docente no ECS de EF. Um grupo usa o termo construção da identidade docente se remetendo a toda a trajetória formativa pessoal e profissional do sujeito, desde experiências anteriores à formação inicial (MALACO, 2004; SILVA, 2009; SOUZA, 2012; PIRES, 2016; FLORES, 2018; PEREIRA *et al.*, 2017; DA SILVA, 2018; MONTENEGRO *et al.*, 2014; PLOTTEGHER, 2018; BARROS, PACHECO, BATISTA 2018; RAZEIRA *et al.*, 2014). Desses estudos, os que consideram as experiências anteriores, as construções identitárias, as representações de professor, as identificações, ou ideia de ser professor, antes da formação inicial, sem usar o termo construção da identidade docente antes da formação inicial, são os de Silva (2009), Pires (2016), Flores (2018), Da Silva (2018). No entanto, os únicos dois estudos que usam o termo construção da identidade

²⁴ Os estudos selecionados na revisão sistemática desta pesquisa bibliográfica, apresentados nas seções de métodos e resultados, são: Malaco, 2004; Silva, 2009; Bezerra, 2012; Souza, 2012; Montenegro, *et al.*, 2014; Razeira *et al.*, 2014; Cardoso, Batista e Graça, 2016-a; Pires, 2016; Cardoso, Batista e Graça, 2016-b; Rocha, 2017; Vanzueta, Raitz, Garanhani, 2017; Barros, Pacheco e Batista, 2018; Da Silva, 2018; Plotegher, 2018; Pereira *et al.*, 2018; Flores, 2018.

docente no sentido de ocorrer a construção somente no ECS e desconsiderando as experiências anteriores da formação inicial, foram os estudos de Montenegro *et al.* (2014) e Barros, Pacheco, Batista (2018). Identificamos também, em nossa pesquisa bibliográfica, que Bezerra (2012), Cardoso, Batista e Graça (2016-a), Cardoso, Batista e Graça (2016-b), Rocha (2017) e Vanzuita, Raitz, Vanhanguarin (2017) entendem o ECS como lócus de reconstrução da identidade docente do estagiário de EF, pois para esse grupo de pesquisadores, a identidade docente já vem em construção antes da formação inicial, carregadas de processos identitários que são construções identitárias, identificações ou representações de ser professor de EF, que é o mesmo fundamento teórico do primeiro grupo que usa a construção na perspectiva biográfica de formação, mas com termo diferente: o primeiro grupo usa construção, o outro grupo usa reconstrução no ECS.

Por fim, pode-se dizer que não há uma homogeneidade no uso dos termos construção, reconstrução e desconstrução nos estudos selecionados nesta pesquisa. Há estudos que usam o termo construção da identidade docente no ECS que consideram as experiências anteriores, trajetória formativa de vida, acadêmica e profissional, enquanto outros estudos usam o termo construção desconsiderando as experiências anteriores ao ECS, produzindo os resultados dos estudos analisando o ECS sem integrar aos aspectos passados do sujeito. Além disso, o termo reconstrução foi usado também para considerar os aspectos passados que são integrados à construção da identidade no ECS, enquanto outros estudos usam somente o termo reconstrução ao analisar o ECS se remetendo a todo o processo de construção anterior.

Consideramos de grande relevância que os autores que produzem pesquisas sobre a temática da identidade docente no ECS de EF, ao se reportarem aos termos construção, reconstrução e desconstrução da identidade, possam definir tais terminologias em seus estudos para não gerar dúvidas ao leitor.

CAPÍTULO 3 - MÉTODOS

Nesse capítulo 3 são descritos os procedimentos metodológicos a serem adotados neste estudo visando sistematizar o caminho percorrido na investigação.

Nossa pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo bibliográfica, aconteceu em dois momentos distintos.

No primeiro momento realizou-se uma revisão de literatura não-sistemática entre maio de 2018 até junho de 2018. Nessa busca, os resultados gerados nas bases catálogo de teses e dissertações, scopus e sports discuss serviram para familiarizar com alguns estudos e, conseqüentemente, perceber que, embora as produções ainda sejam escassas, o interesse de investigação sobre a temática da identidade docente na Educação Física e também no ECS de Educação Física aumentaram nos últimos cinco anos no Brasil.

No segundo momento realizamos uma Revisão Sistemática entre 05 de abril de 2019 a 04 de maio de 2019, com um planejamento específico de levantamento bibliográfico para a temática da identidade docente de estagiário de EF no ECS publicados no Brasil, assim como os critérios de seleção dos estudos que serão explicados posteriormente. Os resultados gerados por este levantamento nas bases de catálogo de teses e dissertações, Scopus, Sportsdiscus e Web of Science foram de 1.411 registros de estudos encontrados. Desses registros, foram selecionados para leitura completa dezesseis estudos científicos, sendo três teses, seis dissertações e sete artigos científicos. Desse total, 75% foram pesquisas produzidas a partir de 2014, ou seja, há poucas pesquisas publicadas, embora nos últimos anos ocorreu um aumento significativo no Brasil.

Apresentaremos na sequência o (i) modelo de estudo, seguida da (ii) apresentação dos instrumentos, técnicas e procedimentos da coleta de dados, (iii) a delimitação da Amostra e, por fim, (iv) uma descrição do método de interpretação dos dados.

3.1 Modelo de Estudo

O tipo de pesquisa desta dissertação é bibliográfica. O modelo de estudo projetado para a presente pesquisa bibliográfica se caracteriza como hermenêutico para interpretação e análise do estado de conhecimento, utilizando a revisão sistemática de literatura como método²⁵ de levantamento bibliográfico, na medida em que recorreu-se à abordagem qualitativa, por entendermos que tal modelo de levantamento bibliográfico²⁶ torna-se necessário para responder as questões do estudo.

Baseando-se nos estudos de Zabalza (2014); Pimenta e Lima (2012) o ECS pode transformar a realidade, de modo que o estagiário pode mobilizar e confrontar os conhecimentos aprendidos nas aulas das Universidades a partir da realidade que está vivendo no ECS, além de confrontar também, a experiência vivida com a teoria. Nesse sentido, o ECS é uma atividade teórica de conhecimento, diálogo, intervenção na realidade e, em especial, uma prática que constrói novos conhecimentos, novos saberes de ensino, nova teoria, por fim, um novo modo de ser professor.

A hermenêutica nesta pesquisa bibliográfica baseia-se na ciência da interpretação para pesquisas em educação conforme Ghedin (2004). Segundo este pesquisador, a hermenêutica pode ser entendida como um instrumento que nos permite clarear os horizontes de significados impostos pela força do próprio questionamento da realidade. A tentativa de desvelar o motivo ou razão dos estudos e pesquisa selecionados neste trabalho para compreender a construção da identidade dos estagiários no ECS, será investigada a luz do processo interpretativo por meio da hermenêutica que “[...] permite um conjunto de instrumentos que potencializa e amplia enormemente a percepção da realidade” (p.05).

Conhecer a realidade para Gamboa (2007) significa compreendê-la, algo diferente de manipulá-la, ainda mais tratando-se da realidade humana. Neste sentido, utilizamos neste estudo bibliográfico procedimentos ordenados e rigorosos que supõem um método de pesquisa e uma concepção de ciência além da ciência natural analítica, com uma apreensão da realidade de modo não superficial ou inconsciente, mas em busca de uma internalização clara da realidade dos motivos levados aos pesquisadores a problematizar as construções de

²⁵ O termo método nesta pesquisa bibliográfica se baseia em Sánchez Gamboa (1996) como uma teoria de ciência em ação que implica em critérios de cientificidade, que dão suporte as diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção de conhecimentos.

²⁶ O Levantamento bibliográfico é entendido neste projeto de dissertação como um procedimento de **estudo exploratório da informação** que gera uma condição básica, para que sejam elaboradas pesquisas científicas de importância regional, nacional e/ou internacional.

identidade dos estagiários no ECS dos cursos de licenciatura de Educação Física, em diferentes realidades do Brasil.

Neste método de pesquisa bibliográfica, a sistematização e rigorosidade no levantamento bibliográfico poderão produzir resultados literários específicos e relevantes a referida temática, classificando temas e identificando os problemas dos estudos, os analisando, categorizando as perspectivas teóricas utilizadas e por último, indicando tópicos para pesquisas e priorizando as temáticas que carecem de maior investimento de produções científicas de estudos.

Nessa pesquisa, valorizamos o levantamento bibliográfico reconhecendo seu caráter técnico-científico, potencializando a produção de informações científicas específicas disponíveis e relevantes sobre a identidade docente de estagiários em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e principalmente, fornecer uma visão de investigação da identidade no estágio à comunidade acadêmica da área de formação superior de Educação Física.

Considerando que todo levantamento bibliográfico é parcial, aproximativo não dar conta de tudo, torna-se um desafio prazeroso, a tentativa de aproximar as pesquisas, as perspectivas e as ideias com os seus atores das pesquisas de uma determinada temática. Neste sentido, Galvão (2009) conceitua o levantamento bibliográfico como:

Prospecção da informação para fins técnico-científicos, é um assunto apaixonante e relacionado à história da humanidade, à história de construção dos espaços coletivos, que leva em si um pouco de todas as pessoas que tiveram a preocupação em registrar em um pedaço de pedra, argila, papiro, papel, ou em uma tela, imagem, ou documento digital, suas descobertas científicas, conhecimentos e percepções. É um tema que leva em si um pouco de outras pessoas e organizações (governamentais, privadas e não-governamentais, nacionais e internacionais) que tiveram e têm a preocupação em preservar o conhecimento, que foi e é diariamente gerado no mundo, em diversos idiomas, a fim de que seja aproveitado, em curto, médio ou longo prazo, e contribua para o desenvolvimento ou progresso da ciência (p.02).

Objetivando o levantamento de um conjunto de estudos específicos a temática nesta pesquisa, elaborou-se um planejamento utilizando também a Revisão Sistemática de Literatura como método baseando-se em alguns autores (LEITE, 2008; GALVÃO, 2009; DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO *et al.*, 2011; GALVÃO; PEREIRA, 2014; GOMES; CAMINHA, 2014).

Nesta perspectiva metodológica, a Revisão sistemática é considerada nesta pesquisa como uma metodologia rigorosa que propõem levantar, identificar, selecionar, avaliar e

sintetizar os estudos primários sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca; assim como avaliar a qualidade e validade desses estudos, além de sua aplicabilidade no contexto onde as mudanças serão implementadas, e por fim, extrair e organizar um conjunto de informações específicas como referenciais teóricos fundamentalmente substanciais.

O planejamento do nosso levantamento bibliográfico consistiu nas seguintes etapas²⁷: Escolha do tema; delimitação do tema; ambientação das bases de dados; familiarização dos termos/palavras-chaves nas bases; seleção dos termos/descriptores; estratégias; seleção das bases de dados bibliográficas a ser consultadas; exploração das bases; seleção dos estudos; sistematização de informações selecionadas, produção dos resultados.

O tratamento dos dados foi organizado de dois modos: revisão sistemática segundo Leite (2008), Galvão e Pereira (2014); e posteriormente organizados pelas categorias conforme a terceira etapa técnica da análise de conteúdo de Bardin (1977). A análise crítica dos dados tratados se faz a luz do processo interpretativo por meio da hermenêutica segundo Ghedin (2004), Gamboa (2007), Somekh e Lewin (2015). A postura interpretativa se faz necessário pelos dados terem características geradas pelo conjunto de estudos das literaturas como amostra. Os dados produzidos permitem ser analisados e revisitados de maneira contextualizada, crítica e reflexiva, adotando no processo, por meio da comunicação entre o pesquisador e a produção de dados, ao se tratar de uma análise crítica e interpretativa de um grande volume de estudos entre teses, dissertações, além de artigos.

O objetivo desse procedimento metodológico está além da interpretação do processo de produção de conhecimento dos estudos, mas interpretar o pensamento que levou os pesquisadores estabelecerem os problemas de suas pesquisas. Segundo Sánchez Gamboa (2007), as transformações mais importantes no desenvolvimento da ciência resultam, não da invenção de novas técnicas de tratamento de informações, mas, de novas maneiras de ver essas informações.

²⁷ É importante explicar que denominamos de “etapas” para fins didáticos e não necessariamente essas etapas ocorrem de modo rígido cronologicamente. Pois elas ainda ocorrem e algumas no decurso dessa pesquisa.

3.2 Instrumentos, técnicas e procedimentos da coleta de dados

Os instrumentos e técnicas de procedimentos para coleta de dados deste projeto de pesquisa é um levantamento bibliográfico por meio do método de revisão sistemática de literatura.

A revisão sistemática seguiu uma lógica de estruturação baseada em Galvão e Pereira (2014) em que alguns critérios são utilizados nesta seção como a busca na literatura, seleção de artigos e extração dos dados.

A revisão sistemática de literatura organizou-se pelas seguintes etapas: a pergunta previamente definida, a definição da temática a ser estudada, familiaridade com os termos da temática a ser estudada com uma prévia revisão inicial de literatura com leituras flutuantes e aleatórias. Após as leituras dos títulos, resumos e palavras-chaves dos trabalhos encontrados realizou-se a seleção dos descritores conforme as leituras desse primeiro momento. Assim, passou-se a elaboração dos critérios para busca de estudo mais específico, depois a formação das equações pela combinação descritores selecionados junto com os booleanos, objetivando o início de uma busca mais refinada nas bases de dados²⁸. E, finalmente, com os critérios de inclusão e exclusão detalhados a baixo:

Os critérios de Inclusão são:

- A partir de utilização dessas essas oito equações conforme os seguintes descritores: 1ª equação “Identidade” AND “estágio supervisionado” AND “Educação Física”; 2ª equação “Identidade” AND “estagiários” AND “Educação Física”; 3ª equação “Identidade” AND “Professor de Educação Física”; 4ª equação “Identidade” AND “Educação Física”; 5ª equação “Identidade” AND “Estagiário”; 6ª equação “Identidade” AND “Estagiário de Educação Física”; 7ª equação: “Identidade docente” e 8ª Equação: “Identidade docente no estágio de Educação Física”.
- Pesquisas pautadas na temática de estudo da identidade docente dos estagiários de Educação Física no ECS, publicadas e/ou produzidas no Brasil até o ano de 2018.
- As buscas das teses, dissertações e artigos nacionais ocorrem por título nas bases do periódico CAPES de catálogo de teses e dissertações, *Scopus*, *SPORTdiscus* e *Web of Science*.

²⁸ Base de dados por meio do portal periódico Capes: www.periodicos.capes.gov.br

- Não houve nenhum filtro, nem de período, área de conhecimento, grande área de conhecimento, autor, orientador, área de avaliação, área de concentração, nome do programa, biblioteca e nem de instituição.

Critérios de exclusão são:

- Estudos registrados que não apresentarem em seus títulos ou resumos ou palavras-chaves os descritores de *identidade* ou suas variações semânticas (identitários, identificação, identização, identidade profissional, identidade docente, questões identitárias, ser professor); *estagiários* (licenciando, discentes, estágio, estágio supervisionado, graduando, estágio curricular, estágio profissional, formação inicial) e por fim, o descritor *Educação Física*.
- Pesquisas de revisão sistemática, revisão integrativa ou qualquer outro tipo de pesquisa de revisão de literatura;
- Pesquisas pautadas na identidade docente exclusivamente com professores supervisores, coordenadores ou colaboradores no ECS;
- Pesquisas pautadas na identidade docente na formação inicial que desconsidera o estágio curricular supervisionado de educação física;
- Pesquisas pautadas na identidade docente de educação física no estágio curricular supervisionado em que não há a voz dos estagiários, mesmo a produção de dados serem da voz de outros agentes educacionais como diretora, coordenadora e professores da escola, assim como, professor supervisor do estágio e outros agentes educacionais;
- Produções de opinião, ponto de vista, resenhas, resumos e pôster, carta ao editor e editorial, pesquisas direcionadas exclusivamente ao bacharelado.
- Pesquisas em outras línguas que não seja em Português ou Espanhol.
- Pesquisas pautadas na identidade docente de ECS de outros cursos de licenciatura que não seja de Educação Física;
- Pesquisas pautadas na identidade docente dos alunos escolares durante o estágio na escola;

A partir desses critérios alcançamos uma amostra específica e relevante à comunidade científica, além de compor um conjunto de estudos organizados, sistematizados e úteis aos pesquisadores que investigam tal temática de estudo.

A produção e análise dos resultados tornam-se mais próximos da realidade da temática que se pretende investigar, contribuindo para a organização de um conjunto de produções científicas que subsidiará um referencial teórico significativo para fundamentações, delineamento metodológico e resultados da pesquisa com grande relevância para academia e, em especial, para a sociedade.

Didaticamente, realizou-se uma busca inicial de literatura com as palavras “identidade”, “estágio supervisionado” e “educação física”. Realizou-se leituras aleatórias dentro da especificidade da temática de construção da identidade dos estagiários em educação física para extrair as palavras derivadas ou similares. Dessas palavras foram geradas três (3) descritores, que foram selecionadas conforme melhor delimitação do objeto, público e contexto a ser estudado, respectivamente: identidade docente, estagiários e educação física.

A Seleção das bases de dados se deu pela especificidade da área de interesse do estudo, a Educação Física. As bases de dados eletrônicas pesquisadas foram *catálogo de teses e dissertações*, *Scopus*, *Sportsdiscus* e *Web of Science*. A partir daí define-se os termos de busca e logo em seguida gera-se a seguinte equação de investigação nas bases de dados: “identidade” AND “estágio supervisionado” AND “educação física”, considerada como a equação principal que melhor se aproxima a uma busca mais específica da temática. É importante destacar, que o descritor “estágio supervisionado” foi escolhido nessa primeira equação devido o termo que se dá conforme regulamentações vigentes do estágio supervisionado²⁹ que diferenciam quando o estagiário está realizando outros estágios não obrigatórios mesmo durante a formação inicial, assim como outros estagiários de formação técnica e não superior de nível acadêmico. Além da equação principal: “identidade” AND “estágio supervisionado” AND “educação física”, utilizou-se outras equações.

Objetivando uma maior abrangência e rigorosidade na busca dos estudos, cria-se estratégias com 08 equações. As equações criadas para buscas nas bases são: 1ª equação “Identidade” AND “estágio supervisionado” AND “Educação Física”; 2ª equação “Identidade” AND “estagiários” AND “Educação Física”; 3ª equação “Identidade” AND “Professor de Educação Física”; 4ª equação “Identidade” AND “Educação Física”; 5ª equação

²⁹ Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP Nº 02 (BRASIL, 2002).

“Identidade” AND “Estagiário”; 6ª equação “Identidade” AND “Estagiário de Educação Física”; 7ª equação: “Identidade docente” e 8ª Equação: “Identidade docente no estágio de Educação Física”. Até este momento adotou-se como critério da operação dessas equações apenas um booleano, o “AND” que segundo Galvão e Pereira (2014) “[...] geralmente o AND é o termo mais usado [...]” (p. 369), pois em nossa busca, foram encontrados estudos tanto com a intersecção de dois termos quanto com três, viabilizando uma busca mais refinada da temática da pesquisa que é a identidade dos estagiários de EF.

O motivo em não obter uma única equação para todas as bases é que determinadas equações extraíam trabalhos científicos, enquanto em outras bases não aparecia nenhum resultado. Observou-se, portanto, que uma equação ao não produzir nenhum resultado em uma base de dados, serve para busca em outra base. Além disso, “para cada base localizada, deve ser mantido o registro da estratégia da busca utilizada [...]” (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p.371).

Nesta seção reuniu o conjunto de instrumentos, técnicas e procedimentos da coleta de dados objetivando extrair uma amostra de literaturas específicas sobre a identidade docente de estagiários de EF no ECS.

3.3 Amostra

A amostra³⁰ desta pesquisa bibliográfica, se caracteriza pelo conjunto de estudos selecionados no levantamento bibliográfico conforme os critérios definidos e explicados previamente.

A fim de se obter as fontes bibliográficas para o grupo amostral, realizou-se uma busca as bases eletrônicas indexadas. Alguns autores (REVIEWS; DISSEMINATION, 2009; COSTA *et al.*, 2015) sugerem o mínimo de duas bases eletrônicas distintas para revisões sistemáticas, porém, diante da complexidade do tema abordado, dos descritores e variações das palavras identidades docente no estágio, elencou-se quatro bases eletrônicas de dados. Optou por uma análise dos estudos sobre a construção da identidade docente dos estagiários no ECS de Educação Física.

Os registros dos estudos foram gerados a partir da estratégia da revisão sistemática por meio de oito (8) equações introduzidas nas bases de dados nas bases de Catálogo de Teses e Dissertações, *Scopus*, *Sportsdiscus* e *Web of Science*, gerando os registros dos estudos. Os estudos registrados foram selecionados e integraram nossa amostra a partir dos critérios de

³⁰ A amostra considerada nesta pesquisa não se refere a pessoas e sim de conceitos, conforme explica Somekh e Lewin (2015) ser uma “amostra teórica em que a coleta de dados é baseada em conceitos gerados a partir de dados” (p. 164).

inclusão, enquanto os outros estudos foram refutados pelos critérios de exclusão, conforme já exposto anteriormente.

O conjunto de estudos compôs a amostra a ser investigada, a partir da revisão sistemática foram: Malaco (2004), Silva (2009), Bezerra (2012), Souza (2012), Montenegro *et al.*, (2014), Razeira *et al.*, (2014), Cardoso; Batista; Graça (2016a), Pires (2016), Cardoso; Batista; Graça (2016b), Rocha (2017), Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017), Pereira *et al.*, (2018), Barros; Pacheco; Batista (2018), Plotegher (2018), Da Silva (2018) e Flores (2018).

Diante do trabalho metodológico de escavação para produção desta amostra de literaturas sobre a identidade docente de estagiários de EF no ECS, volto-me agora para apresentação de alguns resultados desta pesquisa, que foram organizados da seguinte forma: Quadro um (01), refere a dinâmica de busca e seleção dos estudos por equações nas bases de busca da capes; Quadro dois (02), mostra, de modo sintético em formato de fichamentos, a estrutura científica das pesquisas tais como títulos, problemas, objetivos, método e resultados do conjunto de estudos científicos selecionados; Quadro três (03) referente aos instrumentos metodológicos e de coleta de dados adotados nas pesquisas. Além da discussão dos conceitos sobre os termos das identidades e seu fundamento teórico.

3.4 Método de interpretação dos dados

Os dados a serem analisados foram buscados, extraídos, examinados, selecionados e registrados Revisão Sistemática entre 05 de abril de 2019 à 04 de maio de 2019, gerados nas bases de catálogo de teses e dissertações, *Scopus*, *SPORTdiscus* e *Web of Science* produziram 1.411 registros de estudos encontrados. Desses registros, foram selecionados para leitura completa 16 estudos científicos, sendo três teses, seis dissertações e sete artigos científicos.

Tais estudos selecionados, registrados nas referidas bases de dados, foram analisados a partir dos critérios de inclusão e exclusão da revisão sistemática, após leitura integral do título e resumo no primeiro momento e, posteriormente, com leitura integral de todo rol de estudos selecionados.

A interpretação dos resultados se deu baseado na perspectiva hermenêutica-crítica em Ghedin (2004). Na tentativa de interpretação de significados, motivos, razões da investigação do conjunto dos estudos, em especial, dos seus respectivos problemas sobre a temática da construção da identidade docente dos estagiários de EF no ECS.

É importante destacar que foram realizadas análises³¹ críticas e reflexivas relativas as categorias do conjunto de problemas encontrados nas literaturas selecionadas, assim como, motivos que levarão a investigá-los, os objetivos gerais e específicos, à frequência e ao tipo de instrumentos, resultados, referenciais teóricos, o delineamento metodológico utilizado nas pesquisas, nosso posicionamento também influi no relacionamento com as pesquisas, tomando por referência as definições estabelecidas por Thomas, Nelson e Silverman (2009), para o delineamento dos resultados da pesquisa.

Os estudos extraídos e selecionados na revisão de literatura em nossa pesquisa bibliográfica foram agrupados dentro de categorias, conforme a interpretação crítica e reflexiva dos dados gerados na pesquisa.

Para análise dos dados (os estudos selecionados) se deu as leituras críticas, reflexivas e interpretações. A construção das categorias se originou tanto da interpretação dos dados (estudos selecionados), quanto para responder as questões a investigar da pesquisa. As categorias foram organizadas em determinadas seções desta pesquisa.

O primeiro conjunto de categorias analisadas foram os conceitos das terminologias *construção*, *reconstrução* e *desconstrução* referente a identidade docente. Após leituras, exame, interpretações e críticas, integramos os estudos dentro de cada categoria, produzindo resultado parcial da nossa pesquisa. Esses dados já foram produzidos, analisados e apresentados no subcapítulo 2.5 do referencial teórico desta pesquisa.

O segundo conjunto de categorias analisadas foi a seleção de estudos por equações submetidas nas buscas em cada base investigadas, apresentada no subcapítulo 4.1 dos resultados desta pesquisa. Por meio da revisão sistemática foram apresentados os estudos selecionados, como resultado da revisão sistemática e resultado parcial da nossa pesquisa.

O terceiro conjunto de categorias analisadas foi o fichamento dos estudos selecionados, apresentado no subcapítulo 4.2 dos resultados desta pesquisa. Por meio do formato de fichamento apresentamos os problemas, objetivos, métodos e considerações finais do conjunto de estudos científicos selecionados nesta pesquisa, como resultado da revisão sistemática e resultado parcial da nossa pesquisa.

³¹ Análise é considerada nesta pesquisa como o ato de examinar, interpretar, conceituar, reduzir e integrar dados, podendo ser de um grande volume de dados ou parágrafos ou pode se focar mais em uma palavra ou frase, conforme apontam Somekh e Lewin, 2015 (p. 163).

O quarto conjunto de categorias analisadas foi o métodos, instrumentos e procedimentos de coletas de dados dos estudos selecionados, apresentado no subcapítulo 4.3 dos resultados desta pesquisa. O agrupamento dos instrumentos dos estudos aponta como resultado da revisão sistemática e resultado parcial da nossa pesquisa.

O quinto conjunto de categorias analisadas foi a tabela conceitual das identidades com seus respectivos autores e fundamentação teórica, apresentado no apêndice dessa pesquisa. Na sessão de resultados desta pesquisa, apresenta a descrição de alguns conceitos e respectivos fundamentos teóricos dos estudos selecionados nesta pesquisa, como resultado parcial da nossa pesquisa.

O sexto conjunto de categorias analisadas foram as de dimensões temporal e espacial sobre o panorama do ECS como motivador das questões dos estudos. Categorias discutidas e apresentadas no subcapítulo 5.1 da discussão dos resultados desta pesquisa. Por meio de leituras, exame, interpretações e críticas agrupamos as questões problemáticas dos ECS nas respectivas categorias, produzindo resultado parcial da nossa pesquisa.

O sétimo conjunto de categorias analisadas foram as de dimensões biográficas, relacionais e simultâneas sobre o conjunto de problemas dos estudos. Categorias discutidas e apresentadas no subcapítulo 5.2 da discussão dos resultados desta pesquisa. Por meio de leituras, exame, interpretações e críticas agrupamos as questões a investigar dos estudos nas respectivas categorias, produzindo resultado parcial da nossa pesquisa.

O oitavo conjunto de categorias analisadas foram as de denominação “Professor Supervisor” x “Professor Orientador” dos estudos. Categorias discutidas e apresentadas no subcapítulo 5.3 da discussão dos resultados desta pesquisa. Por meio de leituras, exame, interpretações e críticas, agrupamos os estudos em ambas as categorias, propondo novas categorias “professor da escola” e “professor da universidade”, em uma perspectiva crítica, produzindo assim, resultado parcial da nossa pesquisa.

O nono conjunto de categorias analisadas foram as perspectiva da epistemologia da prática; perspectiva biográfica; perspectiva da comunidade de Prática; perspectiva da pesquisa e perspectiva da afetividade apresentadas no subcapítulo 5.4 da discussão dos resultados desta pesquisa. Por meio de leituras, exame, interpretações e críticas agrupamos os estudos em uma ou mais categorias, produzindo resultado parcial da nossa pesquisa.

O décimo conjunto de categorias analisadas foram as experiências anteriores; escolhas no curso; experiência no ECS; saberes docentes; reflexão; afeto; representações; competências; autonomia; expectativas da profissão; crenças; motivação, apresentadas no subcapítulo 5.5 da discussão dos resultados desta pesquisa. Por meio de leituras, exames, interpretações e críticas, agrupamos os estudos em uma ou mais categorias, produzindo da nossa pesquisa.

A partir dessa organização metodológica para escavação, reflexão e interpretação dos estudos selecionados sobre a identidade docente no ECS de EF, que conseguimos alcançar possíveis respostas para gerar algumas considerações para o futuro.

4.0 RESULTADOS:

O levantamento bibliográfico explorado, extraído e selecionado nesta pesquisa bibliográfica serão apresentados nesta seção com objetivo de mostrar um panorama e mapeamento de informações, assim como a movimentação de produções científicas na temática de identidade docente de estagiários de EF no ECS até o ano de 2018.

O objetivo desta sessão contempla também apresentar os resultados para críticas e discussões com a finalidade de fornecer caminhos para produções de novas pesquisas em prol da sociedade, comunidade acadêmica, escolas e universidades.

Diante do trabalho metodológico de escavação para produção desta amostra de literaturas sobre a Identidade docente no ECS de EF, volto-me agora para apresentação de alguns resultados desta pesquisa, que serão organizados da seguinte forma: Quadro um (01), refere a dinâmica de busca e seleção dos estudos por equações nas bases de busca da capes; Quadro dois (02), mostra, de modo sintético em formato de fichamentos, a estrutura científica das pesquisas tais como títulos, problemas, objetivos, método e resultados do conjunto de estudos científicos selecionados; Quadro três (03) que mostra os instrumentos metodológicos e de coleta de dados adotados nas pesquisas; por fim, os conceitos das identidade(s) e fundamentos teóricos.³²

Inicialmente segue o quadro um (01), mapeando um conjunto de estudos na temática desta pesquisa bibliográfica, conforme as estratégias por equações submetidas nas buscas em cada base respectivamente investigadas:

³² Esta sessão da pesquisados conceitos das identidades e fundamentos teóricos se refere as tabelas conceituais das identidades, seus termos e fundamentação teórica localizados no apêndice desta pesquisa.

4.1 Seleção dos estudos:

Quadro I – Seleção de estudos por equações submetidas nas buscas em cada base investigadas:

| Base 1 (Estudos na Base da Web of Science – Coleção Principal (Clarivate Analytics)) | | | |
|---|--|---|--|
| Equação | Resultados | Selecionados | Autores |
| 1ª equação: “Identidade” AND “estágio supervisionado” AND “Educação Física” | 02 registros de estudos encontrados | 01 estudo selecionado | Pereira et al (2019) * |
| 2ª equação “Identidade” AND “estagiários” AND “Educação Física” | 03 registros de estudos encontrados | 02 estudos selecionados | Cardoso, Batista e Graça (2016b)*; Barros, Pacheco e Batista (2018)****. |
| 3ª equação “Identidade” AND “Professor de Educação Física” | 12 registros de estudos encontrados | Nenhum estudo selecionado e 04 refutados: Nunes e Neira (2018a); Gomes et al (2013); Pires et al (2017); Barros, Pacheco e Batista (2018). Todos refutados respectivamente por estudar a identidade no currículo da formação, não contemplar ECS, estudo de revisão, por duplicação de resultado | Nenhum autor selecionado |
| 4ª equação “Identidade” AND “Educação Física” | 42 registros de estudos encontrados | Nenhum estudo selecionado e 07 estudos refutados por critérios de elegibilidade: Pereira 2019; Neira e Nunes, 2018-a e 2018-b; Pires et al, 2017; Barros, Pacheco e Batista (2018); Gomes et al (2013); Cardoso, Batista e Graça (2016-b). | Nenhum autor selecionado |

| | | | |
|--|---|---|---|
| 5ª equação “Identidade” AND “Estagiário” | 03 registros de estudos encontrados / zero selecionados para análise, pois 02 não têm a temática de estudo e 1 foi repetido Barros, Pacheco e Batista (2018). | Nenhum estudo selecionado. Um estudo refutado por duplicação de resultado: Barros, Pacheco e Batista (2018). | Nenhum autor selecionado |
| 6ª equação “Identidade” AND “Estagiário de Educação Física” | 02 registros de estudos encontrados. | Nenhum estudo selecionado. Um estudo resultado refutado por repetição de resultado: Barros, Pacheco e Batista (2018). | Nenhum autor selecionado |
| 7ª equação: “Identidade docente” | 06 registros de estudos encontrados. | Nenhum estudo selecionado. | Nenhum autor selecionado |
| 8ª Equação: “Identidade docente no estágio de Educação Física”. | 03 registros de estudos encontrados. | Nenhum estudo selecionado. | Nenhum autor selecionado |
| Total | 73 registros de estudos encontrados. | 03 estudos selecionados. | 10 autores selecionados como sujeitos da amostra a ser investigada. |

| Base 2 (Estudos na Base Catálogo de Teses e Dissertações) | | | |
|---|--------------------------------------|---|---|
| Equação | Resultados | Selecionados | Autores |
| 1ª “Identidade” AND “estágio supervisionado” AND “Educação Física” | 11 registros de estudos encontrados. | 03 estudos selecionados | Rocha (2017)*; Souza (2012)*; Malaco (2004)***. |
| 2ª equação “Identidade” AND “estagiários” AND “Educação Física” | 8 registros de estudos encontrados. | 01 estudos selecionados 01 estudo refutado por duplicação de resultado: Malaco (2004). | Flores (2018)* |
| 3ª equação “Identidade” AND “Professor de Educação Física” | 51 registros de estudos encontrados. | Nenhum estudo selecionado | Nenhum autor selecionado |

| | | | |
|---|---------------------------------------|---|---|
| 4ª equação “Identidade” AND “Educação Física” | 507 registros de estudos encontrados. | 03 estudos selecionados. Mas 04 estudos refutados por duplicação de resultados Flores (2018); Rocha (2017); Malaco(2004); Vanzuita (2016)* artigo (2017) SCOPUS. | Bezerra (2012)** Plotegher (2018) Silva (2009) |
| 5ª equação “Identidade” AND “Estagiários” | 64 registros de estudos encontrados. | Nenhum estudo selecionado. Mas 03 estudos refutados por duplicação de resultado: Malaco(2004) Bezerra (2012) Flores (2018) | Nenhum autor selecionado |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 6ª equação “Identidade” AND “Estagiário de Educação Física” | Nenhum registro encontrado. | Nenhum estudo selecionado. | Nenhum autor selecionado |
| 7ª equação: “Identidade docente” Essa equação é importantíssima para achar trabalhos para as teorias de identidade. | 626 registros de estudos encontrados. | 02 estudos selecionados. Mas 02 estudos refutado por duplicação de resultado: Bezerra (2012); Souza (2012) | Pires (2016) Da Silva (2018) |
| 8ª Equação: “Identidade docente no estágio de Educação Física”. | Nenhum registro encontrado. | Nenhum estudo selecionado. | Nenhum autor selecionado. |
| Total | 1.267 registros de estudos encontrados. | 09 estudos selecionados. | 09 autores selecionados como sujeitos da amostra a ser investigada. |
| *Quantidade de repetições do estudo em outras equações na Base Catálogo de Teses e Dissertações. | | | |

Base 3 (Estudos na Base SPORTDiscus with Full Text (EBSCO))

| Equação | Resultados | Selecionados | Autores |
|---|--|--|---------------------------|
| 1ª “Identidade” AND “estágio supervisionado” AND “Educação Física” | 13 registros de estudos encontrados | 01 estudo selecionado. | Montenegro et al (2014)* |
| 2ª equação “Identidade” AND “estagiários” AND “Educação Física” | Nenhum registro encontrados na consulta de busca inicial. No entanto, usando a busca Smart Text, foram 03 estudos encontrados. | Nenhum estudo selecionado. | Nenhum autor selecionado. |
| 3ª equação “Identidade” AND “Professor de Educação Física” | 01 registro de estudo encontrado | Nenhum estudo selecionado. | Nenhum autor selecionado. |
| 4ª equação “Identidade” AND “Educação Física” | 10 registros de estudos encontrados. | 01 estudo selecionado. | Razeira et al (2014). |
| 5ª equação “Identidade” AND “Estagiário” | Nenhum resultado registrado na busca com esta equação. | Nenhum estudo selecionado. | Nenhum autor selecionado |
| 6ª equação “Identidade” AND “Estagiário de Educação Física” | 01 registro de estudo encontrado. | Nenhum estudo selecionado. | Nenhum autor selecionado |
| 7ª equação: “Identidade docente” | 03 registros de estudos encontrados. | Nenhum estudo selecionado. | Nenhum autor selecionado |
| 8ª Equação: “Identidade | 29 registros de estudos encontrados. | 01 estudo selecionado. | Nenhum autor selecionado |
| docente no estágio de Educação Física”. | OBS: Nesta equação veio alguns estudos da área de saúde de educação física. | 01 estudo refutado por duplicidade na própria base. Montenegro et al (2014) | |

| | | | |
|-------|--------------------------------------|--------------------------|---|
| | | | |
| Total | 57 registros de estudos encontrados. | 02 estudos selecionados. | 02 autores selecionados como sujeitos da amostra a ser investigada. |

*Quantidade de repetições do estudo em outras equações na Base SPORTDiscus with Full Text (EBSCO).

| Base 4 (SCOPUS (Elsevier)) | | | |
|---|--|--|------------------------------------|
| Equação | Resultados | Selecionados | Autores |
| 1ª “Identidade” AND “estágio supervisionado” AND “Educação Física” | Nenhum resultado registrado na busca com esta equação. | Nenhum estudo selecionado. | Nenhum autor selecionado. |
| 2ª equação “Identidade” AND “estagiários” AND “Educação Física” | Nenhum resultado registrado na busca com esta equação. | Nenhum estudo selecionado. | Nenhum autor selecionado. |
| 3ª equação “Identidade” AND “Professor de Educação Física” | 01 registro de estudo encontrado. | 01 estudo selecionado. Cardoso, Batista e Graça (2016-a). | Cardoso, Batista e Graça (2016-a)* |
| 5ª equação “Identidade” | Nenhum resultado | Nenhum estudo selecionado. | Nenhum autor selecionado |
| AND “Estagiário” | registrado na busca com esta equação. | | |
| 6ª equação “Identidade” AND “Estagiário de Educação Física” | Nenhum resultado registrado na busca com esta equação. | Nenhum estudo selecionado. | Nenhum autor selecionado |
| 7ª equação: “Identidade docente” | 07 registros de estudos encontrados. | Nenhum estudo selecionado. | Nenhum autor selecionado |

| | | | |
|--|---|-------------------------------|--------------------------|
| | | | |
| 8ª Equação: “Identidade docente no estágio de Educação Física”. | Nenhum resultado registrado na busca com esta equação. | Nenhum estudo selecionado. | Nenhum autor selecionado |
| Total | 14 registros de estudos encontrados. | 02 estudos selecionados. | 02 autores |
| *Quantidade de repetições do estudo em outras equações em outras bases e/ou na própria base da SCOPUS. | | | |

| | | | |
|------------------------------------|--|--|------------------------------------|
| Totalde Equações: 08 | Total dos Resultados de estudos encontrados: 1.411 | Estudos Selecionados: 16 | Autores³³: 24 |
|------------------------------------|--|--|------------------------------------|

Fonte (Autor)

O Quadro abaixo se refere ao conjunto de estudos científicos selecionados até o ano de 2018, a partir da revisão sistemática realizada entre 05 de abril a 04 de maio de 2019 nas bases de indexação Catálogo de Teses e Dissertações, SPORTDiscus SCOPUS (Isevier) e web of Science, para serem estudados nesta dissertação. Neste quadro dois (02), apresentaremos os resultados em formato de fichamentos, a estrutura científica das pesquisas tais como títulos, problemas, objetivos, método e resultados do conjunto de estudos científicos selecionados. Esses resultados contribuem, portanto, ao alcance do **segundo objetivo específico que seja: Identificar descrever os conceitos, objetivos e metodologias e principais respostas adotadas nas pesquisas sobre a construção da identidade docente de estagiários de educação física.**

³³ Os autores se referem ao autor principal de cada artigo e autor da produção da dissertação e tese. Não se refere aos autores colaboradores dos artigos e nem ao orientador ou orientadores das dissertações/teses.

4.2 Fichamento dos estudos selecionados:

Quadro II – Fichamento dos Estudos Selecionados

| Ano/ Estudo/ Autor Universidade/ Local | Título | Problema | Objetivo | Pesquisa/ Instrumento/ Técnica de Coleta de Dados | Principais Resultados e Conclusões. |
|---|--|---|--|--|---|
| Base Catalogo de Teses e Dissertações | | | | | |
| <p>1º 2004 Tese MALACO,L.H., PUC, SP.</p> | <p>A formação de educadores e a afetividade dos estagiários de educação física em relação á prática Docente.</p> | <p>Embora a autora entenda a importância em considerar a afetividade na prática de estágio supervisionado para o estagiário identificar-se com a profissão, entende-se também, que hoje essa questão é uma dificuldade atual do curso de formação docente de Educação Física. Nesse contexto pergunta a ser investigada foi: “Como os alunos-professores de Educação Física sentem e compreendem essas vivências, tendo em vista à sua formação profissional.” (p. 02).</p> | <p>Compreender como a afetividade dos alunos-professores de Educação Física frente à prática docente se apresenta, mais especificamente o significado das vivências dessa prática ocorrida no cotidiano das escolas onde se realizam as atividades de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Além de Aprenderem como eles sentem e compreendem essas vivências, tendo em vista à sua formação profissional. E, como as referidas disciplinas trabalham as questões afetivas e suas contribuições para a formação de educadores.</p> | <p>Pesquisa qualitativa. Estudo de caso. Entrevista semiestruturada. Observação direta de aula. Método de análise dos conteúdos. Duas escolas de ensino fundamental conveniadas com a Universidade. Dez entrevistados e oito selecionados.</p> | <p>Os alunos-professores explicam que a experiência de prática de ensino favoreceu a identificação com a profissão; três salientam que desejam atuar na escola pública, sendo que um pretende trabalhar de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Percebeu também maior desenvolvimento do controle emocional ao lidar com os problemas que se apresentavam durante as aulas, diminuição da ansiedade e insegurança sobre a performance enquanto professores. Cada vez mais se sentiam comprometidos e preocupados com as atividades desenvolvidas e, principalmente com as crianças,</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | conversavam com elas e eram solidários quando estas estavam tristes ou choravam. |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| 2º 2009 Dissertação SILVA, A. R., UFMS, RS. | As trajetórias formativas de Acadêmicos de Educação Física do curso de licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor. | “Qual o significado que os acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da UFSM atribuem a sua trajetória formativa (formação inicial) e como significam suas experiências de forma a contribuírem na construção da sua identidade como futuro professores da educação básica?” (p.17). | Analisar a percepção que os acadêmicos do curso de licenciatura de Educação Física da UFSM têm de sua trajetória formativa e como eles significam tais experiências, bem como, suas contribuições na construção da sua identidade como futuros professores da educação básica. | Pesquisa qualitativa. Estudo de caso. Entrevista narrativa. 02 estagiárias. | Revelou que a aprendizagem docente é plural, oriundos de saberes em diversos contextos, circunstâncias e instituições, experiência pessoal e profissional, dos saberes das disciplinas e atividades práticas proporcionados pelo curso de formação. Uma formação que transcende a etapa universitária. |
|---|--|---|--|--|--|

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| <p>3º 2012 Dissertação BEZERRA, B. B., UFPB, Recife, PE.</p> | <p>Formação Profissional em Educação Física: Construção Identitária de Professores em formação Inicial</p> | <p>“Como os profissionais de formação inicial, da Licenciatura em Educação Física, (re) constroem sua identidade docente?” (p.10).</p> | <p>Analisar a construção da identidade docente de Estagiários de Educação Física.</p> | <p>Pesquisa do tipo colaborativa. Narrativa de formação e relatório reflexivo. Entrevistas e grupos dialogais. Análise de conteúdo. 8 estagiários.</p> | <p>Na socialização pré-profissional analisou como as práticas corporais e trajetórias influenciaram a escolha profissional e a construção da identidade. Já no Estágio Supervisionado, locus significativo de (re)construção identitária, como os PFIs se inseriram na dinâmica do trabalho docente, assumindo a função de professor. Os elementos identificados como necessários para construção da identidade foram <i>reflexão, afeto e diálogo</i>.</p> |
|---|--|--|---|--|--|

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|---|
| <p>4º 2012 Mestrado SOUZA, M. P., UNESP_SP.</p> | <p>Pensando a formação inicial em educação física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis.</p> | | <p>Compreender como o professor reflete e analisa a sua própria ação docente e como o processo de reflexão auxilia na construção de saberes e da identidade docente.</p> | <p>Pesquisa qualitativa, em um modelo colaborativo construtivo. Diários de aula, grupos focais, casos de ensino e o questionário.</p> | <p>O estágio em uma perspectiva reflexiva foi considerado positivo e possibilitou a diminuição do hiato existente entre a teoria e a prática. A experiência contribuiu de maneira significativa na emergência de saberes e aprendizagens e com o processo de construção da identidade docente. Destacamos como elementos fundamentais deste processo: as análises críticas e reflexivas</p> |
|---|--|--|--|---|---|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | <p>tanto as individuais ocorridas por meio dos diários de aula, como as coletivas obtidas por meio dos grupos focais, a utilização dos casos de ensino em um momento de aproximação e ressignificação da realidade e, o contato com discussões teóricas a respeito da formação e dos saberes docentes</p> |
|--|--|--|--|--|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|--|
| <p>5ª</p> <p>2017</p> <p>Dissertação</p> <p>ROCHA, M. T. S., UFOP, Mariana. MG.</p> | <p>Percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física sobre a profissão docente e suas relações com o estágio curricular supervisionado.</p> | <p>As questões a investigar nesse estudo de Rocha (2017) se desenvolve com as seguintes perguntas ao problema:</p> <p>a) Existem construções e reconstruções da identidade profissional docente nos momentos de estágio na Licenciatura em Educação Física da UFOP?</p> <p>b) O estágio contribui ou influencia os graduandos em Licenciatura em Educação Física na compreensão e entendimento da profissão docente?</p> <p>c) O estágio curricular é um momento de encontro e reencontro do graduando com a profissão docente.</p> | <p>Analisar, nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), possíveis construções e reconstruções da identidade profissional docente em períodos de realização dos estágios supervisionados.</p> | <p>A pesquisa foi qualitativa do tipo descritiva.</p> <p>11 estagiários de Licenciatura em Educação Física da UFOP.</p> <p>Coleta de dados foi utilizado um Roteiro de Entrevista semiestruturada a partir de uma revisão literária.</p> <p>Análise de Conteúdo.</p> | <p>O estágio colaborou para a (re)construção da identidade profissional de parte dos entrevistados, por gerar ressignificações do ambiente escolar, da Educação Física e dos professores que os acompanharam nas escolas escolhidas.</p> |
| <p>6ª</p> <p>2016</p> <p>Tese</p> <p>PIRES, VERUSKA (UFSC) Florianópolis.</p> | <p>A Construção da Identidade Docente em Educação Física: um estudo com estudantes estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/ SC.</p> | <p>Como se constitui a identidade profissional de estudantes de cursos de formação de professores em Educação Física, em situação de estágio curricular, no</p> | <p>Analisar a construção da identidade profissional de estudantes de cursos de formação de professores em Educação Física em situação de estágio, do município de Florianópolis</p> | <p>Caracterizou por um estudo descritivo exploratório, a abordagem qualitativa.</p> <p>Questionário semi-estruturado a 59 estagiários no estágio obrigatório e na segunda etapa duas</p> | <p>Anterior à formação inicial estão carregadas de processos identitários biográficos a partir de uma identidade herdada. Já na formação inicial, a identidade herdada perde seu espaço para</p> |

| | | | | | |
|--|--|----------------------------------|-------|--|---|
| | | município de Florianópolis - SC? | - SC. | sessões de grupos focais a sete estagiários. | uma identidade visada, que por características próprias da docência, ainda se manifesta impregnada por uma identidade docente coletiva. É neste movimento que se constitui a identidade docente individual, que vai sendo delimitada efetivamente nas diferentes experiências vivenciadas ao longo dos estágios e, no futuro, no caminhar da carreira profissional. |
|--|--|----------------------------------|-------|--|---|

| | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|
| 7º 2018 Tese FLORES, P. P., UEM, Maringuá, PR. | O processo de identificação docente durante o estágio curricular supervisionado: Em jogo no campo da educação física. | Ao considerar alguns estudos e inquietações, este pesquisador, desenhou algumas questões norteadoras no campo da Educação Física: “Como se configura o processo de identificação docente de estudantes estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, a partir do ECS? A conexão entre os subcampos científico/acadêmico e escolar durante o ECS se reflete de que forma no processo de identificação docente | Analisar o processo de identificação docente constituído a partir do ECS de um curso de Licenciatura em Educação Física e sua relação com o campo da Educação Física. | Pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Entrevistas e diários. Análise de conteúdo. 07 estudantes estagiários. | Notou-se que (1) os motivos que levaram os estudantes estagiários a escolher o curso estão direta e/ou indiretamente correlacionados as práticas corporais experimentadas no período anterior ao seu ingresso no mesmo. (2) Após a realização dos ECS, como envolvimento com a docência, com os agentes do estágio e, o contato com a futura profissão. (3) Percebeu-se que o tempo anterior à formação inicial, a formação inicial e, principalmente, o período de ECS, configuraram |
|---|---|--|---|---|---|

| | | | | | |
|--|--|---------------------------------|--|--|--|
| | | deste futuro professor?"(p.31). | | | <p>momentos marcantes (doces e amargas) para a construção de representações sobre o ser professor e tudo que envolve esta profissão. Assim, percebesse que, para que haja rabiscos significativos na constituição da identidade docente dos mesmos, não basta apenas uma formação inicial voltada para conhecimentos teóricos sem o envolvimento com a prática docente na escola. Para além dos conhecimentos teóricos, o futuro professor precisa trabalhar dimensões como o afeto, a sensibilidade, a improvisação, entre outros, configurados na interação da identidade para si e da identidade para o outro, dentro e fora da sala da aula.</p> |
|--|--|---------------------------------|--|--|--|

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| <p>8º 2018 Dissertação PLOTTEGHER, Andrea Tragino Vitória, ES.</p> | <p>Licenciatura em Educação Física: Percurso construído a partir de experiências formadoras dos docentes em formação.</p> | <p>Aproximação ao problema da pesquisa e as interpretações fundamentaram-se a partir do conceito gerador do objeto do estudo, que é o entendimento das experiências formadoras (JOSSO, 2004), e o conceito de identidade profissional Dubar (2005). “como se constituem as experiências formadoras adquiridas no decorrer do processo de formação inicial.</p> | <p>“Compreender as possíveis marcas da formação inicial deixadas em mim durante o processo de ensino e aprendizagem, relacionando com os saberes e as competências por mim adquiridas. Isso demanda um olhar reflexivo da minha prática e do movimento que se deu até tornar-me professora.” (p.20).</p> | <p>Pesquisa qualitativa. Abordagem biográfica. Entrevista narrativa. 12 discentes matriculados no último período do curso.</p> | <p>Duas sínteses. A primeira é que as experiências formadoras préprofissionais se apresentam como referência na formação inicial, e em alguns casos como o principal filtro para legitimar a sua presença nos espaços formativos dentro da universidade. A segunda síntese é a inserção em outros espaços formativos para além do currículo prescrito, o que indica uma opção e uma escolha individual para ter, fazer e pensar sobre determinada experiência formadora e dita como algo relevante para a sua formação, ou seja, ocorre uma responsabilização do sujeito pela sua própria formação, sendo que nesses contextos foram adquiridos saberes de diferentes fontes. São nesses espaços formativos que ocorre a legitimação dos saberes adquiridos anteriormente e no decorrer da formação inicial.</p> |
|--|---|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|---|---|--|---|---|
| <p>09º 2018 Dissertação DA SILVA, Lucas de Freitas. Mestrado em Educação Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.</p> | <p>O Estágio Curricular Supervisionado na ótica de egressos de um curso de licenciatura em Educação Física.</p> | <p>A questão a investigar em seu estudo foi: “como se daria – ou deveria se dar – a execução dos Estágios Curriculares Supervisionados?” (p. 19).</p> | <p>Descrever o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado na ótica de egressos do curso diurno de licenciatura em Educação Física da UFPel; além de, dentre outros objetivos específicos, averiguar se a experiência dos egressos como estagiários contribuiu para a sua construção identitária docente e de que forma isto ocorreu.</p> | <p>Os sujeitos egressos do curso de licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPel dos anos de 2015/2 e 2016/2. E que cursaram as disciplinas de ECS dos Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Questionário com perguntas abertas e fechadas.</p> | <p>Foi constatado que houve mudança na percepção dos egressos sobre o ser professor após a realização dos ECS. cimentando as bases para solidificação de sua identidade docente ao proporcionar uma experiência real do que é ser professor na prática. O Estágio Curricular Supervisionado é parte importantíssima e indispensável da formação do professor e os egressos da ESEF/UFPel estão cientes de tal fato. E por fim, a escola se mantém como um local muito receptivo à presença dos estagiários.</p> |
|--|---|---|--|---|---|

| SPORT DISCUS | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|
| <p>10º artigo 2014, MONTENEGRO, P. C. A. et al., RPCD (Revista Portugues de Ciência e desporto),, UFAL, Maceio. Brasil. Base SPORTSDisc (1ª Equação_mai de 2019).</p> | <p>O estágio na formação de professores: Visão discente.</p> | <p>Qual a importância do Estágio Supervisionado na formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Educação Física da UFAL, a partir da visão dos estagiários?</p> | <p>Analisar a importância do estágio supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física na visão dos discentes do curso de educação física licenciatura da Universidade Federal de Alagoas.</p> | <p>Pesquisa qualitativa descritiva. O grupo amostral composto por 17 alunos do 8º período do curso, de ambos os gêneros, escolhidos de forma aleatória, e devidamente matriculados na disciplina de estágio</p> | <p>Neste estudo percebe-se que os discentes identificaram que o estágio traz contribuições muito importantes para a formação do professor, entre elas a construção da identidade docente (p.561). O estágio supervisionado</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| | | | Assim como, identificar quais as contribuições o estágio supervisionado recebe da organização curricular vigente no curso. | supervisionado IV. Questionário semiestruturado. Como instrumento de coleta de dados. Análise interpretativa dos dados. | dos cursos de Licenciatura representa talvez, a mais radical experiência vivida pelo acadêmico, em sua formação profissional no rumo de tornar-se professor. As percepções com índices regulares de concordância com relação à importância do Estágio Supervisionado na formação inicial do professor de Educação Física. Os alunos acreditam que o estágio cria novas possibilidades aos discentes, e proporciona a criação de um olhar de educador no que diz respeito às questões do exercício da sua profissão relacionadas à docência. |
|--|--|--|--|---|--|

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| 11º artigo 2014 RAZEIRA, M. B. et al., Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, SP. Universidade Federal de Pelotas. UFPEL, RS | Na perspectiva dos estudantes em querer ser professor de Educação Física, Razeira et al (2014, p.126) investigaram como | Razeira <i>et al</i> (2014) problematiza um elemento da construção da identidade docente com a seguinte questão a investigar: “qual ou quais motivos levam | O objetivo deste artigo é Descrever os motivos que levaram à escolha do curso de Educação Física e as pretensas áreas de | O trabalho tem delineamento descritivoexploratório, em que a amostra foi intencional, composta por acadêmicos do 2º, 4º, 6º e 8º semestres do curso. | Concluimos que o gosto pelo esporte é o motivo mais relevante para escolha do curso, e isso pode relacionar-se com a experiência anterior dos sujeitos. Com |
|--|--|---|--|--|---|

| | | | | | |
|----------------------|--|--|----------|--|--|
| Base SPORTSDiscus | problema de estudo: os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em educação física e as pretensas áreas de atuação. (p.124-126). | à escolha do curso de licenciatura em Educação Física e as pretensas áreas de atuação, em qual ou quais as áreas os futuros licenciados pretendem atuar depois de formados.” (p. 126). | atuação. | | relação às áreas de atuação, houve a predominância do âmbito escolar, o que corrobora a proposta do curso. |
|----------------------|--|--|----------|--|--|

| SCOPUS | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| 12° 2016-A Artigo CARDOSO, I.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. Source Type: Journal. UFRGS no Brasil e Universidade Do Porto, Portugal. | A Identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. | O problema do Artigo apresentado foi “como o contributo das experiências prévias de estagiários de Educação Física influenciam na identificação com a profissão, e de que modo as suas crenças e representações de ser professor de educação física, em particular, se transformam com as experiências vividas em contexto de trabalho e como contribuem para a (re) construção da sua identidade profissional” (p.524). | Analisar as reflexões acerca das práticas de seis estagiários de Educação Física para compreender a influência das suas experiências prévias na opção pela profissão, a interpretação das imagens que identificaram como mais representativas do significado de “ser professor” e as transformações sentidas ao longo do processo formativo. | Foram realizadas três sessões de grupo focal (outubro, novembro e janeiro), duas entrevistas individuais (novembro e julho) e duas oficinas (fevereiro e maio). Cada participante elaborou um diário de campo, de reflexão pessoal acerca das emoções e das transformações percebidas ao longo de todo o processo de estágio. | Os estagiários valorizaram a diversidade de experiências, a capacidade de envolverem os alunos nas suas aprendizagens e os momentos de partilha com os outros professores. A dificuldade encontrada pelos estagiários na realização de suas atividades de estágio supervisionado está além do campo escolar, da educação básica, mas também, nas instituições superiores de ensino. |

| | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|
| <p>13º</p> <p>2017</p> <p>Artigo</p> <p>VANZUITA, A; RAITZ, T. R.; GARANHANI M. C.; Revista ESPACIOS. Revista ESPACIOS, Universidade do vale do Itajaí.</p> | <p>Escolha, Formação e Inserção Profissional: a construção de identidade(s) profissional (is) de formandos em Educação Física.</p> | <p>O problema estudado por Vanzuita, Raitz, Garanhani (2017) neste artigo foi “como os formandos em Educação Física, da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), por meio de suas experiências no contexto de formação e inserção profissional, constroem identidade(s) profissional(is), no qual pesquisador e formandos participaram como sujeitos da pesquisa?” (p.18).</p> | <p>Analisar como os formandos em Educação Física, de uma universidade no Sul do Brasil, por meio de suas experiências no contexto de formação e inserção profissional, constroem identidade(s) profissional(is).</p> | <p>Pesquisa qualitativa.</p> <p>Grupo focal.</p> <p>Técnica de análise de conteúdo.</p> | <p>A construção da(s) identidade(s) do profissionais formandos em Educação Física é resultado de uma rede complexa que possibilita o movimento de configuração e reconfiguração de identidade(s) profissional(is), não articulada integralmente aos processos de pesquisa e criação de métodos e metodologias. As experiências de êxito das práticas corporais esportivas aprendidas podem motivar ao alunos ter novas experiências práticas, mas como, futuro professor, ao ingressar no curso superior de formação profissional em EF. Experiências práticas de ensino que possibilita, por meio do estágio, retornar a escola para aprender conhecimentos que, muitas vezes, não são tratados na universidade, mas podem ser aprendidos na experiência prática, contribuem com os aprendizados e ressignificam a(s)</p> |
|---|--|---|--|---|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | <p> identidade(s) profissional(is). Esse estudo ainda, enfatiza que o discente de Educação Física, por iniciativa própria, também busca outros espaços de aprendizagem, contribuiu para que eles ressignificassem a sua postura profissional. Por fim, parece que mesmo as Universidades ainda desarticuladas com a prática pedagógica escolar, muitos estagiários conseguem articular os conhecimentos desenvolvidos na universidade e no mundo do trabalho, reconstruindo sua(s) identidade(s) profissional(is). </p> |
|--|--|--|--|--|---|

| Web of Science | | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|--|
| <p>14° 2018 Artigo Pereira et al J. Phys. Educ. v. 29, e2959, 2018.</p> | <p>Trajetória de Estudantes na Formação Inicial em Educação Física: O Estágio Curricular Supervisionado em foco.</p> | <p>Diante da necessidade de repensar o curso de formação inicial de EF, entendendo que desde a formação inicial os estudantes vão construindo sua identidade profissional, uma trajetória que é repleta de intencionalidades que se interligam, Pereira et al (2018, p.02) esboça estudar a questão da trajetória de estagiários pelas experiências durante as ações formativas no ECS de um curso de Licenciatura em Educação Física.</p> | <p>O objetivo deste artigo foi analisar a trajetória de estudantes estagiários durante as ações formativas no ECS de um curso de Licenciatura em Educação Física.</p> | <p>Amostra com 22 estagiários. Questionário composto por perguntas abertas. Análise pela técnica da análise de conteúdo. Três eixos de análise dos resultados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) as experiências anteriores ao estágio; 2) a integração no contexto da escola; 3) as experiências da formação inicial. | <p>Conclui-se que “desde a formação inicial os discentes vão construindo sua identidade profissional, uma trajetória, repleta de intencionalidades que se interligam.” (p.02). “Quanto à identificação docente do estudante estagiário, grande parte dos estudantes identifica-se de forma positiva com a profissão docente. No entanto, alguns estudantes consideraram a falta de valorização da profissão como elemento que acarretou relações negativas à sua identificação. (p.10). “O olhar dos estudantes em todos os ECSs contemplaria sua intensidade e sua interferência na formação de professores.” (p.10).</p> | |

| | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|
| <p>15º 2018 Artigo Barros, Pacheco Batista (2018)</p> | <p>A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física</p> | <p>Estudam a experiência no estágio. Estudam problemática neste estudo “em termos gostaria de ser e das suas expectativas em relação ao futuro na docência? Além disso, [...]a forma como o estagiário irá assimilar a cultura, as normas e os valores inerentes à classe profissional que passou a integrar, o seu grau de identificação com esses, ou, ainda, a relação criada com os interlocutores desse novo <i>ethos</i>(os outros professores, os alunos, os pais)” (p.607).</p> | <p>Este artigo descreve e interpreta as expectativas de estudantes estagiários e o impacto e as vivências para a construção de sua identidade como professor.</p> | <p>Foram realizadas entrevista semiestruturadas com 12 estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, as quais foram gravadas, transcritas e submetidas à análise de conteúdo com o auxílio programa Nvivo9.</p> | <p>Em síntese os dados evidenciados por Barros, Pacheco e Batista (2018) destacou o que os estagiários dão maior relevância às expectativas de aprendizagem, que atribuem maior importância ao orientador pelo papel que ele assume no processo de avaliação, que as experiências negativas como insegurança e angústia perante a prática docente são as mais marcantes, e que têm dificuldade para idealizar sua identidade profissional.</p> |
| <p>16º 2016-B CARDOSO, Inês; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio.</p> <p>Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXXII, pp. 125 – 145.</p> | <p>Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada.</p> | <p>Baseando-se em Wenger (1998) que essas pesquisadoras reiteram que, é no contexto da comunidade da prática que a identidade do professor se reconstrói. Neste sentido, a questão central do estudo de Cardoso, Batista e Graça (2016) é “se a (re)construção da IP dos</p> | <p>Pretende captar o olhar interno de uma professora cooperante sobre a dinâmica da comunidade de prática na reconstrução da identidade profissional de três estagiários de Educação Física.</p> <p>Essas pesquisadoras Cardoso, Batista e Graça</p> | <p>Os autodiálogos registados como narrativas escritas sob a forma de um diário de bordo evidenciaram que a relação professora cooperante-estagiários.</p> <p>Os dados recolhidos foram submetidos a uma análise de conteúdo.</p> <p>O grupo de participantes é constituído por uma PC e três estagiários pertencentes a um mesmo</p> | <p>A formação de professores encontra terreno fértil para a construção da identidade profissional em contextos reais de exercício da função docente que promovam relações autênticas entre os membros da CdP, que resultem em interações</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | estagiários poderá ser acedida recorrendo à análise das narrativas do professor Cooperante escola (PC) acerca do trabalho desenvolvido em contexto de comunidade de prática,(CdP), nomeadamente através do que dizem ter feito e das decisões que dizer tomado.” (p. 127). Assim pretendem responder às seguintes questões: “a) quais as preocupações de atuação da PC como facilitadora do processo de formação dos estagiários? b) que as transformações foram notadas nos estagiários em resultado das dinâmicas estabelecidas na CdP?” (p. 128). | (2016), investigaram neste artigo a temática da dinâmica da comunidade de prática na reconstrução da identidade profissional de três estagiários de Educação Física e em conjunto com uma professora cooperante. | núcleo de estágio de Educação Física (EF). | positivas envoltas em ‘afinidades emocionais”. A reconstrução do conhecimento prático integra as biografias individuais, o conhecimento construído na formação e as experiências práticas. A partilha de diferentes opiniões, de atribuição de significado à experiência e a crescente articulação entre a faculdade e a escola fortalecem o sentimento de pertença à profissão e a reconstrução positiva da identidade profissional. |
|--|--|--|--|--|--|

Fonte (autor)

4.3 Métodos, instrumentos e procedimentos de coletas de dados dos estudos

Nesta sessão de resultados, a partir do quadro (III) a baixo, apresentaremos os métodos, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados adotados como estratégias para responder as perguntas das pesquisas. **Esses resultados também contribuem para o segundo objetivo específico da nossa pesquisa**, com uma identificação e descrição detalhada e comparativa dos aspectos metodológicos como métodos, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados dos estudos extraídos e selecionados nesta pesquisa bibliográfica, assim como algumas considerações para próximos estudos:

Quadro (III) – Métodos, instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

| Autor(es) Amostra | Análise de conteúdo | Diário | Entrevista | Estudo de caso | Grupo Focal | Questionário | Observação | Relatório | |
|----------------------|---------------------|--|---|----------------------|-------------|------------------------------------|---------------------|--------------------------|--------------|
| Malaco (2004) 08 | X | | X semiestruturada | X | | | X direta de aula | | |
| Silva (2009) 02 | | | X Narrativa | X | | | | | |
| Bezerra (2012) 08 | X | | X Narrativa de formação e grupo dialogal | | X | | | X Relatório reflexivo | colaborativo |
| Souza (2012) 19 | | X diário de aula | | X Casos de ensino | X | X | | | colaborativo |
| Rocha (2017) 11 | X | | X semiestruturada | | | | | | |
| Pires (2016) 59 | | | | | X X * | X questionário semi estruturado | | | |
| Flores (2018) 07 | X | X diário de aula X diário da vida | X semiestruturada | | | | | | |
| Plotegher | | | X | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|--|-----------------------|-----------|-----------|---------------------------|-----------|-----------|-------------|
| (2018) 12 | | | narrativa | | | | | | |
| Da Silva (2018) 29 Egressos | | | | | | X semi estruturada | | | |
| Montenegro et al (2014) 17 | | | | | | X semi estruturada | | | |
| Razeira et al (2014) 122 | X Cortes (1998) Minayo (2002) | | | | | X Questões abertas. | | | |
| Cardoso; Batista; Graça (2016-a) 06 <i>Portugal</i> | | X de campo | X X individuais | | X | | | | |
| Vazuita; Raitz; Garanhan (2017) 05 | X | | | | X | | | | |
| Pereira et al (2018) 22 | X | | | | | X Questões abertas. | | | |
| Barros, Pacheco e Batista (2018) 12 <i>Portugal</i> | X Nvivo9 | | X semiestruturada | | | | | | |
| Cardoso; Batista; Graça (2016-b) 4 <i>Portugal</i> | X | X diário de bordo narrati vas | | | | | | | C d P |
| Total nos Estudos | 09 | 04/05 | 08 | 03 | 05 | 06 | 01 | 01 | |

Fonte: Autor.

x x significa duas sessões.

| | |
|--|--------------|
| | Dissertações |
| | Teses |
| | Artigos |

O quadro acima, ao apresentar o detalhamento dos instrumentos e técnica de coleta de dados, notam-se algumas informações relevantes para o avanço das pesquisas na temática de identidade docente de estagiários de EF no ECS. Uma das relevâncias é que, a qualidade das enunciações, das linguagens, das escritas, das vozes, das narrativas de si e dos outros, das imagens, fotos, assim como as análises dos conteúdos transcritos representam nestes estudos dados sobre a identidade docente no ECS que são produzidos a partir da produção dos próprios estagiários de EF no ECS, objeto do nosso estudo. São aspectos qualitativos que sobrepõem aspectos quantitativos.

Ao realizar uma leitura detalhada da estrutura metodológica dessas pesquisas selecionadas neste estudo, percebemos os tipos de instrumentos de coleta de dados utilizados por tais pesquisas para responder as questões referente a construção da identidade docente dos estagiários de EF no ECS. O resultado desta análise reuniu oito entrevistas, seis questionários, cinco grupos focais, quatro diários, três estudos de caso, um relatório reflexivo e uma observação direta, como instrumentos para coleta de dados das 16 pesquisas sobre Identidade docente de estagiários de EF no ECS. Entre as entrevistas quatro são no modelo semi-estruturado, três do tipo narrativas e uma do tipo individual. Quatro designações diferentes foram dados aos diários: bordo, campo, vida e aula. Nas 16 pesquisas, apenas sete utilizaram a combinação de dois ou mais instrumentos de coleta de dados para responder suas questões sobre a identidade docente dos estagiários de EF no ECS.

Esses instrumentos de produção de dados complementaram-se entre si em alguns estudos. No estudo de Cardoso; Batista; Graça (2016-a) as entrevistas em profundidade e os diários de bordo deram acesso à perspectiva mais pessoal de cada estagiário, por outro as sessões de grupo focal promoveram a partilha e o ideias entre os estagiários do grupo investigado. Sendo assim, o uso de uns instrumentos sem os outros não ofereceriam um quadro tão completo e multifacetado acerca dos pensamentos e das experiências de aprendizagem de ser professor de EF nas escolas de hoje.

Os motivos adotados para Silva (2009) escolher a narrativa oral como instrumento de produção de dados para responder as questões de como os acadêmicos do Curso de Licenciatura em EF da UFSM percebem a sua trajetória formativa na construção da identidade docente é fundamentada por Molina Neto *et al.*, (2008, p.20), pois para esses pesquisadores da área de formação de EF, a narrativa contribuiu para a construção de informações sobre os significados de que os acadêmicos de EF atribuem a sua formação profissional integrando os percursos de vida e entrar em contato com as suas lembranças (distantes ou próximas), sentimentos e subjetividades como professor de EF reiterado por Bezerra (2012) e Plotegher (2018).

Outro aspecto importante analisado foi a captação e seleção de fotos/vídeos do dia a dia da prática e a seleção de imagens dos estagiários de EF, que constituíram uma experiência genuinamente enriquecedora no estágio além de ajudar esses estagiários a organizarem o pensamento e a exprimir ideias e representações da realidade que de outro procedimento metodológico poderia passar despercebidas.

A inclusão do estagiário na geração dos dados por meio dos instrumentos e a co-participação de alguns estagiários na produção de algumas pesquisas, é de grande relevância para amplitude das produções científica de identidade no ECS conforme o quadro cinco (05), foram aproximadamente, 303 estagiários de EF no ECS envolvidos na gerações de informações importantes para entender melhor a construção da Identidade docente na parceria universidade e escola, desenvolvimento de uma formação docente na perspectiva de uma Educação Científica.

Outra relevância é que, uma vez esses estagiários são submetidos a pesquisas sobre a Identidade docente no ECS, contribui para o deslocamento de reflexões, pensamentos e críticas sobre a importância de conhecer e estudar sobre a importância da formação do ECS. Além dessas informações serem importantes para futuras produções científicas sobre a identidade docente no estágio de EF, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) apontam também, para a relevância de usar o Estágio como primeiro momento para o estagiário ter contato estreito com a pesquisa, desenvolvendo uma postura de pesquisador, como um profissional reflexivo, a partir das situações observadas no campo de estágio, propondo novas alternativas pedagógicas e elaborando projetos de pesquisa que lhes permitam compreender a realidade que estão inseridos. E compreender os instrumentos de coleta de dados podem ajudar na

construção da identidade docente como um professor-pesquisador e reflexivo sobre sua prática.

A formação inicial de um professor-pesquisador deve estar além da sua atuação em sala de aula na transmissão de conteúdos assim como, das discussões de conceitos científicos. Não se trata de formar um futuro professor pesquisador que desenvolva pesquisas respeitadas pela comunidade acadêmica, mas sim, em desenvolver uma identidade-professor pesquisador que aprenda atuar refletindo sobre os conceitos constituidores do processo formativo docente, agindo com autonomia no espaço escolar. Neste sentido, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) defendem uma proposta de pesquisa no estágio, partindo:

“do princípio de que a articulação dos saberes presentes no processo formativo do professor permitirá a ele problematizar sua prática e dessa forma dar início ao desenvolvimento de sua autonomia profissional. Compreende-se também que na pesquisa está o sentido que inicia a construção da identidade docente ainda no período de estágio, pois se considera que a identidade do professor constrói-se a partir do conhecimento das teorias apresentadas na academia com as suas experiências de vida e do trabalho” (p.127).

Ao adquirir experiências do trabalho docente no ECS, o estagiário de EF pode contribuir para professor e os próprios estagiários entenderem a integração dos conhecimentos, experiências de vida e da prática docente da construção da identidade docente dos estagiários de EF no ECS Cardoso; Batista, Graça (2016-b), Souza (2012); Flores (2018); Cardoso; Batista; Graça (2016-a).

Os instrumentos de coleta de dados complementaram-se entre si nos estudos de Cardoso; Batista; Graça (2016-a), onde a triangulação de informação com os instrumentos foi fundamental para entender melhor a realidade e conseqüentemente, fazer o estagiário se aproximar do que realmente é ser professor de EF na escola de hoje. De modo que, as entrevistas em profundidade e os diários de bordo deram acesso à perspectiva mais pessoal de cada participante, já nas sessões de grupo focal promoveram a partilha e o cotejo de ideias entre todos os participantes, e ainda, a captação de fotos/vídeos do dia a dia da sua prática e a seleção de imagens criativas e metafóricas constituíram uma experiência genuinamente enriquecedora, “ajudaram os participantes a organizar o pensamento e a exprimir ideias e representações da realidade” (p.534).

Não obstante, o estagiário experimentando a vivência de atuar com algumas características de professor-pesquisador e reflexivo, pode contribuir sendo tanto vozes quanto pesquisador dessas essas pesquisas, reforçando ainda mais a necessidade da busca articulação

universidade e escola, que por fim, podem desenvolver a identidade docente de um professor de EF pesquisador e reflexivo, a partir de um estágio baseado na pesquisa.

As entrevistas narrativas, histórias de vida e memorial de formação como metodologias contribuem para estudos sobre a construção da identidade docente, dentro de uma perspectiva crítico-reflexivo em Nóvoa (1992) pode gerar o desenvolvimento do pensamento autônomo, de modo que ao refletirem os percursos pessoais e profissionais, os professores de EF segundo Silva e Souza Neto (2011) tenham consciência crítica de que “eles são produtores de seu próprio corpo de conhecimento” (p.58).

Ao se tratar de um ECS baseado no desenvolvimento da identidade docente a partir das experiências vivenciadas pelos estagiários, as pesquisadoras Cardoso, Batista e Graça (2016b) explicam que além da reflexão indicar o desenvolvimento profissional, leva também aos fundamentos da própria identidade profissional docente. E ao utilizar as narrativas ou autodiálogos foi uma forma de aprofundar os níveis de reflexão sobre a identidade no ECS, que segundo essas pesquisadoras contribuíram como meio de coleta de dados para reinterpretar e reconfigurar positivamente das experiências vivenciadas pelos estagiários de EF no ECS.

Foram levantados também, conforme o referido quadro, que mais da metade das pesquisas selecionadas usaram só um instrumento de coleta de dados para ajudar a responder as suas questões sobre identidade docente no ECS de EF. Apenas uma dissertação usou quatro instrumentos de coleta de dados para triangular as informações em prol de uma melhor resposta a sua questão a investigar.

Entre todos os artigos analisados somente um artigo usou mais de um instrumento de coleta de dados. Todas as teses usaram mais de um método. Percebeu também a ocorrência de um fenômeno que nos coloca dúvida do motivo que ocorre o uso de mais de um instrumento metodológico para produção dos dados, se é devido a qualidade do instrumento específico para responder tal questão ou falta de rigor metodológico em utilizar outros métodos para triangulação. Pois, nota-se, que os estudos mais antigos usaram mais de um instrumento de coleta de dados, enquanto os estudos mais recentes estão passando a desenvolverem seus estudos utilizando apenas um instrumento de coleta de dados.

Por fim, esta sessão sugere algumas possibilidades de replicações desses instrumentos de coleta de dados para pesquisas com questões referente a temática de Identidade docente de estagiários de EF no ECS. Identificar tais instrumentos não significa descartar a utilizações de outros instrumentos ou desses instrumentos em outras temáticas de pesquisas na formação

inicial. Conhecer a aplicação de tais instrumentos, previamente validados, sustenta a possibilidade de replicações com maior confiabilidade em outras pesquisas, potencializando um aumento da produção das pesquisas e, por fim, ampliar a compreensão e discussões sobre a construção da identidade do futuro professor no Brasil.

4.4 Conversando sobre os conceitos das identidades e suas terminologias

Nesta sessão de resultados discutiremos alguns conceitos e terminologias da identidade docente conforme a tabela no apêndice desta pesquisa. Essa tabela envolve um conjunto de imagens – Tabelas de Conceitos, autores e referencial de fundamentação, que se encontra no apêndice desta pesquisa bibliográfica³⁴.

O objetivo desta sessão da pesquisa contribui para identificar e descrever os conceitos, assim como apresentar os fundamentos teóricos na literatura como bases importantes dos conceitos sobre a(s) identidade(s) a partir dos estudos extraídos, selecionados e analisados em nossa pesquisa, **contribuindo por tanto, para o alcance do segundo objetivo específico da nossa pesquisa referente aos conceitos, assim como ao terceiro objetivo no que se refere aos seus fundamentos teóricos.**

A identidade é um conceito abrangente, dinâmico, complexo, diversificado e diante da sua grande dimensão teórica, abarca um conjunto de termos com seus respectivos conceitos articulados e intrínsecos a identidade. O termo identidade que consideramos nesta sessão da pesquisa contempla uma grande dimensão teórica.

No que se refere nesta sessão de nossa pesquisa, identificamos alguns conceitos dos termos dentro da dimensão da(s) identidade(s) e conceitos de identidade docente que foram adotados pelo rol de estudos sobre a construção da Identidade docente dos estagiários de EF no ECS, selecionados em nossa pesquisa. Entre alguns termos conceituais na dimensão da(s) identidade(s), encontramos os seguintes:

Identidade, identidade profissional, identidade docente, identidade docente no ECS, identidade individual, identidade coletiva, identidade herdada, identidade visada, identidade virtual, identidade para si, identidade para o outro, identidade pessoal, identidade social,

³⁴ Os conceitos dos termos relacionados a(s) Identidade(s), adotados pelo rol de estudos de nossa pesquisa sobre a construção da identidade docente dos estagiários de EF no ECS, são mostradas pelas tabelas **no apêndice** desta pesquisa bibliográfica. Esta tabela dos conceitos de identidades, termos, autores e fundamentos teóricos é uma produção investigativa do referido autor desta pesquisa.

construções identitárias, formas identitárias, identificação, transação identitária, conversão identitária, transição identitária, identização, identidade pedagógica, identidade epistemológica e profissionalidade.

Tais termos conceituais, entrelaçados entre si e integrados dentro da identidade profissional docente, foram identificados e apresentados na tabela localizada no apêndice, a partir do seguinte rol de estudos selecionados, extraídos e analisados em nossa pesquisa bibliográfica sobre identidade docente de estagiários de EF no ECS: Malaco (2004), Silva (2009), Bezerra (2012), Souza (2012), Montenegro *et al.*, (2014), Razeira *et al.*, (2014), Cardoso; Batista; Graça (2016a), Pires (2016), Cardoso; Batista; Graça (2016b), Rocha (2017), Vanzueta; Raitz; Garanhani (2017), Pereira *et al.*, (2018), Barros; Pacheco; Batista (2018), Plotegher (2018), Da Silva (2018) e Flores (2018).

A tabela conceitual da(s) identidade(s), autores e fundamentos, produzido nesta pesquisa bibliográfica, não tem objetivo de classificação, separação, desintegração, desarticulação dos conceitos sobre identidade. A referida tabela tenta apresentar alguns conceitos integrados a identidade e articulados entre si; mostrar a visão conceitual dos pesquisadores da identidade docente no ECS de EF e seus fundamentos como base teórica; facilitar aos estudantes, professores e pesquisadores com interesses na produção científica na temática da identidade docente de estagiário de EF no ECS, apresentar um entendimento mais organizado de alguns conceitos dos termos de identidade; possibilitar uma análise mais cuidadosa dos pesquisadores sobre os conceitos da(s) identidade (s) que são discutidas no rol de estudos que selecionamos nesta pesquisa.

Todos esses objetivos se integram e justificam a produção da tabela conceitual sobre a integração, entrecruzamento, articulação permanente entre os conceitos das identidades. Distanciando-se por tanto, da visão de classificação, divisão e separação das construções pessoais, profissionais, sociais, culturais, cognitivas, afetivas e outras dimensões que estarão permanentemente presente na dimensão pessoal do ser, e ao mesmo tempo, ao ser um profissional, em especial, um professor de EF.

A partir da década de 1970, o “tornar-se professor” vem sendo atualmente objeto de maior investimento na comunidade científica, e isso se justificam não só pelo aumento dos estudos sobre a inserção profissional dos formandos, mas “pelo estágio ser um dos períodos mais marcantes da formação inicial dos futuros professores”, como afirmam Barros; Pacheco; Batista (2018, p. 606). Considerar o entrecruzamento do eixo relacional e biográfico na

conceituação da identidade docente no ECS já é estudado no Brasil há duas décadas. Entre alguns pesquisadores, Malaco (2004) relaciona a afetividade que os estagiários de EF carregam para a formação inicial sendo imprescindível para a constituição da identidade docente no ECS de EF.

O “ser professor”, o “tornar-se professor”, se “sentir professor”, o “olhar docente”, são termos apontados pela comunidade científica como identidade profissional docente (CARROLO, 1997), justificado pela experiência subjetiva que o estagiário na vivência prática de ECS pode se sentir professor, conforme Barros; Pacheco; Batista (2018, p.608), Carrolo (1997), Simões (1996) e Fernandes (2003), que ao se reportarem a estudos de identidade docente no ECS de EF esses termos também estão presentes dando a ideia da identidade docente nos estudos de Malaco (2004), Silva (2009), Bezerra (2012), Razeira *et al.*, (2014), Cardoso; Batista; Graça (2016-a), Pires (2016), Cardoso; Batista; Graça (2016-b), Rocha (2017), Pereira *et al.*, (2018), Barros; Pacheco; Batista (2018) e Flores (2018).

O ponto central da discussão que merece ser retomado são os termos relacionados à identidade, que identificamos com mais frequência no rol de estudos que analisamos em nossa pesquisa bibliográfica, entre eles, a identidade, identidade profissional, identidade docente, identidade individual, identidade coletiva, identidade herdada, identidade visada, identidade virtual, identidade para si, identidade para o outro, identidade pessoal, identidade social, construções identitárias, formas identitárias, identificação, transação identitária, identização, identidade pedagógica, identidade epistemológica.

Esses termos apresentados na tabela conceitual, que são ao mesmo tempo inseparáveis ao grande termo identidade, além de serem interligados, engendrados, entrecruzados entre os próprios termos. Como alguns estudos destacaram o entrecruzamento entre os termos da identidade pessoal e identidade social MALACO (2004), SILVA (2009), PIRES (2016), ROCHA (2017), PLOTTEGHER (2018) e FLORES (2018). Neste sentido, podemos destacar alguns autores que ao apresentarem o conceito da identidade “para o outro”, precisaram retomar o conceito de identidade “para si”, como mostraram Bezerra (2012), Pires (2016), Rocha (2017), Plotegher (2018) e Flores (2018).

Esse entrecruzamento entre as identidades para a construção da identidade docente, nos leva também a pensar em uma formação humana além da formação técnica, em especial quando percebemos o conceito de identidade pessoal integrado ao da identidade profissional docente em alguns estudos, como Plotegher (2018), Razeira *et al.*, (2014), Flores (2018) e

Malaco (2004). Neste sentido, além da identidade individual compor a identidade profissional, Razeira *et al.*, (2014) investigando estagiários de EF afirmam que a identidade profissional e pessoal não se separam. Ao se reportar a Nóvoa (1995) a autora Plotegher (2018) explica que a identidade pessoal pode sofrer reconstrução permanente, a partir de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas, e não a ideia da acumulação de conhecimentos na formação, somente com cursos, conhecimentos e técnicas.

Sendo assim, não se deve conceituar, discutir e estudar a identidade docente no ECS desconsiderando a relação, integração e entrecruzamento entre as identidades mostradas na tabela conceitual, principalmente, a identidade para si e a identidade para o outro; identidade pessoal e identidade social, assim, como a identidade individual e identidade coletiva.

A tensão que ocorre do que o(s) outro(s) atribui o que eu sou, pode ser ou não mais relevante do que eu próprio acho que sou, que idealizo ou desejo ser no decorrer da trajetória de formação acadêmico, profissional e de vida, desde as escolhas, na formação inicial, no ECS e início da carreira, podendo ser entendidos melhor a partir de alguns conceitos. Neste sentido a pesquisadora Pires (2016) explica que, o que é atribuído pelo(s) outro(s) sobre o que eu sou como estagiário de EF no ECS, pode ser mais significativo do que eu próprio acho que sou como futuro-professor de EF.

Essa dinâmica é mostrada no ECS de EF por Pires (2016) ao trazer o conceito de desequilíbrio no aprendizado do sujeito pelo teórico Jean Piaget, em que Pires (2016) defende ocorrer o desequilíbrio no movimento entre as identidades sociais (real e virtual). Nesse desequilíbrio explicado por Pires (2016), a tensão no ECS pode levar a reconstruções sobre as crenças, expectativas, saberes e concepções construídas em tempos anteriores sobre e para a formação, influenciando a incorporação de uma identidade profissional real. Sendo assim, o contexto escolar permeia a trajetória de vida dos estagiários e professores em exercício efetivo na escola. Se antes como aluno na escola refletia sobre a docência dos seus professores, hoje a reflexão crítica é sobre a sua própria atuação docente com os outros, como docente.

Um dos fundamentos teóricos utilizados por grande parte dos estudos de identidade docente no ECS de EF sobre o que idealizo, quero, posso, desejo e o que os outros desejam para mim, é referenciado em Dubar (1997; 2005; 2009). A relação entre o processo biográfico e relacional gera a dinâmica da construção de identidade da pessoa, em que o sujeito está constantemente submetido a processos internos de negociação identitária (DUBAR 2009). Baseando-se em Dubar (2005), o pesquisador Flores (2018) também defende em sua tese

sobre estagiário de EF no ECS, que o entendimento do que ‘posso ser’ ou ‘quero ser’ está relacionado ao que os outros ‘querem de mim’.

O termo identitário foi utilizado com diferentes variações terminológicas por determinados estudos sobre a identidade docente no ECS de EF. O termo constituição identitária (SOUZA, 2012); a construção identitária (BEZERRA, 2012; PIRES, 2016; ROCHA, 2017; VANZUITA; RAITZ; GARANHANI, 2017; DA SILVA, 2018; PLOTEGHER, 2018); a transação identitária (BEZERRA, 2012; PIRES, 2016); a conversão identitária (PIRES, 2016); a reconstrução identitária (BEZERRA, 2012; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016b; ROCHA, 2017); as configurações identitárias (PIRES, 2016; PLOTEGHER, 2018); as mudanças identitárias (SILVA, 2009; PIRES, 2016; VANZUITA; RAITZ; GARANHANI, 2017); o processo interno identitário (SOUZA, 2012; FLORES, 2018).

No ECS de EF, a autora Pires (2016) destaca que as conversões identitárias dos estagiários de EF perpassam por definições externas e por afirmações internas. Neste sentido, Pires (2016) mostrou ainda que, o ECS como espaço de transição identitária pode ativar as identidades herdadas com as lembranças pedagógicas da forma como os professores ensinam e atuavam nas aulas da educação básica quando aluno, configurando a identidade profissional docente, no mesmo pensamento provisório do teórico Dubar (1997). Para a autora Pires (2016), “a conversão identitária é um processo transitório que foi incorporado por uma identidade herdada, mas é ressignificada por meio de vivências e concepções teórico-acadêmicas” (p.109). São essas conversões identitárias que segundo a autora, os cursos de graduação devem construir estratégias de formação para romper com o tecnicismo e tradições das aulas de EF nos tempos anteriores como marcas negativas, ou reforçar as marcas positivas no tempo anterior, construindo e/ou reconstruindo assim no ECS, novas identidades docentes de EF.

A configuração identitária é “[...] uma dupla transação entre, de um lado, o indivíduo e as instituições e, de outro, entre o indivíduo confrontado com uma mudança e seu passado” (DUBAR, 2005, p. 253). Este conceito é apresentado no estudo de Plotegher (2018) e nos ajuda a entender tanto como se constituem, produzem e transformam as identidades no futuro professor de EF, quanto a entender que, em ambas as transações identitárias o indivíduo está em confronto, ora com o passado ora com a instituição. Sendo assim, podemos inferir que dupla transação, significa o indivíduo transar duplamente, ele transa com o espaço

(instituição), e ele transa com o tempo (passado, futuro e o hoje). Neste mesmo sentido de confrontação, Plotegher (2018) apresenta o movimento duplo de tensão da construção identitária defendida por Josso (2008) que ao mesmo tempo em que há tensão entre o indivíduo por suas crenças, há também entre o indivíduo com os conhecimentos das instituições, assim como, tensionamento entre as heranças sucessivas do indivíduo com as novas construções de ser professor, desde o início da formação inicial.

A identidade para si é um processo biográfico conforme Pires (2016, p. 29). É da identidade para si (nos ideais de ser professor) conforme os atos de atribuição das instituições é que a identidade vai ocorrendo. Neste sentido, o entendimento de ser professor de EF tem influência do espaço e ao mesmo tempo vai além do contexto profissional, com as políticas públicas de Educação. Sendo assim, pode-se inferir que, o processo interno de negociação identitária mediante a articulação entre componente biográfico e componente relacional, não está submetido somente no ECS formação inicial, mas integrado temporalmente antes/no/depois do ECS e permanentemente em toda a sua vida conforme aponta Dubar (1997; 2005; 2006; 2009). Investigar a identidade docente do estagiário de EF requer não desconsiderar sua trajetória de vida.

A partir da permanente construção identitária profissional em Dubar (1997), na EF outros pesquisadores na área de EF que investigam o ECS, como Benites e Souza Neto (2011) preconizam que, muito daquilo que é prospectado pelo estudante, por meio de suas vivências anteriores não é incorporado por ele depois de formado. Neste sentido, Pires (2016) e Flores (2018) ao desenvolverem suas teses sobre identidade no ECS de EF, afirmam que, desde o ingresso no curso superior até sua conclusão, o estagiário de EF estabelece diferentes configurações identitárias sustentadas no sentimento do que ainda não é (pois, não tem a legitimação do título de docente) com aquilo que se tornará, e nessas tensões e equilíbrios subjetivos ele vai se constituindo como docente.

Sendo assim, podemos dizer que, assim como no ingresso há configurações identitárias do ser professor de EF com alguma imagem de ser professor, ao final do curso pode ter uma imagem também em construção da docência (inacabada), embora podendo ser uma imagem com contornos mais firmes do que realmente é ser professor, mas não necessariamente se definindo ao final da formação como um professor pronto. Mas sim, um profissional “[...] em formação” (DUBAR, 2005, p.312), assim como, um estagiário de licenciatura de EF que “vai se constituindo como docente” (FLORES, 2018, p.105).

No que respeita a identidade do professor, como sugere Gee (2001), não há resposta única para ser reconhecido como um 'certo tipo' de professor num determinado contexto. Por exemplo, digamos sobre um professor de EF docente efetivo de uma Universidade que ministra uma disciplina de handebol por exemplo, e além disso é líder de um grupo de pesquisa além de ser coordenador de um programa de pós-graduação, poderá em um único dia ter vários pertencimentos e atribuições diferentes do que ele é conforme o que os outros em que se relaciona com tal professor e assim, lhe vê nos diferentes espaços de de atuação profissional. No contexto de aula será professor de handebol para os seus alunos; no contexto do grupo de pesquisa será o líder do grupo; para os outros docentes do programa de pós-graduação ele será o coordenador; para o reitor poderá se entendido como oposição ou não a sua gestão; já para a família pode ser um professor de uma Universidade e um excelente Pai e esposo. Logo, há múltiplas formas do sujeito ser representado pelos outros, tendo várias identidades profissionais, inclusive o seu modo de ser e pensar em ser professor neste momento de tantas funções.

Observamos também na tabela conceitual apresentando que todos os termos conceituais identitários estão relacionados ao grande termo a identidade. Acreditamos que a identidade torna-se um termo mais amplo, uma área, uma dimensão, ou, perspectiva de estudo, que pela sua complexidade e magnitude, gerando ramificações, especificidades interdependentes ao grande conceito de identidade. Daí o nosso entendimento sobre o termo identidade(s). Neste nestido, entendemos também, que o uso do termo identidade(s) não condena o uso do termo identidade, pois, são inseparáveis, integrados, articulados, pois no ser humano há um ser com vários olhares, mas em determinado momento um olhar mais forte move determinadas ações, um sentir, um pensar, um atuar, um estar, um olhar que predomina, uma identificação que vem de algo, uma identificação gerada por sua identidade em um determinado tempo, espaço e provisoriamente é.

Os processos de socializações vivenciados ao longo da vida pode gerar tal caráter de construção dos processos internos, mas não ocorrem de forma contínua, e sim, em determinados momentos específicos da existência da pessoa (DUBAR, 2006). Por tanto, nesta tabela conceitual apresentado nesta pesquisa, identificamos que, tanto os pesquisadores da identidade no ECS de EF, quanto os teóricos da identidade profissional, se remetem ao termo identidade(s) não abandonando o termo identidade no singular.

Neste sentido, sugerimos que ao investigar as identidades docentes, torna-se necessário aos pesquisadores se atentarem a dois aspectos: primeiro a importância de conceituar o tipo de identidade que se discute em suas pesquisas, o segundo é não desconsiderar as articulações entre as identidades conforme mostrado no quadro conceitual.

Vejamos por tanto, o conceito de identidade herdada, que embora esteja dentro do processo de construção da identidade docente do estagiário durante o ECS, é um recorte em desenvolvimento com socializações desde antes da formação inicial, como experiências marcantes bem específicas. Neste sentido, Flores (2018, p.68), ao basear-se também na identidade como um processo relacional e biográfico em Dubar (2005), da identidade para o outro e para si, o autor em sua tese, afirma que, dentro da ideia de integração das identidades para si e para o outro em Dubar (2005) percebeu no ECS de EF, que a identidade herdada pode influenciar nas observações e interpretações da roda social em que os estagiários estejam inseridos.

O suporte social aos estagiários no ECS pode estar relacionado diretamente a construção da identidade profissional dos estagiários de EF. Diante de um contexto de experiências negativas como insegurança e angústia na prática docente, identificadas no ECS de EF investigado por Barros, Pacheco e Batista (2018), alguns estagiários de EF tiveram dificuldades para idealizar sua identidade profissional. Sendo assim, torna-se imprescindível os programas de formação de professores em atentarem a forma do processo de interação entre estagiário, alunos e orientadores, para alcançar o desenvolvimento da identidade profissional docente dos estagiários de EF no ECS.

Observamos que a dimensão pessoal e humana é tão forte, presente e necessária conforme o conceito de identidade mais se especifica, como percebemos nos estudos específicos a construção da identidade docente do estagiário de EF. (MALACO, 2004; SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; RAZEIRA *et al.*, 2014; PIRES, 2016; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b; VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017; DA SILVA, 2018; PLOTEGHER, 2018; FLORES, 2018). Neste sentido, quanto mais específica a formação teórico/acadêmico/científica do profissional requer não desconsiderar a dimensão pessoal e humana do futuro profissional, para a construção da identidade docente no ECS de EF. Essa integração acadêmico-pedagógico-científico-humano deve ser considerada no ECS para a construção da identidade docente, sendo capaz de levar os alunos pensarem criticamente e que alterem hábitos, crenças e ideias preconcebidas, dentro de uma perspectiva humanista apontada por Molina Neto (2003) como imprescindível as escolas de hoje.

A construção da identidade docente do estagiário requer, segundo Cardoso; Batista; Graça (2016-a), um componente relacional com uma grande carga emocional e afetiva a se envolverem com todas as tarefas de professor em prol do aprendizado prazeroso do seu aluno. Ser docente com prazer para dar prazer aos seus alunos a aprenderem torna-se um desafio aos cursos de formação inicial, principalmente o ECS, na construção da identidade docente ao futuro-professor.

Outro apontamento conceitual que se faz necessário está voltado ao termo *identização*. Cujo único autor ao utilizá-lo foi Flores (2018). Ao preferir o termo *identização* que *identidade*, Flores (2018) chama atenção duas questões. Uma que em seu estudo o autor não abandona o termo *identidade*, a outra questão se refere, que “não se pode confundir o termo *identização* com *identificação*” (p.70). Flores baseando-se em Melucci (2004) explica que ao considerar a característica de permanência (estática) e a mudança (dinâmica), que ocorrem juntas, desenvolvendo o processo de equilíbrio e tensão entre essas duas características da identidade. Sendo assim, o processo de *identização* referenciado por Melucci (2004) acontece mediante a ideia de tensão e equilíbrio entre a permanência e a mudança.

Neste sentido, Pires (2016) assume o entendimento de ser possível identificar a identidade profissional antes da formação inicial (identidades herdadas e biográficas), que advém dos “sentidos e dos significados de ser professor (identidades individuais e coletivas) e reflete as intencionalidades do futuro numa negociação de identidades.” (p.40). Por isso, a formação é imprescindível na vida do profissional, pois a identidade profissional é “construída e desconstruída” (BORGES; DESBIENS, 2005), além de não ser única, mutável, inacabada, em diferentes tempos e espaços, (DUBAR, 2005), por isso que precisamos ter muito cuidado em afirmarmos que a identidade da profissão de professor se desenvolve só no ECS, ou, a partir do ECS. Pires (2016) afirma que “não é somente no contexto do estágio que o estudante vai assumindo aspectos inerentes à identidade profissional [...] com as experiências na escola básica e na formação inicial.” (p. 75). Isso não coloca em cheque o potencial de construção e, principalmente, de reconstrução da identidade docente no ECS, pois no ECS de EF no estudo de Pires (2016), a identidade profissional dos estagiários de EF “era reconfigurada incorporavam novas vivências e aprendizagens, num processo constante de conversação e transição da identidade docente” (p.221). Sendo assim, há uma multiplicidade de espaços e marcas de alguns momentos na construção da identidade profissional, portanto, o desenvolvimento de um ECS fundamentado nestas perspectivas de construção da identidade

profissional de professor, pode possibilitar em novos olhares de ser professor para os dias de hoje.

Tais confrontos, negociações, interações, acordos e disputas para ajustar e sobrepor essas três dimensões, fazem com que, a atribuição de recursos e a formação de um “nós” (identidade coletiva), caminhem juntos. Oportunidades e desafios do ambiente, objetivos pragmáticos, valores coletivos e os meios para execução das ações devem ser alinhados como condição para a realização da ação coletiva (STEIN, 2013). Esse processo de alinhamento não é linear, muito pelo contrário, é perpassado por dilemas e tensões, frutos do próprio caráter fragmentário dos agentes coletivos.

Segundo Flores (2018), A identidade herdada é quando percebia ser professor. Visada não é quando se percebe, mas sim, quando se pretende ser. A identização é a conversão da identidade herdada a identidade visada, o processo de reconstrução do que se percebia como professor com o que almeja ser professor. Sendo assim, baseando-se no estudo de Flores (2018) podemos dizer que a identidade herdada pode gerar a identidade visada, está por sua vez, pode gerar a identidade docente e, a interligação entre todas essas identidades, pode gerar o processo de identização docente do estagiário no ECS, que resumidamente, é a transição de estagiário para professor.

No ECS de EF, ao se reportar a Forte (2008) a autora Pires (2016) explica que, ao atuar como professor na escola deve-se ser capaz de retomar o passado (seus ideais) diariamente, refazer os vínculos com o presente (o real da coletividade) e reorganizar o futuro em uma nova configuração identitária. No momento atual, há crises identitárias (se o que eu quero é o que eu realmente consigo ou sou capaz), que pode prejudicar a para a conversão identitária (entre o que eu quero ser e o que querem que eu seja), ou, o movimento de construção da identidade docente, como por exemplo, os projetos pessoais não concidem com as aspirações do grupo e/ou instituições. Mas não quer dizer ocorrerem construções em outro momento, ou que não se produz identidade docente no ECS, muito menos, na formação inicial para outros sujeitos. Formação docente em que a identidade docente coletiva, de alguma forma positiva ou negativa, é configurada, ocorre mesmo diante de “crises identitárias desde a década de 1980” como afirma Pires (2016, p.167).

A importância de entendermos melhor o conceito da identidade e de suas identidades, pode possibilitar a busca de uma nova identidade nas profissões com relevância diante da

diversidade social e constituição de uma nova sociedade, em especial, através da profissão da profissão, de professor.

Não basta escolher ser professor, é preciso permanecer ser professor fazendo novas escolhas. Entre elas, escolher sempre ser diferente, um professor cada vez melhor, surpreendendo, superando os alunos e a si mesmo. Um ECS em uma formação inicial dos cursos de Licenciatura de EF que pensem em construir um professor de EF com uma carga de sentimento de ser professor, fazer resilientemente escolhas de permanecer ser professor.

Neste sentido, a partir do rol de estudos que discutimos, os cursos de licenciaturas devem considerar a construção da identidade docente no ECS para além das aulas e mesmo para além da escola, e neste sentido é marcar os alunos e fazer a diferença, é ensinar a cooperar, a partilhar, a viver com os outros e para os outros, é ainda, ter paixão pelo que se faz e ser entusiasta. Encantar o aluno a ser profissional, não deixando de humanizar as relações. É exatamente essa dimensão pessoal - afetiva, emocional, paixão – que promove ação, resiliência e agenciamento. Por fim, foi possível observar também, um ECS atento a importância da construção da identidade docente de um professor humano como transformador do ser humano.

Inferimos também em nossas considerações do quadro conceitual, que as pesquisas sobre a temática da identidade profissional devem considerar o entrecruzamento dos elementos, eixos, tempo e espaço, indivíduo e do coletivo em que o sujeito está se construindo como profissional. Sendo assim, consideramos que, a identidade docente no ECS é o aprendizado de ser professor.

Quanto a singularidade e pluralidade dos termos, *identidade*, *identidades*, *identidade (s)*, algo nos chamou atenção que foi a rigorosidade de alguns artigos em utilizar sempre determinado termo, enquanto outros estudos essa preocupação parecia não ter tanta relevância, pois usavam ora *identidade*, ora *identidades*, ora *identidade (s)*, e às vezes com a mesma ideia. Entre alguns estudos, destacamos como exemplo, o artigo dos pesquisadores Vanzuita; Raitz; Garanhan (2017), que em todo o artigo não se referem ao termo *identidade* no singular, mas escolhem desenvolver o artigo usando sempre o termo *identidade(s)* *profissionais(s)*, com o parêntes “()”, contemplando desse modo, o entrecruzamento permanente da característica do aspecto singular e plural sempre integrados e presentes.

Portanto, foi possível perceber que alguns pesquisadores do rol de estudos sobre a temática da identidade no ECS de EF que analisamos em nossa pesquisa, escolhem

determinados termos sobre a questão da identidade e seguem com rigorosidade conceitual na escrita de todo o artigo. Em que o termo *identidade* no singular pode dar ideia de só de essencialidade, ideia fixa, imutável ou, por outro lado, pode contemplar a pluralidade, dinâmica e mutabilidade da identidade; o termo *identidades* pode contemplar a ideia somente de pluralidade, dinâmica, mutabilidade, ou se referir também aos inúmeros tipos de identidades, a quantidade de identidades que podemos ter em alguém ou em algo, ou, suas variações, ou suas construções/reconstruções dentro de uma determinada identidade; e por fim, podemos ter artigos que escolhem usar o termo *identidade(s)* que contempla o entrecruzamento permanente do aspecto singular e plural da identidade.

Portanto, a partir da análise dos conceitos dos termos estudados nesta sessão da pesquisa, tentamos construir um conceito de identidade que buscasse aproximar da magnitude, a dimensão e complexidade do termo identidade.

Sendo assim, consideramos identidade como um produto dinâmico, diversificado e complexo constituído permanentemente pelas múltiplas relações das identidades, que se movimentam entre a identidade pessoal e a identidade social, entre a identidade para si e para o outro, entre a identidade herdada e a visada, entre a identidade virtual e a real, entre a identidade individual e a coletiva, entre a identidade pessoal e a profissional, entre as idenias identitárias de definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o conhecimento científico e as crenças, entre a constituição e reconstituição, entre a construção e reconstrução, entre a configuração e reconfiguração, entre o biográfico e o relacional, entre aspectos internos e externos, entre o singular e o plural, entre as continuidades e descontinuidades, entre o atribuído e o interiorizado, entre a negação e aceitação, entre a identificação e diferenciação, entre a relação de produzir e ser produzida, entre a idealização e realização, entre transformar e ser transformada, entre o estável e o provisório, entre a ação e reflexão, entre a interpretação do mundo e de si mesmo, e por fim, entre outras relações possíveis, que são permanenetemente integradas, entrelaçadas e entrecruzadas entre si mesmas e na própria identidade.

Uma identidade que é ao mesmo tempo definida em um determinado tempo e com o próprio tempo se reinventa em nova(s) identidade(s). A identidade, em síntese, é um processo dinâmico do ser do ser humano.

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentaremos, a seguir, a nossa reflexão crítica sobre os resultados apresentados no capítulo 4. A organização delineada nesta seção será dividida em cinco aspectos que consideramos relevantes: o panorama do ECS como motivador das questões dos estudos; o conjunto de problemas dos estudos; a denominação “Professor Supervisor” x “Professor Orientador”; as perspectivas teóricas e elementos de construção da identidade docente no ECS de EF.

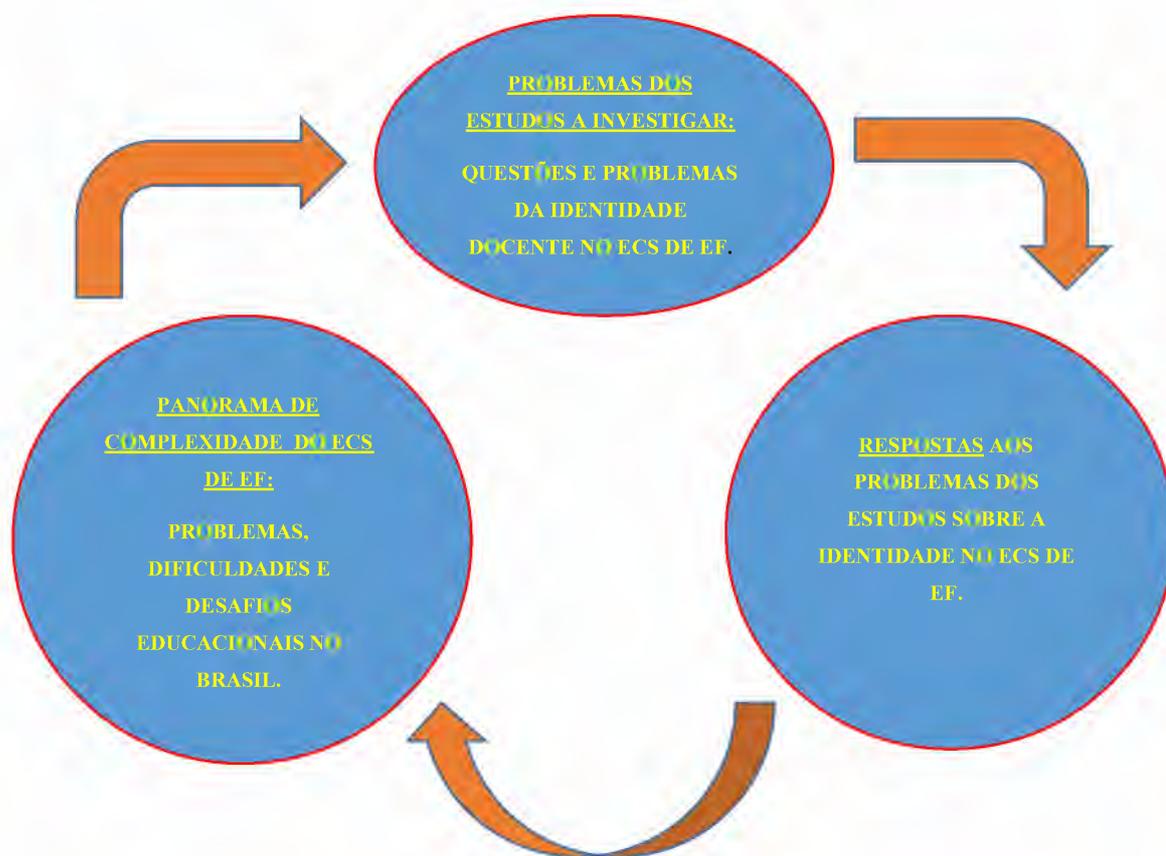


Figura 01: Panorama do ECS e o Conjunto de Problemas dos estudos de EF.

5. 1 - Discutindo o panorama do ECS como motivadores das questões dos estudos.

Hoje, o estagiário de EF se encontra imerso no contexto do Ensino Superior nas aulas regulares, participação em congressos, projetos de ensino, pesquisa e extensão. A pressão recorrente de produção científica, associada a um número exaustivo de atividades da docência, delegadas pela universidade, atemorizada por cortes de recursos, que levam à redução do corpo docente e a sua conseqüente sobrecarga. Portanto, desenvolver um ECS de EF norteado em uma prática reflexiva na prática pedagógica docente precisa superar um contexto de formação docente de “complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores” (PIMENTA e LIMA, 2004, p.68).

Percebemos que os motivos que geraram as questões (problemas) do rol de estudos extraídos nesta pesquisa bibliográfica, estão relacionados ao panorama do ECS ainda de muita complexidade e aos problemas e desafios para a construção da identidade docente dos estagiários no ECS dos cursos de licenciatura de EF (MALACO, 2004; SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; SOUZA, 2012; MONTENEGRO *et al.*, 2014; RAZEIRA *et al.*, 2014; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016-a; PIRES, 2016; CARDOSO, BATISTA e GRAÇA, 2016-b; ROCHA, 2017; VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017; BARROS, PACHECO&BATISTA, 2018; DA SILVA, 2018; PLOTEGHER, 2018; PEREIRA *et al.*, 2018; FLORES, 2018). A construção da identidade docente é marcada por determinados tempos e espaços que, ao se entrelaçarem, se reconstituem em novas e outras identidades, que no contexto atual da formação de professores, devem-se considerar relevantes tempos e espaços próprios no ECS de EF segundo Pereira *et al.*, (2018, p.01) e Pires (2016, p. 41).

A partir da nossa interpretação e análise desse rol de estudos, apresentaremos um panorama do ECS de EF em um contexto de tensões, dificuldades, conflitos e questões que apontamos como motivos que levaram os pesquisadores a desenvolver suas questões de pesquisas sobre a temática da identidade no ECS de EF. Para isso, organizamos este panorama em duas categorias, as de dimensões temporal e espacial. As subcategorias da questão temporal (antes do ingresso na Licenciatura, antes do ECS, no ECS) e na espacial (Estado, Universidade e Escola), que serão apresentados respectivamente:

5.1.1 – Dimensão Temporal

A dimensão temporal que se refere é da construção da identidade docente permanentemente e integrado da formação profissional e pessoal do sujeito nas ideias de

Bauman (2001), Dubar (1997), Giddens (1991), Nóvoa (1991), Pimenta (2012), Stuart Hall (2006) e Tardif (2014). Considerando na formação docente de EF, a construção da identidade docente desde antes da formação inicial, no período da formação inicial, a partir da inserção nos espaços de intervenções pedagógicas na formação inicial, em especial no ECS, e após a conclusão do curso de graduação e em toda a carreira.

Ao ingressar na formação inicial do curso de licenciatura de EF, grande parte dos estudantes ingressam também com a sua identidade herdada predominante tecnicista, previamente construída e de cunho biológico e técnico. Por outro lado, alguns estudantes ingressam não tendo clareza da sua área do conhecimento, das possibilidades de atuação, seu universo epistemológico e profissional e relações com o mundo, a sociedade, a vida. Na formação inicial, algumas expectativas do curso não são atendidas pelos graduandos de EF. A predominância de um curso teórico e distante da prática é um problema recorrente.

Antes do ingresso na Licenciatura de EF, existe a insegurança com a própria escolha da profissão frente aos primeiros desafios da prática. Frequentando o curso de licenciatura, os estagiários relatam as desarticulações entre a formação inicial e o ECS, pois a disposição das disciplinas introdutórias apresenta-se dissociada da preparação ao ECS, funcionando como apêndice, visando atender à exigência legal e/ou a um caráter meramente burocrático do curso de licenciatura. A maioria dos cursos de EF está imersa no problema que remonta à questão do tecnicismo em que o currículo ou parte dele acaba sendo similar, tanto para a licenciatura e bacharelado, em que muitas das vezes, é dado excessivo valor à utilização de conhecimentos técnicos, acrícos e competitivista. Os graduandos, na formação inicial antes do ECS, recebem informações que geram imagens preconcebidas em torno de uma realidade negativa entre os alunos e a escola pública, originando uma expectativa de medos e incertezas de ser professor, assim como o medo da primeira aula, a precarização da escola demonizada por alguns professores universitários, com violência, indisciplinas e turmas cheias de alunos com difícil intervenção.

Ainda na formação inicial, destacamos o problema da grade curricular (que retrata a concepção de profissional a ser formado pelo curso) com currículos conteudista, utilitarista e funcionalista dos cursos de formação de EF, que historicamente priorizaram a transmissão de conteúdos e fragmentam os saberes disciplinares, como disciplinas em detrimento de outras. Um currículo de formação que parece não conceber projetos de iniciação científica associando a reflexibilidade na prática pedagógica dos futuros professores, com igual

relevância dessas dimensões, para ensinar como fazer pesquisa refletindo a sua prática, para todos os discentes matriculados desde o início do ECS, não somente via PIBID e/ou espaços científicos extracurriculares como grupos de pesquisa, etc.

No ECS, o panorama expressado pelos estagiários aponta para problemas clássicos de distanciamento da teoria e prática no curso de formação docente, desconexão e fragilidade entre o conteúdo que é discutido e o que se encontra na prática profissional, como também uma incoerência entre os discursos e a realidade das práticas da escola. A falta de informações claras sobre o percurso formativo que deverão realizar e sobre as exigências que lhe serão feitas desde a parte burocrática, quanto às intervenções e avaliação, assim como, a falta de conexão entre as turmas do ECS, no qual é empregado maior tempo e energia na burocracia, do que no ensino e pesquisas sobre a prática do ECS. Observa-se, também, resistência de alguns estagiários em atuar em escolas situadas em bairros tidos como de alta vulnerabilidade social, uma questão que até professores experientes vivem.

O choque da realidade no ECS vai além da (in)experiência dos estagiários, mas principalmente pela condição dos alunos de hoje. Precisando superar diversas novidades no exercício da docência, a experiência das primeiras aulas do estagiário, sem a experiência didática e pedagógica de apresentação, acolhimento, diálogo, relacionamento, interações e negociações para lidar com os alunos da escola, pois, inclusive, muitos alunos ficam resistentes em não discernir a função de estagiário de professor, além de aceitar novas propostas, adaptações e atividades pelo professor estagiário.

Os estudos apontam também a desarticulação da universidade e escola na construção de um programa de ECS, gerando o distanciamento de um planejamento próximo da realidade da atuação do professor da escola. Destacou-se certa desvalorização do ECS, por alguns estagiários, na busca do conhecimento prático, faltando vontade de saber praticar, e atuando somente se tiver o risco de reprovação e não por conscientização. Hoje é um desafio de políticas públicas do Estado e disposição da Universidade em propor com sua autonomia um projeto comum entre escolas e universidades, uma rede colaborativa de formação entre todos os agentes envolvidos no ECS, que possibilite aprendizagem significativa de professores, estagiários, funcionários administrativos, reitoria, coordenadores de cursos, diretores e coordenadores escolares, comunidade escolar e alunos da Educação Básica.

5.1.2 – Dimensão Espacial

Dentro da categoria espacial, no que tange às questões do Estado, está a ausência de políticas mais sólidas e específicas para o ECS na licenciatura que agravou o cenário da desvalorização dentro do processo de formação docente. Há carência de políticas públicas que integrem o Estado, instituições formadoras de nível superior e básico. Além disso, o ECS não é remunerado, ou seja, o ECS não é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), conforme o Decreto de nº 7.219/2010, e o programa de residência pedagógica, segundo a portaria GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018, que determina que os discentes e docentes (coordenadores e orientadores) das universidades, professor da escola como preceptor do discente, recebam remuneração.

A desvalorização profissional, precarização dos recursos e infraestrutura da profissão, acarreta a não valorização pedagógica, moral e econômica perante a sociedade. É uma profissão pouco estimulante, por não haver um programa estável de progressão da carreira e, em alguns casos, é um trabalho árduo que necessita de muita paciência, disposição e paixão dos professores.

Nas universidades, a desvalorização do ECS, considerado como uma atividade à parte do currículo, que arrecada recursos para a sobrevivência do estudante para a exploração de mão de obra barata e oculta, que tampouco substitui o professor ou recreacionista. Há um número excessivo de alunos por turma de ECS e pouco número de professores orientadores capacitados. Muitas das vezes, parece haver uma exclusiva valorização do conhecimento científico sobre as práticas pedagógicas como fundamentação para a formação profissional, reduzindo-se, a prática, principalmente o ECS, a um local de aplicação da teoria e não de construção de novos conhecimentos, aprendizado e identidade docente da realidade de ser professor nos dias atuais.

O ECS, dentro do espaço da universidade, se depara com a desvalorização da competência do saber-fazer o ensino e da capacidade de mobilização e transformação docente. Em algumas situações, o ECS chega a ser desenvolvido como uma disciplina teórica, que acaba gerando uma prática pedagógica reprodutivista com estagiários imitadores e reprodutores de conhecimentos. Com um currículo aplicacionista de formação hegemônica de racionalidade técnica, que oferece primeiro a ciência aplicada para, posteriormente, tentar aplicar ou relacionar a prática e, além disso, há ausência de projetos políticos pedagógicos no ECS norteado por uma perspectiva de racionalidade da prática e uma práxis reflexiva.

Estagiários também relatam o despreparo de alguns professores das universidades (orientadores) em lidar com o ECS, bem como fazem menção à desorganização dos orientadores e à desorganização na escolha das escolas onde os estagiários de EF irão atuar.

A formação ainda tem deficiência na didática, principalmente, para orientar a linguagem pedagógica dos estagiários direcionados aos alunos da educação básica de hoje, onde há um distanciamento de comunicação com alunos da educação infantil e ensino médio. Neste sentido, um dos problemas mais comuns, enfrentados no processo de ECS, envolve a relação professor/orientando. Alguns estagiários relatam a sensação de abandono por parte do professor da universidade.

A avaliação quantitativa do planejamento dos estagiários, que alguns professores das universidades usam como único instrumento avaliativo do ECS é um problema apontado por estagiários de EF nesta pesquisa. Aspectos burocráticos sobrepondo aos pedagógicos, como entrega do relatório, como uma etapa burocrática, também ocorre em alguns ECS, ao invés de um encerramento como um momento acolhedor da visão construída pelos estagiários a partir do compartilhamento e discussões das experiências negativas e positivas no processo das atividades de ECS, assim como proposições coletivas de superação dos problemas das escolas de hoje.

Foram apontados pelos estagiários alguns problemas, como certa desorganização de algumas escolas quanto a receptividade e acolhimento do estagiário como futuro-professor, assim como, péssimas condições estruturais evidenciadas no ambiente escolar. Além do aumento da violência urbana e indisciplina dentro da escola, que gera insegurança e estresse aos professores e todos os funcionários, refletindo também nos estagiários. Alguns professores das escolas vivem o processo de desinvestimento pedagógico, desencantamento e esgotamento com a profissão, estresse e outras doenças, prejudicando o andamento do ECS pela ausência frequente nas aulas de acompanhamento dos estagiários no ECS.

Em outras escolas, os professores se eximem de responsabilidade para com o estagiário por preconceito, por não receber para tal função e até, por ameaça do seu emprego, em caso de escolas particulares. Por outro lado, professores que optam a ajudar a profissão são criticados por outros professores que não querem dar aula. Além de serem criticados, pelo interesse em se aproximar da universidade para fazer curso de pós-graduação. A organização da divisão do tempo e das atividades, conforme o uso da quadra no recreio durante as aulas de EF, inviabilizam as aulas de ocorrerem na quadra. Somado a isso, a não participação das aulas

de alguns alunos ou, ainda, o descompromisso dos alunos revelados pela ação de “fazer na hora que quer, do jeito que quer”, com uma cultura de EF escolar que os alunos já se apropriam da “cultura do fazer nada”; usando, inclusive, vestimentas inadequadas para as aulas, com aval direção e coordenação de algumas escolas.

Por outro lado, alguns estudos revelam que há professores que veem o ECS como um suporte para um momento de descanso do seu trabalho, se justificando como desenvolvimento da autonomia do estagiário. Há diretores e coordenadores que identificam o estagiário como auxiliar administrativo, ajudante de inspeção, auxiliar de ensino, mas há dificuldade de entender que a construção do ser professor se dá ao longo do processo na prática docente.

Sendo assim, percebemos que o panorama do ECS de EF atual parece ter um grande tempo para a burocracia e tempo despendido insuficiente nas intervenções pedagógicas na escola. A rede de colaboração de pais, professores, alunos e funcionários nem sempre contribuem e reforçam a construção da identidade dos estagiários de EF que ingressam no ECS. Percebe-se, através dessa pesquisa, que a indisciplina e problemas da relação de professores-alunos aumentam, assim como a falta de participação dos professores da escola no ECS por síndromes do esgotamento docente por acúmulo de responsabilidade e estresse desenvolvido nos conflitos e tensões nas relações interpessoais, além do desencantamento, decepção e insatisfação com a profissão que mostram um complexo cenário político, econômico, social e cultural da sociedade contemporânea de hoje. Eis aqui o desafio dos estagiários no ECS, pois estão imersos nesses conjuntos de problemas.

Todo este panorama de tensões, dificuldades, conflitos, questionamentos, incertezas, choque e situações reais do ECS atual de EF e relatados nos estudos analisados, tem consequência da aproximação das pesquisas de identidade docente às vozes dos estagiários. Parece que investigar a construção da identidade docente de EF hoje, pode contribuir para nortear projetos de ECS com abertura de novas perspectivas de formação inicial fundamentada nos conhecimentos científicos, pedagógicos, profissionais e experiências de modo integrado e colaborativo entre universidade-escola, além de contribuir para um melhor entendimento sobre o processo que o futuro-professor mobiliza na construção de novos significados das experiências de ser professor no trajeto formativo, mesmo diante de um cenário tão complexo do ECS (MALACO, 2004; SILVA, 2009, p. 36; BEZERRA, 2012; SOUZA, 2012; MONTENEGRO, *et al.*, 2014; RAZEIRA *et al.*, 2014; CARDOSO, BATISTA e GRAÇA, 2016-a; PIRES, 2016; CARDOSO, BATISTA e GRAÇA, 2016-b, p.

127; ROCHA, 2017; VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017; BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018; DA SILVA, 2018; PLOTTEGHER, 2018; PEREIRA *et. al.*, 2018; FLORES, 2018).

Os motivos que direcionam aos problemas nos estudos de identidade docente no ECS são considerados aspectos importantes na (re)elaboração do planejamento das atividades de ECS para construção da identidade docente, com um olhar amplo para atender as demandas das escolas. Não consideramos tais motivos como suficientes, pois não analisamos todos os estudos no Brasil sobre tal temática, além de percebermos que na escola atual há questões que não foram visitadas por tais estudos, que é o motivo da nossa crítica. Por que tantos estagiários relatam a distância entre a teoria e a prática? Por que a preocupação apontada por Pimenta (1994, p. 181), no enfrentamento da dicotomia da teoria e prática por meio do ECS, ainda é pontuada como um problema por estagiários de EF? Afinal, é a teoria que não chega à escola ou a realidade da escola não chega às universidades?

Embora reconheçamos as diversas relevâncias dos estudos para o ECS, o motivo que nos leva a criticar é para refletir possibilidades de outras perguntas a serem investigadas. Referimo-nos às questões da realidade das escolas, como: o aumento de alunos com autismo e deficiências físicas; violência entre os alunos; presença do tráfico de drogas dentro da escola; aumento de ansiedade na infância; aumento de suicídio na adolescência; aumento do número de crianças com pais presidiários e pais separados dificultando o diálogo entre escola e família como parceiras no processo de cuidado e ensino do aluno; aumento de preconceitos e discriminação na escola; aumento de gestação na infância; aumento de casos de estupro; aborto; aumento de violência contra o professor em sala de aula/quadra; o sistema de ouvidoria das escolas e/ou do sistema de ensino que serve de instrumento de opressão gerados pelos pais e até mesmo da escola sobre o professor; a desvalorização da escola/rede/sistema de ensino sobre o professor; processos contra os professores e outros saberes que são questões discutidas e produzidas pelas vozes dos professores das escolas, nos conselhos de classes que não foram publicados cientificamente, mas foram dialogados. São vozes que poderiam ser ouvidas, se o diálogo entre universidade e escola estivesse mais aberto.

A partir desta nossa reflexão, aprofundamos as questões da identidade docente do estagiário de EF. Como construir a identidade docente do estagiário de EF, capaz de articular a teoria com a prática, se nem o rol dos estudos analisados nesta pesquisa apontaram programas de ECS para superar tais problemas citados acima? Como os estagiários se tornarão professores com capacidade de mobilizar a teoria na prática, se não há produções

científicas e nem discussões sobre tais temáticas nos programas de ECS das universidades? Ou será que há algum ECS de EF que irá dialogar as questões de drogas, tráfico, autismo, suicídio, violência contra professores, ouvidoria, gravidez na infância, guerra de facções criminosas dentro da escola? E por fim, como conclusão da necessidade dessas questões serem transversalizadas nos programas de ECS, propomos a seguinte pergunta: por que algumas universidades escolhem escolas com boas estruturas e boa clientela de alunos da educação básica para a experiência dos estagiários no ECS? Esta é a realidade que deve estar próxima do estagiário, mesmo esta realidade sendo tão distante da teoria?

5.2 Discutindo o conjunto de problemas motivadores dos estudos

Nesta seção, procuramos entender quais os motivos que levaram os pesquisadores a investigarem a temática da construção da identidade dos estagiários de EF no ECS. Para isso, um dos caminhos da pesquisa foi buscar compreender o conjunto formado pelas questões a investigar (em alguns casos chamados de problemas de pesquisa), bem como as respostas/resultados apresentados para responder aos problemas levantados.

O conjunto de problemas extraído para análise em nossa pesquisa contemplou perguntas que predominavam fundamentos nas dimensões biográficas, relacionais ou de ambas (simultâneas). O critério para agrupamento dos estudos em tais dimensões foi o motivo que impulsionou a busca de respostas para os problemas sobre a construção da identidade docente do estagiário de EF no ECS. Um problema da pesquisa, ou uma questão a investigar ou uma boa pergunta bem formulada, além de definir uma investigação, fornece uma direção, estabelece limites e serve, inclusive, como referência para avaliar a pesquisa (O' LEARY, 2019, p. 155). O melhor modo de conhecer os problemas é ouvindo quem vive os problemas, que são os estagiários, segundo as pesquisas científicas.

Após diversas leituras interpretativas, extraídas da revisão sistemática desta pesquisa bibliográfica, tentamos nos aproximar do pensamento central dos autores em seus estudos, decidindo agrupar pela aproximação dos problemas como motivos para o desenvolvimento de seus estudos, as dimensões para a construção da identidade docente do estagiário de EF no ECS: (i) biográfica, (ii) relacional, (iii) integração de ambas as dimensões anteriores, ou seja, uma identidade simultaneamente biográfica e relacional.

O motivo de categorizarmos a dimensão biográfica/temporal é para contemplar a diversidade de literaturas³⁵ que são referenciadas pelos autores que estudam a identidade docente no ECS de EF extraídas e analisadas em nosso estudo bibliográfico.

Sendo assim, identificamos estudos que fundamentavam predominantemente nas dimensões biográficas (pesquisas que são motivadas a entenderem como se dá a identidade para si) com olhar para a sua vida, com a personalidade, analisando o conjunto de transações internas ao indivíduo ou subjetivas do estagiário de EF. Somado a essa dimensão biográfica, outros autores destacam a ideia de tempo no estudo da construção da identidade docente como as trajetórias de vida, escolar, acadêmica e profissional.

De semelhante modo, a dimensão relacional (pesquisas que são motivadas a entenderem como se dá a identidade para o outro), contemplando o espaço e o contexto de ECS, com certa objetividade, as relações com o(s) outro(s) atores da Educação, desde professores da universidade e escola, coordenadores do ECS e da escola, chefes de departamentos e diretores de escolas, assim como, a comunidade escolar, todas essas possibilidades de relações, para a construção da identidade do estagiário de EF nesta dimensão relacional.

A interlocução de ambas as dimensões, a biográfica e a relacional, contemplaram a grande parte dos estudos de Identidade docente no ECS de EF. Ao considerar a identidade docente simultaneamente biográfica e relacional (pesquisas que são motivadas a saber como ocorre a passagem dos processos identitários do estagiário para a identidade profissional docente do estagiário como professor de EF), para entender a identidade que “o outro quer para mim” e simultaneamente do que “eu defino como próprio”. Nesse processo de construção da identidade docente na socialização na transação entre a identidade para si (em que a identidade real interiorizada e incorporada pelo indivíduo) e a identidade para o outro (em que a forma como sou identificado para o outro ou, a identidade conferida a mim pelo outro) conforme foi sistematizado em (DUBAR, 2005).

Na formação docente de EF, a construção da identidade docente segundo Iza *et al.*, (2014, p. 289) depende tanto de fatores externos como os cursos de formação, formadores,

³⁵ As literaturas não são os estudos de identidade docente no ECS de EF analisados em nossa pesquisa. As literaturas são os referenciais teóricos clássicos sobre identidade que a abordagem de nossa pesquisa se reportou, como: Anthony Giddens (1991); Antônio Ciampa (1987); Claude Dubar (1997; 2005; 2009); Erik Erikson (1972); Freud (1923); George Mead (1932); Jean-Claude Kaufmann (2005); Lacan (1949); Nóvoa (1988; 1991); Pimenta (1994; 2012); Stuart Hall (2006); Tardif (2014; 2018); Zygmunt Bauman (1999; 2001).

currículos, etc, quanto os fatores internos à própria pessoa, como, por exemplo, uma tomada de consciência de seu papel, etc. No ECS de EF, os professores são influências externas na construção da identidade docente, pois podem agir diretamente na configuração da identidade individual, no sentir-se com criticidade a capacidade e necessidade de mudanças, e a responsabilidade sobre o papel de professor de EF, pois a orientação nesse sentido e “seus exemplos e atitudes muitas vezes são assumidos como regras e verdades” (PIRES, 2016, p. 150).

Neste sentido, essa grande parte dos estudos que agruparemos nessa dimensão simultaneamente biográfica e relacional, discutem apontando a importância de entender como a identidade herdada é reinterpretada e reconstruída no contexto do ECS, na interação com os outros na atuação profissional, assim como, o entendimento do que ‘posso ser’ ou ‘quero ser’ está relacionado ao que os outros ‘querem de mim’ (DUBAR, 2005).

Sendo assim, ao olhar para os problemas de pesquisa dos estudos selecionados, identificamos algumas características comuns e, a partir disso, geramos as seguintes categorias de questões (problemas) de pesquisa: (i)biográficas e (ii) relacionais, (iii) ambas/simultaneamente biográfica e relacional.

5.2.1 Na dimensão biográfica (i) agrupamos os estudos motivados a investigar perguntas em: como e de que modo ocorre a construção e/ou reconstrução da sua identidade no ECS, ou, como a identidade vai se construindo ao longo de toda a trajetória pessoal, formativa e profissional? Perguntas que consideram a identidade construída ou reconstruída além do ECS, antes e depois. Pesquisas que tiveram interesse de investigar o significado da trajetória na construção da identidade docente antes do ECS e/ou da formação inicial. Pesquisas que tiveram interesse de investigar o significado da trajetória formativa a partir de alguns elementos biográficos que nos remetem a tempos anteriores para entender como se deu e como se permanece em construção a identidade docente do estagiário de EF no ECS.

A identidade profissional, principalmente a profissão de professor, ainda está fortemente relacionada aos elementos das experiências anteriores, a escolha da profissão e as motivações desta escolha e, principalmente, ao processo de formação e de imersão em uma carreira profissional, como as experiências esportivas, práticas corporais, familiares e identificações com professores ou técnicos com construções antes do ingresso do curso docente de licenciatura. É nesta trajetória histórica que as identidades herdadas, são aceitas ou

rejeitadas, e as identidades visadas são projetadas como metas, simultaneamente estáveis e provisórias (DUBAR, 1997; 2005; 2009).

A individualidade do estagiário de EF pode ser evidenciada pelos processos biográficos de análise da identidade profissional, conforme pensamento no estudo de Cardoso, Batista e Graça (2016-a). Neste sentido, Pires (2016) explica que os atos de pertença assumem características internas e a importância está naquilo que “quero ser”, independente das influências externas. No entanto, as marcas biográficas constituídas a partir de crenças e ideias são ressignificadas pelos atos de atribuição e resultam em tatuagens de uma identidade social real (DUBAR, 2005).

O conjunto de estudos de identidade docente no ECS, agrupados na dimensão biográfica³⁶ são predominantemente (RAZEIRA *et. al.*, 2014; VANZUITA; RATZ; VANHANGARI, 2017; PLOTTEGHER, 2018).

Nesta dimensão biográfica, o panorama de dificuldades e problemas no ECS motivam algumas pesquisas a elaborarem questões que considerem o desenvolvimento da identidade profissional docente com destaque para os aspectos das histórias de vidas, narrativas, memórias, socialização antecipatória, socialização primária e secundária, trajetórias de vida e escolar, experiências anteriores, lembranças introspectivas dos estagiários de EF que podem ser refletidas no ECS para ressignificação e (re) construção de significados ao longo do tempo, sem necessariamente em um contexto sistematizado do ECS.

Atualmente, as dificuldades de ser professor de EF, que podem ser encontradas no mercado de trabalho relacionadas ao âmbito escolar, como desvalorização econômica, pedagógica e moral, condições precárias de trabalho, estresses e outros que já apontamos na seção anterior, tornam-se desafios dos estagiários de EF para construir a identidade docente de EF. Esse conjunto de problemas levou à preocupação grupo de pesquisadores como Razeira *et al.*, (2014, p. 131) a investigar os alunos-estagiários do Curso de Licenciatura em EF da ESEF/UFPel, destacando que para a construção dos futuro-professores de EF competentes para a Educação Básica, torna-se, como ponto-chave, conhecer quem são os

³⁶ É importante destacar que a grande maioria dos estudos extraídos e selecionados em nossa pesquisa bibliográfica, de dezesseis (16) estudos foram doze (12), que consideraram a dimensão biográfica fundamentada e analisada como presente na construção da identidade docente dos estagiários de EF no ECS. Mas, foram apenas três (03) estudos que consideraram predominantemente as dimensões biográficas sem considerar nestes estudos, a dimensão relacional de mesma importância. Isso também não significa que os autores destes estudos desconsideraram a simultaneidade dos aspectos biográficos e relacionais sobre a construção da identidade docente.

alunos de EF nos cursos de licenciatura. Neste sentido, esses pesquisadores alertam que as universidades não devem desperdiçar a continuidade da construção da identidade docente de EF já constituída, desejada, almejada, pretendida e identificada de algum modo, anteriormente por esses sujeitos.

O motivo que impulsionou Razeira *et al.*, (2014, p.125) a estudar tal problema, foi acreditar que, ao conhecerem os principais interesses e motivações dos sujeitos, é possível promover uma formação profissional mais qualificada, mais próxima da expectativa de ser professor dos discentes e, posteriormente fazer mudanças ou ajustes necessários nos projetos políticos pedagógicos de toda a formação docente, em especial. Para conhecer os interesses e motivações de alguns estagiários de EF em seu estudo, Razeira *et al.*, (2014) aprofundam nas questões de que motivos levaram a escolha do curso e profissão de EF pelos sujeitos.

Em resposta a tal questão, Razeira *et al.*, (2014, p.124) evidenciaram que o gosto pelo esporte é o motivo mais relevante para escolha do curso, e isso pode relacionar-se com a experiência anterior dos sujeitos na época da infância e/ou adolescência. Trajetória pessoal e escolar que não se dividem, de semelhante modo, as identidades pessoal e profissional não se separam (BORGES, 1995). Somado a essas respostas, Razeira *et al* (2014, p.130) evidenciaram que nas áreas de atuação, houve a predominância do âmbito escolar, depois ginástica de academias e de clubes.

A construção da identidade do estagiário de EF relacionada a escolha do curso de EF vem sendo muito estudada, conforme aponta Razeira *et al* (2014) ao se reportar aos estudos de Santini e Molina Neto (2005), Krug e Krug (2008), Maschio *et al.*, (2008), Krug (2010). O esporte é o principal motivo da escolha do ingresso do curso de EF. A questão que queremos discutir é que as identificações com o esporte e a profissão são, em grande parte, carregadas de construções identitárias de um esporte de competição com base de ensino tecnicista, voltado para o mercado e consumo do mundo neoliberal e que até nos dias de hoje, fazem parte da constituição do futuro-professor de EF nos cursos de licenciatura nas universidades (SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; RAZEIRA *et al.*, 2014; PLOTEGHER, 2017).

Esse ensino tecnicista por meio do esporte competitivo é bem conhecido e discutido na década de 1970, mas tem efeitos tão fortes, que na prática, ainda está na escola e inclusive nos púlpitos universitários. Sendo assim, há dois problemas gerados na formação de professores de EF nas universidades de hoje, além da dificuldade de integrar teoria e prática, também tem dificuldade de reconstruir ou desconstruir a identidade docente tecnicista esportiva, pois acaba

reproduzindo a valorização de conhecimentos teórico-acadêmicos-científicos do esporte, exclusivamente competitivo, distante de um esporte pedagógico com reflexões, críticas e inclusões de todos os alunos, não só dos que se sobressaem.

Parece que temos a formação do professor de EF com ensino tecnicista como um desafio antigo a ser superado, retroalimentado pela formação superior de professores de EF, nas universidades. A discussão da construção da identidade docente com estudos que consideram aspectos teóricos biográficos no ECS aponta caminhos de entendimento para minimizar tal problema.

É preciso então, um ECS com discussão pedagógica do esporte, com críticas, reflexões e, em especial, respeito pelos professores formadores da universidade, no que se refere o esporte como parte da vida desses estagiários, como um aspecto que dá sentido e significado do estagiário em desejar ser professor de EF na escola, para desenvolver no ECS as reconstruções identitárias ocorridas anteriormente, mobilizando conhecimentos acadêmicos e científicos da formação inicial, considerando pesquisas científicas que relacione inclusive os motivos das escolhas dos estagiários de EF (SANTINI; MOLINA NETO, 2005; KRUG, 2010; RAZEIRA *et. al.*, 2014).

As escolhas pré-profissionais, denominação preferida por Plotegher (2018, p. 96), também fizeram com que a maioria dos entrevistados “recorresse às memórias para lembrar os motivos que os levaram até ao curso de licenciatura em EF”. A autora também defende que as experiências anteriores não podem ser desconsideradas na compreensão da trajetória formativa e na constituição da identidade profissional docente.

Ao destacar os saberes experienciais como núcleo vital do saber docente, além de ricos na construção da prática e identidade docentes, Plotegher (2018) se reportando a Tardif (2014) explica que as experiências adquiridas anteriormente ao ingresso na universidade, a partir da socialização pré-profissional, que o sujeito ao vivenciar em vários espaços antes da profissionalização, podem contribuir para a construção da identidade docente do futuro-professor de EF.

A aproximação ao problema da pesquisa e as interpretações do estudo de Plotegher (2018) enfatizaram, segundo a autora, a necessidade de considerar a dimensão biográfica, no entendimento das experiências formadoras em Marie-Christine Josso (2004) e o conceito de identidade profissional (DUBAR, 2005). Neste fundamento, Plotegher (2018) evidenciou que além da escolha ser relevante para a formação docente, o futuro-professor torna-se

responsável pela sua própria ação, e nos diferentes contextos, em especial no ECS, há aquisição de saberes diferentes. Observamos, portanto, que o interesse predominante de Plotegher (2018) nas experiências formadoras em outros espaços e momentos anteriores, não desconsidera as relações para o aprendizado de ser professor no ECS.

A formação inicial qualificada, inovadora e mais humana do professor universitário de EF, depende do contexto escolar como espaço formativo e de construção da identidade docente. O ECS tem-se demonstrado uma ferramenta essencial para a qualidade da formação de construção da identidade dos futuros professores, segundo Plotegher (2018, p. 152). A autora defende, ainda, que o ESC na escola é um espaço de compreensão e ressignificação da profissão docente (p.28).

Um dos motivos que levou Plotegher (2018) a produzir sua pesquisa foi acreditar que a formação inicial e identidade docente se dão a partir de experiências no decorrer da formação que transcendem ao currículo prescrito³⁷, ainda que, mantenha-se um diálogo permanente. A universidade, ao oferecer dispositivos de formação, chamados pela autora de PIBID, grupos de danças, escolinhas, grupos de pesquisas, diretório acadêmico, estágios não curriculares, os laboratórios de estudos e pesquisas (sempre atrelado à Iniciação Científica), o Diretório Acadêmico, os Projetos de Extensão (Tiro com arco e Criadança), o PET47, o PIBID, a Cia de Dança Andora⁴⁸, o LAEFA, etc, pode contribuir para um novo tipo de profissionalismo em que a formação deixa de ter um caráter centralista e prescritivo, e passa a ganhar uma configuração pessoal (“formar-se”, em vez de “formar” os professores).

Neste sentido, há 20 décadas, na área de formação docente, o teórico Libâneo (1998, p.23) chamava a atenção de que “o ECS não é a questão central de nenhum curso de formação profissional, como não pode ser o eixo do processo de formação”. Embora Libâneo reconheça a importância do processo do ECS para a formação do professor e para a identidade docente do futuro professor. Para o autor, a importância do ECS não o coloca como único dentro da formação, nem o mais importante.

Ao evidenciar a influência do gosto pelo esporte como o motivo principal para a escolha do curso para o aluno escolar ser professor de EF, Razeira *et al.*, (2014) justifica neste sentido, a presença predominante de um modelo desportivizado na formação acadêmica de

³⁷ “Transcender o currículo prescrito, ou ir além do currículo prescrito” no estudo de Plotegher (2018) é o conjunto de dispositivos formativos não vinculados formalmente no currículo de formação acadêmica. Entre os dispositivos estão os projetos de pesquisa, de extensão, projetos de iniciação docência, grupos de danças, escolinhas esportivas, laboratórios de estudos e pesquisas, diretórios acadêmicos e tantos outros.

professores de EF no Brasil. Isso nos leva a inferir algumas discussões e entender o motivo que alguns estudos se aprofundam na dimensão biográfica para entender como fazer uma construção da identidade docente de EF de excelência para os dias de hoje. Entender que o esporte é um fenômeno cultural da humanidade e está presente além do ensino na escola, em clubes, centros esportivos e em universidades, pode levar a reflexões sobre a formação do professor de EF.

A influência desse fenômeno chamado de esporte é tão forte que nem a Universidade conseguiu modificar a estrutura desportivizada da grade curricular de formação docente de EF, muito menos inserir uma perspectiva predominante de formação mais pedagógica e humana de um novo professor de licenciatura de Educação Física. Ou a perspectiva de formação docente de EF em um modelo desportivizado está realmente presente até hoje, ou as experiências anteriores são muito fortes e carregadas ao longo de toda a vida e formação docente. Borges (1995), citado por Razeira *et al.*, (2014, p.129), afirma que as identidades pessoal e profissional não se separam, sendo assim, os professores de EF tem grande chance de reproduzir na escola suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, ao longo de toda a trajetória. Não estamos rotulando os cursos de graduação em EF como tradicionais, tecnicistas e desportivistas.

Há de se destacar a influência de uma engenharia econômica local, nacional e internacional do esporte, desde torneios nas escolas e competições internacionais em que a mídia participa promovendo o consumo cultural e econômico da prática do esporte competitivo de alto nível e, por conseguinte, levando alunos e sociedade em geral, a compra dos produtos contidos no(s) esporte(s). Não devemos ingenuamente rotular o esporte como vilão, pois o ensino do esporte pode desenvolver o respeito, amizade, ensinar a perder, saber ouvir e falar em momentos oportunos, tolerar as diferenças, superar limitações, trabalhar de modo coletivo e organizado, inclusão social, refletir sobre as suas limitações e dos outros, além aprender a vencer o seu próprio eu, entre outros valores humanos.

O ponto central da nossa crítica nesta sessão de estudo é levar a reflexão, de que o grande desafio que os cursos de licenciatura de EF têm é o de ampliar a sua formação acadêmica para além do modelo desportivizado. Assim como, as universidades investigam descobrir, como reconstruir a identidade profissional docente de EF construída previamente, principalmente devido ao gosto pelo esporte, apresentando outro esporte, construindo um novo olhar a esse professor em formação sobre as possibilidades de ensinar além do esporte

competitivo, o esporte adaptado, cooperativo e educativo, em que o ensino de valores possa ser discutido com prazer nas aulas de EF na escola.

Acredita-se que distante do modelo desportivizado e se aproximando de uma perspectiva de construção da identidade docente mais humanista, teremos maior chance de construir um olhar mais amplo pelos alunos da escola, que poderão ser motivados a escolher mais tarde o curso de EF, mas diferente de hoje, por motivos mais pedagógicos, cooperativos, com valores humanos, críticos-reflexivos e de transformação social a partir do esporte transformado pedagogicamente.

Quanto à construção da identidade docente na formação inicial e no ECS de EF, considerando esses estudos citados, podemos inferir com otimismo crítico, a partir dos estudos que investigam a construção da identidade docente considerando os elementos ou formas identitárias de se ver professor ao longo de toda a sua vida, que se pode romper com um sistema identitário tecnicista esportivista que algumas universidades retroalimentam o ensino do esporte competitivo em modelo didático-tecnicista, produzindo para a escola professores com uma identidade tecnicista do esporte. Em algumas situações, parece que há ainda uma formação superior de professores que não é tão diferente do ensino da escola, como afirma Plotegher (2018).

Nesta discussão, apontamos dois problemas a serem superados na formação docente dos professores de EF, baseando-se nos conceitos de formas identitárias, conversões identitárias ou transações identitárias. O primeiro problema advém da identidade docente dos professores universitários, com olhar predominantemente teórico e dos professores de escola pela prática, mas, por outro lado, o segundo problema é a retroalimentação de um *sistema identitário tecnicista esportivista*³⁸ que a universidade transfere às escolas ao produzir professores de EF com identidade construída para desenvolver o esporte em suas aulas, assim como a escola reproduz o esporte competitivo aos alunos da educação básica, em que alguns, escolheram ser professores de EF e ingressaram na Universidade, espaço que o esporte competitivo será retroalimentado a esses futuro-professores, num modelo de ensino tecnicista.

³⁸ Construimos termo *sistema identitário tecnicista esportivista* por dois motivos: o primeiro para expressar o sentido que a reprodução do olhar de ser professor antes da formação inicial (identidade herdada, segundo Dubar, 2005; 2009) pode ser reproduzida pelos estagiários no ECS, quando os componentes teórico-acadêmico-científicos da formação inicial não forem significativos para os estagiários de EF. A Universidade reproduz o tecnicismo e produz para a escola professores tecnicista no ensino do esporte. O segundo seria levar a reflexão aos cursos de EF em considerar essas construções identitárias que o estagiário aprende antes da formação inicial e leva para a licenciatura de EF, facilitando conforme alguns estudos já apontam a resignificação, reconstrução, transação de ser professor, mudança da identidade docente, distantes de vícios, estigma, representações tecnicistas e tradicionais de ser professor de EF.

Nesta crítica, parece que a identidade docente de EF não inicia no curso de formação superior, embora a modele, reconfigure e a reconstrua. Não é na universidade que o sujeito constrói a identidade docente de EF, ou o desejo de atuar dando aulas de EF na escola, mas sim a partir das suas experiências anteriores que podem ser na família, outros contextos e na escola. A sociedade impõe um esporte competitivo e tecnicista à escola, e é este esporte que os professores produzidos pelas universidades ensinam nas escolas. Ao retornarem à escola, ressignificam a sua identidade docente tecnicista de ser professor esportivista desde as experiências anteriores.

Ao buscarem entender em como os formandos em EF constroem identidade(s) profissional l(is), por meio de suas experiências no contexto de formação e inserção profissional os pesquisadores Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017, p. 18) analisaram os dados produzidos no estudo a partir de três categorias: “escolha profissional; formação inicial e inserção profissional” (p. 19). O estágio de EF foi analisado pelos autores como o principal contexto de inserção profissional para os formandos de EF terem experiência prática docente, além de desenvolver o aprendizado, ressignificação e reconstrução das identidades profissionais (VANZUITA; RAITZ; GARANHANI, 2017, p. 25-28). Se as experiências levam a reconstrução da identidade na prática profissional, significa que as escolhas e formação inicial podem levar a construção da identidade profissional, além de, podermos concluir também, que há outras experiências, outros conhecimentos, outros reencontros, outras práticas para a reconstrução da identidade profissional docente, além do ECS.

Entender como ocorre a aproximação das experiências práticas com a formação inicial foi o motivo que levou o desenvolvimento do estudo de Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017) investigando como se dá a identidade docente no processo de inserção profissional do futuro-professor de EF, contemplando, principalmente, aspectos biográficos (escolha) assim como, aspectos teóricos científicos e acadêmicos da formação inicial. Os autores consideram no estudo “a inserção profissional como um problema a ser investigado e melhorado” (p.25). No entanto, o ECS é o aspecto mais importante de reconstrução da identidade docente do formando de EF pela inserção profissional ser uma dimensão de experiências práticas que se somam a formação inicial e do trabalho, gerando assim, novos olhares de ser professor de EF, a reconstrução da identidade docente.

Esta problematização é fundamentada pela maioria desses estudos em Dubar (2005) que ao considerar a inserção profissional como problema recente na sociedade, traz elementos para discutir a identidade social e profissional, com uma visão além do olhar econômico, que

se concentra em elementos de socialização profissional (formação geral, formação profissional e experiência de trabalho). Nesta perspectiva sociológica que, a relação da identidade e inserção profissional é considerada por Dubar (2005) em “[...] construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias individuais e sistemas desemprego, de trabalho e de formação” (p. 330).

Na EF é a partir das experiências de busca de conhecimento e aprendizado no ECS como inserção profissional que pode contribuir para o movimento de configuração e reconfiguração da construção identitária. Essa articulação entre estudo e trabalho é que “constroem suas identidades profissionais” segundo Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017, p.27-29).

Portanto, a construção de identidade(s) profissional(is) para os pesquisadores Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017) é resultado de uma rede complexa que possibilita o movimento de configuração e reconfiguração de identidade(s) profissional(is) desde aspectos anterior a formação inicial que motivam a escolha do curso, assim como os elementos de composição como saberes, experiências, motivação, pesquisa e etc, além disso, na inserção profissional, principalmente, no ECS, em que os autores destacam a importância da pesquisa, reconstrução de conhecimentos e da criação de métodos e metodologias estão presentes, mas não são articulados integralmente a construção da identidade docente.

É importante destaca que no estudo de Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017, p.28) mostraram que a universidade e os professores formadores da universidade não possibilitaram a prática da pesquisa como princípio educativo, pois o desenvolvimento da identidade docente em uma perspectiva da pesquisa foi identificado pelos autores advinda pelos próprios formandos de EF de modo autônomo, por si mesmo. Este é o motivo central do estudo de Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017) se enquadrar na dimensão biográfica e dimensão relacional simultaneamente.

Na condição de atores da sua própria construção identitária profissional, os discentes de EF segundo Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017) “mobilizam conhecimento de dentro para fora, para reconstruir conhecimento, de modo intuitivo” (p.25), sem orientação rigorosa e científica pelos professores formadores. Acredita-se que é nesse processo que os discentes vão se tornando novos professores de EF, que se explica, aos autores se reportarem em (Serres, 1993) em que os discentes vão se tornando “outros”. Se tornar um novo professor que está além do saber a solução do problema, mas em especial, ser um professor criativo a novas

perguntas (MELUCCI, 2004) e um novo professor além criar novas perguntas, possa aprender e recomeçar como orienta Demo (2015).

Sendo assim, estudar a construção da identidade profissional docente a partir dos dados produzidos pelos estudantes de EF, nos ajuda a entender o protagonismo acadêmico e pessoal, de alguns futuros professores de EF que almejam de modo autônomo e autoreflexivo, muitas das vezes, “ir além” dos bancos das Universidades.

5.2.2 Na dimensão relacional (ii) agrupamos os estudos que interessam à pesquisa: como se constitui a identidade docente dos estagiários de EF em um determinado espaço, contexto ou formato de ECS? Ao destacar somente os processos relacionais, da identidade profissional, os atos de atribuição vinculam ao indivíduo normas, procedimentos e conhecimentos que se originam na determinação social de uma profissão ou classe (PIRES, 2016). Na análise sociológica da identidade, proposta por Dubar (1997), a característica mutável e dinâmica dos processos identitários marcam os diferentes sentimentos de pertencimento nos grupos e instituições sempre acompanhados de registros internos e próprios.

Os motivos dessas pesquisas buscam respostas para a construção da identidade profissional docente do estagiário de EF no ECS, em um contexto de trabalho desenvolvendo as relações múltiplas nas tarefas e formas de relacionamento que desempenham na escola em diversos grupos como: conselhos de turma, participação nas reuniões de departamento e de grupo disciplinar, acompanhamento do diretor de turma e participação no clube de desporto escolar, com uma socialização profissional com funcionários, alunos e comunidade escolar. Destaque no relacionamento com os alunos, professores da escola e universidade. Baseado em Cardoso, Batista e Graça (2016-a), na dimensão relacional, os aspectos pessoais (emocional e afetivo) não podem ser dissociados dos aspectos profissionais.

A presença dos elementos de “afetividade por palavras e gestos aparece como chave do sucesso pedagógico”, segundo Cardoso, Batista e Graça (2016-a, p.529). A afetividade estudada por Malaco (2004), como um elemento importante para a construção da identidade docente dos estagiários de EF no ECS, evidenciou uma proposta de contrapor uma formação de professores de EF com racionalidade técnica, instrumental, voltada ao mercado do mundo neoliberal.

A linguagem é o elemento central da dimensão relacional (BERGER e LUCKMANN, 1985), logo os elementos de diálogo e reflexivo devem estar fortemente presentes no ECS para construção da identidade docente de um professor de EF reflexivo, aberto ao diálogo, relacional. Há, então, o aspecto afetivo e pessoal nesta dimensão relacional, como atuações em centros sociais, aulas para deficientes, passeios em orfanatos ou casas de menores abandonados, estágio em capelania, hospital de câncer e deficientes físicos, casa de recuperação de drogados, casa de idosos e outros grupos para atuação do estagiário de EF, com vistas a ampliar o seu olhar de ser professor além de suas aulas e da escola. A construção da identidade profissional de um professor em uma perspectiva humana, conforme Molina Neto (2003), em que o estagiário de EF pode aprender a ser um professor que possibilite seus alunos a pensar criticamente, com mudanças de hábitos, crenças e ideias preconcebidas. Um professor de EF crítico, reflexivo e dialógico, pois a linguagem com o diálogo no ECS, desenvolve a identidade docente e altera a estrutura social.

O conjunto de estudos de identidade docente no ECS, agrupados predominantemente na dimensão relacional são: (MALACO, 2004; SOUZA, 2012; MONTENEGRO *et. al.*, 2014; DA SILVA, 2018).

A superação do distanciamento da teoria e prática é um problema da formação inicial que também motivou Souza (2012, p.100-102) a pesquisar a questão de como o estagiário de EF reflete e analisa a sua própria ação docente e como o processo de reflexão auxilia na construção de saberes e da identidade docente. Uma identidade docente entendida pela autora “em constante modificação”, que se dá junto com uma ação docente práxis.

A pesquisadora Souza (2012) explica a importância da linguagem nas discussões reflexivas, por meio de debates e discussões coletivas no grupo focal, possibilitando ao estagiário ser um professor de EF reflexivo e crítico para a transformação da realidade social e com propostas articulando a teoria com a prática. Cada vez menos desinibido, mais reflexivo sobre as práticas, com melhor linguagem com os alunos, Diretores e professores, desenvolvendo assim, sua identidade docente.

Em seus resultados, Souza (2012) sugere a necessidade dos cursos de formação de professor de EF enxergarem “o processo reflexivo no centro formativo da docência” (p.100) e “não somente ser pensado apenas durante os ECS na formação inicial, mas, deve estar presente durante todo o curso de graduação e durante toda a trajetória formativa e continuada dos docentes” (p.102). Neste sentido, o curso de formação inicial deve ser considerado como ponto

inicial e final do processo para a formação de um futuro professor de EF com uma postura crítica e reflexiva de suas ações, experiências, leituras teóricas e de mundo, que possa favorecer a transformação da realidade. Um ECS de EF em uma abordagem reflexiva possibilitou, segundo Bezerra (2012), experiências significativas na emergência de saberes e aprendizagens e o processo de construção da identidade docente.

Entender o desenvolvimento do curso de licenciatura a partir do olhar dos estagiários e averiguar como as experiências dos egressos como estagiários de EF contribuíram para a sua construção identitária docente e de que forma isso ocorreu, foram questões investigadas por Da Silva (2018) através dos estagiários de ECS do curso de Licenciatura egressos da Universidade Federal de Pelotas. De modo sintético, a conclusão dos resultados na visão dos estagiários de EF no estudo de Da Silva (2018) revela um conceito bom do curso de licenciatura perfazendo critérios teóricos, metodológicos e práticos de maneira satisfatória, além disso, a escola se mantém um local receptivo à presença dos estagiários de EF, e por último, foi constatado mudança na percepção dos egressos sobre o ser professor, após proporcionar experiência real de ser professor no ECS, gerando bases para sua identidade docente.

Quando Da Silva (2018, p. 99) pergunta aos estagiários investigados “o que é ser professor de EF?”, além da maioria dos estagiários responderem positivamente ao desejo de serem professores de EF, percebemos que neste estudo, a construção da identidade docente dos estagiários a partir das relações com os outros nas experiências do ECS foi a questão principal a ser investigada para obter a resposta em seu estudo.

Embora Da Silva (2018), neste estudo, não duvide da importância das experiências anteriores no ECS, por exemplo o PIBID (p.98) como experiência prévia ao ECS, assim como o gosto pelo esporte nas experiências anteriores à formação inicial, como outros constructos oriundos da educação básica (p. 96). Somado a isso, há outros motivos para justificar a inserção deste estudo na dimensão relacional deve-se ao fato que, o autor não considera o termo (re)construção da identidade docente. As evidências do seu estudo são voltadas para os elementos de reflexão, afeto, competências desenvolvidos no ECS, desconsiderando a discussões com as construções anteriores, como outros elementos de caráter biográficos.

Ao analisar uma amostra composta por 17 estagiários de EF do 8º período do curso de Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas e matriculados no ECS, Montenegro *et. al.*, (2014, p. 560-561) evidenciaram que os estagiários têm satisfatória percepção do ECS na

formação inicial e na profissão de EF, além de acreditarem que o ECS cria possibilidades para a sua construção da identidade docente pedagógica e profissional, capaz de produzir conhecimentos de participar das decisões de gestão da escola, dos sistemas educativos e criação de um olhar em outras questões do exercício da sua profissão, relacionados a docências e, principalmente, o desenvolvimento da identidade do professor de EF na pesquisa junto (refletindo nas intervenções nas aulas de ECS) e depois do ECS (refletindo após interpretações das situações problemas).

O fundamento teórico principal do estudo de Montenegro *et al.*, (2014) para produção de tais respostas as questões de qual a visão dos estagiários de EF para a construção da identidade docente no ECS, foi baseado em Pimenta e Lima (2012) no que se defendem a importância do ECS para a formação de professores e para os estagiários conhecerem os elementos que são indispensáveis para a sua construção da identidade docente pedagógica e profissional, saberes do dia-a-dia e autonomia do futuro professor.

Os aspectos que justificam a inserção do estudo de Montenegro *et. al.*, (2014) nesta categoria de dimensão relacional é a ocorrência de uma transação objetiva em que o estagiário percebe sua mudança para o tipo de professor de EF, que tipo de professor no ECS você é (atos de atribuição). Outro aspecto é a interação entre professores/orientador/tutor x aluno/acadêmico, aprendendo a ser um professor de EF que aprenda a ouvir, além de falar com os outros no trabalho docente. Neste sentido relaciona, temos ainda, o fato dos autores não considerarem em suas análises questões biográficas em permanente reconstrução da identidade docente, e por fim, a relação social do estagiário de EF com o professor orientador, contribuindo a construção da identidade para/com o outro.

Somado a isso na discussão e conclusão dos seus resultados, Montenegro *et. al.*, (2014) não se preocupam em trazer as construções da identidade docente anterior da formação inicial, mas sim uma delimitação do estudo nas experiências no ECS de EF. Os autores reforçam a importância do ECS para tornar-se professor, ou seja, do acadêmico ser professor a partir das experiências de ECS em que tal experiência é classificada por esses professores de “como a mais radical experiência vivida pelo acadêmico, em sua formação profissional no rumo de tornar-se professor” (p. 560).

5.2.3 Dimensão simultaneamente biográfica e relacional, em ambas as dimensões/contexto (interlocução das dimensões biográfica e relacional) (iii) agrupamos os estudos de interesse em investigar perguntas: como construir a identidade docente do estagiário com reconhecimento da importância do diálogo e reflexões nas comunidades de práticas e/ou rede colaborativa docente na escola; como ocorre o processo de transição do aluno-estagiário considerando tanto as construções e reconstruções das identidades docentes no ECS, chamado por alguns autores de momento de transição, ou reconfiguração de identidade, transação, conversão, movimento de identidade docente individual, ou identização; pesquisas que têm interesse em entender como ocorre a construção/reconstrução da identidade docente do estagiário no ECS em um formato colaborativo, de comunidades de prática, em que o estagiário aprende novas práticas a partir das reflexões das práticas, de si e das novas experiências relacionais, em diversos grupos na escola e fora da escola; pesquisas que foram motivadas em saber como a identidade docente se define no espaço e tempo no trabalho.

Em alguns estudos de identidade docente no ECS há o encontro das dimensões biográfica (estudos que objetivam entender a identidade para si) e relacional (estudos motivados a entender sobre a identidade do outro). Dimensão biográfica no sentido de como o sujeito pode se vê, e relacional, pois se constrói num processo de interpretação de si mesmo enquanto em um determinado contexto (MARCELO GARCIA, 2009, p.11-12). Esse entrecruzamento das dimensões biográficas e relacionais nos estudos de identidade docente no ECS parece levar o entendimento de como os estagiários desenvolvem a maneira que se reconhece perante os outros na prática profissional docente.

Neste sentido integrado, a construção do eu profissional do estagiário de EF se desenvolve ao longo da vida e ao longo da carreira, influenciada tanto pelas escolas quanto pelas reformas educacionais e contextos políticos, “[...] integrando o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências anteriores, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (p.11).

Um aspecto importante nesta dimensão é que, embora haja elementos de construção da identidade que tendem predominar uma mais que a outra, nesta categoria, há um fator relevante, pois há a integração dos elementos de ambas as dimensões, potencializando a ressignificação e/ou reconstrução da identidade docente do futuro-professor na trajetória do ECS como pontuam Cardoso, Batista e Graça (2016-a, p. 533).

Se considerarmos o elemento de reflexão, usado mais no processo relacional como importante no desenvolvimento da identidade do estagiário no ECS, os elementos de crenças e representações são usados mais na dimensão biográfica, pois certas crenças e representações do significado de ser professor aprendidos previamente vão se alterando, se modificando num jogo de reconstrução das imagens que acompanham o indivíduo desde tenra idade, que se constitui como um processo dinâmico, evolutivo, relacional e contextualizado, como defendido por Dubar (1997) e por Flores e Day (2006), e mostrado por Cardoso, Batista e Graça (2016-a, p. 533) com estagiários de EF no contexto de ECS.

Nesta dimensão biográfico-relacional, um ECS em um modelo de redes colaborativas oferece ao estagiário de EF a possibilidade de ser ativo na participação plena no grupo de pertença da escola, gera um sentimento além do saber e saber fazer, mas, principalmente, no reconhecimento no modo como somos entendidos, como somos aceitos, como somos olhados, o que somos para o outro em um determinado contexto, tanto histórico e social. Considerando então, a identidade como um fenômeno relacional e ao mesmo tempo biográfico, não sendo um atributo fixo a pessoa, mas um movimento que se desenvolve ao longo da vida da pessoa (SOUZA NETO *et. al.*, 2012).

O conjunto de estudos de identidade docente no ECS agrupados em ambas as dimensões/contextual são: (SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016-a; PIRES, 2016; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016-b; ROCHA, 2017; FLORES, 2018; PEREIRA *et. al.*, 2018; BARROS, PACHECO, BATISTA, 2018).

Na tentativa de responder como se configura a identidade profissional de estagiários de EF no ECS, Pires (2016) concluiu que é dentro de uma lógica de interlocução biográfica e relacional, que “a identidade docente individual vai sendo delimitada de forma efetiva nas confirmações das diferentes experiências no ECS” (p.229). A autora explica que essa constituição da identidade docente individual ocorre em um movimento, no qual as lembranças introspectivas dos tempos anteriores à formação inicial estão carregadas de processos identitários biográficos a partir de uma identidade herdada. Já na formação inicial, a autora explica que essa identidade herdada perde seu espaço para uma identidade visada, que ao sofrer influências de características próprias da docência, ainda se manifesta impregnada por uma identidade docente coletiva, ou seja, as incorporações sobre que tipo de professor que o estagiário de EF quer ser podem estar ainda entrelaçadas ao eixo sincrônico de uma identidade coletiva.

Dentro desse movimento complexo de individualidade e coletividade sobre a dinâmica de construção da identidade docente no ECS de EF, estudos apontam que ao investigar alguns elementos de construção da identidade docente, parece possibilitar além de um entendimento melhor sobre a construção da identidade docente no ECS de EF, mas principalmente, em entender a integração dos aspectos individuais e coletivos, relacionais e biográficos no aprendizado de ser professor de EF.

Além das expectativas, os elementos de crenças também podem ser reativados, integrados e desafiados quando as novas experiências na formação inicial, principalmente com as experiências de estágio (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA-a, 2016; SCHERER; MOLINA NETO, 2000). Os valores e crenças da profissão, desenvolvidos previamente, assim como os princípios didáticos e pedagógicos somados às aprendizagens da formação inicial e experiências no ECS, que conduzem à identidade docente, foram alguns elementos também identificados por Pires (2016, p. 224). As experiências no contexto educativo, prática pedagógica e atos de ensino geraram um reconhecimento parcial, que embora importantes nas observações da cultura escolar, os estagiários de EF no ECS “passam a reconhecer os espaços de atuação de um professor, como aulas, reuniões pedagógicas, contato com pais e pares, reuniões sindicais entre outros” (PIRES, 2016, p.225).

Ao desenvolver duas questões de estudos sobre qual o significado que os estagiários de EF no ECS atribuem a sua trajetória formativa e como significam suas experiências na construção da sua identidade docente no ECS, a pesquisadora Silva (2009) integra as dimensões biográfica e relacional, contemplando o diálogo entre os sujeitos e a reflexão sobre a prática, além da reflexão sobre as histórias de vidas dos estagiários. A trajetória formativa (desde a escolha profissional à aprendizagem da docência na formação inicial) narrada pelos estagiários de EF e analisada por categorias pessoais e profissionais, produziu representações de ser professor fortalecendo sua identidade docente, além desse resultado, a autora concluiu também que o ECS produz significados de ser professor a partir da reflexão crítica sobre as práticas docentes dos estagiários de EF e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

A motivação pela escolha do curso de licenciatura de EF pela maioria dos estagiários investigados no estudo de Rocha (2017, p.76-77) se deu pela experiência com o esporte ao longo da infância e adolescência. No ECS o acompanhamento dos professores da escola (supervisores) foi ressaltado pelos estagiários como fator importante em suas intervenções e,

por sua vez, contribuiu na (re) construção de suas identidades docentes para atuações profissionais futuras. Outros estagiários no estudo de Rocha (2017) relataram que o ECS nada contribui para a formação docente. Neste sentido é importante destacar que, alguns estagiários relataram o amor pela profissão o motivo do ingresso no curso, enquanto outros, a escolha do curso de EF se deu pela falta de opção, haja vista o grau de dificuldade na aprovação em outros cursos, que neste caso, parece ser outra profissão e não a de professor de EF.

Percebemos a interlocução das dimensões biográficas e relacionais nos resultados no estudo de Rocha (2017, p.78) relacionados a diferentes transformações no ECS de EF, nas relações com os professores e alunos e nos estudos feitos em sala de aula. Dentre essas mudanças, no aprendizado de ser professor de EF configuram-se o planejamento e organização das intervenções na sequência das atividades, melhora no trato dos conteúdos com os alunos e ampliação da criatividade no que se refere a mudanças inesperadas nas aulas, principalmente, aprender a ser um professor que negocie, discuta e flexibilize os conteúdos com os alunos e, por fim, a sensibilidade com os alunos, as trocas de conhecimentos com professores ou outros estagiários, desenvolver habilidade de ressignificação das disciplinas aprendidas na universidade e adaptação do uso da voz nas aulas, para evitar afastamento por tratamento de saúde ou invalidez da voz.

O motivo que levou a pesquisadora Rocha (2017) a produção de sua dissertação foi acreditar que o ECS é um momento marcante no processo de tornar-se professor, contemplando a identificação, construção e/ou reconstrução por parte do acadêmico do curso de licenciatura em EF ao refletir sobre sua prática pedagógica e sua futura profissão. Neste campo de investigação, a autora afirma a relevância do seu estudo de campo social para a “qualidade de formação do professor de EF” (p.13).

Outro motivo que leva alguns estudos a investigarem o processo de identidade no ECS é a necessidade da teoria acadêmica estar mais próxima da prática escolar. Para isso, Flores (2018) procurou entender “como ocorre o processo de transição (identização³⁹) de aluno para professor” (p.134).

Explicar as mudanças que os estudantes-estagiários constroem de si mesmo sobre o ser professor, ou seja, Flores (2018, p.75-134) teve interesse em saber como ocorre a Interligação da

³⁹ Identização é considerado por Pires (2018) como uma conversão do estagiário para professor. Flores (2018) traz o conceito de identização nas ideias do sociólogo italiano Alberto Melucci: “[...] para expressar o caráter processual, autorreflexivo e construído da definição de nós mesmos” (MELUCCI, 2004, p.48). Segundo Pires (2018), Melucci (2004) prefere o termo identização que identidade.

identidade de si, para o outro e visada dos estagiários no ECS, oportunizando para o estagiário de EF um ECS em um curso de Licenciatura de EF que considere o subcampo científico/acadêmico e o subcampo escolar como parceiros no processo de formação inicial de professores, para alcançar a (re) construção dos olhares e posturas frente à escola. O autor evidencia que ECS é o elemento central para a integração da teoria e prática, em especial, para o processo de reconstrução da identidade docente.

Ao buscar respostas para questões de como se configura o processo de identificação docente de estagiários de EF no ECS, assim como, de que maneira os subcampos científico/acadêmico e escolar durante o ECS refletem no processo de identificação docente do estagiário de EF, Flores (2018, p.31) conseguiu evidências de que não se devem desconsiderar as experiências anteriores carregadas de formas identitárias no entendimento de ser professor de EF no ECS.

Em seus resultados, Flores (2018, p. 161-168) evidenciou em uma dimensão biográfica que os motivos que levaram os estagiários a escolher o curso estão direta e/ou indiretamente correlacionados às práticas corporais experimentadas no período anterior ao seu ingresso. Somado a isso, na dimensão relacional, o tempo da formação inicial e no ECS configuram em momentos marcantes, amargos ou doces nas interações do estagiário com outros atores das instituições formadoras, no processo de construção de representações de ser professor de EF. Por fim, o autor enfatiza uma construção da identidade docente além dos conhecimentos teóricos, que contemple os elementos de afeto, sensibilidade, improvisação, dentre outros, configurados na interação da identidade para si e da identidade para o outro, dentro e fora da escola.

Ao considerar a hipótese de que há possibilidade da reconstrução da identidade profissional ocorrer com os estagiários de EF no ECS, Cardoso, Batista e Graça (2016-b, p. 128) buscam responder duas questões em seu estudo, a primeira sobre quais “as preocupações de atuação do professor da escola como facilitador no processo de formação dos estagiários de EF? A segunda, foi referente, a quais transformações foram notadas nos estagiários de EF em um ECS na dinâmica de comunidade de práticas?” Neste sentido, percebemos que, saber como deve ser o contexto de prática de ECS para a construção da identidade docente motivou a Cardoso, Batista e Graça (2016-b) a desenvolverem seu estudo?

A resposta encontrada por Cardoso, Batista e Graça (2016-b) foi que deve ser um ECS em um contexto dinâmico de relações entre os membros da Comunidade da Prática e com

interações positivas com afinidades emocionais, em especial, entre a professora da escola e estagiários de EF no estágio, em que a crescente articulação entre a faculdade e a escola com partilha de diferentes opiniões, de atribuição de significado à experiência levam ao fortalecimento do sentimento de pertença à profissão e a reconstrução positiva da identidade profissional do estagiário de EF.

O grupo de pesquisadores Cardoso, Batista e Graça (2016-b, p.140-141) se reportaram ao referencial teórico de Comunidade de Práticas em Wenger (1998) como fundamentação para pesquisar se a (re) construção da IP dos estagiários em um contexto de estágio, explorando as relações da comunidade da prática, ocorre em estagiários de EF. Em seus resultados, os autores evidenciam que os elementos de autonomia e reflexão dos estagiários de EF sendo mediadas pela professora da escola permite o estagiário integrar as biografias, conhecimentos da formação inicial e experiências das práticas.

Consideramos o estudo de Cardoso, Batista e Graça (2016-b) dentro da dimensão simultaneamente biográfica-relacional, devido as duas questões levarem tal interpretação, além dos resultados contemplarem ambas as dimensões. Na dimensão relacional identificamos a formação de professores encontra terreno fértil para a construção da identidade profissional em contextos reais de exercício da função docente que promovam relações autênticas entre os membros da CdP, que resultem em interações positivas envoltas em afinidades emocionais, como resultado do estudo. Além disso, de modo integrado, a reconstrução do conhecimento prático integra as biografias individuais, o conhecimento construído na formação e as experiências práticas, contemplando no mesmo estudo características da dimensão biográfica.

O motivo que levou Pereira *et. al.*, (2018, p.10) desenvolverem a pesquisa de identidade docente dos estagiários de EF é que, no ECS a identidade docente é a melhor compreendida. Os pesquisadores afirmam que é a partir das experiências do estagiário de EF neste período de formação de prática escolar desenvolve um olhar prático, construindo uma gama de saberes tanto científicos quanto pedagógicos, intensificando assim, os saberes disciplinares.

Diante da necessidade de repensar o curso de formação inicial de EF, entendendo que desde a formação inicial os estudantes vão construindo sua identidade profissional, uma trajetória que é repleta de intencionalidades que se interligam, Pereira *et. al.*, (2018, p.02) esboçam estudar a questão da trajetória de estagiários pelas experiências durante as ações formativas no ECS de um curso de Licenciatura em Educação Física. Para isso, os

pesquisadores consideraram também as experiências anteriores ao estágio na formação inicial integrando as experiências da formação inicial no contexto da escola.

No ECS de EF, os autores perceberam que as experiências de aprendizado de ser professor de EF no ECS são refletidas, dialogadas e discutidas pelos estagiários, tornando o ECS um instrumento de confronto com a realidade e assim gerando “novos interesses e novos aprendizados para a prática docente” (p.10), uma nova prática de ser professor de EF na escola de hoje.

O motivo que leva-nos a inserir o estudo de Pereira *et. al.*, (2018) nesta dimensão simultaneamente biográfica-relacional é a característica do estudo em considerar tanto o modo reflexivo, individual e ativo pelo próprio estagiário de EF, quanto, simultaneamente, de modo coletivo nas relações entre o estagiário com outros estagiários, professores e outros atores no contexto real escolar, terreno fértil para a construção da identidade profissional (PEREIRA *et. al.*, 2018; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016a - 2016b).

Os resultados do estudo de Pereira *et. al.*, (2018) evidenciaram que na dimensão biográfica, especificamente as experiências anteriores, grande parte dos estagiários de EF durante a formação inicial, já atuam na área de EF, seja em ambiente escolar ou não, em modalidades esportivas, preparação física, pesquisas científicas. Essas experiências contribuíram positivamente segundo autores para atuação na área de formação, porém não evitaram dificuldades no planejamento e a organização didática. A sequência e a associação entre as disciplinas, o distanciamento da teoria com a realidade do ambiente escolar eram preocupações relatadas pelos estagiários investigados no estudo.

Na dimensão relacional, no que se refere a interação do estagiário de EF na escola, Pereira *et. al.*, (2018) também evidenciaram que em alguns casos, os estagiários perceberam a união entre os setores da escola para melhor desenvolvimento institucional, outros relataram que os setores são individualistas. Essa interação entre estagiários e professores da escola possibilitou perceber a insatisfação de alguns professores com sua profissão.

No contexto de ECS o estagiário de EF pode adquirir e desenvolver competências e habilidades para a docência, assim como, sua identificação profissional. Durante o processo de identificação profissional docente no ECS o estagiário de EF vai constituindo saberes e diferentes olhares para o ambiente escolar; amplia a sua capacidade de redimensionar diferentes perspectivas, conceitos, atitudes e crenças, conforme apontam alguns resultados de Pereira *et. al.*, (2018, p.10-11).

A qualidade do contexto escolar no ECS pode gerar também profundas relações dos professores da escola e da universidade no processo do ensino do aprender a ensinar, integrado aos fatores de ordem individual, pessoal e biográfico são dimensões de construções da identidade docente de estagiários de EF, que também foi interesse de investigação no estudo de Barros, Pacheco & Batista (2018). Segundo as autoras, um dos motivos da temática de “tornar-se professor” ser objeto de investimento na produção científica de seu artigo, se justificativa pelo fato do “estágio ser reconhecido como um dos períodos mais marcantes da formação inicial dos futuros professores” (BARROS, PACHECO, BATISTA, 2018, p.606).

Entre as experiências marcantes diante da prática docente dos doze estagiários de EF analisados no estudo de Barros, Pacheco e Batista (2018) estão os sentimentos de insegurança e angústia podendo gerar dificuldade para idealizar sua identidade profissional. Outros resultados do estudo revelam que as expectativas dos estagiários de EF tiveram impacto na construção de sua identidade como professor no ECS, e grande parte dos estagiários de EF investigados deram maior relevância às expectativas de aprendizagem nas interações com os professores da escola, que segundo os próprios relatos dos estagiários, são aqueles que normalmente são recorridos “para a resolução de problemas inerentes à prática da atividade de ensino no dia a dia” (p.616). Somado a essas relações, os estagiários de EF atribuem maior importância ao orientador pelo papel que ele assume no processo de avaliação.

Neste sentido, o contexto e o programa de ECS deve ser para os estagiários de EF um espaço de aprendizagem para o ser professor, envolvendo aquisições pessoais e profissionais integradas, conforme defendem Barros, Pacheco e Batista (2018, p. 613).

Em síntese, considerar as dimensões biográficas e relacional, levaram as autoras evidenciarem também que, precisa-se entender que para a construção da identidade profissional do professor de EF, um momento que interage com outros momentos da formação inicial (disciplinas teóricas por exemplo), assim como, com outros momentos, dentro e fora da Universidade. Essa construção dinâmica, plural, biográfica e ao mesmo tempo relacional da identidade docente, “permite ser um potencializador das relações humanas dentro e fora do contexto da aula” (p.622).

Sendo assim, a partir do entrecruzamento das dimensões biográficas e relacionais para a construção da identidade docente no ECS de EF, podemos considerar que, o ECS de EF é um momento e um contexto de formação profícuo se integrado a outros contextos e outros momentos de formação, que ao ser considerado tal entrecruzamento nas propostas de

formação dos estagiários pela universidade e escola, potencializar-se-á para a construção/reconstrução de uma identidade profissional do futuro professor de EF mais próximo à formação humana, pedagógica, científica, pessoal e, em especial, mais comprometida com o sonho de futuro profissionais do nosso país que estão na escola de educação básica, os alunos.

Entender como ocorre a reconstrução da identidade docente dos estagiários possibilitou à pesquisadora Bezerra (2012, p. 99) investigar sobre as “transações identitárias dos estagiários de EF que se configuram como negociações que os leva a uma constante ressignificação da própria identidade”, motivando, então, o desenvolvimento da questão de estudo: “como os profissionais de formação inicial, da Licenciatura em Educação Física, (re)constróem sua identidade docente?” (p.10).

Em seus resultados, Bezerra (2012) explica que na socialização pré-profissional analisou como as práticas corporais e trajetórias influenciaram a escolha profissional (representações negativas ou positivas da docência, como, por exemplo, a baixa valorização e remuneração) e modelam as identidades pessoais fornecendo conhecimentos do ser professor, (antes da formação inicial), em que Bezerra concluiu “a permanência de um núcleo identitário, adquirido anteriormente à universidade e distante das ações pedagógicas dos professores da Educação Básica” (p.97). Já no Estágio Supervisionado, *locus* significativo de (re)construção identitária, como os PFIs se inseriram na dinâmica do trabalho docente assumindo a função de professor. Os elementos identificados como necessários para a construção da identidade foram reflexão, afeto e diálogo.

Ao indagar no seu estudo se “existem construções e reconstruções da identidade profissional docente nos momentos de estágio na Licenciatura em Educação Física da UFOP”, a pesquisadora Souza (2017, p.78) evidenciou a colaboração do ECS de EF para a (re)construção da identidade profissional e pedagógica da maioria dos entrevistados, a partir de sucessivas socializações com diferentes professores e das características pessoais, e ainda, por gerar ressignificações nas aulas de EF no ambiente escolar. A base para a problematização evidenciada pela pesquisadora Rocha (2017), principalmente, a (re)construção da identidade docente, foi o estudo de Dowling (2011) na formação de professores de EF Noruegueses. Estes estagiários se envolveram ou rejeitaram os discursos de uma boa prática docente.

Então, ocorrem mudanças inesperadas nos professores. Entender o que faz o professor mudar leva a perguntas, problematizações de estudos, no tocante à identidade docente. A

identidade docente, portanto, é a forma como o professor expressa o mundo interno dele, e este mundo na convivência com os outros. No ECS na escola, a identidade docente do estagiário é construída nas atribuições oriundas das relações com os atores dela como gestores, alunos, professores da escola e universidade, família, funcionários e comunidade escolar em geral. Como o futuro-professor deve ser, fazer, sentir, como deve agir e o como se insere nesta instituição, o estagiário de EF, então, vai concordar com algumas atribuições de pertencas (concordar em ser líder, afetivo, sociável, etc), ou o estagiário vai negociar (isso eu tento fazer, mas isso não, isso eu vou passar a fazer, vou ser afetivo, pesquisador, coletivo, sociável e outras não vai fazer mesmo). Essa dimensão de si e com o outro, em situação profissional, requer pertencimentos e negociações e, é assim, que vai se construindo a identidade docente do professor.

Esse deslocamento dos estudos pesquisados, para entender como ocorre essa transição identitária, essa passagem de estagiário para professor, entender a importância das lembranças introspectivas dos tempos anteriores à formação inicial, estão carregadas de processos identitários biográficos a partir de uma identidade herdada e essa transição, perda do espaço da identidade herdada para uma identidade visada, para no contexto de ECS contribuir para a identidade docente individual do estagiário, parece ser um caminho que o ECS possibilita para uma melhor aproximação da teoria e prática, integrando universidade e escola no processo de formação do ser professor de EF do estagiário no ECS.

Baseando-se em Tardif e Lassard (2014, p.284) hoje, há necessidade de entender a composição identitária dos diferentes papéis que os professores exercem nas escolas atualmente, como pai ou mãe, motivador, assistente social, policial, voluntário, advogado, secretário escolar, coordenador pedagógico e até papel de diretor na ausência da Direção escolar. Ensinar é um trabalho interativo (TARDIF; LESSARD, 2014, p.235). No entanto, o estagiário de EF se depara com essas várias maneiras de ser professor (ROCHA, 2017), pois a construção identitária baseia-se em valores individuais, nos modos de agir, em seus saberes e em seus anseios (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012), integrados às variações de contexto, relações sociais e interações.

A interação professor-aluno é destacada como o aspecto fundamental na situação didático-pedagógica a ser aprendida pelo estagiário no ECS, segundo Rocha (2017, p.09). A autora afirma que o ECS é parte integrante do processo de construção identitária do estagiário de EF, como prática educativa, nas vivências da relação professor-aluno, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, bem como nas partes organizativas, objetivando o processo de ensino-aprendizagem.

Para o estagiário se identificar com a profissão de EF, precisa que ocorra a transação das identificações para o outro e para si. Essas identificações são definidas por Dubar (2009, p. 14) como “maneiras de identificar pelos outros e para si [...] são variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações a categorias diversas que depende do contexto” (p.14). Esse movimento coletivo e pessoal modificam as formas identitárias que, segundo Dubar (2009), são conceituadas como “modalidades de identificação”: comunitárias e societárias.

A conversão identitária é revelada num processo transitório daquilo que foi incorporado por uma identidade herdada, mas que principalmente por influência de vivências e de concepções acadêmicas sofre ressignificação. Observa-se, então, que a identificação ou não com certas atribuições que são do outro é o cerne da formação identitária, sendo que essa demanda só se torna possível com os diferentes momentos de socialização (DUBAR, 2005).

Contudo, Tardif (2010) afirma que as instruções especializadas não garantem mudanças nas incorporações sobre a docência já concretizada pelas experiências vividas. O autor alerta que são nessas incorporações que os novos professores buscam conforto e exemplos para resolverem situações pedagógicas do ensino. Os processos identitários biográficos do estagiário de EF, incorporados nos tempos anteriores à formação inicial a partir de uma identidade herdada, são lembrados, carregados e ressignificados, delineados a partir da escolha pelo curso de formação de professores em EF (PIRES, 2016, p. 28).

Essas conversões identitárias, ou transições identitárias, chamadas por Bezerra (2012), podem ser o ponto principal da construção da identidade docente no ECS e para explicar como se dá o desinvestimento pedagógico do professor de EF. Neste sentido, de que é nas diferentes experiências de socialização que vão se constituindo a identidade docente do estagiário, que se darão as transições identitárias que se “configuram como negociações que os leva a uma constante ressignificação da própria identidade”, segundo Bezerra (2012, p.99). A autora explica que é neste movimento de negociações entre os pares de negação/aceitação, idealização/realização, ação/reflexão, que as identidades docentes se reconfiguram. A autora explica que parece ser na ausência ou anulação de um desses pares que se justifica um entendimento sobre o desinvestimento profissional.

Considerando a triangulação entre as respostas dadas ao conjunto de problemas dos estudos de identidade docente no ECS de EF, fundamentando-se na interlocução das dimensões biográficas e relacionais, podemos interpretar que o motivo principal que leva

pesquisadores a investigarem sobre a identidade docente é acreditar que entender melhor como se dá a construção e reconstrução da identidade docente, em especial, a conversão identitária das construções docentes de alunos para professor de EF, pode contemplar a qualidade de formação do professor de EF.

Esse principal motivo se apresenta de grande valia para um olhar permanentemente dinâmico do ser professor reconhecido e vivido pelo futuro professor desde o ECS, apontados interessantes por alguns estudos, como a conversão identitária denominada por Pires (2016), também pode ser chamada de transação identitária (Bezerra, 2012), de transição identitária por Silva (2009), identização por Flores (2018), de metamorfose segundo Cardoso, Batista e Graça (2016-a), chamado de construção/reconstrução da identidade e construção identitária por Rocha (2017), de passagem de alunos para professor por Pimenta (2012). Fundamentados pelo entendimento das formas identitárias e identificações sistematizado por Dubar (2005).

Em tempos de tantas mudanças da sociedade atual, entender como ocorrem as mudanças da construção/reconstrução/desconstrução da identidade docente no ECS contribui para a superação do problema do modelo de formação hegemônico da racionalidade da técnica na formação inicial resistente a articulação de teoria e prática.

Esses resultados produzidos a partir da discussão do panorama do ECS na formação inicial e do conjunto de problemas motivadores dos estudos, de modo integrados, atendem os objetivos específicos que sejam **(i) Identificar, categorizar e discutir o problema de pesquisa nas investigações que se ocupam da construção da identidade docente durante o estágio curricular supervisionado, na formação inicial em educação física.**

5.3 Discutindo a denominação “Professor Supervisor” x “Professor Orientador”.

Um ponto central na discussão dos problemas de pesquisa do rol de estudos selecionados é superar o problema do distanciamento entre teoria e prática no ECS, que é reflexo dos cursos de licenciatura das Universidades. Além dos dezesseis estudos de identidade no ECS de EF extraídos nesta pesquisa corroborarem apontando tal problema, temos observado também, em nossa experiência com o ECS, vários relatos críticos dos estagiários sobre uma formação teórico-acadêmico-científico distante da realidade escolar.

Algumas pesquisas têm apontando a necessidade de aproximação da universidade com a escola como parceira e integrada no processo de formação docente dos estagiários de EF no

ECS, em especial, na construção da identidade docente no ECS (BEZERRA, 2012; PIRES, 2016; FLORES, 2018; PLOTEGHER, 2018).

Mas nos parece que este discurso de aproximação universidade-escola ainda não se concretizou na prática. Observa-se hoje, que a articulação teoria e prática permanece bonita nos discursos em congressos, revistas, livros, periódicos, palestras de conferências e nas Universidades, mas ainda, distante da Escola. Pois a Universidade permanece distante da escola, e vice-versa.

Assim, ainda que as pesquisas sobre o tema, os relatos dos estagiários e o reconhecimento da comunidade acadêmica que trabalha nos cursos de licenciatura reforçarem a importância da Universidade conhecer a realidade escolar, bem como a necessidade de aproximação e parceria universidade-escola para a formação docente, isso está longe de se concretizar. Os motivos para esse distanciamento entre universidade e escola são variados.

Um primeiro motivo que pode ser elencado é certa discriminação da Universidade em relação à qualidade dos professores das escolas como formadores, ou seja, as pesquisas dizem que a escola produz saberes docentes e estes saberes são científicos, mas ao mesmo tempo, classificam os professores das escolas como supervisores e não orientadores, denominação dada nas próprias pesquisas de formação docente. É sobre esse motivo que vamos tratar nessa sessão.

Acredita-se que a questão principal para tal distanciamento e dificuldade de ações pontuais na aproximação universidade escola pode estar na desvalorização do professor da escola e supervalorização do professor da Universidade. Um fato está explícito nos próprios estudos que usam a denominação terminológica de *professor supervisor* (da escola) e *professor orientador* (da universidade). As próprias produções científicas da área de formação docente podem até apontar a importância pedagógica-didática da escola e até a contribuição da mesma como locus de construção da identidade dos estagiários na escola (PIMENTA, 2014; IZA; SOUZA NETO, 2015), mas por outro lado, tratam o principal ator da escola, como, supervisor ou colaborador ou cooperador, mas, não se pode chamar este professor da escola como de orientador, pois orientador é somente o professor da universidade.

Os estudos de identidade docente no ECS de EF acabam retroalimentando essa ideia, mesmo que sem intencionalidade, mas acabam, possibilitando interpretações negativas da própria escola ao ler estudos, fichas de avaliação e acompanhamento de ECS, que expressam uma certa prepotência da Universidade sobre a Escola, gerando discriminação, preconceitos e

desvalorizando os saberes docentes gerados na prática docente (BARROS, PACHECO E BATISTA, 2018; DA SILVA, 2018; FLORES, 2018; PLOTEGHER, 2018; ROCHA, 2017; BEZERRA, 2012; SOUZA, 2012; SILVA, 2009). Há possibilidade dos estagiários de EF, professores de Escolas e Universidades aprenderem juntos uns com os outros, criando aulas inovadoras “sem preconceitos nem medo de serem mal interpretados” (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p.531).

Acreditamos que o fato do professor da Universidade ser o responsável pelas atividades do ECS, não descarta o valor pedagógico e de formação, em parceria do professor da escola. E considerar o professor da escola como orientador e a escola como produtora de conhecimentos, não desvalorizará a responsabilidade do professor da Universidade pelo componente curricular do ECS, planejamento, pelo acompanhamento, orientação do aluno estagiário durante todo o processo assim como, intermediação com as escolas receptoras, do desenvolvimento, avaliação de atividades, como explica Da Silva (2018, p. 23-26).

O termo de *professor supervisor* nos remete a uma supervisão, podendo evocar conotações de poder. A partir da década de 90 os pesquisadores Alarcão e Tavares (2003, p.03) chama atenção ao termo, que leva ao pensamento de um projeto de supervisão que reconfigura uma possível regulação que o termo, supervisão, conota.

Há críticas veementes das vozes dos estagiários de EF investigados nos estudos sobre identidade docente no ECS, que o professor de EF supervisor (da escola) segundo Bezerra (2012), por viver uma realidade de ensino na escola pública fornece saberes a partir da própria experiência que pode contribuir para a identidade docente do estagiário de EF.

Estudos destacam a importância da função do professor supervisor (da escola) no ECS ao “[...] acompanhar o desenvolvimento pedagógico de cada grupo de estagiários, orientando, corrigindo, planejando e avaliando” (GOMES-DA-SILVA, 2009, p. 107), que são ações que podem potencializar as relações sócias e possibilitar o exercício docente em uma rede colaborativa além da escola, integrada Universidade (BEZERRA, 2012).

Neste sentido, discutimos na seguinte direção: Os Porquês os estudos sobre o ECS, principalmente os de construção da identidade docente no ECS, evidenciam usam um discurso da necessidade e importância da universidade convidar a escola, e em especial, o professor da escola como também formador dos estagiários, se esses mesmos estudos das Universidades denominam o *professor da escola* como “supervisor” e não como “orientador”, com uma terminologia que expressa uma certa exclusão e distanciamento, mesmo que

inconscientemente mas parecendo um preconceito de desvalorização, da função pedagógica de formação docente? Afinal, porque o professor da escola é chamado de supervisor e o professor da universidade de orientador? Qual será a percepção dos estagiários dos professores das escolas “parceiras”? Qual a construção da identidade do futuro professor terá do professor da escola que ele tanto deseja ser? Afinal, a legislação determina o uso exclusivo da terminologia de “professor supervisor” aos *prcfessores das escolas*, enquanto os “professores orientadores” os das Universidades?

Na perspectiva da epistemologia da prática, alguns estudos de formação docente valorizaram o potencial de permanente construção de conhecimentos dos estagiários e professores a partir da reflexão, ressignificação e investigação de suas próprias práticas e propostas pedagógicas dentro da escola, contrapondo a hegemonia e a exclusividade da universidade como produtora de conhecimento sobre o ensino e, principalmente, a escola como espaço de construções de novos conhecimentos e reconstrução da identidade docente (PICONEZ, 1991; LIBÂNEO, 2011; PIMENTA, 2014; TARDIFI, 2014; IZA; SOUZA NETO, 2015; PLOTEGHER, 2018; FLORES, 2018; ARROYO, 2019).

Neste sentido, diante do cenário escolar de formação inicial e formação acadêmico-profissional, não se deve esquecer da importância de todos os atores na formação do estagiário, principalmente àqueles que são produtores de saberes profissionais da área do ensino, os professores das escolas conforme aponta Tardif (2014):

“[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas [...]” (p.258).

Estudos fundamentados na epistemologia da prática no ECS de EF evidenciam o encontro da universidade e escola na formação docente, como destaque para “a articulação dos professores orientadores e coordenadores (universidade) com os professores supervisores (escola)” (FLORES, 2018, p. 152). A importância desta articulação se principalmente ao “choque de realidade” em dar aula, as dificuldades das condições estruturais de trabalho, além do distanciamento da teoria e prática (PEREIRA; HENRIQUE, 2016, p. 61), e neste caso, é o

professor da escola no ECS que “intercede possíveis e normais decepções do estagiário neste tempo da formação [...] assumem papéis indissociáveis na ação de ensinar sobre o ensino, tornam-se peças-chave aos olhos dos estagiários [...] testes de uma real compreensão do que é ser professor” (FLORES, 2018, p. 143).

Neste sentido, encontramos nos estudos de Plotegher (2018, p. 132) discursos de estagiários que ressaltam que foi no espaço escolar que aprendeu a dar aula, ao ter acompanhamento e orientação de um professor supervisor (da escola), sendo para ele de fundamental importância nesse momento. Ao mesmo tempo a experiência foi válida por reconhecer aspectos que colocam em questão a sua identidade profissional.

Nesta perspectiva de articulação escola e universidade com a mesma relevância no processo de formação dos estagiários de EF, Barros, Pacheco e Batista (2018) ao analisarem os dados dos estagiários de EF entrevistados, referente à categoria do impacto inicial entre os Professores da escola e universidade, afirmam que “os valores das percentagens relativas de referências foram muito próximas e as mais elevadas” (613). Que significa dizer que há motivos científicos para construir uma formação no ECS dando igual importância a Universidade e Escola, formando conseqüentemente com essa identidade profissional de unidade, cooperação e reconhecimento da importância de ambos na transformação da sociedade.

Uma possibilidade de desenvolver a identidade de um professor de EF construtor de conhecimento, reflexivo e pesquisador foi apresentada por Bezerra (2012) em que o estagiário de EF em perspectiva colaborativa pode aprender ser um professor de EF que constrói sua aula em um modelo de colaboração de ECS, junto com seus pares, mas em especial, com o professor da escola (professor supervisor).

A partir destes estudos de identidade docente no ECS entendemos que as relações entre os estagiários e professores da escola, podem levar o reconhecimento da função de orientação pedagógica desses professores. O que poderia levar-nos a pensar que a terminologia seja indiferente. Mas, é o olhar do professor da Universidade que se discute, não o modo de pensar e sentir da profissão docente pelo estagiário. O reconhecimento do professor da escola na orientação do estagiário já foi evidenciado no Brasil (PIRES, 2016; FLORES, 2018; PLOTEGHER, 2018; BARROS; PACHECO; BATISTA, 2018) e de referencial teórico internacional também, pois Tardif (2014) mostrou o potencial de formação docente dos professores da escola

Mas a questão que se discute é, o porquê a Universidade insiste em não entender a função de supervisor “fiscais de estagiários”, se o produto das próprias pesquisas com estagiários de EF no ECS, a partir das vozes dos próprios estagiários, evidenciam a contribuição dos professores das escolas em sua formação, no ECS?

Para uma aproximação de mesma relevância entre os professores da escola e universidade, é importante que o curso de formação docente possibilite “a reflexão da prática docente oportunizada no ECS, alinhada aos conhecimentos científico/acadêmico, possibilitou em determinados momentos o encontro entre os professores da universidade e da escola” (FLORES, p. 163).

Nesta discussão busca-se a valorização docente, e não a desvalorização do professor da escola. Ambos os professores, os da escola e universidade são fundamentais a sociedade. A partir dos estudos analisados, refletimos que a causa do distanciamento da teoria e prática é reflexo do distanciamento do discurso teórico-acadêmico-científico sem ações eficientes para uma articulação entre universidade-escola com equidade, formação e produções em conjunto e, em especial, valorização de ambos os profissionais, os das escolas e das universidades.

Desvalorizar o professor da escola é desvalorizar a própria formação docente superior, pois desta são gerados os docentes. Na verdade, o professor da escola tem forte contribuição na construção da identidade herdada (PIRES, 2016; FLORES, 2018) antes da formação inicial. O bom professor ensina seu aluno ser bom professor e o despertamento do desejo de ser professor advém também de alguns professores das escolas, é principalmente do chão da escola que se eliminam as incertezas, o medo e a desvalorização profissional. Sendo assim, contribuir para a construção da identidade docente dos estagiários de EF com o professor da escola é desenvolver um olhar de valorização daquela profissão das profissões, a profissão de ser professor.

Nesta seção, contempla discussões e críticas a partir das leituras e análise do rol de estudos, que atendem aos objetivos específicos de discutir problemas e fundamentos, de modo a contribuir para o processo de construção da identidade docente, ainda durante a formação inicial.

5.4 Discutindo as perspectivas dos estudos da Identidade no ECS de EF:

A fragmentação da teoria na prática era acompanhada de uma formação aplicacionista. Em que o estagiário construía uma identidade que aprendia a usar a teoria na prática e não a reflexão sobre a prática, como construção de novos saberes próximos da realidade do aluno. E hoje tão difícil de ser superada. Neste sentido, identificamos as perspectivas sistematizadas a partir da interpretação do rol de estudos selecionados em nossa pesquisa bibliográfica que venham tentar superar a tradicional visão aplicacionista na formação docente, inclusive, no ECS de EF: Epistemologia da prática; Comunidade da prática; Biográfica; Afetiva; Pesquisa.

Consideramos as perspectivas como base teórica de fundamentação utilizada pelo rol de estudos desta pesquisa, que pesquisaram o processo de construção da identidade docente do estagiário de EF no ECS. Perspectiva pode ser entendida ainda, como a lente utilizada por cada pesquisador em suas investigações, estudos, pesquisas ou produções científicas.

O objetivo desta sessão é apresentar diferentes olhares teóricos de discussões que dão base para entender, interpretação, justificar e dar credibilidade a organização metodológico de investigação dos problemas. Com isso, queremos tentar contribuir para novas estruturações teóricas, novas interpretações, novas lentes para ampliar os espaços de discussões científicas, acadêmicas e profissionais, assim como, evidências de um conjunto teórico que dão base de sustentação para superação das questões a investigar na área da formação docente de estagiários de EF no ECS.

É importante destacar que as perspectivas do rol de estudos apontados aqui nesta pesquisa bibliográfica, não são as únicas, podendo existir perspectivas já usadas em outros estudos não identificadas aqui, além disso, não temos objetivos de fragmentar a teoria, as lentes ou os olhares, pois há pesquisas que integram mais de uma perspectiva, e por fim, o nosso objetivo não é classificar uma perspectiva como ideal, ou melhor, que outra, pois os referidos estudos com suas respectivas perspectivas, já foram avaliados e validados cientificamente para a temática de identidade docente no ECS de EF. Além disso, as perspectivas envolvem as dimensões pessoais, profissionais e pedagógicas integradas na formação do estagiário de EF.

A sistematização das perspectivas que identificamos não é antagônica, pois todas essas, conforme o rol de estudos que analisamos, possuem características comuns, entre algumas, estão o distanciamento de um programa de ECS norteado em uma perspectiva epistemologia da técnica, permitem a integração entre elas em um mesmo estudo, há elementos de construção da identidade docente no ECS de EF que são utilizados em duas ou mais perspectivas, embora por lentes diferentes. Essas características comuns, essa relação

dialógica entre as perspectivas acompanha o conceito dinâmico de identidade e torna-se em especial, uma relevância da nossa pesquisa bibliográfica.

Entendemos que a discussão dos resultados analisados nesta seção nos permite dar conta de nosso terceiro objetivo específico de pesquisa, que consiste em **(iii) sistematizar e discutir os fundamentos evidenciados na literatura como importantes no processo de construção da identidade docente dos estagiários.**

5.4.1 Perspectiva da Epistemologia da Prática

A epistemologia da prática perspectivada nesta pesquisa bibliográfica é conceituada como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2014, p. 255).

Os Professores de Universidades e Escolas produzem e mobilizam saberes para a formação. Para o autor saberes é entendido como “conjuntos de conhecimentos, competências e habilidades que nossa sociedade julga suficientemente úteis ou importantes para inseri-los em processos de formação institucionalizados” (p.295).

Além dos saberes, outro elemento base para sustentação dessa perspectiva da epistemologia da prática é a reflexão, que têm como ponto de partida o pensamento reflexivo em Dewey (1959) que é definido pelo autor como um “[...] examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p. 13). Essa definição de pensamento reflexivo foi tomada como base para o desenvolvimento de epistemologia da prática educativa desenvolvido por Tardif (2002; 2014). É importante destacar que Donald Shön (1995; 2000) contribuiu fortemente desde 1983 para a popularização da teoria da epistemologia da prática ao desenvolver os conceitos de professor reflexivo na ação (aprender a pensar o que fazem enquanto fazem), levando desse modo, um novo olhar do caráter formativo da prática docente.

Com a preocupação da formação de profissionais reflexivos Schön (1995) sugere que para uma aprendizagem cognitiva, pautada nos processos mentais mais elaborados, em habilidades intelectuais, como a compreensão, reflexão, análise, síntese e a avaliação de situação, requer a articulação do currículo da universidade com a prática na escola. Neste sentido, Zeichner (1995) propõe ainda a prática reflexiva proposta por Schön (1995), além das

escolas de desenvolvimento profissional como algumas de suas inovações, buscando uma melhor prática docente com a finalidade de superar as dificuldades de aprendizagem dos professores em suas formações.

Compreender a formação docente na perspectiva da epistemologia da prática, portanto, é interpretar melhor para quê, para quem e para onde está se deslocando a formação profissional. É questionar o próprio processo educativo e as práticas pedagógicas a fim de não se contentar somente com a educação de resultados, contemplando uma formação humana dentro do processo de formação profissional docente, em especial no ECS de EF como enfatizado por Flores (2018, p.33).

Na EF, ao longo da história de formação profissional, a formação tecnicista permanecia sob forte influência militar, mesmo em 1939 com as primeiras instituições de formação de professores de EF no meio civil em SP e RJ por meio do Decreto-lei nº 1.212/1939 (BRASIL, 1939). Posteriormente, com o Parecer CFE nº 894/1969 (BRASIL, 1969a) e com a resolução CFE nº 69/1969 (BRASIL, 1969b), permanecia a ênfase técnico desportiva, redução das matérias básicas de fundamentação científica e os saberes referentes ao conhecimento esportivo ganham destaque, assim como, a didática com ênfase para a formação do professor (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Com a Reforma Universitária de 1968, um currículo de formação com ascensão do esporte de rendimento e os cursos superiores de EF contratavam atletas para atuarem no ensino superior. Em 1990 predominava um currículo na racionalidade técnica pautado no conhecimento técnico-científico. A Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) e o parecer CNE/CES 0058/2004 contribuíram para assegurar a indissociabilidade teoria-prática, por meio da Prática como Componente Curricular, do ECS e de Atividades Complementares, permeando todo o tempo de formação.

Além desse avanço legal, permitiram aos cursos de Licenciatura, contemplarem as propostas pedagógicas na formação docente, na tentativa de superar a racionalidade técnica com a da prática, com uma perspectiva da prática pedagógica para constituir-se em um profissional autônomo, reflexivo e consciente da sua constante aprendizagem e ainda, pensar a EF como um campo de conhecimento específico (SOUZA NETO, *et al.*, 2004). Legitimar o legalizado era e é um desafio para os cursos de formação docente no Brasil, pois depende do suporte científico para estruturação do Projeto Político Pedagógico dos cursos de licenciatura.

A motivação de estudos na perspectiva da epistemologia da prática como fundamento para a construção da identidade docente na formação inicial nos cursos de licenciatura do Brasil, teve influência científico de literaturas internacional de Ibernón (2004) na importância do futuro professor aprender a saber do por que deve fazê-lo, além do, o que\como fazer, além de Nóvoa (1995a), que propõe a formação de professores numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, com vista à construção de uma identidade profissional”(p.25). Nesse sentido, a identidade profissional docente sendo construída pelos estagiários no contexto da realidade de ser professor, aprendendo em como é o ensino, como é ensinar, conforme a colaboração entre os professores das universidades com os professores das escolas, “trabalhando nas escolas” (TARDIF, 2014, p.274).

Percebemos nesta pesquisa bibliográfica, que grande parte das pesquisas que investigam a identidade docente dos estagiários de EF no ECS se fundamenta na perspectiva da epistemologia da prática (FLORES, 2018; ROCHA, 2017; SOUZA, 2012; MONTENEGRO *et al.*, 2014; BARROS; PACHECO; BATISTA, 2018; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016-a; DA SILVA, 2018; PEREIRA *et al.*, 2018).

O ECS é um espaço pedagogicamente democrático. Pois segundo Pereira *et al.*, (2018, p.9), o ECS oferece espaço para o estagiário aprender a ser professor, “errar, aprender e melhorar”, por assim, no chão da escola, se permitir a reflexão da sua real experiência prática docente. Segundo os autores, é nessa perspectiva de ação-reflexão-ação no ECS que o estagiário de EF pode desenvolver competência de planejar, organizar e buscar a construção de novos saberes, novos conhecimentos nesta trajetória profissional.

Um dos motivos que levam pesquisadores a adotar a epistemologia da prática em suas pesquisas para investigar a temática da identidade docente de estagiários no ECS é buscar uma formação docente com articulação da prática e teoria, gerando os movimentos constitutivos do ser professor na dimensão científica/técnica, política, ética e estética, segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015). Buscar um ECS segundo esta perspectiva exige uma formação docente mais humana/profissional nos cursos de licenciatura de EF, para a construção de um professor que atue além de pesquisador, pedagógico, didático, com boas ações de ensino, em especial, um professor que crie espaços de reflexão em suas aulas, conforme Imbernon (2001), na formação inicial docente com uma reflexão na ação que ocorra antes da ação, durante e após a sua execução, isto é, no ato de ensinar segundo Darido (2001).

A reflexão sobre a prática pedagógica no ECS para um processo de identificação docente (transição/processo/conversão de estagiário a professor) segundo Flores (2018, p.144), pode assumir contornos importantes nos cursos de Licenciatura de EF, demonstrando que não basta apenas uma formação inicial voltada para conhecimentos teóricos, sem o envolvimento com a prática docente na escola. Destaca-se uma prática pedagógica em que o conteúdo de qualquer prática corporal nas aulas de EF possa ser refletido e discutido, uma prática que trabalhe com o estagiário a reflexão, afeto, sensibilidade, entre outros elementos, na interação da identidade para si e da identidade para o outro, ressignificando suas identidades herdadas, assumindo assim, “novas posturas de ser e estar na profissão” (FLORES, 2018, p.165).

Uma das posturas que deve ser experimentada pelo estagiário de EF é perceber que a pesquisa pode ser uma ação de investigar sistematicamente e metodicamente a sua formação e/ou prática pedagógica, em especial no ECS, a partir do recurso da reflexão, se percebendo um professor reflexivo-pesquisador em permanente reflexão, desejando sempre “saber teorias”, com uma identidade profissional docente permanentemente “em formação” (DUBAR, 2005, p.310-312).

A epistemologia da prática na formação docente conceituada por Souza (2012), ao estudar a identidade docente no ECS de EF, seria o estudo do conjunto de saberes docentes utilizados de forma efetiva no cotidiano da realidade escolar para o desenvolvimento do trabalho do professor, fundamentado em Dewey (1959), Shön (2000) e Tardif (2014).

Neste sentido epistemológico, Souza (2012) explica que o motivo que leva algumas pesquisas na temática da identidade no ECS de EF, a buscar fundamentos na epistemologia da prática é que contribui para a “busca da produção de conhecimento sobre a aprendizagem do desenvolvimento da docência” (p.17).

O resultado principal da dissertação de Souza (2012) mostrou que o processo de reflexão na prática docente no ECS possibilitou a redução do hiato existente entre a teoria e a prática, levando o estagiário a um olhar de reflexão permanentemente no desenvolvimento de ser professor de EF, em que suas aulas sejam um espaço de diálogo e análise crítica.

Ao investigar estagiários de EF no ECS do curso de licenciatura de EF da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – campus Bauru, Souza (2012) concluiu, a partir das vozes dos estagiários, que a experiência no ECS produziu de maneira significativa a emergência de saberes e aprendizagens e o processo de construção da identidade docente dos estagiários de EF.

Ao fundamentar seu referencial teórico na epistemologia da prática em Ibernon (2011), integrando com a identidade, conforme Melucci (2004) e Dubar (2005), as representações em Stein (2013), o ECS em Tardif (2014), Bourdieu (2007) e Pimenta (1996), e por fim, na EF com Lopes (2007) e Pires (2016), o pesquisador e professor de EF Flores (2018) evidenciou em sua tese o processo de identificação docente em estagiários de EF no ECS, na formação inicial.

Direcionado aos cursos de licenciatura em EF, Flores (2018) enfatiza a importância da análise da trajetória social dos estagiários no campo acadêmico-científico e nos currículos na Universidade e na Escola, além de traçar relações entre o significado das vivências adquiridas, e principalmente, nas intervenções pedagógicas dentro de uma prática reflexiva construída no coletivo e respaldada por uma autorreflexão que, se reportando a Melucci (2004) é o que sustenta novas significações geradas da própria prática pedagógica, as quais emergem da imagem construída por eles de si mesmo e do outro, “como bom ou mau professor de EF” (FLORES, 2018, p.119).

A partir dos relatos dos estagiários de EF investigados por Flores (2018, p. 169), destaca-se, como ponto central de seu estudo, a presença de dois elementos epistemológicos da prática docente a serem desenvolvidos pelos estagiários de EF no ECS que impulsionam a identificação docente, a reflexão e autorreflexão sobre a sua prática docente. Ao analisar tais elementos, nesta perspectiva do olhar do estagiário de EF no ECS, Flores (2018, p. 146) explica que o ECS de EF proporcionou:

Momentos de reflexão e autorreflexão sobre a prática docente e os condicionantes que a envolvem são: as rodas de conversa sobre as direções na escola; os laboratórios de práticas corporais; as reflexões sobre o Diário da Vida (experiências pessoais); as discussões de filmes; a retomada de temáticas sobre a legislação escolar, planejamento de ensino e teorias pedagógicas da Educação Física; e rodas de conversa, com professores supervisores convidados, sobre temáticas do dia-a-dia da escola (levantadas a partir dos Diários da Vida).

Ao investigar a “reflexão sobre as experiências” dos 12 estagiários de EF no ECS, Plotegher (2018, p. 45) justifica o uso da epistemologia da prática em sua dissertação, pela evidência da prática profissional ser um momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização (PIMENTA, 2002, p.20) que pode desenvolver um sujeito epistêmico, que vai reconfigurando seus saberes em função dos desafios profissionais que a prática lhe impõe (CUNHA, 2013). Considerando a pesquisa como princípio educativo (DEMO,1997), antes concentrado apenas na universidade, mesmo que em termos pequenos na

escola, gera na formação docente do curso de EF, segundo Plotegher (2018), a ideia de um professor reflexivo e investigador vinculada a uma vertente do campo da formação de professores, denominada de epistemologia da prática (TARDIF, 2014).

Para o estagiário de EF desenvolver a reflexão depende da perspectiva que o ECS está fundamentado. No ECS pode o estagiário desenvolver a reflexão sobre as experiências anteriores, reflexão sobre a história de vida, reflexão sobre o ser professor, reflexão sobre a desvalorização profissional, além da reflexão sobre a sua prática de aula. Desenvolver pesquisas sobre a identidade docente leva pesquisadores entenderem melhor como ocorre a construção da identidade docente do estagiário de EF a partir da reflexão das experiências e do conhecimento tácito⁴⁰, que pode se aproximar do desenvolvimento do estagiário no uso e valorização da reflexão como um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, e que aprenda ainda, a refletir permanentemente sobre suas experiências docentes no ECS e, posteriormente, em toda a carreira docente.

A prática como um processo de investigação, como uma perspectiva epistemológica de formação docente, aponta para uma reforma nos cursos de formação de professores de EF que, segundo Plotegher (2018), leva a pensar a construção da identidade de um professor pesquisador/reflexivo, com suas intervenções pedagógicas para um olhar acadêmico/científico de pesquisa na escola e como autor da “sua própria formação de professor de EF” (p. 152).

Nesta perspectiva de epistemologia das práticas formativas, o ECS foi evidenciado como um importante espaço formativo de reflexão sobre a prática dos estagiários para a construção da identidade docente no curso de formação inicial de licenciatura de EF, como aponta resultados de Plotegher (2018, p.117; p.136; p.137; p.139).

Neste sentido de proximidade de uma prática reflexiva no ECS de EF e distante da ação tecnicista, a pesquisadora Souza (2012) discute a identidade em uma racionalidade da prática na formação dos estagiários de EF que valorizam o conhecimento produzido na ação, o que faz mudar também a identidade atribuída ao professor que se quer formar. Ao se reportar em Imbérnon (2001), Pereira (1999), Mizukami (2004), Alarcão (2007), Barreiro e Gebran (2009), Tardif (2008), Marcelo Garcia (1995), Pérez-Gomes (1995), a pesquisadora

⁴⁰ O **conhecimento tácito** é o conhecimento que está na ação e é aprendido na ação. É um conhecimento presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito. Este conhecimento é nomeado por Schön (1995;1997) porque advém da reflexão-na-ação, sendo caracterizado como espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano. Não é somente prático, nem teórico, mas segundo Nóvoa (2008) um conjunto de saberes, competências e atitudes, mobilizados na ação educativa. Na EF pode ser considerado como um saber aprendido na ação, sem técnicas ou instruções específicas, mas que age nas ações, como aponta Figueiredo (2014).

Souza (2012) percebeu que o futuro professor de EF ao exercer uma postura reflexiva sobre sua ação, “poderá ampliar o seu conhecimento prático-operacional e, possivelmente, conseguirá mobilizá-lo em ações posteriores” (p. 24).

Sendo assim, uma formação docente baseada na reflexão pode levar ao estagiário de EF a se vê e experimentar a ser um professor de EF capaz de analisar, decidir, confrontar práticas e teorias, produzir novos conhecimentos, articular as pesquisas produzidas com a sua própria prática pedagógica e ser um professor capaz de gerir a sua própria ação profissional.

5.4.2 Perspectiva Biográfica

Segundo a pesquisadora Inês Bragança (2016,p.16; 2019,p.1.037), um dos precursores no Brasil a considerar a vida dos sujeitos na educação de adultos foi o professor brasileiro Paulo Freire em 1962, e o primeiro teórico a contribuir para as pesquisas nas perspectivas biográficas⁴¹ da área de formação docente no Brasil foi o professor português Antônio Nóvoa (1988; 1992; 1995; 1999).

A utilização de abordagens biográficas no campo educacional vem crescendo consideravelmente nos últimos anos, segundo Nóvoa (1995b). Tal crescimento foi se dando, segundo o teórico português Antônio Nóvoa, por um “movimento que nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (p.19).

Ao analisar a formação de professores na virada do milênio, Nóvoa (1999) propõe uma lógica de formação docente que valoriza as experiências sendo ainda aluno do ensino fundamental, depois como estagiário, como professor principiante, ao longo de toda a carreira e vida, ou seja, “que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos ciclos de suas vidas” (p.18). Transformar a experiência em conhecimento é possível segundo Nóvoa (1999). Objetivando na formação do ser professor, o desenvolvimento de estratégias que valorizem a sistematização de saberes próprios, “a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e formalização do saber profissional” (p.18).

⁴¹ A perspectiva biográfica pode ser denominada também de perspectiva pesquisa-formação, narrativa, narrativas de formação, (auto)biográfica, histórias de vida, abordagem narrativa (auto)biográfica, pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica. A nossa escolha da denominação de perspectiva *biográfica* se deu a partir do rol de estudos que investigamos. Alguns estudos se reportaram predominantemente à abordagem biográfica e a história de vida como dimensões teóricas mais generalizadas, enquanto a narrativa se reporta como dispositivo ou instrumento de produção de dados das vozes dos estagiários nos estudos extraídos de nossa pesquisa bibliográfica.

O movimento de pesquisas de formação de professores na perspectiva biográfica, que pode ser considerado também como *pesquisa-formação*, (auto) biográficas, narrativa, histórias de vida, narrativas de formação, *pesquisa-formação* narrativa (auto)biográfica, dentre outras, se ampliou no Brasil a partir de 1980.

Ao escavar sobre a perspectiva nas décadas de 1980 e 1990, a pesquisadora Bragança (2016) encontrou outras pesquisas que também contribuíram para a expansão desta perspectiva no Brasil “Demartini (1984), Nunes (1987), Garcia (2001), Kenski (1994), Kramer (1995), Linhares (1996), Catani *et. al.*, (1997) entre outros” (p.16). As obras do professor Antônio Nóvoa, na década de 1980, no Brasil, também foram, segundo Motta e Bragança (2019, p.1037-1039), “[...] fundamental para a circulação do pensamento de pesquisadores internacionais, mais especificamente, os francófonos, entre alguns estão Gaston Pineau, Marie-Christine Josso, Delory-Momberger, Dominicé (1988; 2000), Dominicé, Gaulejac, Jobert e Pineau (2000) e Lerbet (1995)”.

Antes de uma perspectiva das ciências humanas e epistêmico-políticas, Pierre Dominicé na década de 1980 já apresentava o conceito de biografia educativa centrado na narrativa de formação em uma perspectiva sociológica, segundo Motta e Bragança (2019, p.1040-1042). As autoras explicam que na Universidade de Genebra, Dominicé (2000) analisou os seminários de grupos de estudantes universitários. Logo depois, em 2004 no Brasil, a pesquisadora Maria Helena Menna Barreto Abrahão desenvolveu o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica – CIPA na PUCRS, financiado pelo CNPq. Em 2018 surge neste Congresso em Natal, A BIOgraph que é a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, que tem como objetivo principal, congregar os profissionais brasileiros que pesquisam narrativas formativas, (auto)biografias, memória, representações, ciclos de vida e trabalho, histórias de vida e práticas de formação.

O desenvolvimento de pesquisas da construção da identidade docente na perspectiva biográfica se dá também nos procedimentos metodológicos da produção de dados na formação profissional inicial e continuados, além de integração das experiências do passado com as expectativas do futuro no presente. Os dispositivos metodológicos normalmente utilizados nas pesquisas biográficas contemplam o aprendizado de ser professor como um processo inacabado durante todo o processo de vida do sujeito. Dentre alguns dispositivos metodológicos na perspectiva biográfica, destacamos a entrevista narrativa, narrativa de formação docente, memorial, rodas de conversas, diário de bordo, diário de classe, diário de

aula, diário de vida, cartas, relatos autobiográficos, vídeos e imagens, diário de bordo, narrativas, grupo focal, grupo dialogal e outros caminhos de escrita pessoal e coletiva.

Ao analisar o rol de estudos nesta pesquisa bibliográfica, sobre a temática da identidade docente no ECS de EF e que, fundamentaram seus estudos nesta perspectiva biográfica identificamos (SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; PLOTEGHER, 2018; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016-a; PIRES, 2016; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016-b).

Neste sentido, entender a construção da identidade docente do futuro professor de EF, nos dias de hoje, parece exigir que as pesquisas investiguem além do contexto de ECS da escola e universidade. Neste sentido de construção da identidade docente de EF, Bezerra (2012) sugere em seus resultados a importância de políticas públicas educacionais e curriculares sobre a organização educacional que possibilite uma ampla rede colaborativa entre universidade e escola no ECS, que pode servir como mediação para as construções do ser professor de EF a partir das narrações de suas histórias de vida, a trajetória pessoal e as experiências anteriores à formação inicial, que o estagiário leva para o ECS.

A autora entende a identidade docente no EF como uma permanente construção ao longo da vida do estagiário, na linha do pensamento de Dubar (2009) e Nóvoa (1995) em que a identidade profissional é construída ao longo da vida do indivíduo. Neste sentido, Bezerra (2012) explica que o modelo colaborativo do ECS torna-se mediador da ressignificação das construções identitárias previamente antes da formação inicial, em que os estagiários de EF produziram dados a partir dos dispositivos metodológicos de narrativa de formação, memorial, relatório reflexivo, reforçando o entendimento de Lemos (2009) de que ocorre um crescimento de pesquisas que consideram as questões relacionadas às histórias de vida, narrativas de formação docente, memória, representações, ciclo de vida, autobiografia e outras formas de narrar à construção do seu olhar de ser professor do passado para novas ressignificações de ser professor na realidade atual, mostrada no ECS.

A partir do seu referencial teórico-metodológico, Silva (2009) concluiu que a identidade docente no ECS de EF é um produto das escolhas, reflexões a respeito de ser professor e das ricas experiências que se caracterizam pelo tipo de conteúdo que se incorporam a elas, contemplando as dimensões individuais e do mundo que cerca o estagiário, mobilizando vários saberes provenientes de sua formação pessoal e profissional, conforme referencial teórico que se fundamentou a autora, tais como: para *identidade*, Nóvoa (1995a, b); Moita (1995b); Souza (2006); para *identidade docente*, Nóvoa (1995a, b); Pimenta (2008);

para *identidade docente na Educação Física*, Molina Neto e Molina (2003); Molina Neto *et al* (2008); para a *formação docente inicial e/ou ECS*, Garcia (1999); Tardif (2002); Zabalza (2004); para *abordagem biográfica*, Josso (2004); Nóvoa (1995a, b); Cunha (1997); Abrahão (2004); para a *formação docente na EF* Souza Neto *et. al.*, (2004); Krüger (2007).

Ao acreditar que a identidade docente é construída em diferentes espaços e tempo (trajetórias), antes e durante a formação inicial, autora explica que os estagiários de EF aprenderam as “ações pedagógicas não apenas se baseando nos modelos teóricos, mas em outras referências das experiências antes ou no ECS” (p.94). Ao triangular histórias de vida com identidades e ações pedagógicas, Bezerra (2012) se reporta a Larrosa (2002), Josso (2004), Goodson (2007) e Tardif (2008) para explicar que as vivências gerando experiências (marcas) em ambientes dentro e fora da escola, constroem a identidade e, assim, modelam práticas pedagógicas.

Para analisar a experiência escolar dos estagiários de EF no ECS em uma perspectiva biográfica/autobiográfica, Bezerra (2012, p. 36) se reportou aos dados produzidos pela *narrativa de formação* e o *relatório reflexivo*, contribuindo para entender a contribuição da “formação de um professor prático e reflexivo”, assim como o *memorial* que apresentou “as experiências mais marcantes relacionadas à infância e à adolescência, assim como valores, crenças, visão de mundo, projeto de sociedade e de educação” (p.37). Os dados obtidos das experiências e trajetórias anteriores dos estagiários, possibilitou maior aproximação na *entrevista*, embora com roteiro, Bezerra (2012) a considerou flexível aos estagiários para a construção do diálogo com o entrevistado.

As socializações pré-profissionais evidenciadas por Bezerra (2012) foram: as recordações afetivas, pedagógicas e práticas corporais e esportivas, em trajetória dentro ou fora da escola (destaque na família), que podem estar presentes no ECS evidenciando a permanência de um núcleo identitário, por identificações positivas ou negativas; a trajetória escolar que modela as identidades pessoais e gera conhecimentos sobre a docência; as recordações das ações pedagógicas como dinamismo, afetividade e capacidade de transmissão do conteúdo (o estagiário deu aula no ECS com violão, rememorando o seu professor de química) dos professores da época escolar; prestígio e baixa remuneração foram representações negativas que geraram confusão identitária; a frustração foi elemento motivador para escolha do curso; na trajetória, logo antes da escolha do curso, os vínculos empregatícios anteriores à formação inicial também são fios identitários (BEZERRA, 2012).

Nesta perspectiva biográfica fundamentada em Nóvoa (1995) e Josso (2004), a pesquisadora Silva (2009) considerou em sua dissertação, o ECS como espaço para os indivíduos narrarem suas histórias, falarem de si, refletirem e compreenderem a si mesmos e aos outros. Ao analisar como os acadêmicos percebem a sua trajetória de formação inicial, Silva (2009) acreditou que é possível compreender os movimentos de construção da identidade docente no ECS de EF.

Um motivo que pesquisadores fundamentam suas pesquisas de identidade docente no ECS de EF, se dá pelas situações novas que o contexto escolar exige do professor de hoje, como aponta Plotegher (2018) em sua dissertação. Um cenário escolar de situações novas que requer do professor novos conhecimentos, novas soluções, um novo saber construído que exige do estagiário ser um professor epistêmico através da reflexão, análise, problematização e pesquisador da sua prática pedagógica.

Entender a construção do olhar da pessoa em ser professor nos dias de hoje é um atrativo de alguns estudos, pois é o que há de mais íntimo pessoal, que “a identidade é concebida” (DUBAR, 2009, p. 244). O referido sociólogo afirma que, atualmente, a abordagem biográfica fundamenta-se de modo geral em considerar a questão das temporalidades, além do aspecto cronológico a historicidade da narrativa, com identificações de si por si e pelo outro. Uma “interpretação de si por si mesmo” e ao mesmo tempo o reconhecimento do “si mesmo como um outro”, como um processo relacional de intersubjetividade humana que permite que a identidade pessoal deva ser considerada além de produtora e produto, em especial, um processo, uma história, uma aventura de vida “com e para o outro” em que “nada permite fixá-la num momento qualquer da biografia” (DUBAR, 2009, p.244 - p.254).

Sendo assim, o desejo de ser professor de EF pelo estagiário, desde antes e na formação inicial, no ECS e em toda carreira, é o direito de ser reconhecido, o direito de falar, o direito político-pedagógico de transformar seus futuros alunos. Universidades e escolas precisam abrir espaços para essas vozes.

É importante destacar que é exatamente a questão da identidade pessoal fundamentada na perspectiva biográfica, ou autobiografia em narrativas, que é aprofundada por Dubar em sua nova literatura publicada⁴² e traduzida para o Brasil em 2009. O autor chega a afirmar que a identidade pessoal “não consegue evitar as crises das identidades” é exatamente “a crise que

⁴² Este livro é intitulado de “*A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*” – Claude Dubar (2009).

revela o sujeito a si mesmo, obrigando-o a refletir, a mudar, a lutar para libertar-se e inventar a si mesmo, e sempre com os outros”. A identidade pessoal não se constrói de outra forma (DUBAR, 2009, p.255).

Mesmo na modernidade atual, há uma crescente proeminência das identidades pessoais nas decisões coletivas, tornando-se cada vez mais necessário aprender a ser “para viver e agir com os outros”, principalmente, nas “relações profissionais, no seio das instituições de formação e de trabalho” (DUBAR, 2009, p.263 - p.268). Sendo assim, levar o estagiário a ser professor de EF exige aprender a viver com/para os outros no seio do ECS, na escola. Como exemplo no ECS de EF, o estagiário “criar junto com o professor supervisor” (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 43) e se “identificam um com o outro” nas relações de amizade e parceria desenvolvida no grupo de estagiários (BEZERRA, 2012, p. 84).

Um projeto de vida profissional, segundo Dubar (2009), “[...] na duração, podendo ser contada a história que conta de si o que é” (p.73). Segundo o autor, o modo de identificação da forma biográfica de ser profissional em Dubar (2009) que, ao se reportar a Ricouer, permite considerar a importância da identidade narrativa do sujeito. Em nosso caso, conforme o rol de estudos analisados em nossa pesquisa, a identidade docente pode ser narrada pelo estagiário de EF no ECS (SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; PLOTTEGHER, 2018; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016-a; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016-b), pois a identidade profissional, segundo Dubar (2009), “são as formas identitárias das configurações do EU-NÓS”, que além da dimensão relacional em determinado sistema de ação (ECS de EF). Pode-se também, simultaneamente, ter ações biográficas que Dubar (2009) explica como “tipos de trajetória no decorrer da vida de trabalho” (p.117).

Neste sentido, em nossa pesquisa bibliográfica, percebemos a perspectiva biográfica utilizada em alguns estudos sobre a identidade docente no ECS de EF que se preocupam em integrar a formação pessoal à formação profissional, de modo que o conhecimento produzido a partir da pessoa do futuro-professor como o *outro* tipo de conhecimento necessário para construção de um novo olhar docente faz-se levantar questões de como se tornar professor nos dias de hoje, assim como, qual a influência da sua vida pessoal na construção do ser professor e vice-versa. Reportando-nos ao pensamento de Nóvoa (2009), Molina *et al.*, (2008) evidenciou que fatos marcaram a escolha profissional e, em especial, em se manter a partir de um novo olhar de ser professor no percurso do ECS de EF que também foi evidenciado por Flores (2018), Pires (2016), Razeira *et al.*, (2014), Silva (2009) e Plotegher (2018).

No decorrer da aplicação da entrevista no estudo de Plotegher (2018), a produção dos dados da maioria dos futuro-professores recorre às memórias para lembrar os motivos que levaram até ao curso de Licenciatura em EF, o que levou-nos a três considerações na dissertação da autora: as escolhas pré-profissionais passaram a ser também objetivo da sua dissertação; além da consideração integrada da perspectiva biográfica com a epistemologia da prática; e por último, o entendimento de que as experiências anteriores e a escolha à formação inicial “não podem ser desconsideradas na compreensão da trajetória formativa e na constituição da identidade profissional docente” (PLOTEGHER, 2018, p. 96).

Sendo assim, além da base teórica predominantemente na epistemologia da prática, Plotegher (2018) se aproxima também em seu estudo da perspectiva biográfica (Josso, 2004) para fundamentar a ideia da experiência como formadora no processo de formação inicial docente e, assim, discutir a identidade profissional como aponta Tardif (2008), considerando também a história dos futuro-professores (identidade pessoal).

A perspectiva biográfica aponta para uma perspectiva do processo de formação docente, de conhecimento e de aprendizagem do ponto de vista dos adultos aprendentes e que o mesmo está em consolidação ao longo de sua trajetória de vida. Neste sentido, Plotegher (2018, p.23) defende que “para entender a profissão docente, é preciso estabelecer um viés reflexivo sobre suas trajetórias”, que no seu estudo produziu dados por meio de narrativas (auto)biográficas e memorial baseado também na ideia de Freire (2002) para a construção da identidade docente.

A partir do estudo de Silva (2009), o significado das experiências no ECS que mobilizou conhecimentos e novas experiências para a construção da identidade docente do estagiário em uma permanente relação entre o saber e o contexto, em uma formação docente com permanente resignificação do “ser” professor e do “ser” pessoa, se distanciando de uma formação exclusivamente técnica.

A pesquisadora Silva (2009, p. 79) evidenciou ainda que a construção da identidade docente no ECS de EF, dentre os estagiários pesquisados, atravessou “caminhos incertos, marcado por oscilações e descontinuidades, enfim, por uma série de eventos e acontecimentos não lineares”. Além dessa complexa e instável construção de identidade no ECS, a aprendizagem docente foi “delineada pelos contextos sócio-históricos” nos quais os estagiários estão inseridos. Contextos mutáveis e que precisaram sempre de novos olhares, novas interpretações, novos professores e por isso, novas perspectivas de construção de professores.

A “conformização”, que é a identificação com o outro, e a “singularização”, que é busca pela diferenciação são conceitos sistematizados por Josso (2008) e retomados por Plotegher (2018) para explicar que a tensão de permanente busca de identificação e diferenciação ocorre na formação inicial de EF, pois as heranças sucessivas (experiências com o esporte, conforme relato de estagiários de EF) e as novas construções com uma relação dialética de conhecimento, ocorrem à construção identitária, e a partir das formas identitárias construídas com as experiências formadoras, Plotegher (2018) explica o que gera a identidade docente baseada em Dubar (2005).

Plotegher (2018) considera também o estudo de Warschauer (2017), em que o olhar de hoje constrói o sentido da história. O estagiário de EF direcionar o seu olhar reflexivo sobre a sua própria prática na trajetória de formação é considerada por Plotegher (2018) como um movimento de construção da identidade docente, evidenciando a importância da busca de aprendizado, saberes e competências buscadas pelos próprios discentes em formação.

Para o processo de constituição da identidade docente os registros biográficos se tornam relevantes na formação do professor e deveriam ganhar mais destaque no processo formativo. A quebra ou reconstrução destes registros simbolizam transações da identidade, ora num processo de afirmação, ora numa negação a verdades já estabelecidas (FLORES, 2016, p.127). O autor identificou em seus resultados que o tempo anterior à formação inicial, a própria formação inicial e, principalmente, no período de ECS, configuraram momentos marcantes (doces e amargos) para a construção de representações sobre ser professor de EF e tudo o que envolve esta profissão.

Ao produzir sua dissertação, Silva (2009) considerou a história de vida, a formação profissional, a inserção no campo de trabalho, as experiências e as reflexões acerca da trajetória pessoal e da profissão como questões fundamentais para problematizar e circunscrever a questão do significado da trajetória formativa para os estagiários de EF e como os mesmos significam as suas experiências no ECS para a construção da identidade docente no curso de licenciatura de EF da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A autobiografia é considerada por alguns estudos na área da formação inicial de professores de EF como método de investigação para responder questões de construção da identidade docente como a dimensão afetiva na identidade docente de estagiários de EF conforme a tese da pesquisadora Malaco (2004). Segundo a autora, o método autobiográfico em seu estudo fundamentado em teóricos que consideram a biografia do próprio sujeito

importante e integrada a formação acadêmico-profissional do futuro docente (NÓVOA & FINGER, 1988; JOSSO, 1988; NÓVOA, 1992; GOODSON, 1992).

Baseando-se nessa perspectiva biográfica, Plotegher (2018) teve a necessidade de articular a identidade pessoal e a identidade profissional, na ideia de que o professor se integra à sua pessoa (NÓVOA, 1995; JOSSO, 2004; GOODSON, 2008; NÓVOA; FINGER, 2010), estabelecendo uma concepção de formação (incluindo o ECS, mas não só o ECS) no entendimento das relações sociais estabelecidas entre o próprio sujeito, os outros, o ambiente/o mundo. Neste sentido, Plotegher (2018) sugere um ECS que possa desenvolver a identidade docente que vá além de conhecer a realidade e intervir sobre ela, mas refletindo sobre como ser um professor com um olhar de permanente inovação de sua prática.

Nesta perspectiva, ao se reportar a Josso (2004), Silva (2009) explica que o uso das narrativas não consiste apenas em ouvir histórias e, sim, em instigar pesquisado e pesquisador a refletir e compreender determinados aspectos da vida pessoal e profissional e as inter-relações que antes não eram percebidas. Então, o questionamento do percurso da vida se dá na medida em que o estudo possibilita a quem escuta, ou lê essas narrativas, questionar-se sobre o seu próprio percurso de vida. As narrativas permitem, também, que o narrador se reencontre consigo mesmo, pois permite a compreensão e a autorreflexão das experiências vividas.

As narrativas referentes à vida profissional pode revelar o motivo da escolha da profissão, os cursos de formação inicial, os relacionamentos com colegas da profissão, com professores experientes, conflitos da profissão, além de fazer o narrador compreender que sua formação inicial não pode ser concebida como algo inacabado e que as lacunas deixadas são retrabalhadas num processo contínuo de formação docente como explica Silva (2009, p.38).

Possibilitar o estagiário de EF contar e narrar sua história de construção do seu pensar, agir e ser professor pode ser um caminho facilitador para reafirmar o desejo de ser professor de EF, pois a autora afirma que “é contando nossas histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos a nós mesmos nas histórias que contamos sobre nós” (SILVA, 2009, p.62).

A ação e a reflexão sobre a trajetória de vida pessoal e profissional revelam experiências construídas ao longo da vida que transformam as narrativas em momentos bastante férteis de produção de conhecimentos, contribuindo para desvelar identidades e realçar subjetividades inseridas em experiências particulares ou sociais.

5.4.3 Perspectiva da Comunidade da Prática

Ao pensar em ser professor de EF, os estagiários precisam aprender a trabalhar consigo mesmo, com seu próprio grupo de estagiários, mas em especial, com novos grupos na trajetória formativa e na formação inicial com os professores, coordenadores e funcionários envolvidos com o ECS na Universidade, além dos alunos, professores, Direção e outros funcionários da escola em que se realiza o ECS, sendo uma verdadeira comunidade de práticas escolares.

Buscar ser um professor de EF melhor para a comunidade escolar requer do estagiário se unir a ela e ao mesmo tempo, deixar-se ser unido a ela, uma comunidade de diferentes pessoas com interesse comum, para aprender a resolver problemas em conjunto por meio da educação.

A *comunidade de prática*⁴³ é considerada nesta pesquisa bibliográfica como uma perspectiva de formação docente relacionada à identidade docente fundamentada na concepção de trajetória de grupo, conforme Etienne Wenger (1991; 1998; 2001). A aprendizagem de ser professor como participação social é a questão principal desta perspectiva segundo o referido teórico. Uma participação do futuro professor que vai além das pessoas e dos locais, mas “a um processo mais abrangente de ser participante ativo das práticas de comunidades sociais e construir identidades em relação a essas comunidades” (p. 22). Para o autor, a identidade é da pessoa, mas construída socialmente na comunidade, corroborando com a concepção de identidade em não ser “apenas social, mas também pessoal” (DUBAR, 2009, p.19).

Os motivos que consideramos a perspectiva da comunidade da prática como uma das lentes para entender melhor como ocorre a construção da identidade docente no ECS de EF, estão inicialmente em Wenger (2001), que entende a identidade como componente presente nas comunidades da prática, assim como, o diálogo deste sentido com alguns autores clássicos da socialização na construção das identidades sociais como Dubar (1997; 2005), e ainda, o aumento de publicações de estudos sobre a identidade docente em contexto de comunidade de prática na formação de professores como desenvolve Giovanni (2019), e por último, parte do

⁴³ O termo foi criado por *Etienne Wenger* em conjunto com *Jean Lave* em 1991. Embora também seja usado em estudos empresariais, esta pesquisa considera a *comunidade de prática* associando à Teoria Social da Aprendizagem em Wenger, sendo uma teoria fundamental do processo de aprendizagem que ocorre em todos os âmbitos e grupos sociais em que o indivíduo está inserido, a partir da troca de experiências com os outros membros desses grupos e da realização de atividades neles. Esta aprendizagem na comunidade de práticas, segundo o autor, pode mudar quem nós somos (<http://www.ewenger.com/>).

rol de estudos extraídos nesta pesquisa bibliográfica sobre identidade no ECS de EF que aborda o contexto de comunidade de prática (BEZERRA, 2012; PEREIRA *et al.*, 2018; CARDOSO;BATISTA;GRAÇA, 2016b).

Alguns desses estudos que investigam a identidade docente do estagiário de EF no ECS trazem o conceito de comunidade da prática de Wenger (1998) como agregação de pessoas que partilham um propósito comum através de um envolvimento mútuo, de um empreendimento conjunto e de um repertório partilhado, constitui-se como um espaço de aprendizagem. Entre alguns estudos estão o artigo de Cardoso, Batista e Graça (2016b), que fundamentado o ECS, na perspectiva de comunidade da prática, “é um ECS neste contexto que a identidade do estagiário se reconstrói” (p. 127).

É importante destacar que consideramos também os estudos de identidade docente no ECS, inserida na perspectiva teórica de comunidade de práticas, fundamentando⁴⁴ seus resultados defendendo a construção da identidade docente no ECS de EF em um formato de rede colaborativa, ou trabalho colaborativo de formação no ECS e espaços colaborativos, seguindo a mesma base de fundamentação teórica do termo de comunidade de práticas no ECS de EF.

O ECS na perspectiva de comunidade de práticas em um modelo teórico colaborativo é considerado por alguns estudos de identidade docente no ECS de EF como elemento articulador, mediador e integrativo das várias disciplinas na formação inicial de licenciatura com propostas pedagógicas e científicas próximas da prática escolar. Acreditando ser possível, em uma grande rede colaborativa de atores educacionais da universidade e escola que atuam juntos na construção da identidade docente do estagiário, fazê-lo, especialmente, pensar, agir, refletir e sentir sobre o ser professor consigo mesmo e com os outros (BEZERRA, 2012, p.99).

Neste sentido, alguns resultados⁴⁵ de Bezerra (2012, p. 80-88) mostram a importância das relações entre todos os *atores* na rede colaborativa do ECS de EF na construção da identidade dos estagiários. As propostas pedagógicas do professor universitário (chamado por

⁴⁴ Além da *comunidade de prática*, alguns pesquisadores na área de formação docente no ECS adotam em suas pesquisas diferentes denominações, embora tenham o mesmo sentido de propor diálogo, afeto, reflexão e socialização entre o estagiário e os outros agentes formadores, como por exemplo: *trabalho colaborativo* em Ferreira (2003); o *contrato colaborativo* em Aroeira (2009); a *comunidade de aprendizagem* em Borges *et al.*, (2012); como *grupo dialogal* em Domingues (2011); como um trabalho cooperativo em Batista *et al.*(2012); rede colaborativa (Bezerra, 2012).

⁴⁵ Quando falamos de resultados de algum do rol de estudos de identidade docente no ECS de EF, nos referimos às vozes dos estagiários de EF no ECS que foram analisados pelo(s) autor (es) que se referem.

Bezerra de professor coordenador e não orientador) encorajando a intervenção pedagógica dos estagiários na prática de aula. O papel mediador do *coordenador* no grupo colaborativo, contribuindo para a construção da relação teoria e prática, como por exemplo, quando um aluno da escola se machucou devido a um incidente ou acidente. O papel do *Professor, Coordenação e Direção* escolar sobre os procedimentos administrativos e jurídicos de como fazer os primeiros socorros, chamar o bombeiro, informar os pais, fazer um registro de ocorrência e inserir em ata. Bezerra (2012) observou também em seus resultados, que *os colegas de estágio* contribuíam para a identificação um com o outro na experiência de ser professor de EF e administração dos conflitos e tensões do ECS na escola; assim como, o *professor da escola* foi destacado como um ator fundamental da rede colaborativa do formato de ECS analisado em seu estudo, por acompanhar e orientar o desenvolvimento pedagógico dos estagiários desde o papel de orientar, corrigir e avaliar em um ambiente formativo de confiança e respeito.

Entender como os sujeitos, após escolherem ingressar no curso de EF, atravessando todos os problemas da formação inicial, do ECS e da desvalorização profissional-político-pedagógico-econômica, permanecem ainda compartilhando o mesmo interesse em comum, a paixão e interação contínua na busca de novos conhecimentos e o desejo de ser professor parecem ser um contexto social profissional de interesse de alguns estudos.

Para fundamentar a definição de comunidade de prática, Wenger (2006) sistematiza quatro componentes tais como, o significado, a prática, a comunidade e, em especial, a identidade, que, de modo integrado, caracterizam essa participação social como um processo de aprendizagem e de conhecimento, resultantes do compartilhamento e comprometimento. Chegando assim, na definição de comunidade de prática como a maneira de pensar a prática como negociação de significados em uma determinada comunidade. É nessa dinâmica de aprendizagem social que pode gerar para Wenger (1998) os movimentos constitutivos de identidade profissional.

Na construção da identidade profissional dos professores, esta perspectiva se caracteriza em uma formação docente em grupo que o compromisso mútuo, uma tarefa conjunta e um repertório compartilhado, ou seja, a criação de recursos pelo grupo para compartilhar significados, são características de tal perspectiva. Hoje, no Brasil, estudos relacionam a construção da identidade docente em uma formação docente nesta perspectiva de comunidade de prática (GIOVANNI, 2019, p.12). A integração entre os saberes

universitários e as práticas docentes possibilitou aos estudantes, futuros professores, “discutir e relacionar a teoria com percepções da prática trazidas pelos professores” (p.138).

Na EF, a criação de parcerias eficazes entre escolas e universidades, na perspectiva das comunidades de prática, é crucial para a formação de professores de EF e reconstrução da identidade docente do estagiário neste contexto de ECS colaborativo (Cardoso, Batista e Graça, 2016-a, p.531-533).

O grupo de pesquisadores Cardoso, Batista e Graça (2016-a, p.531-533) explica que a cultura e organização das escolas possibilitaram atitude profissional e acolhedora dos professores e o ambiente de trabalho e sentimento de pertença cultivado no núcleo de estágio, em estreita colaboração com a universidade, proporcionaram condições contextuais favoráveis para uma identificação positiva com a profissão, baseada no autodesenvolvimento reflexivo, na vontade de valorizarem a EF e fazerem a diferença para os seus alunos, de serem inovadores e de cuidarem do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A comunidade de prática formativa tem características importantes para a construção da identidade docente, na gestão do conhecimento, no estudo, transmissão do conteúdo e a troca de experiências de aprendizagens baseadas na reflexão. Segundo Ibernón (2016), pode ocorrer quando “[...] a finalidade é um processo de formação, tanto para uma pesquisa, como para realizar um projeto ou trocar experiências sobre determinado tema” (p. 204).

A comunidade de prática tem se apresentado como um espaço profícuo para o desenvolvimento de pesquisas na formação docente. Para entender como um programa de formação de professores na perspectiva da comunidade da prática favorece a construção, desconstrução e reconstrução das identidades profissionais de professores, pesquisadores da PUC (PASSO, LACERDA e SILVA, 2019, p. 113) analisaram o processo de constituição identitária de um grupo de professores participantes de uma comunidade de prática com desenvolvimento profissional em grupo, com foco no compartilhamento e reflexão da prática baseada em Imbernón (2016).

A aprendizagem do ser professor foi o núcleo do grupo e ocorria por meio da roda de conversa, discussões e análises de situações vivenciadas, que ajudavam a tornar visível e acessível os embates com a prática. À medida que um grupo vai se constituindo, as mudanças e o desenvolvimento das identidades vão ocorrendo.

Uma identidade profissional ativa e transformadora, necessária a uma prática criativa, depende da consistência do processo transformativo da comunidade de prática, do

envolvimento dos estagiários e do reforço positivo da professora da escola, do espaço e do apoio que disponibiliza, tendo em conta o respeito pelos ritmos individuais, como apontam Cardoso, Batista e Graça (2016-b, p. 141).

A importância do trabalho coletivo para a construção da identidade docente a partir da relação do professor supervisor com o estagiário no ECS é também estudada por Pereira *et al.* (2018), consolidando a permanência do olhar de ser professor de Educação Física dos estagiários no ECS. Os elementos que o professor supervisor desenvolve, segundo relato dos estagiários, foram o “acolhimento, a atenção, o incentivo, a ajuda e a liberdade” (p.08) que deixavam os estagiários seguros para as experiências de serem professores, contribuindo para a permanência na profissão.

Os pesquisadores Pereira *et al* (2018) utilizaram como base fundamental: Sacristan (1995), Nóvoa (2000), Tardifi (2010), Farias Gelcemar (2012), Nascimento Januário (2012) e Pires(2016).

Ao eleger as questões de “como a socialização pré-profissional influenciam na construção da identidade docente e as experiências no ECS influenciam na (re)construção desta identidade docente”, investigando o ECS em uma abordagem de formação de professores de EF mais ampla em que contemplou a perspectiva biográfica, além de colaborativa, a pesquisadora Bezerra (2012, p.10) se reportou aos seguintes conjuntos de teóricos: para **identidade**, Dubar (2005); Nóvoa (1995a, b; 2007); Moita (1995b); Freud, Erik Erikson, Georg Mead, Lacan (1949); para **identidade profissional**, Gatti (1996); para **identidade docente**, Nóvoa (1992; 2007), André et al., (1999), Andrade (2006), Lemos (2009), Carrolo (1997), Oliveira (2010), Faria e Souza (2011), Garcia et al.(2005), Gatti (1996), Gariglio (2010), Pimenta (1994; 2009), Pimenta & Lima (2004; 2008), Bogdan e Biklen (1994), Pineau (2011), Tardif (2008); para **identidade docente na Educação Física**, Santos et al., (2010), Quadros et (2005), Taffarel (2010), Gomes-Da-Silva (2009), Souza Neto et al. (2012); para a **formação docente inicial e/ou ECS**, André et al. (1999), Libâneo et al. (2009), Gatti (1996), Ludke & Boing (2004), Imbernón (2010), Tardif (2008), Shön (1995), Catani et al (2000), Gomes-Da-Silva (2009), Freire (1992), Souza Neto et al. (2012), Farias et al., (2011), Brasil (1939; 1946; 1969; 1971; 1972; 1996; 2001; 2002; 2005), Pimenta & Lima (2004), Batista et al.(2012); para um **ECS em Rede Colaborativa/comunidade da prática para construção da identidade docente**: Aroeira (2009, p.159) se caracteriza como “contrato colaborativo”, Gomes-Da-Silva, 2009, p.107), Borges et al (2012) se caracteriza como “comunidade de aprendizagem”, Ferreira (2003) se caracteriza como trabalho

colaborativo, Domingues (2011, p. 171) se caracteriza como grupo dialogal, Batista et al.(2012) se caracteriza como um trabalho cooperativo; para **abordagem biográfica**, Moita (1995) “um percurso de vida é um processo de formação” (p.114), Nóvoa (1995), Tardif (2008) para junção trajetória profissional e vida, igual Nóvoa; Goodson (2007), Larrosa (2002), Josso (2004), Quadros et (2005), Pineau (2011); para **afetividade**, Maturana (1999); para a **psicanálise**, Freud e depois Lacan.

Ao levantar a questão de como ocorre a (re)construção da identidade docente pelos oito estagiários de EF pesquisados em sua dissertação, Bezerra (2012, p. 10) considerou tanto as socializações pré-profissionais, quanto as socializações profissionais no ECS. Para tal questão, a pesquisadora evidenciou que as construções identitárias aprendidas nas experiências anteriores à formação inicial passam por um processo de ressignificação pelos saberes aprendidos por esses estagiários no ECS “por uma rede colaborativa que envolve professores (coordenador, supervisor, colaborador), os próprios alunos das escolas e comunidade escolar, especialmente os colegas estagiários [...]” (p.98), que se desenvolve pela relação dos elementos de “afeto, reflexão e diálogo” na construção da identidade docente dos estagiários de EF.

O atravessamento do núcleo identitário do estagiário de EF construído nas socializações pré-profissionais, antes da formação inicial e fundamentado por Bezerra (2012) em uma perspectiva biográfica, pode ser integrado e reconstruído no ECS em uma abordagem de trabalho colaborativo, para o exercício do seu papel de professor construindo novos saberes de trocas, compartilhamentos e desenvolvendo diálogo nas relações de socialização profissional com a participação social ativa do estagiário.

Neste sentido, os alunos carregam para o ECS as referências do(s) grupo(s) aos quais pertenceram e socializaram antes da formação inicial, com diferenças sociais, culturais, cognitivas, religiosas, econômicas, étnica e etc. Ao pertencerem a um novo grupo de alunos, mas agora como professor, nesse grupo da turma de sala de aula, cada aluno apresenta um componente individual que precisa ser respeitado e ressignificado pelo professor. É neste grupo de alunos da escola, em uma rede colaborativa do ECS, que a possibilidade de participação ativa do estagiário se aproxima da realidade de se ter um grupo, uma turma, além de ressignificar o que é a arte de ensinar, de ser professor de EF, segundo Bezerra (2012).

As mudanças dos estagiários nas escolas captadas através do vídeo etnográfico, narrativas de formação, entrevistas, grupos dialogais, memória e relatório reflexivo

produziram elementos para Bezerra (2012) compreender a construção da identidade docente, mediada pelo ECS em uma perspectiva colaborativa com reflexão sobre a história de vida e o trabalho coletivo no ECS.

Com essa interlocução entre as perspectivas fundamentadas no seu estudo, Bezerra (2012) identificou a importância de alguns elementos a serem considerados no ECS para a construção da identidade docente dos estagiários de EF, os quais são: autonomia, responsabilidade, diálogo, afeto, saberes docentes, competência colaborativa e a reflexão sobre as histórias de vidas e práticas docentes.

Nos resultados de Cardoso, Batista e Graça (2016-a) os sentimentos positivos, valorização a diversidade das experiências proporcionadas pelo contexto de ECS, a capacidade do estagiário de EF de envolver os alunos nas suas aprendizagens e a reflexão partilhada com os outros professores, reconheceram um trabalho colaborativo que se assiste nas comunidades de prática explicadas por Wenger (1998) que potencia as aprendizagens com os membros do grupo e outros grupos, além de promover o desenvolvimento do conhecimento prático e, assim, reconhecendo também as potencialidades de cada instituição na (re) construção da identidade profissional docente.

As emoções desencadeiam práticas reflexivas promovem a autotransformação e a consequente reconstrução identitária do professor. Para os aspectos mais significativos na reconstrução da IP dos futuros professores e suas ações pedagógicas com os momentos de prática reflexiva partilhada, Cardoso, Batista e Graça (2016b, p. 129) se fundamentam em duas perspectivas identitárias desenvolvidas por Gee (2001): *discursivas* (como se posiciona e é posicionado por outros) e de *afinidade* (por partilhar práticas com um grupo). Permitindo assim, a análise da atitude proativa e capacidade de agenciamento, indispensáveis para produzir a mudança.

Os valores como respeito, reciprocidade e colaboração servem o propósito comum de construir um conhecimento prático coletivo, que frutifica quando as condições de confiança estão instaladas e a natureza dinâmica do diálogo entre os participantes de uma comunidade os incentivem a acreditar nas suas capacidades, conforme Cardoso, Batista e Graça (2016b). A construção de um conhecimento prático de modo colaborativo na formação inicial docente é apontado por Alarcão (2009) como necessário para criar condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica e investigativa, que hoje no Brasil é absolutamente necessário.

O ECS é o momento em que o estagiário experimenta a vivência real de seus ideais de ser professor em contato com as necessárias atitudes e habilidades que o próprio campo escolar exige, a partir das ações coletivas e organizadas como elaborações sociais na perspectiva de reconstruções de identidades, segundo Dubar (2005). Neste sentido, possibilitar ao estagiário aprender a ser um professor de EF com atuações coletivas, em equipe, promovem estudos que se preocupam com a organização de projetos de intervenção pedagógica como uma abordagem colaborativa de formação para nortear e organizar as sessões de aulas durante as atividades de ECS, como em estudo de Henrique e Pereira (2016, p. 49):

Um projeto inovador de formação de professores de educação física deve estar comprometido com a construção de uma “nova” profissionalidade docente, fomentando o surgimento de uma cultura profissional e organizacional entre pares e centrada na escola [...] contemplando a dimensão pessoal do professor e valorizar a articulação entre a formação profissional e os projetos das escolas [...] pois as situações problemas que decorrem dos diversos ambientes escolares e de ensino exigem muito mais que apenas o domínio de métodos e técnicas pelo professor.

Desse modo, o objetivo do referido projeto no ECS será criar possibilidades para o desenvolvimento de habilidades e competências para os graduandos, considerando o planejamento do professor da escola, momentos de reflexão, discussão e mobilização de conhecimentos diante das diversas situações no cotidiano escolar. “Uma proposta alicerçada na interdependência, corresponsabilidade, partilha, confiança, negociação, abertura, instabilidade e segurança, de forma a se proceder a mudanças, ajustes e desenvolvimentos necessários na prática docente” (BASTOS, 2016, apud HENRIQUE; PEREIRA, 2016, p.121). Esses e outros elementos passam a ser estudados no desenvolvimento da identidade docente dos estagiários de EF no ECS em um modelo colaborativo de formação.

A construção da identidade docente na dinâmica de formação colaborativa no estudo de Bezerra (2012) é apresentada como alguns elementos de construção da identidade docente são relacionados nesta perspectiva colaborativa no ECS. A inserção do estagiário de EF em um grupo profissional na escola ao assumir o papel de professor, possibilitou o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade, aproximando, segundo Bezerra (2012, p. 98), “da experiência dos professores em início de carreira” tomando por base os estudos de Habermas (2007) que preconiza entre 1 a 3 anos de docência na fase de entrada na carreira do desenvolvimento profissional. O estagiário de EF pode reafirmar-se profissionalmente ao desenvolver a consciência de si no ECS (BEZERRA, 2012, p.95).

De forma integrada o diálogo, reflexão e afetividade, baseados em Maturana (1999), foram observados também como elementos de construção da identidade dos estagiários de EF por Bezerra (2012) no ECS em modelo de rede colaborativa (p.84). Além de produzir e ampliar, os estagiários podem mobilizar os seus conhecimentos, competências, habilidades e atitudes na realidade escolar, apontados por Tardif (2008) como saberes docentes, elementos chaves da construção da identidade docente.

Neste mesmo sentido da construção da identidade docente do estagiário de EF em uma rede colaborativa no ECS, considerando não somente as experiências no/depois do ECS, mas principalmente antes, Bezerra (2012) se reporta a Tardif (2008) para explicar que a escolarização é um longo processo de socialização, com experiências e relações em diferentes espaços que podem marcar a vida dos indivíduos (estagiários de EF) e, por conseguinte, essas socializações podem modelar a identidade pessoal dos estagiários e seu conhecimento prático.

O contexto político pode ser um aspecto que integre a identidade docente na política pedagógica da escola. Contrariamente a muitos pensamentos críticos pessimistas sobre o ECS, principalmente, por não haver remuneração como o PIBID⁴⁶ e o PRP⁴⁷, de modo bem otimista, inferimos que é exatamente pelo ECS não ter certa dependência de uma política financeira de auxílio financeiro que a Universidade e a Escola podem e devem dialogar construindo colaborativamente políticas e diretrizes curriculares, as formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas nas aulas de EF na escola durante o ECS, indo além da observação do estagiário. Um ECS norteado permite o estagiário de EF, de modo colaborativo, também planejar e de executar aulas, fazer experimentações e, o mais importante, refletir sobre a prática, as dificuldades do ensino e as possíveis soluções aos problemas nas aulas e na vida dos seus alunos, desenvolvendo assim, a experimentação de uma ideia real de como é ser professor de EF hoje.

Entender que ser ativo na docência é também observar e ouvir os alunos que pode ser refletido e construído pelo estagiário de EF na escola. Ao interagir diretamente com o grupo de alunos, além de outros grupos da escola no ECS, o estagiário aprende, segundo Bezerra (2012), um trabalho docente repleto de interações humanas permeadas por emoções. A autora

⁴⁶ O PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

⁴⁷ O PRP é o Programa de Residência Pedagógica. O PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Com o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promove a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso.

se reporta a Tardif (2011) e explica que o trabalho docente desenvolve o modo de ser professor do estagiário ao experimentar saberes de marcas da sociabilidade, heterogeneidade, individualidade e afetividade no exercício do trabalho docente.

Ser um docente flexível com seus alunos foi outro elemento importante na construção da identidade dos estagiários no estudo de Bezerra (2012). Ao desenvolver um trabalho docente em conjunto com seus alunos no ECS, alguns estagiários de EF aprenderam a negociar em situações de conflitos, tensões e “rebelia” dos alunos, segundo o próprio relato dos estagiários (p.93).

É nesta perspectiva metodológica colaborativa mediada por um coletivo pedagógico, em que a ação reflexiva na interação com o outro, em um grupo colaborativo, contribui, segundo Bezerra (2012, p. 93), na transição do estagiário ao professor. A autora afirma ainda que a experiência do estagiário em um grupo colaborativo pode levá-lo à consciência de saber relacionar-se sobre a ação pedagógica no grupo, desenvolvendo uma competência colaborativa, a capacidade de trabalhar em cooperação com seus pares.

A busca de uma identidade docente de estagiários de EF diferente do professor “rola bola”⁴⁸ (p.99), levou Bezerra (2012) a acreditar e propor que os cursos de EF implementem um ECS em redes colaborativas, reflexivas e afetivas para construção do conhecimento, contribuindo com a construção de uma identidade reflexiva e colaborativa docente. Um ECS que seja reconhecido na formação inicial como um espaço articulador e integrador, que tenha consciência da necessidade de fortalecimento da rede de colaboração entre as instituições universidade e escola, somando esforços pedagógicos, científicos e políticos para a construção da identidade docente de excelência e atual.

5.4.4 Perspectiva da Pesquisa

Um programa de ECS associado à pesquisa é defendido por alguns pesquisadores como uma perspectiva de construção de identidade docente dos estagiários a partir de um professor-pesquisador (GHEDIN, 2006; PIMENTA, 2014; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

⁴⁸ A expressão apontada por Bezerra (2012) de professor “rola bola” advém do tipo de aula em que um professor de EF em determinado percurso da sua carreira docente, por algum descontentamento, desmotivação, frustração com a profissão ou por outros motivos, dá uma bola para a turma deixando a turma livre sem orientação, intervenção e mediações na aula.

Considerando o ECS nesta perspectiva da pesquisa, os pesquisadores Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) defendem um conceito de professor-pesquisador que “sustente a formação docente a partir da perspectiva do estágio vinculado à pesquisa, baseado num processo de Educação Científica que possibilite ao processo de aproximação com os elementos que nortearão a sua identidade de pesquisador simultaneamente a docente” (p. 109).

Compreender o ECS como um dos principais espaços para o futuro-professor realizar pesquisas, pode ser o primeiro passo para a construção da identidade de professor-pesquisador à luz de Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 241). Nesta perspectiva, a pesquisa é o elemento chave no processo de formação de professores. Ao experimentar o ECS, o estagiário conhecerá a realidade educacional e poderá transformá-la em objeto a investigar e, pela pesquisa, transformar a realidade, e/ou construir um novo modo de interpretar, agir e pensar e ser na realidade e no mundo.

Entre o rol de estudos de nossa pesquisa bibliográfica que enfatiza a necessidade da construção da identidade de um professor de EF pesquisador, apontamos: (MONTENEGRO *et al.*,, 2014; VANZUITA; RAITZ; GARANHANI, 2017).

Em 1980, diante das críticas de pesquisadores junto à necessidade da aproximação da Universidade às Escolas, assim como, a busca da construção da identidade docente de um professor além de reflexivo, pesquisador, participante e com diversas outras funções exigidas no contexto escolar atual, levou pesquisadores da área de formação a entenderem como inserir o papel da pesquisa científica na formação do professor sem desconsiderar a sua própria condição de autoria da sua profissionalidade e suas relações com o ensino, organização curricular e o próprio contexto escolar. Considerando, portanto, “a pedagogia como a ciência articuladora das ciências da educação” (GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015, p. 241).

A pedagogia na prática reflexiva do professor, sempre foi um desafio na formação docente. Em meados da década dos anos 90 denominou-se o “currículo científico” na EF, que tem por finalidade superar a formação tradicional/esportiva e passando a valorizar o conhecimento científico, a teoria em detrimento da prática. Este “conhecimento científico” está pautado na teoria que deve subsidiar a prática, para aplicação ou adaptação da teoria à prática pedagógica, que além de um problema é muito criticado por estudos. Para um estagiário de EF aprender a ensinar no ECS é preciso “proporcionar o diálogo da teoria e prática” (PEREIRA e HENRIQUE, 2015, p. 57), uma integração da teoria e prática (DARIDO, 2001; KUNZ, 1995), pois estes são elementos indissociáveis na formação do

professor e construção da identidade docente do estagiário de EF, principalmente pela possibilidade que o ECS oferece para essa relação dialética entre teoria e prática na formação inicial docente (MALACO, 2004, p. 64).

Nessa relação dialética há sempre dois deslocamentos. Para Kunz (1995, p. 49) a teoria tem a capacidade de antecipar ações práticas, assim como, a partir de propostas práticas concretas, o desenvolvimento teórico pode tomar um novo impulso para o ensino da EF mais consistente e pedagógico. Para isso, o curso de licenciatura deve organizar um currículo para promover a aplicação da teoria de forma efetiva e contextualizada, assim como, por outro lado, o futuro-professor precisa se identificar com a profissão para que sua formação na Universidade tenha fluidez e desenvolvimento dos seus estudos e, inclusive, de suas produções científicas (PEREIRA; HENRIQUE, p. 65).

Na formação inicial o ECS é apontado, segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p.125), como um primeiro momento do futuro professor ter uma postura de pesquisador a partir das situações de observações possibilitando o intervir na realidade em que estão inseridos. Ao sugerir uma nova perspectiva de estágio voltada para pesquisa, Ghedin (2006) explica que o estagiário buscará compreender o processo de construção da identidade docente e, em especial, ser capaz de produzir conhecimentos, participar das decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos.

É nessa perspectiva de educação científica, com construção da epistemologia do professor-pesquisador no estágio, que, inicia a legitimação de sua identidade docente a partir de um olhar reflexivo sobre o seu contexto, que segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p.241) “vai além da discussão de conceitos científicos, abarcando uma reflexão sobre os próprios conceitos constituidores do seu processo formativo docente”, em especial, em um dos principais espaços de construção da identidade de professor-pesquisador, o estágio.

Baseando-se em Vanzuita, Raitz e Garanhani (2017), a construção da(s) identidade(s) profissional(is) passa pelo protagonismo acadêmico e pessoal, como exemplo de um estagiário que aprende a autocrítica, a saber, a pensar, a movimentar-se para a ampliação do autoconhecimento e do conhecimento científico, que pode desenvolver-se como um docente mais qualificado na sua área de atuação, portanto, essa construção requer “movimento, busca e reconstrução do conhecimento”, segundo Vanzuita, Raitz e Garanhani (2017, p. 24).

A pesquisa é o elemento chave no processo de formação do futuro professor na perspectiva de estágio em Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p.58). A partir da prática da

pesquisa no estágio, esses pesquisadores acreditam que o estagiário poderá aprender ser um professor com novas formas de agir e de ser do/no mundo, como um modo diferente de interpretar o mundo, a realidade, assim como reelaborar o conhecimento e aprender a reunir as informações para traduzi-las num conhecimento próprio e pessoal, a si e aos outros e a a sociedade.

Na EF a prática da pesquisa como princípio educativo no ambiente de formação inicial propiciou segundo Vanzuita, Raitz e Garanhan (2017, p. 23) uma formação docente qualificada, pois requer do estagiário uma postura “não submissa, não passiva, mas sim de autoria, ativa e criativa” (p. 23). Tendo-se consciência que a formação inicial por si só não dá conta de toda a complexidade dos saberes e assim, é necessária uma formação tanto pedagógica quanto científica permanente de ser professor.

Essa pesquisa entende que a construção da identidade docente inicia no ECS, pois os pesquisadores Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) consideram que a identidade docente se constrói “a partir do confronto das teorias apresentadas na academia com as suas experiências de vida e trabalho” (p.127). É nesta reflexão-crítica pessoal, profissional e organizacional que Nóvoa (2001) aponta a reconstrução da identidade pessoal do professor, e como metodologia de uma reflexão do professor para que “encontre soluções para os problemas enfrentados durante o desenvolvimento da sua profissão docente [...] um conceito de professor-pesquisador mediado pelo conceito de professor reflexivo para investigar a realidade de si e do mundo” (GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015, p.138-243). Esses autores se reportaram a Pimenta (2005) para destacar a importância da combinação de teoria e prática refletida desde o início da formação inicial, mas principalmente mediada pelos processos da pesquisa, em especial no ECS.

A atuação do professor universitário tem um papel fundamental no ECS, que deve ir além de ensinar o estagiário a fazer pesquisa, mas também a construir uma identidade docente para desenvolver a ação de pesquisar no seu exercício profissional, valorizar o desenvolvimento de saberes como um professor capaz de, segundo Ghedin (2006), “[...] produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos” (p.227). E neste sentido a tentativa de superar o modelo de um currículo tecnicista mecânico e tradicional, em um novo paradigma epistemológico que, segundo o

autor, pode levar o estagiário a ser um professor que aprenda a fundar e fundamentar o saber docente na práxis em Konder (1992) da (ação-reflexão-ação), uma epistemologia da práxis⁴⁹.

O ECS pode possibilitar ao estagiário de EF fazer uma ação-reflexão-ação durante suas intervenções nas aulas de ECS. Segundo discussão no estudo de Montenegro *et. al.* (2014), o estágio abre espaço para a mobilização de pesquisas pelos estagiários a partir das orientações dos professores das Universidades. Sendo assim, o estagiário de EF no ECS aprende a ser um professor de EF que investigue as situações problemas vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações, objetivando a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitantemente ou após o período de ECS, conforme defendem Pimenta e Lima (2004, p.51), apud Montenegro *et. al.*, (2004, p.547).

O ECS de EF pode abrir espaços para o estagiário mobilizar conhecimentos acadêmico-científicos, desenvolvendo a identidade de um professor de EF pesquisador no ECS. Montenegro *et. al.*, (2014, p.561), ao analisarem o ECS como disciplina apontam que aprendizagem de ser um professor precisa ser fundamentada nas teorias. Pimenta e Lima (2004) explicam que “o estágio tem de ser teórico-prático” (p. 34), conforme o conceito de práxis, “que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção” com a escola e sobre a sociedade.

Segundo Montenegro *et. al.*, (2014, p. 547), um dos motivos que algumas pesquisas dedicam a investigar o ECS é “o grande desafio na formação do ECS ser eixo articulador entre a capacitação teórico-científica e a atuação político-pedagógica dos futuros profissionais”. Apesar de identificarmos em nossa pesquisa, que é exatamente esta perspectiva da pesquisa como categoria nesta seção, que tivemos dificuldades de agrupar os estudos de identidade docente no ECS de EF, diferente das perspectivas da epistemologia da prática, biográfica e comunidade de prática.

⁴⁹ Epistemologia da práxis é um novo modelo epistemológico de ECS proposto por Ghedin (2006) que permite que a noção de ciência relacionada à cultura seja o alicerce da educação científica que contribui de forma decisiva na formação do professor pesquisador. O pesquisador defende que o processo de formação de professores migre da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, ainda no período do ECS. O autor acredita que é na prática da pesquisa que o estagiário aprende a reelaborar o conhecimento, para aprender a reinterpretar a realidade e propor novas formas de agir e ser do/no mundo. O autor critica a epistemologia da prática por não acreditar que os professores entendam as teorias que discutem e acabam desprezando no seu contexto pedagógico.

5.4.5 Perspectiva da Afetividade

A afetividade é definida como uma categoria humana ampla que inclui elementos como paixão, sentimento e emoção (Wallon, 1971), assim como, alteridade, sensibilidade, afeto e empatia, solidariedade nas relações sociais ou pessoais, interação do sujeito com o meio social e o contato com o outro e estruturas da consciência do sujeito. A inteligência se desenvolve integrada à afetividade, segundo Vigotski (1999) e Wallon (1971). Desde o nascimento, a cognição é social e individual (Piaget, 1967), além de relacionada à criatividade, segundo Mizukami (2013). Sendo assim, o professor se constitui no seu campo afetivo ao aprender a lecionar nas relações sociais do ensino, pois a pessoa só se define ou se completa como humano por meio do social, segundo o pensamento de ser biológico-social em Wallon (1971).

Os estudos rol de estudos de nossa pesquisa bibliográfica que investem na construção da identidade de um professor de EF na dimensão pessoal da afetividade agrupados nesta seção da pesquisa são: (MALACO, 2004; RAZEIRA *et. al.*, 2014). Alguns estudos que consideraram nas discussões o afeto como relevante embora não predominante na construção da identidade docente no ECS foram os estudos de Flores (2018), Bezerra (2012) e o estudo de Barros; Pacheco; Batista(2018).

Na docência podemos entender a afetividade como o sentir do agir e pensar do ser professor. A afetividade é o grande catalisador para aspectos cognitivos, sociais, culturais, educacionais e profissionais. A integração da afetividade e inteligência expressa desenvolvimento. A afetividade na relação cognitivo-afetiva-movimento, no desenvolvimento do ser humano na interação entre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, com interações entre o sujeito e o ambiente, principalmente em grupo, permitem, segundo Malaco (2004, p.83) “conhecer as coisas e a si mesmo”, possibilitando criar ilações sobre a identidade docente em um ambiente afetivo no ECS, à luz da teoria Walloniana.

A mente humana é atravessada por sentimentos, pensamentos, valores, crenças, fantasias, imaginação e ações, assim, se conectam em relações de causas, incertezas e indeterminações sobre essa dimensão afetiva, principalmente as vivências práticas na escola, local em que a afetividade estará subjacente quando o papel do professor for discutido e “onde se desenvolve a identidade pessoal e profissional do professor” (MALACO, 2004, p. 29). Sendo assim, a afetividade é compreendida aqui como um fundamento da formação docente.

O ECS, nesta dimensão afetiva que se distancia da exclusividade técnica, revela o que o estagiário “sente em relação a sua futura profissão e atuação” (p.46).

A perspectiva da afetividade é compreendida como pressuposto fundamental às relações entre universidade e escola, professores e estagiários, inclusive entre estagiários e alunos no ECS, de modo a contribuir para a construção da identidade docente dos estagiários de EF voltada às questões afetivas na prática pedagógica como um professor com um olhar mais sensível ao(s) outro(s) atores sociais da escola, produzindo com os alunos da escola de modo mais responsável.

A afetividade torna-se equilíbrio na socialização entre professor e aluno, onde o professor se dispõe a ensinar e o aluno se dispõe a aprender. Essa relação possibilita uma excelente via para que as aprendizagens se tornem significativas, quando aprendidas com emoções, além da fixação do conteúdo, conferindo significação social ao aprendizado. Ao exercer o papel de professor no ECS, à luz do pensamento de Spinoza (2007), destacamos ser imprescindível a troca de afeto entre estagiários e alunos da escola para o reforço positivo de ser professor. O afeto é um dos elementos que a pesquisadora Bezerra (2012) apresentou, mostrando tornar as práticas do ECS realmente colaborativas entre os seus membros participantes. Olhar essa rede colaborativa permitiu à pesquisadora observar que o seu “funcionamento contribuiu na transação identitária dos estagiários de EF” (p. 84).

Na formação docente, alguns teóricos contemporâneos da Educação são abordados na perspectiva da afetividade como Freire (1996), Arroyo (2001), Maturana (2001), Gazzotti (1999), Almeida (2008), Spinoza (2007), Wallon(1986), Vygotsky (1993) e Piaget (1967).

O currículo⁵⁰ apontado na década de 70 para a formação docente de EF como tradicional, com aulas tecnicistas sobre o esporte-competitivo e a ginástica como conteúdos predominantes nas aulas de EF. Posteriormente, na década de 90, iniciou o modelo técnico-científico com viés epistemológico das ciências humanas e filosóficas, mas aplicacionista sobre a prática, levando então a um movimento de críticas e discussões da área, apontando a necessidade de um currículo de EF crítico, reflexivo e emancipador para superação da formação dos futuros-professores de EF no ensino de habilidades esportivas, dos modelos técnico-esportivistas e técnico-científico.

⁵⁰Daólio (1994); Betti e Betti (1996); Darido (2001).

Buscar a construção de um olhar docente de um professor que pensa e sente, além do fazer docente, abre espaços para uma formação que considere também os aspectos afetivos, emocionais, sentimentais, sociais, humanos e pedagógicos do ser professor de EF. Hoje precisamos ir além de pensar uma maneira de ser, estar e fazer a profissão de professor de EF, mas sim, entender que devemos buscar várias maneiras de pensar, estar, ser, fazer e construir a identidade docente de um professor pesquisador, reflexivo, crítico, sociável, sensível, pedagogo e investigador de sua própria prática pedagógica, diante das diversidades e complexidade de ser professor nos dias de hoje.

Atualmente, embora ainda distantes, a EF tem teoria e tem prática. O saber e o saber fazer não são problemas apontados hoje em muitos estudos. O foco da discussão destes estudos é, em especial, no que tange à construção da identidade de um docente mais sensível e com capacidade de reflexão sobre a prática pedagógica e a integração da teoria (saber) e a prática (o saber fazer). No modo de ser professor, os sentimentos podem expressar informações sobre o que realmente somos. Malaco (2004) discute em seu estudo que a ação de sentir significa estar implicado em algo que pode ser o outro ser humano, o conceito, o objeto, um momento, uma situação ou mesmo outro sentimento, podendo nos aproximar ou afastar deles.

O ECS parece um momento do estagiário se aproximar do sentimento de ser professor. Reafirmar, testar, experimentar pensamentos, ações e em especial, os diversos sentimentos, afetos e emoções positivos e/ou negativos, como o prazer, alegria, satisfação, insatisfação e outros pela atividade docente. Para maior estabilidade do desenvolvimento profissional do professor, aprender a lidar com suas emoções e sentimentos, além do comprometimento ético em ser um professor de EF responsável, requer inserir no programa do ECS as questões da afetividade na construção da identidade docente do estagiário de EF, como propõe Malaco (2004).

A perspectiva afetiva é considerada relevante na construção da identidade de estagiários de EF no ECS por alguns estudos nos cursos de licenciaturas no Brasil, pois o conhecimento de sensibilidade, responsabilidade pessoal, emoções e diversos outros sentimentos são considerados como conhecimentos essenciais à relação de convivência de respeito, diálogo e administração de conflitos entre todos os atores da educação na escola, inclusive os estagiários de EF (MALACO, 2004, p. 28).

Ao fundamentar sua pesquisa investigando a identidade docente no ECS em uma perspectiva afetiva, a pesquisadora Malaco (2004) se reportou aos seguintes teóricos: para *afetividade*, Wallon (1942, 1971, 1989, 1995), Agnes Heller (1985), Vigotsky (1990, 1993, 1998, 1999), Oliveira (1992), Lane (1999), Almeida (1994; 1999); para *identidade profissional*, Santos e Lopes (1997), Macedo (1997), Moreira, (1999, p. 86); para *identidade docente*, Nóvoa (1988; 1992), Piconez (1991), Pimenta (1994), Leite (1995), Brzezinski (1996; 2002), Pimenta & Anastasiou (2002); para *identidade docente na Educação Física*, Medina (1983); para a *formação docente inicial e/ou ECS*, Delors (1990), Tardif, Lessard e Lahaye, (1991, p.216), Zeichner (1993), Libâneo (1994), Shön (1995), Riani, (1996), Silva (1997), Vaz (1999); para *abordagem biográfica*, Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1992), Christine Josso (1988), Goodson (1992), Fazenda (1994), Catani, Bueno, Sousa e Souza (1997); para a *formação docente na EF*, Betti & Betti (1996), Manoel (1999), Darido (2001). Além desses, apontamos que Malaco (2004) recorreu à psicanálise em Freud e depois a Lacan.

A tese de Malaco (2004) foi o primeiro estudo gerado nas bases de dados exploradas em nossa pesquisa bibliográfica. Recorreu inicialmente a Freud e depois a Lacan, mas encontrou maiores subsídios para a articulação do elemento da afetividade na identidade docente do futuro professor de EF fundamentado em Henri Wallon, considerando também a psicologia sócio-histórica de Vygotsky. A importância do ECS impulsionou a pesquisadora a estudar a construção da identidade em uma perspectiva de formação como prática educativa⁵¹ baseando nos aspectos afetivos, atitudinais, no aprender a ser, viver e experimentar ser professor, dos princípios, valores humanos, com mesma relevância dos conhecimentos teóricos, técnicos e procedimentos, que confrontam os conhecimentos com a vida concreta dos alunos.

Uma perspectiva de afetividade no contexto do ECS, norteado segundo Malaco (2004, p. 23), em uma “dimensão teórico-prática” que possibilita ao estagiário refletir sobre os conhecimentos teóricos, o fazer pedagógico e sobre as questões pedagógicas presentes nesse contexto. No sentido de formação docente do estagiário de EF, baseando-se em Libâneo (1994), Malaco (2004) acredita que trabalhar a afetividade no ECS poderá, para o estagiário de EF, transformar-se na escola e na sociedade, para transformar a sociedade e a escola.

⁵¹ A prática educativa a que se refere Malaco (2004) está baseada em Libâneo (1994).

A construção da identidade docente de estagiários de EF, no estudo de Malaco (2004), foi fundamentada em uma perspectiva da afetividade em Wallon (1942, 1971, 1989, 1995), em uma perspectiva crítico-transformadora da sociedade e escola em Libâneo (1994), considerando a linguagem e as representações, como mecanismo de construção da identidade conforme (Moreira, 1999, p. 86); possibilitando mobilizar os conhecimentos, transformando-os em ação conforme Parecer CNE/CP nº 9/2001 que aponta uma formação com um norteamento do desenvolvimento profissional docente a partir do aprender a conhecer.

Somado a isso, Malaco (2004) destaca o aprender a fazer e o aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros baseando-se em Delors (1990); contemplando também as ideias de formação de professores de Brzezinski (1996) que todo o conhecimento, pedagógico ao específico, é socialmente produzido, como por exemplo, um ECS além da práxis é uma atividade teórica, de conhecimento da realidade conforme aponta Pimenta (1994) que explica o ECS como possibilidade de construção de uma identidade docente baseada também na pedagogia, uma pedagogia de formação entendida como ciência (teoria) prática da e para a práxis educacional.

A construção da identidade docente do estagiário com competência (capacidade) profissional em articular os conhecimentos teóricos à sua prática profissional, pode ser desenvolvida a partir de um ECS pautado na perspectiva afetiva, segundo defende Malaco (2004). Neste sentido, a autora explica que esta formação inicial deve ir além dos conhecimentos e habilidades proporcionados pelas disciplinas dos cursos de licenciatura, possibilitando mobilizar saberes, tomar decisões adequadas na solução dos problemas que se apresentam no cotidiano escolar.

Com relação ao pensamento e reflexão, os resultados do estudo de Malaco (2004) destacaram que a reflexão sobre os problemas da educação brasileira, a situação da escola pública e a importância da Educação Física para a formação do cidadão foram mencionados pelos futuros-professores de EF. Mas, dentre os dez estagiários entrevistados na tese de Malaco, “apenas dois salientaram a construção de novos conhecimentos na confrontação dos saberes aprendidos na graduação” (p.114).

Os entrevistados no estudo de Malaco (2004, p. 113) mencionaram com maior frequência que a experiência da prática pedagógica de ensino nas escolas possibilitou o aprendizado do confronto entre teoria e prática, forneceu subsídios para entender a realidade da escola pública. Além desses, os estagiários de EF relataram com relevância no ECS para

construírem um novo olhar da docência ao produzirem planejamentos de aulas a partir dos problemas da escola, turma e dos alunos como indisciplina, déficit de atenção, violência, necessidades especiais, deficiências físicas, problemas cognitivos, turmas cheias, sem estrutura e sem recurso material.

Por outro lado, a escola sem pessoas é vazia, onde não há prática pedagógica, pois não há sentimentos, paixões e emoções, pesquisa e nem afeto. Sendo assim, propor um ECS na perspectiva da afetividade, segundo Malaco (2004), leva a pensarmos o ECS como um espaço de construção da identidade docente de um professor de EF que ministre um ensino de construção e socialização de conhecimentos a luz de Vaz (1999), assim como um ensino reflexivo para Betti e Betti (1996) e Darido (2001), um ensino de associações de teorias aprendidas e refletidas na prática e sua aplicação no contexto da escola, fazendo o estagiário aprender a detectar suas falhas de aprendizagem e buscar outros conhecimentos a fim de saná-los e realizar pesquisas sobre a prática pedagógica no ECS de EF (MALACO, 2004, p. 73-75).

Sendo assim, cabe ressaltar, a integração das perspectivas em um único estudo, como é o caso da tese de Malaco (2004) que evidenciou em seu estudo apontando a identidade docente em uma perspectiva afetiva, não desconsiderando a importância epistemológica da prática e a perspectiva biográfica/autobiografia, pois possibilita aos estagiários expressar os sentimentos e pensamentos da vida pessoal e profissional, o que levou a pesquisadora a se remeter às contribuições de Nóvoa (1988; 1992), mais especificamente seus trabalhos sobre o papel da história de vida dos professores, onde se tem a imbricação do pessoal sobre o profissional. O professor sente, cria, gosta, experimenta, vive, tem rotinas e comportamentos, gestos, profissionais como pessoas normais (p. 24) e, por fim, também não desvalorizou a construção de um olhar de professor pesquisador do estagiário de EF no ECS, integrando o ensino, extensão e pesquisa.

5.5 Discutindo os elementos de construção da Identidade no ECS de EF

Entendemos elementos como todo e qualquer constructo, aspecto, fator, situação, representação, momento, categoria temporal ou espacial, em que os estudos evidenciaram como inerentes no processo de construção da identidade docente do estagiário de EF no ECS, ou seja, elementos para tornar-se professor de EF.

Teóricos discutem diversos elementos que compõem a construção da identidade profissional docente, entre alguns que nos reportamos a Dubar (2005) então desde os valores, regras, signos, culturas, representações, econômicos, políticos, trajetórias individuais, trabalho, formação e outros. Baseando-se em Tardif (2014) a tomada de consciência dos diferentes elementos profissionais e de trabalho “levam à construção da identidade profissional” (p.86). Os saberes da experiência, científicos e pedagógicos, assim como, representações, história de vida, reafirmação de práticas, contribuem para a construção da identidade docente historicamente situado segundo Pimenta; Anastasiou (2014); Pimenta (2014). Alguns elementos associados à identidade também há um eixo pessoal apontado por Gatti (1996, p. 86) como as motivações, os interesses, expectativas, as atitudes e outros elementos multideterminantes, nos modos de ser profissionais. Ao se reportar a Nóvoa (1992) destacamos o elemento de flexibilidade crítica e histórias de vidas do professor em toda a sua vida. E os elementos que integram os eventos de nossa vida contribuem para a identidade docente na formação inicial do curso de EF, em especial, no ECS (FLORES, 2018, p.22).

A relevância do avanço com pesquisas que identifiquem os elementos que permitam auxiliar os estudantes na construção da identidade profissional docente dos estagiários de EF no ECS foi apontada por Barros, Pacheco e Batista (2018, p. 628).

Um processo de elementos que permite o estagiário de EF de ver formas diferentes de ser professor de EF, nos leva então, a considerar inúmeros elementos identificados por tais teóricos e muitos que não fomos capazes de identificar, além daqueles que o rol de estudos vão demonstrar no decorrer desta pesquisa, todos os elementos, podem ser possíveis de integração das dimensões pessoais e profissionais, sobre a formação do futuro professor de EF no ECS, pois na construção da identidade profissional da docência é “impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 1995, p.17). Neste sentido, o desenvolvimento da identidade pessoal do futuro professor de EF depende das socializações que se configuram segundo Molina Neto; Molina (2003), no tempo e no espaço, pela mediação do sujeito com

um conjunto articulado de elementos que, contempla desde experiências da infância até os conhecimentos teóricos em toda a formação docente inicial e permanentemente continuada.

Objetivo desta sessão de discussão é apresentar cada elemento, descrever e discutir e categorizar conforme o rol de estudos desta pesquisa bibliográfica. Os elementos foram selecionados entre um dos seguintes critérios: o primeiro, a partir da evidência do estudo na relação direta do elemento na construção da identidade docente; segundo, a partir da influência do elemento integrado a outro(s) elemento(s) como componentes importantes para a construção da identidade docente conforme cada estudo; já o terceiro critério, se deu a partir dos elementos estarem presentes no referencial teórico-metodológico do estudo, embora, não terem recebidos destaque nos resultados além de não estarem explicitamente nas questões do estudo, mas, tiveram relevância teórica pelo autor na relação do elemento na construção da identidade no ECS de EF.

Nesta sessão, os elementos serão considerados como categorias a serem discutidas e dentro de cada categoria iremos trazer a composição de discussões sobre como funciona o aprendizado docente de tais elementos e o conjunto de estratégias para a dinâmica de tal elemento, que chamaremos de unidades teóricas dos elementos. Em cada elemento/categoria, apresentaremos o conjunto de pesquisadores do rol de estudos, desta pesquisa, que evidenciaram a importância do referido elemento para de construção da identidade docente de estagiários de EF no ECS.

É importante destacar que os elementos se integram, são imbricados e não há separação na construção da identidade docente. Destacar cada um dos elementos tem objetivo mostrar didaticamente ao leitor possibilidades de inúmeras pesquisas de identidade se atendendo nas relações com tais elementos que os estudos estudados nesta pesquisa mostraram que podem e devem ser contemplados na formação inicial do futuro-professor.

Além disso, os elementos de construção da identidade docente podem ser discutidos em qualquer perspectiva teórica do rol de estudos que apresentamos nesta pesquisa bibliográfica, assim, como não se pode dizer que são apenas esses elementos como determinantes na construção da identidade docente, respeitando o próprio conceito sociológico, dinâmico e de continuidade de construção da identidade docente.

Essa dinâmica de interligação, articulação, entrecruzamento de elementos de construção da identidade docente podem ser desenvolvidos não apenas na formação inicial docente, muito menos, somente no ECS, mas em especial, ao longo da vida do sujeito. Aprendemos que os elementos que constituem a identidade profissional são os mesmos presentes ao longo da vida, previamente e posteriormente desenvolvidos.

Considerando a profissão docente cada vez mais dinâmica, com múltiplas especificidades, e que requer diversas competências e olhares, acha-se importante mostrar o potencial de cada elemento e suas relações, diálogos e articulações em conjunto para oferecer um entendimento para as instituições da educação básica, superior e comunidade científica, juntas, podem pensar, planejar e pesquisar um ECS em que, torna-se importante a meta de construção da identidade docente respeitando e trabalhando com certo rigor metodológico científico e pedagógico para um professor de qualidade para os dias de hoje.

A primeira interligação dos elementos na construção da identidade docente no ECS foi as experiências-reflexão-competências. A constituição da identidade docente dos estagiários no ECS somente se configurou, a partir dos resultados de Flores (2018), pelas “experiências do ECS na escola (habitus profissional), por meio de reflexões e autorreflexões sobre as vivências pessoais e relacionais da prática docente, com os conhecimentos e competências adquiridos na universidade (identidade visada)” (p.164).

São diversos elementos de construção da identidade docente que podem ser trabalhados no ECS dos cursos de Licenciaturas de EF.

A partir do rol de estudos analisados em nossa pesquisa, apontamos alguns elementos para construção da identidade docente para serem trabalhados com os estagiários de EF no ECS, entre alguns estão: os conhecimentos teóricos-acadêmicos-científicos (SILVA, 2009, p. 17; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016, p. 524; BEZERRA, 2012, p. 10; SOUZA, 2012, p. 102); “os diversos saberes profissionais, experiências, curriculares, disciplinares e docentes” (SILVA, 2009, p. 17; PLOTEGHER, 2018, p.20); “o significado da sua escolha e pretensões em ser professor” (BEZERRA, 2012, p. 10; FLORES, 2018, p. 09; RAZEIRA *et al.*, 2014, p. 126); “o que sente em ser professor, o seu afeto em ser professor” (MALACO, 2004, p.02; BEZERRA, 2012, p. 10; FLORES, 2018, p. 09; BARROS; PACHECO; BATISTA, 2018, p. 607; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016b, p. 127); “como refletir criticamente sobre/na/pela sua prática” (BEZERRA, 2012, p. 10; SOUZA, 2012, p. 102; ROCHA, 2017, p. 79; PLOTEGHER, 2018, p.20; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016a, p. 524); “o significado e/ou a ressignificação de suas experiências antes da formação inicial” (RAZEIRA *et al.*, 2014, p. 126; SILVA, 2009, p. 17; BEZERRA, 2012, p. 10; PIRES, 2016, p. 100; FLORES, 2018, p. 09; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016a p. 524; VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017, p.18; PLOTEGHER, 2018, p.20); “a contribuição das crenças” (CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016a, p. 524); “as competências/capacidades para ações pedagógicas e *outros*” (PLOTEGHER, 2018, p.20; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016,

p. 524; PEREIRA *et. al.*, 2018, p. 10); “as representações sobre o ser professor” (FLORES, 2018, p. 09; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016a, p. 524) e outros.

Assim, considerando o que apresentamos, e buscando atingir o nosso último objetivo específico, que seja: **Identificar, categorizar e discutir criticamente os elementos nos resultados desses estudos**. Sendo assim, identificamos doze elementos que apareceram mais de uma vez em nosso conjunto de pesquisas analisadas. São eles:

5.5.1 Experiência anterior

5.5.2 Escolha no curso

5.5.3 Experiência no ECS

5.5.4 Saberes docentes

5.5.5 Reflexão

5.5.6 Afeto

5.5.7 Representações

5.5.8 Competências

5.5.9 Autonomia

5.5.10 Expectativas da Profissão

5.5.11 Crenças

5.5.12 Motivação

5.5.1 Experiência anterior

Qual professor de EF teve em suas aulas um, dois ou mais alunos do primeiro segmento do ensino fundamental que espontaneamente se ofereciam para transportar o material do almoxarifado para a quadra ou, ajudavam na organização das aulas, ou apitavam os jogos e ainda, corriam para pegar gelo quando outro aluno se machucava nas aulas. Assim como, àqueles alunos maiores que organizavam os torneios, montando regulamentos e tabelas das competições estudantis, ajudavam também nas amostras de dança, ensaios de quadrilhas, gincanas e por fim, àqueles que organizavam feiras de saúde e prevenção às doenças por meio da prática regular de exercícios físicos? São poucos alunos assim, mas o fato que esses alunos existem na educação básica.

Crianças do mesmo ano e grau de escolaridade, mesma série e com idades próximas, na mesma escola, uma geração de crianças expostas aos efeitos de uma cultura globalizada⁵² em que alguns professores até argumentam no conselho de classe de suas escolas que “(...) as crianças não mais respeitam seus professores, que a profissão docente está falida, pois, a partir da desvalorização do magistério ninguém mais quer ser professor e assim sucessivamente” (HARMUCH; SALEH, 2012, p.82). No entanto, parece que há adultos, que desde crianças, mesmo com desvalorização profissional e precarização das escolas nos dias de hoje, consegue maneiras de expressar o seu desejo de ser professor.

No âmbito da EF, Henrique e Costa (2016, p.21-24) chamam atenção do desafio da formação inicial de EF possibilitar espaço para discussão e reflexão das crenças e valores internalizados durante a socialização antecipatória, integrando aos conhecimentos científicos para intervenções pedagógicas nas escolas de hoje. Neste sentido, os autores apontam que o conjunto de vivências, experiências e relações sociais advindas também das experiências esportivas, das influências do professor escolar e da família bem antes da formação inicial, podem interagir para conformar as crenças, atitudes e condutas no trabalho docente e, principalmente, da identidade docente.

A identidade profissional docente, o desejo de querer ser professor e as identificações docentes podem ter origem na infância com vivências rodeadas de imagens e crenças, conforme Cardoso; Batista; Graça, 2016a, p.524, podem sofrer influência das experiências anteriores (prévias), além da formação inicial e o contexto de trabalho docente na escola

⁵² Refere-se uma cultura globalizada ou globalista em Lipovetsky e Serroy (2011, p.32) como uma cultura sem fronteiras cujo objetivo não é outro senão uma sociedade universal de consumidores.

(FLORES; DAY, 2006). As experiências anteriores vivenciadas antes da formação inicial pelo futuro professor de EF na sua trajetória de vida e escolar, segundo Vanzuita; Raitz; Garanhan (2017) podem articular com as experiências práticas no contexto da Universidade pela trajetória acadêmica que possibilita mobilizar os conhecimentos acadêmicos aprendidos no contexto da Universidade. É na integração dos conhecimentos acadêmicos e experiências práticas que “as identidades profissionais são reconstruída continuamente” (p.27).

Os dados na discussão dos resultados do estudo de Cardoso; Batista; Graça, 2016a (p.528) põe em evidência a importância das experiências prévias na reconfiguração do significado de ser professor de EF, que entre tais experiências estão às esportivas que em alguns casos desde os três anos de idade, o gosto pela prática esportiva, identificação de professores e/ou treinadores e família. Já para Vanzuita; Raitz; Garanhan (2017, p.21), embora também considerarem o esporte e os professores de EF, a família foi o aspecto de maior motivação para escolha e identificações com a profissão de EF.

Consideramos as experiências anteriores nesta pesquisa bibliográfica, como sendo as experiências vivenciadas antes da formação inicial docente da graduação na Universidade. O conjunto de estudos que pesquisam a temática da identidade docente de estagiários de EF no ECS que consideram as experiências anteriores ao período da formação inicial como relevantes no processo da identidade docente no ECS, foram (SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; SOUZA, 2012; RAZEIRA *et al.*, 2014; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016a; PIRES, 2016; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016b; ROCHA, 2017; VANZUITA; RAITZ; VANHANGUARIN, 2017; FLORES, 2018; PLOTTEGHER, 2018; DA SILVA, 2018).

Embora o estudo de Pereira *et al.*, (2018)⁵³ também seja um estudo extraído e selecionado em nossa pesquisa bibliográfica⁵⁴ na temática da identidade docente no ECS de EF, esses autores, neste estudo, consideram apenas as experiências antes do ECS dentro da formação inicial, ou seja, analisam a construção da identidade no ECS sem considerar as

⁵³ Importante explicar que no estudo de Pereira *et al.*, (2018) escolheram analisar a construção da identidade a partir das experiências anteriores do ECS dentro da formação inicial, não significa dizer que os autores defendem que a identidade docente inicia exclusivamente na formação inicial e não antes da formação inicial e, muito menos, de que a identidade docente não se inicia no ECS.

⁵⁴ Acreditamos, conforme a maioria dos estudos selecionados em nossa pesquisa bibliográfica que, o início da construção da identidade docente pode iniciar sem limite de espaço e tempo, podendo ocorrer construções identitárias, identificações, maneira de se ver professor, de modo integrado e inacabado, antes, durante e após a formação inicial, além de permanecer a construção em toda a carreira profissional e por toda a vida.

experiências dos estagiários de EF antes da formação inicial. Uma minoria de pesquisas do nosso rol de estudos selecionados investigou a identidade docente dos estagiários de EF no ECS desconsiderando as experiências anteriores em seus resultados, como (MONTENEGRO *et al.*, 2014; BARROS; PACHECO; BATISTA, 2018; DA SILVA, 2018).

É importante destacar que alguns autores preferem usar o termo de experiências prévias, experiências progressas, saberes antecedentes, mas todos esses termos tem o mesmo significado de se remeter as experiências anteriores do estagiário de EF e nos faz pensar em ser professor, mesmo quando alunos da educação básica. As experiências motivam o desejo de querer ser professor (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016a, p. 529).

As experiências anteriores são significados vividos pelas pessoas que contribui para a constituição do que fazemos e o que faremos. As experiências anteriores têm relação com a pesquisa científica. A construção de um tema, problema, questões a investigar de uma pesquisa advém de sentimentos, intensos, desejos, metas, crenças que são gerados pelas experiências na vida pessoal, formativa e profissional como explica Marques (2001, p. 92) apud Silva (2009) “experiências antecedentes, dos anteriores saberes vistos como insuficientes e limitantes nasce o desejo de conhecer mais e melhor a partir de um foco centrado de atenções”.

É a partir de diferentes experiências que os processos de socializações geram saberes e identificações segundo Berger e Luckman (1985) e para Dubar (2005) as identidades são produtos da socialização. As primeiras socializações no mundo são experimentadas na infância, denominada por Berger e Luckman (1985) de socialização primária, em que a conscientização da realidade pode ser interiorizada, e posteriormente, chamada pelos autores de socialização secundária como na escola e formação universitária, o indivíduo continua com novas interiorizações em conhecimentos específicos em que a “aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raiz na divisão do trabalho” (BERGER; LUCKMAN, p.185). Neste sentido percebemos que as diferentes formas de identificações, identidades e, inclusive a identidade docente, estão em permanente (re) construção ao longo da vida do sujeito em diferentes contextos, inclusive, no ECS.

Neste pensamento do estagiário de EF já ingressar no curso de licenciatura com um olhar e experiências sobre o ser professor, Ibernón (2010) chama essa construção na etapa escolar de conhecimento pedagógico comum, pois é gerado por imagens e estereótipos sobre a docência. Neste sentido de representações negativas do ser professor de EF, vai de encontro

à importância do programa de ECS considerar as experiências anteriores e possibilitar ao estagiário uma transação identitária da sua socialização profissional de aluno para professor mesmo em processo de formação como estagiário. Mesmo que sejam experiências negativas, a reflexão do estagiário sobre os saberes das suas experiências anteriores na realidade de ECS, possibilita o estagiário a possibilidade de refletir negando, afirmando ou reconstruindo os velhos conhecimentos em novos segundo Bezerra (2012, p.45). Essas histórias contadas são fios identitários docentes desses estagiários.

A história de vida é apontada por Minayo (1992) como “método para se estudar o processo de socialização, emergência de grupo, estrutura organizacional, nascimento e declínio de uma relação social e respostas situacionais a contingências cotidianas” (p.127). A narrativa é considerada como um instrumento de coleta de dados das experiências vividas dos sujeitos, que ajuda ao investigado reconstruir eventos da vida e atribuir significado a eles por meio da elaboração de uma narrativa para ter a liberdade de refletir e repensar sua própria história. A história de vida, chamada também de história oral, teve seu início segundo Reinaldo (2003) após a Segunda Guerra Mundial onde foi utilizada pela Universidade de Columbia, Nova York, a partir de relatos de “experiências vividas por ex-combatentes, familiares e vítimas da Guerra, através de relatos orais cujo objetivo era registrar e conhecê-las” (p. 56).

O ser professor de EF atuando no contexto escolar em uma sociedade contemporânea, em perfis identitários ainda como estagiários de EF, vai se diferenciando em outros tempos/espacos e momentos históricos. No ECS narrar suas histórias de vida pode permitir o estagiário (re)pensar o passado, narrando-o no presente, e ao mesmo tempo pensando no futuro. Pesquisadores na perspectiva narrativa na docência apontam que as histórias de vida revelam inúmeras possibilidades de pensar a profissão docente, e os modos como vai se configurando o ser professor no contexto da sociedade contemporânea evidenciando perfis identitários (MORAIS; BRAGANÇA, 2020, p. 201).

Na formação inicial docente as experiências anteriores ganham tamanha relevância científica internacional e nacional, com a investigação sobre os saberes experienciais (TARDIF, 2014), ou saberes das experiências (PIMENTA, 2014), ou saberes de ser professor investigados no ECS remetidos antes da formação inicial dos cursos de licenciatura de EF (SILVA, 2009; BEZERRA, 2012). Embora sem saber didática, alguns alunos da educação básica ingressam na Universidade com noções básicas dos saberes sobre o que é

ser professor, inconsciente percebem a didática dos professores, os classificando como bons no ensino em suas aulas na escola. Esse e outros momentos de experiências marcantes na trajetória formativa, assim como, os saberes que contribuem para a Identidade Docente do futuro professor segundo Pimenta (2008, p. 20).

Na EF estudos apontam que desde a infância, bem antes da formação inicial do curso de licenciatura de EF, o sujeito experimenta um conjunto de repertório de técnicas corporais, experiências de ensino-aprendizagem, uma diversidade de crenças que constrói e acumula na sua experiência de vida de modo inacabado, aprendendo e vivendo novas experiências, construindo um novo olhar de ser professor de EF (MOLINA NETO; MOLINA, 2003). Neste sentido, ao analisar a socialização pré-profissional dos estagiários de EF no ECS, utilizando os memoriais, narrativas de formação e entrevistas como dispositivos metodológicos de produção de dados Bezerra (2012, p. 41) conseguiu observar que as práticas corporais, trajetória escolar e escolha profissional como aspectos contribuíram para entender a construção de identidade docente dos estagiários quando alunos da escola, ao ingresso do curso.

Ao investigar as socializações na pré-formação do professor para entender a construção da identidade docente no ECS, Bezerra (2012, p. 26) se reporta a Pimenta (2009) e destaca “que o ser professor é advindo da experiência anterior à entrada na vida acadêmica”. Neste sentido, a pesquisadora Bezerra (2012) explica a experiência como aluno da escola permite adquirir saberes sobre a profissão e no decorrer da passagem de aluno para professor, torna-se um movimento que influencia na construção da sua identidade de professor. Isso nos permite inferir que ao corroborar nas experiências anteriores como elemento de construção da identidade, não desvaloriza e nem descaracteriza a importância da formação acadêmica, pedagógica e didática do curso de licenciatura.

A escolarização é um processo de socialização. É neste espaço e trajetória de socialização que as experiências estabelecidas modelam a identidade de professor (TARDIF, 2014). No ECS de EF, a produção dos dados das experiências anteriores dos estagiários de EF no ECS, Bezerra (2012) utilizou-se em primeiro momento o memorial e narrativa de formação como instrumentos biográficos para conhecimentos das experiências na infância e adolescência como preparação para a entrevista e assim, integrar os saberes das experiências anteriores no ECS. As experiências carregam construções identitárias, referências para a construção da identidade docente no ECS, as lembranças e recordações são analisadas como

indicadores motivacionais, afetivos, valorização e capacidade de ensino (BEZERRA, 2012, p. 98).

As experiências reveladas nas narrativas de formação nos apontam referências para a construção de suas identidades docentes, como práticas corporais, escolha e que se aderem ao modo como se sentem e se dizem professores (NÓVOA, 1992). Neste sentido, além desses saberes da experiência anterior contribuir na formação inicial contribuírem antes a escolha do curso, podem ser integradas durante o curso de licenciatura, em especial, no ECS, segundo Figueiredo (2014). Essa passagem dos saberes experienciais vai, portanto além do espaço do ECS, embora se permita afirmar que ocorrem também no ECS, pois o aprender experiencialmente ocorre em todas as circunstâncias da vida (JOSSO, 2004).

A identidade docente dos estagiários de EF é construída em diferentes espaços de socialização (BEZERRA, 2012, p. 97). Neste sentido, tais espaços não se referem apenas ao curso de formação inicial, mas, principalmente na escola, tanto no ECS quanto antes da entrada no curso de licenciatura em EF. Segundo a autora, as recordações dos estagiários de EF das suas experiências no trajeto escolar são referências para a construção das suas identidades docentes.

No ECS da formação inicial de EF, essas experiências segundo Silva (2009, p.29), podem refletir “comportamentos, valores, posturas profissionais e pessoais” que são os primeiros saberes construídos sobre a docência pelos estagiários de EF analisados no estudo da autora. Silva (2009) entende que essas experiências significam e contribuem para a construção da identidade docente dos estagiários de EF no momento do ECS. A pesquisadora Silva (2009) explica que, ao questionar sobre quais as experiências da trajetória pessoal ajudaram as estagiárias pesquisadas a escolherem esta profissão, evidenciou que as experiências ajudou-lhes a “observar sua identidade e a reviver as lembranças e marcas significativas da infância e da trajetória escolar” (p.44).

A partir da análise sobre as narrativas das estagiárias de EF por Silva (2009), percebeu-se também que as experiências anteriores nas modalidades desportivas, em alguns casos, podem restringir o leque de experiências motoras na escola, motivando a busca de outras experiências fora da escola. Por outro lado, o prazer em ser atleta e estabelecer metas e o prazer de jogar em grupo foram experiências anteriores positivas. As experiências de vida e o ambiente sociocultural são vetores de formação do eu, de quem somos (GOODSON, 2007; 2008).

Ao analisar o memorial e narrativa de formação como instrumentos biográficos de dados produzidos pelos estagiários de EF, Bezerra (2012, p.37) evidencia que os estagiários de EF narram suas marcas deixadas pelas experiências anteriores ao ingresso do curso de licenciatura, reforçando a importância do ECS para integração da experiência anterior como elemento de construção da identidade docente no ECS.

Um motivo que leva alguns estudos considerarem as experiências anteriores em pesquisas com estagiários de EF parece ir ao encontro de um problema referente à reprodução do conteúdo esportivo-technicista-competitivo nas aulas de EF, nas disciplinas das Universidades e Escolas da Educação Básica. Alguns estudos levantam a questão sobre o quanto os saberes da experiência, anteriores à formação inicial, sobrepõem os saberes da formação, apresentando, assim, um dos desafios a serem sobrepostos pelo curso de formação, que é integrar as vivências sociais anteriores ao curso àquelas que ocorrem durante o curso de formação inicial. (FIGUEIREDO, 2004; ZABALZA, 2004; TARDIFI, 2014; BEZERRA, 2012; PLOTEGHER, 2018).

Por outro lado, estudos apontam que os saberes das experiências tem equidade na relevância entre outros saberes (PIMENTA, 2014). Neste sentido, na EF, os saberes das experiências são importantes na construção da identidade docente, mas somente estes não bastam, são insuficientes, pois para formar um professor exige a integração de outros elementos, que segundo Silva (2009) se integram aos saberes das experiências na formação do professor de EF são os de “competências, conhecimentos e uma preparação específica ao exercício da docência” (p. 30). Neste sentido, por mais específico seja ser professor com a experiência de estagiário na escola, essa experiência se integra com mesma relevância, nos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas acadêmicas, mas não deixam de estar presente as experiências anteriores, como importantes para a construção da identidade profissional docente.

Neste sentido de uma construção da identidade profissional dinâmica e permanente em Dubar (2005; 2009), torna-se desafios aos estudos explicarem como se dão a integração do antes, durante e o depois do ECS de EF no que se refere à construção da identidade docente dos estagiários de EF no ECS. A pesquisadora Pires (2016) identificou em seus resultados alguns delineamentos da identidade docente em estagiários de EF no ECS ao considerar a escolha do curso de EF como elemento importante no processo de construção da identidade docente no ECS. A autora entende que:

As lembranças incorporadas dos tempos anteriores à formação inicial estão carregadas de processos identitários biográficos a partir de uma identidade herdada. Ainda sob contornos de uma identidade profissional, o rascunho de uma identidade docente passa a ser delineado quando é estabelecida a escolha pelo curso de formação de professores em Educação Física (PIRES, 2016, p. 229).

Neste direcionamento, a investigação das experiências anteriores na Educação Básica podem trazer respostas sobre alguns “porquês” tanto porque o estagiário de EF desde a escola já possui determinada postura como professor(a), chamado por Flores (2018) de rabiscos da identidade docente, assim como, sobre o porquê da escolha do curso de licenciatura de EF é um momento forte na trajetória acadêmica como o estudo de Silva (2009).

As experiências formativas no estudo de Silva (2009) contribuem para escolhas, e a “ação de ir à campo, interagir no contexto com a prática pedagógica da Educação Física, possibilita ao acadêmico ver, perceber e compreender sua profissão e o contexto no qual ela se desenvolve, bem como, de ele se identificar ou não com ela” (p.56).

Ao analisar os resultados de Silva (2009) percebemos que há estagiários que cursam licenciatura de EF, mas buscam experiências em outras áreas da profissão, principalmente em área não escolar, mostrando a necessidade dos estagiários de práticas docentes. Ao final do ECS, as acadêmicas de EF afirmam que “o curso de formação inicial deveria ter oferecido mais oportunidades de aproximação com o contexto escolar” (p.79). Parece que as experiências anteriores se articulam as novas experiências de ser professor no ECS de EF, dentro da escola sem desconexão com a teoria e pesquisa quando esses são articulados com a prática real da escola.

Neste ponto, três aspectos importantes a serem destacados. O primeiro é que os cursos de licenciatura precisam conhecer melhor a identidade docente herdada dos seus licenciandos para construir um programa de ECS centrado no licenciando. O segundo mostra-se que, mesmo quando o curso de formação inicial não é norteado à construção da identidade docente dos seus licenciandos, principalmente no ECS, os mesmos buscam de modo autônomo outras experiências fora da universidade e extracurricular. Por fim, o terceiro aspecto, é entendermos que o estagiário de EF no ECS será um professor de excelência no futuro com um passado de experiências engendradas no seu aprendizado permanente de ser professor.

Sendo assim, chamamos atenção às Universidades em transversalizar as experiências de práticas pedagógicas docentes em toda a vida do estagiário além da sua formação inicial, levando a reflexão do estagiário no ECS, também sobre suas experiências anteriores, entendendo, portanto, que tais experiências anteriores ao curso de EF são dados científicos relevantes tanto ao entendimento do ser professor, na influência da escolha do curso e, em especial, como norteador de um planejamento de ECS mais próximo às transformações no próprio estagiário, nos alunos da escola e na sociedade, alcançando desse modo, um significado e sentido para o estagiário de ser professor de EF nas escolas atuais.

5.5.2 Escolha no curso

Fazer escolhas é um momento muito especial na vida das pessoas, ao mesmo tempo, difícil e desafiador, doce e amargo, pode envolver ganhos ou perdas, repletas de alegrias ou tristezas, insucessos ou sucessos, mas, o que se discute nesta seção da pesquisa é que, toda escolha é movida por crenças, sentimentos, conhecimentos, saberes, sentidos, significados, experiências e pensamentos, que de modo consciente ou não, constroem as tomadas de decisões, em especial, a escolha de ser professor de EF.

A escolha profissional aponta referências para a construção das identidades docentes do professor em permanente formação, que se aderem ao modo de como se tornam, se sentem e se dizem esses professores (NÓVOA, 1992). Neste sentido para análise da construção da identidade docente no ECS de EF, “a escolha profissional é um momento considerado marcante na vida do indivíduo” (BEZERRA, 2012, p.62). Além das experiências como aluna na escola e como graduanda da licenciatura de EF na Universidade, “o processo de escolha profissional” também foi o foco de análise para a identidade docente no ECS pela pesquisadora Silva em sua própria pesquisa (SILVA, 2009, p. 07; p.44; p.49). A escolha profissional, como transição do ensino médio ao ingressar na Universidade, é o desafio e possibilidade de construção da identidade profissional pelo futuro docente em processo de formação conforme estudo Vanzuita; Raitz; Garanhan, (2017, p. 20).

A escolha do curso integrada as experiências e reflexões a respeito de ser professor, foram elementos importantes para a constituição da identidade docente, além de poder interferir na permanência em ser professor de EF na trajetória formativa segundo Silva (2009). A autora explica que há situação que, mesmo após todas as atividades de ECS, estagiária tem dúvida em relação a opção profissional e relata o desejo de refazer a escolha

da área preferindo bacharelado que atuar na escola. Por outro lado, resultados do seu estudo também apontam na direção de que o ECS contribui para “confirmar a escolha da estagiária pela Licenciatura de EF com mais maturidade e certeza do que quando ingressou no curso” (p.74). Com isso a autora, sugere que os cursos de licenciatura de EF se atentem a ajudar os estagiários “a fortalecer suas concepções de ensino para melhor decidir sobre suas escolhas e sobre os saberes que devem ser mobilizados, constituindo sua identidade profissional” (p.64).

A escolha de ser professor de EF é um elemento que vem muito estudado no Brasil para compreender melhor a construção da identidade dos estagiários de EF no ECS. A escolha do curso de graduação de EF é um elemento que pode fazer parte da construção da identidade docente do futuro professor de EF e o ECS de EF fortalece a escolha da profissão, por meio das experiências reais de ensino na escola que configuram as identidades reais, mesmo diante da péssima realidade, desafios, frustrações, incertezas e outros problemas da profissão de ser professor de EF no momento atual que se vive a educação brasileira, como apontam alguns autores (SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; RAZEIRA *et al.*, 2014; PIRES, 2016; VANZUITA; RAITZ; GARANHANI, 2017; ROCHA, 2017; FLORES, 2018; DA SILVA, 2018; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016a).

O primeiro aprendizado dos estagiários na construção da identidade docente é a escolha ao curso. Essa tomada de posição do jovem é uma transição forte em que deixa de ser aluno de escola para uma formação superior, mesmo diante de dúvidas e incertezas, é um momento de superação graças a dimensão afetiva e emocional construídas por esses jovens em suas experiências prévias.

Embora os elementos como a família, os econômicos e opção social possam influenciar na escolha e identidade docente dos estagiários, são em outro aspecto, evidenciadas como mais relevantes segundo Cardoso, Batista e Graça (2016a, p.528), desde as experiências desportivas na infância, o gosto pela prática desportiva e influências dos professores de EF foram os elementos que segundo Cardoso, Batista e Graça (2016a, p.528) são mais favoráveis à escolha e, por conseguinte, para construção da identidade dos futuros professores de EF.

As socializações que ocorrem na trajetória profissional, escolar e de vida do estagiário desde antes da formação inicial, contribuem para construir a escolha profissional

segundo Bezerra (2012). A autora analisou na fase de socialização pré-profissional que as práticas corporais e trajetórias influenciaram a escolha profissional. Segundo a autora, essa escolha carrega representações negativas ou positivas da docência, como exemplo a baixa valorização e remuneração, além de modelarem as identidades pessoais fornecendo conhecimentos “do ser professor de EF” (FIGUEIREDO, 2004, p.107; SOUZA NETO *et al.*, 2012, p.126).

A escolha do curso de formação superior de professor de EF como elemento de identificação docente na trajetória escolar e da vida na infância e adolescência, carrega construções de ser professor e gera motivos construídos anteriormente e carregados no ECS para ressignificação de ser professor de EF, entre os motivos dessa escolha a licenciatura de EF segundo Razeira *et al.*, (2014) estão: prática e gosto pelo esporte, incentivo do professor de EF, marcas de professores ruins e desejo de modificar a EF escolar (KRUG, 2010); de acordo com o curso de EF (SANTINI; MOLINA NETO, 2005); a facilidade de emprego, remuneração, estabilidade empregatícia e ideologia (LUGUETTI *et al.*, 2005); a realização pessoal, independência financeira, aquisição de status, necessidade de contribuir para a sociedade, frustração em outra profissão, parentes professores de EF, influência da mídia ou de parentes, frustração em vestibular para outra profissão, outros motivos não especificados e menos relevantes para os autores (COUTINHO; MACHADO; NARDES, 2005); relação com a prática de atividades físicas e esportivas, relação com outras áreas da saúde e identificação com o curso (MASHIO *et al.*, 2008); gosto pelas atividades físicas e/ou por esporte; influência do professor de EF; o indivíduo queria outra profissão que não conseguiu e a EF foi uma segunda opção; interesse pelo funcionamento do corpo humano; gosto pela profissão; identificação com a área e/ou curso de EF; prazer em trabalhar com pessoas e movimento; interesse em ensinar; por eliminação (KRUG; KRUG, 2008).

Analisar a escolha da profissão foi imprescindível para entender qual o significado que o estagiário de EF atribui a sua trajetória formativa no estudo de Silva (2009, p.77). A autora buscou responder tal questão transitando pela vida pessoal e profissional de cada estagiária, assim como, sua vida escolar, nas suas percepções em relação à EF e ao papel do professor, e principalmente, em suas escolhas pelo curso de EF e pelos seus anos de formação inicial. As identificações em ser professor de EF podem ser geradas pelas

marcas⁵⁵ nas experiências e vivências na trajetória de vida, sendo esse processo, “o motivo à escolha da profissão” (p.43). Fundamentando-se em Tardif (2002) e Pimenta (2008), a pesquisadora Silva (2009) explica que a escolha traz representações e imagens sobre o saber fazer baseado nas experiências.

Percebemos que há diferenças entre alguns estudos sobre os motivos que levam a escolha do curso de licenciatura de EF e a construção da identidade docente dos sujeitos que almejam ser professor de EF. Entre as diferentes motivações, as práticas corporais de esporte, dentro e fora da escola, a família e os professores de EF, ou, treinadores.

Os resultados de Bezerra (2012, p. 49) identificaram as práticas corporais de esportes realizadas fora da escola como elemento definidor na escolha profissional do curso de Licenciatura de EF, além de ter influência significativa na construção da identidade docente dos estagiários, no que tange à escolha do conteúdo. Neste sentido, “as lembranças das aulas de EF na escola não constituem referências para a escolha profissional” (p.57-63).

Por outro lado, Silva (2009) evidenciou em seu estudo que tanto as aulas fora quanto dentro do ambiente escolar influenciaram muito no momento da escolha de ser professor de EF das estagiárias da amostra do seu estudo. Além dos esportes, a dança também foi um elemento da cultura corporal de movimento influenciador na escolha profissional. Ao considerar a escolha como uma categoria de análise, Vanzuita; Raitz; Garanhani, (2017, p. 20-21) evidenciaram que a família, sem sombra de dúvidas, contribui no processo de construção de identidade(s) profissionais(s) dos futuros professores, além dos professores de EF da educação básica.

Outros aspectos motivacionais além do esporte, que levaram a escolha do curso de EF, entre os identificados por Bezerra (2012) foram a facilidade de entrada no curso de EF via ENEM; as resistências e conflitos encontradas nos seus trajetos de vida, pela representação negativa em torno da profissão docente; pelas marcas construídas socialmente de que ser professor é uma atividade de pouco prestígio e de baixa remuneração, gerando um contexto de que Bezerra (2012) denominou de “confusão identitária” (p.98).

É importante destacar que a escolha profissional é uma “[...] estrutura propícia à análise da identidade docente [...]” de modo a ser representada como uma “[...] unidade de

⁵⁵ As marcas nas experiências são consideradas aquilo que foi mais significativo para o sujeito em formação profissional, como as marcas significativas da infância e da trajetória escolar segundo apontou Silva (2009, p.44-45).

contexto dentro da categoria analítica da socialização pré-profissional [...]” (BEZERRA, 2012, p. 12-41). A partir da análise de conteúdo dos memoriais, narrativas de formação e entrevistas Bezerra (2012) alcançou a resposta de que “há identificações com a profissão docente a partir das experiências de socialização pré-profissional dos graduandos” (p.46).

Entender como as experiências impulsionam ao processo de construção da escolha da docência, contribui também para entender melhor como a identidade docente se (re)constrói, (des)constrói e\ou permanece sua construção da identidade docente, pois a pesquisadora Silva (2009) percebeu que as experiências vividas antes do ingresso ao curso se unem “às experiências vivenciadas durante o curso de formação inicial(...) para ressignificar as imagens construídas sobre o ser professor(...) produzindo assim, conhecimentos com base nas experiências já elaboradas sobre a docência (...) contribuindo para a tomada de consciência da escolha profissional” (p.48-55).

A escolha é um elemento do processo de construção da identidade docente. Na formação do futuro professor de EF, “o ECS ratifica a escolha pela profissão” (PIRES, 2016, p. 209). O entendimento de ser professor do estagiário de EF é construído em conjunto com outros atores, antes durante e em toda a carreira. A autora explica que, a partir da mobilização dos conhecimentos em contexto de prática no ECS de EF, a confirmação da escolha da profissão docente pode ocorrer sim (p.214), e quando o estagiário de EF estabelece a escolha pelo ingresso no curso de formação de professores em EF é que pode “identificar identidade profissional docente em construção” (p. 229).

Em estudo do pesquisador Da Silva (2018, p.101) alguns estagiários de EF no ECS chegaram a afirmar que a profissão de professor de EF foi a melhor escolha que poderiam ter feito em suas vidas. Neste sentido, o ECS é entendido pelo pesquisador como um componente que favorece a ressignificação da escolha profissional, que contribui para a construção identitária do futuro professor, que mobiliza saberes de diversos tipos e origens, além de ser um importante momento para realizar a pesquisa acadêmica.

O ECS por tanto, pode ser um momento de autorreflexão do estagiário de certeza, satisfação e confirmação da sua escolha profissional de ser professor de EF. Neste sentido, o ECS pode ser um momento de confronto da escolha da Profissão. Pode até confirmar a escolha da área de atuação, como foi com a grande maioria dos estagiários de EF para área de atuação do futuro profissional, como evidenciaram Montengro *et. al.*, (2014, p. 551).

A triste situação do abandono definitivo da profissão docente, a possibilidade de prejudicar não só a qualidade do ensino como aos seus alunos e a si próprio, combatendo sua saúde física e mental pode ser reflexo segundo Da Silva (2018, p.90) de uma infeliz escolha da profissão. Por outro lado a felicidade na escolha da profissão de EF “reverberará na qualidade do ensino, pois um professor feliz e que se sente realizado na escolha de profissão certamente possuirá muito mais incentivos positivos para seguir na carreira, mesmo com as péssimas condições estruturais e de salário amplamente disseminadas na educação brasileira” (p.90).

Em suma, a escolha do curso de formação docente de EF é um momento do desejo de ser e ter um ideal de professor, além de representar a escolha de ser professor, carregada de construções da docência embora com sentido e significado, mas distante da realidade viver como professor. Baseando-se em Dubar (1997, p.114), nem o “diploma de um profissional e nem a escolha da profissão” define a construção profissional, pois a construção pessoal de uma estratégia identitária está relacionada a um jogo de imagem do eu, a apreciação de suas capacidades e realização dos seus desejos, com advém de tarefas, de prática que mobilizem conhecimentos, entre eles, o conhecimento de ser um profissional, em especial, professor de EF.

No ECS o estagiário de EF terá um espaço de reflexão sobre as experiências anteriores, reafirmando escolhas, ressignificando o sentido de ser professor fazendo novas escolhas, vivendo novas experiências como, ser professor no ECS. Neste sentido, torna-se importante o estagiário ter o ECS como momento e espaço para (re) pensar o passado, narrando-o no presente, e ao mesmo tempo pensando no futuro “[...] refletir acerca do que foram e do que estão sendo no mundo atual como professoras iniciantes” (MORAIS; BRAGANÇA, 2020, p. 201).

No ECS, Bezerra (2012) mostrou um movimento de socialização profissional em que o estagiário de EF pode ir além dos conhecimentos de ser professor de EF, construídos nas experiências anteriores da formação inicial, reconstruindo-os, negando-os ou afirmando-os em novas experiências com o ECS.

5.5.3 Experiência no ECS:

A experiência é uma vivência que afeta emocionalmente, deixando marcas e identificações (LARROSA, 2002), além de uma maneira de construir o mundo (DUBET, 1994) com o conhecimento tácito (SHÖN, 1997), com os saberes da experiência (TARDIF, 2014), com esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo com uma reação (DEWY, 1959) e na formação do futuro professor de EF o aprender a nadar, dançar, jogar é apontado como mais significativo do que aprender a natação, a dança e o jogo (FIGUEIREDO, 2014).

Investigar a identidade docente dos estagiários de EF exige dos pesquisadores considerarem as experiências antes da formação inicial, experiências de saberes disciplinares e conteudinais na formação inicial, além das experiências extras-curriculares durante a formação inicial, as experiências após a formação inicial e em toda a carreira docente, mas, é a partir das experiências vividas por estagiários de EF no período do ECS que percebemos ser o ponto central dos estudos para entenderem como ocorre a construção e/ou reconstrução da identidade docente.

Entre alguns estudos categorizados com foco de análise da experiência do estagiário de EF como elemento de construção da identidade docente de estagiários de EF no ECS do Brasil, estão: Malaco (2004), Silva (2009), Bezerra (2012), Souza (2012), Montenegro *et al.*, (2014), Razeira *et. al.*, (2014), Cardoso; Batista; Graça (2016a), Pires (2016), Cardoso; Batista; Graça (2016b), Rocha (2017), Vanzuita; Raitz; Garanhaní (2017), Pereira *et. al.*, (2018), Barros; Pacheco; Batista (2018), Plotegher (2018), Da Silva (2018) e Flores (2018).

Baseando-se em Pimenta e Lima (2008, p.68) as experiências vivenciadas dentro e fora da Universidade contribuem para a construção da identidade docente do graduando. O ECS, ao promover a participação ativa do estagiário na escola, abre espaço para realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade.

As experiências no ECS acerca da trajetória pessoal e da profissão são consideradas no estudo de Silva (2009) como questões fundamentais para problematizar e circunscrever a temática da construção da sua identidade docente, entre uma das questões na dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), de Silva (2009, p. 17; 77) foi de como os estagiários de EF significam suas experiências na construção da identidade como futuro professores da educação básica.

A experiência é um dos elementos importantes para a aprendizagem de ser professor e se desenvolve segundo Silva (2009) a partir dos múltiplos contextos, situações, problemas, dilemas e dificuldades vivenciados pelos acadêmicos em situações concretas de ensino e aprendizagem, como por exemplo, o ECS. A autora concluiu em sua dissertação que as experiências na realidade do ECS contribuíram para “a construção de um profissional de qualidade” segundo narrativas das estagiárias de EF entrevistadas (p.68).

Baseando-se em Silva (2009) a aprendizagem de ser professor de EF depende das práticas, conhecimentos, teorias acadêmicas, informações, e principalmente, da articulação das “vivências dos futuros professores às suas experiências cotidianas de sala de aula para se converterem em aprendizagem” (p.62). Neste sentido a autora explica que é das experiências vivenciadas cotidianamente pelo professor “nos espaços que dão concretude ao seu papel profissional – escolas, universidades, eventos educativos, assim como gerar expectativas e reconhecimento” (p.32). E o melhor local para despertar a crítica reflexiva do ser professor é quando se proporciona espaços de experiências para desenvolver a autonomia do estagiário na prática dentro da escola.

Neste sentido, as experiências oportunizadas nos ECS podem possibilitar um momento de representações das marcas significativas nas trajetórias das acadêmicas dos estagiários de EF como constatou em seus resultados Silva (2009, p. 79).

As experiências em contexto de prática para desenvolver ser um professor com autonomia durante a formação docente exige uma reflexão por parte dos professores de ECS e do curso de licenciatura, a relevância da reflexão sobre a prática serem desenvolvidas nas experiências docente na escola, um “lugar de lutas e conflitos, além de um espaço de construção das maneiras de ser e de estar na profissão” baseando-se em Nóvoa (1995b, p.16). Possibilidade de refazer identidades, segundo o autor.

Alguns estudos no Brasil afirmam que é no ECS de EF que pode ocorrer a (re)construção das identidades docentes dos estagiários do curso de licenciatura de EF (SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; ROCHA, 2017; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016a; VAZUITA; RAITZ; GARANHANI, 2017; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016b).

Não obstante, refletimos problematizando da seguinte forma: como ocorre esta (re)construção da identidade docente na prática do ECS de EF? As reconstruções identitárias do estagiário terminam ao final do ECS? O que os estagiários relatam que justificam a ideia

de reconstrução da identidade docente no ECS de EF? A pesquisadora Silva (2009) ao se fundamentar em Josso (2004) explica que o conjunto das experiências significativas das aprendizagens da formação não se esgota em um único sentido, além disso, é a partir das narrativas que o sujeito reconstrói suas experiências e reflete sobre elas, rememorando o passado vivido, permitindo que o narrador se reencontre consigo mesmo no presente, no caso aqui o presente que destacamos é o ECS, e que para Cunha (1997) é um espaço de autorreflexão, compreensão, e principalmente como referência para a reorientação do futuro docente, em uma construção da identidade docente permanente.

As narrativas produzidas pelos estagiários de EF no ECS, fundamentadas pelos estudos de ECS de EF em Josso (2004, p.48), em que defende a experiência formadora conceituada como a “atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e as identidades”, levando desse modo, o fortalecimento o significado das experiências significativas em todo o processo de formação inicial docente, principalmente no ECS de EF (SILVA, 2009; PLOTEGHER, 2018). Para tais autoras, o ECS é um espaço e não o único para a construção e reconstrução da identidade docente de estagiários de EF, sendo também, o eixo que pode articular com engrenagens que é a participação em grupos de estudos, projetos de pesquisa, ensino e extensão.

Ao contar, narrar, recordar, rememorar as experiências e aprendizados na trajetória formativa dos estagiários de EF, permitiu Silva (2009) entender os significados de ser professor de EF a partir de alguns estagiários de EF. Possibilitar espaços no ECS para tornar conhecidas experiências de aulas nas escolas do estagiário de EF, assim como, ouvir experiências de outros colegas estagiários de outras escolas e contextos diferentes, se somam, contribuindo para a construção de vários ensinamentos, vários cenários de aulas, vários problemas de sala/quadra de aula, em especial, a construção da identidade docente. No entanto, é nas experiências de prática profissional docente, em especial no ECS, “contribuem com os aprendizados e ressignificam a(s) identidade(s) profissional(is)” como pontuam Vanzuita, Raitz e Garanhan (2017, p. 27).

A ação e reflexão sobre a trajetória de vida pessoal e profissional revelam as experiências, daí a importância das experiências do ECS serem narradas no ECS. Neste sentido Silva (2009, p. 42-59) afirma que, para compreender as experiências formadoras e a aprendizagem experiencial podem gerar ressignificação e reconstrução das experiências, independente das experiências boas ou ruins, levam a construção de

identidade pelas vozes dos estagiários de EF a partir das narrativas (auto) biográficas da história de vida para nos permitir entender.

A resignificação das identidades docente pelos estagiários de EF no ECS foi evidenciada também no estudo de Bezerra (2012). A autora explica que esta resignificação foi mediada por um ECS norteado em uma perspectiva de trabalho colaborativo, que envolve a construção de saberes docente em diferentes experiências de socializações entre professores (coordenador, supervisor, colaborador) e colegas estagiários. Segundo a autora, são os saberes construídos nessas diferentes experiências de relações “que levam à resignificação das identidades” (p.98). As diferentes experiências de socialização no ECS vão constituindo a identidade docente dos estagiários de EF através de transações identitárias que se configuram, segundo a autora, em negociações que levam a uma constante resignificação da identidade do estagiário, levando a ser no futuro, um professor “reflexivo e colaborativo” (p.99).

Além da relação da reflexão/ação, Bezerra (2012, p.99) mostrou que os estagiários de EF no contexto de ECS experimentavam as negociações como um movimento dos aspectos nas relações também de negação/aceitação, idealização/realização. A pesquisadora afirma que é “neste movimento que as identidades docentes se reconfiguram” e quando um dos aspectos destes pares se anula, pode levar ao desinvestimento pedagógico, estagnação e desencantamento com a profissão docente de EF.

Na conclusão de seus resultados Silva (2009) afirma que “a prática escolar, por si mesma, não é capaz de promover conhecimentos amplos, sólidos e reflexivos sobre a realidade da escola e da sala de aula, pois as rotinas já consolidadas da cultura escolar dominante acabam fazendo frente às possibilidades de reflexão crítica” (p.60). Neste sentido, pode-se dizer que o ECS é um momento de encontro de diferentes culturas e diferentes experiências vividas pelos atores educacionais, que precisam ser refletidas pelo estagiário de EF no ECS.

A pesquisadora Silva (2009, p. 68) percebeu que as experiências podem impulsionar os estagiários de EF à mobilização dos saberes ao exercício da docência. Para tal conclusão, a autora se fundamenta em Zabalza (2004) e Tardif (2002). As estagiárias de EF do estudo de Silva (2009) narraram que suas experiências no grupo de estudos, experiências ricas em ensino e grupo de pesquisa contribuíram na ação docente no ECS de EF. Além dessas experiências de competência na área teórico-científico defendidas por

Zabalza (2004), os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e, em especial, os experienciais em Tardif (2002), podem ser mobilizados por estagiário de EF no ECS segundo Silva (2009), quando os estagiários experimentam ser “professores no exercício da sua profissão” (p.71).

Algumas pesquisas do nosso rol de estudos consideram a aprendizagem pela experiência como inegável para o estagiário de EF aprender a ser professor, mas não a única e nem mais importante forma de aprendizado da docência. Neste sentido Silva (2009) explica que além de valorizar a prática docente, as teorias que dão subsídios à reflexão sobre a prática. Portanto, “considerar apenas a prática como fonte de aprendizagem da profissão docente, é reduzir todo um processo formativo mais amplo à mera atuação profissional e negar a importância da graduação para a aprendizagem da docência” (p.61). Essa integração de experiências, práticas e teoria reforça a importância da parceria universidade-escola no processo de formação do professor de EF.

A experiência da prática foi identificada como um dos elementos que integram a reconstrução do conhecimento prático dos estagiários de EF no ECS no estudo de Cardoso, Batista e Graça (2016b, p.125-140). Segundo as autoras o significado à experiência, a partilha de opiniões e articulação entre a universidade e a prática que os estagiários desenvolvem no ECS, podendo alcançar novas experiências desenvolvendo como um profissional mais competente. Se reportando a outros estudos, as autoras apontam que as experiências no ECS podem ser reinterpretadas pela prática de reflexão e inovação com um novo significado de profissionalização (FLORES; DAY, 2006; WENGER, 1998; SACHS, 2001), o espaço discursivo partilhado pelos estagiários e professores da escola e faculdade (LOOMAN, 2002).

Isso tudo reforça tanto o diálogo entre universidade e escola, quanto a integração das experiências ao longo da vida pessoal e profissional, em um novo contexto profissional, com novas experiências, gera um novo sentido de ser professor, a reconstrução da identidade profissional docente.

No entanto, as experiências vividas e o contexto profissional condicionam a (re)configuração da identidade do professor como pontua Flores e Day, (2006) e, em uma reapropriação crítica dessas experiências vividas ao longo da vida, que ocorre segundo Dubar (1997), em um processo simultaneamente biográfico e relacional, gerando a identidade do professor como resultado da construção de um modo particular de se sentir professor, ao

mesmo tempo que atribui sentido ao seu dia a dia, reiterado por Cardoso, Batista e Graça (2016b, p. 128) em estudos com estagiários de EF no ECS.

Além de serem pensadas na elaboração das questões dos estudos, as experiências pessoais e profissionais dos acadêmicos, são relatadas por narrativas ao final do ECS como de suma importância para localização das questões dos estudos estagiários de EF. A sensação de insegurança, o choque de realidade, as incertezas são narradas nas primeiras experiências dos estagiários de EF no contexto escolar do ECS (SILVA, 2009, p. 66). Sendo assim, em todas as experiências no percurso do ECS é relevante para flexões a respeito de “ser professor e reafirmar as escolhas” (p. 65).

As experiências diretas com a docência com um ECS dentro da escola pode levar os estagiários de EF reconstruírem suas representações do ser professor e assim, sua identidade docente, pela realidade profissional experimentada, segundo Flores (2018). As experiências de ações didáticas no ECS consolidam a identidade profissional docente (PEREIRA *et al.*, 2018). As experiências do estagiário no contexto escolar é apontado por outros estudos como importante na constituição identitária, mas em especial, na necessidade da universidade manter o vínculo com a escola, centro de formação dessas experiências de ser professor (SOUZA, 2012; BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018).

Sendo assim, o ECS é o espaço de novas experiências de pensar, sentir e agir como professor de EF. Para Pires (2016) as novas experiências no ECS ajudam a resignificação da identidade docente. A identidade docente do estagiário de EF pode sofrer uma metamorfose segundo Cardoso, Batista e Graça (2016a), no sentido de deixar de se sentir estudante para passar a sentir-se professor, podendo levar a (re) construção da identidade profissional, nos planos individual e coletivo dos estagiários de EF no ECS (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016a; ROCHA, 2017). Experiências no ECS que possibilitam mobilizar os saberes docentes.

5.5.4 Saberes docentes

Ao longo da história da EF, na metade do século XX, principalmente entre as décadas de 60, 70 e 80 os saberes da ginástica e do esporte/desporto foram predominantemente presentes na formação docente nas universidades brasileiras, assim como, nas aulas de EF nas escolas da época.

Hoje, as escolas com realidade diversa e transitória, coma a necessidade de apropriação de uma cultura corporal de movimento além dos esportes, exigem uma formação com novos saberes dos professores de EF, levando ao interesse acadêmico de investigar a relação dos saberes “disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” em Tardif (2014, p. 33) assim como os saberes docentes da “experiência, o conhecimento e pedagógicos” em Pimenta (2012, p.21-30), como elementos de construção da identidade docente do futuro professor de EF de hoje (SILVA, 2009; RAZEIRA, *et al.*, 2014; PLOTEGHER, 2018; PEREIRA *et al.*, 2018; FLORES, 2018).

Em nossa pesquisa bibliográfica a noção de saber contempla “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2014, p.255), além de considerarmos o ECS como oportunidade do estagiário de EF aprender que “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”(PIMENTA, 2012, p. 26). Somado a isso, consideramos os saberes como elementos constitutivos da prática docente e de sua identidade docente (TARDIF, 2014, p.39).

Os saberes não se iniciam na formação inicial. Quando os alunos das escolas chegam ao curso de formação inicial de licenciatura, já têm saberes sobre o que é ser professor (PIMENTA, 2012, p.21). Os saberes podem ser experimentados na infância segundo Berger e Luckman (1985). Em uma abordagem sociológica do conhecimento, os teóricos afirmam que tanto os saberes quanto as identificações são gerados por processos de socializações a partir de diferentes experiências, inclusive na infância na forma de socialização primária como a primeira imersão do indivíduo no mundo, normalmente a família, e posteriormente, na socialização secundária como, por exemplo, a escola, universidade ou outras instituições.

Daí uma relevância do ECS como oportunidade de integração de todos os saberes no diálogo efetivo⁵⁶ entre a universidade e escola, pode-se nesta integração, contribuir para o entendimento da “escola como espaço de trabalho e formação” (PIMENTA, 2012, p.33), além de “consolidar novos saberes sobre os processos identitários e de construção de saberes por professores em suas práticas” (PIMENTA, 2012, p.35). Podendo ocorrer na formação inicial, em especial no ECS, o processo chamado por alguns estudos de conversão, ou, a transação identitária de aluno (estagiário de EF) para professor de EF (SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; ROCHA, 2017; PLOTEGHER, 2018; FLORES, 2018).

As relações entre os sujeitos dentro do contexto escolar torna-se um lócus de construção da identidade por meio dos saberes aprendido pelos futuros professores de EF. Para Pereira *et al.*, (2018) no espaço escolar estão presentes saberes, experiências individuais e histórias de vida. Os saberes podem ser gerados no ECS a partir da “boa relação do estagiário com o professor supervisor da escola” (p.07).

Os saberes dos estagiários de EF construídos nas suas experiências de socialização pré-profissional anteriores a formação inicial (a trajetória escolar, práticas corporais e escolha da formação superior) podem sofrer o processo de transição identitária no ECS, sendo possíveis tais saberes serem reconstruídos, negando-os ou afirmando-os no processo de ser professor de EF na escola básica (BEZERRA, 2012, p. 45-70). O processo de construção de novos saberes dos estagiários no ECS se deu com os professores supervisor, orientador, grupos de estagiários e negociando com os próprios alunos da escola (BEZERRA, 2012, p. 90).

Pesquisar como ocorre o processo de mudança, transição ou transação identitária de aluno a professor de EF parece ser questão de interesse não apenas de Silva (2009), pois Bezerra (2012) explica que é a partir da aderência dos saberes docentes no contexto real de ECS que contribuí para ressignificação da identidade e mudanças identitárias, ou seja, gerando o “[...] processo de transação identitária de aluno a professor, dado em uma ação específica de socialização” (BEZERRA, 2012, p. 11).

Uma das explicações que pesquisas evidenciam o ECS como um, mas não o único, potente espaço e momento de construção da identidade docente do futuro professor de EF na sua formação inicial docente é devido a identidade docente ser plural, sem limite de tempo-

⁵⁶Chamamos de *diálogo efetivo*, um diálogo além dos discursos e falas que são produzidas em auditórios de algumas Universidades, ou, em conferências on lines, distantes do chão da escola como espaço formativo do estagiário. Portanto, mais próximo do “chão da escola” e, em especial, **com** a escola.

espaço e gerada segundo Silva (2009) com saberes em diversos contextos, circunstâncias e instituições, experiência pessoal e profissional, além dos saberes das disciplinas e atividades práticas proporcionados pelo curso de formação inicial. Haja vista, “os comportamentos, valores, posturas profissionais e pessoais, que são os nossos primeiros saberes construídos sobre o ser professor” (p.29).

Os professores constroem seus saberes ao longo de suas trajetórias, nas quais as identidades pessoal e profissional não se separam na concepção de Borges (1995). Sendo assim, os professores vão reproduzir na escola suas experiências pessoais e profissionais e/ou acadêmicas, que no estudo de Razeira *et. al.*, (2014) foi o esporte “o motivo de maior relevância para a escolha do curso de Educação Física” (p. 129).

Ao relacionar os saberes e não apenas um tipo específico de saber como elementos de construção da identidade docente, Silva (2009, p.43) afirma que “a aprendizagem de ser professor de EF inicia-se na Educação Básica” e se reportar a Pimenta (2008) para defender de que essas significações de ser professor são construídas muito antes de entrar na Universidade, pois antes do ingresso no curso superior da formação docente, os discentes já têm saberes sobre o que é ser professor, e na docência de EF se reporta a Molina Neto e Molina (2003) que evidenciaram também a relação do saber sobre o que é professor de EF também iniciado antes da Universidade.

A reconstrução dos saberes sobre o ser professor de EF gerados na Educação Básica ocorre na formação inicial da Universidade e o ECS como um dos espaços mais importantes para a constituição da identidade docente dos estagiários de EF segundo Silva (2009,p.53-55). A construção permanente da identidade docente de uma pessoa tem fortes relações com a sua capacidade de aprender, desaprender e reaprender saberes em uma diversidade de espaços, contextos e momentos de vida, em especial, na trajetória profissional.

É importante destacar que embora o conceito de saberes experienciais por Tardif (2014) são aqueles desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, este autor retoma esse saber, explicando que a prática docente provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos em socializações antes ou fora da prática profissional docente, levando o que os professores/futuro-professores revejam seus saberes, julgando-os e os avaliando como forma de objetivar um saber formado de todos os saberes, re-traduzidos, re-atualizados, reutilizados e submetidos ao processo de validação pela

prática docente, como um saber composto de todos os saberes, que constitui o professor não somente com sua cabeça, mas com sua vida.

A importância da prática docente no ECS de EF para a identidade docente é explicada por Silva (2009) em que é possibilitado aos estagiários de trocas de saberes, diálogos e oportunidades de refletir sobre a realidade da escola e sobre a sua prática pedagógica, ressignificando o ato de ensinar como base teórica acadêmica, distanciando das rotinas de ensino repetidas, desenvolvendo consciência reflexiva de mobilizar⁵⁷ os conhecimentos da teoria da Educação, didática e pedagógica para transformar seus saberes-fazeres construídos previamente antes da formação inicial e, assim, permanecer a construção e (re) construções da identidade docente desses estagiários de EF. Integrando “os saberes provenientes da formação pessoal e profissional dos estagiários de EF” (SILVA, 2009, p. 69; 79). Esta integração mostrada em seus resultados conversa com os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais de Tardif (2002; 2014). A ressignificação desses saberes na formação inicial contribui para a construção da identidade (BEZERRA, 2012, p.12).

O estagiário segundo Zancan (2012, p.38) afirma “ter percepção de que precisa estar sempre dispostos a trabalhar as inovações pedagógicas para renovar e reestruturar o seu ato pedagógico [...]”. Neste sentido, quando o ECS possibilita o estagiário realizar aproximações e significações dos seus conhecimentos, as relações teóricas-práticas passam a ser fortemente estabelecidas, e o processo de saberes e fazeres pode transformar o olhar docente para um processo formativo com mais criticidade (ZANCA, 2012) apud Da Silva (2018). Enfim, a prática comprova, desmente e aperfeiçoa teorias, de modo integrado, a (re) construção de conhecimentos ocorre porque a prática se sustenta no embasamento teórico, por sua vez, a teoria ilumina a prática possibilitando novos fazeres, ou, novos saber fazer.

É na aprendizagem de novos saberes e na ressignificação dos saberes já adquiridos que os PFIs reconfiguram suas identidades docentes, construindo sua maneira de ser e estar na

⁵⁷ A pesquisadora Silva (2009) se refere aos saberes mobilizados na ação docente pelo professor ou futuro professor segundo Tardif (2002). Os saberes entendidos como esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos e categorias, são inatos, mas produzidos pela socialização desde a família, amigos, grupos, escolas, universidades e etc. No ECS a mobilização pode ser entendida por Silva (2009), como um processo seletivo de experiências anteriores em relação as experiências novas ao serem reatualizadas ou reutilizadas no modo de pensar, sentir, viver, agir e estar na profissão docente. Para Tardif (2002) os saberes mobilizados são existenciais, temporais e pessoais. Existenciais os saberes mobilizados das experiências de histórias de vida do sujeito de modo integral; os saberes temporais mobilizados considerando toda trajetória do tempo da infância, escola, universidade, carreira e permanentemente; e por fim, os pessoais que são saberes mobilizados das características subjetivas do próprio sujeito.

profissão. Essas ressignificações sobre a profissão é uma das dimensões da identidade docente (PIMENTA, 2012).

Para a formação de um professor com uma identidade docente para atuação competente para discussões e reflexões sobre sua prática na escola, literaturas indicam o contato do estagiário na prática em contexto ideal para a mobilização de vários tipos de saberes, entre eles, saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica e saberes específicos (PIMENTA; LIMA, 2004; DA SILVA, 2018).

As relações entre os sujeitos dentro do contexto escolar torna-se um lócus de construção da identidade docente por meio dos saberes aprendido pelos futuros professores de EF. No espaço escolar para Pereira *et. al.*, (2018) estão presentes saberes, experiências individuais e histórias de vida. Os saberes podem ser gerados no ECS a partir da “boa relação do estagiário com o professor supervisor da escola” (p.07).

Nesta perspectiva de construção da identidade profissional pela busca de saberes e prática de pesquisa, Vanzuita; Raitz; Garanhan (2017) evidenciaram que alguns formandos mostraram interesse na busca de saberes em cursos de pós-graduação como possibilidade de formação continuada. Neste sentido, percebemos que é possível construir uma identidade profissional no futuro professor de EF na formação inicial sobre o entendimento de que a teoria e prática podem e devem ser integrados de modo permanente, assim como, aprofundar a prática na medida em que, o profissional se aprofunda na teoria acadêmica.

Sendo assim, os saberes docentes são elementos de construção da identidade docente do estagiário de EF no ECS, mas não só no ECS, pois os saberes iniciam antes da formação inicial e transcendem a etapa universitária se reconstruindo em toda carreira do professor. Isso não descarta a importância da articulação dos saberes disciplinares, curriculares, acadêmicos e científicos para a construção da identidade docente do estagiário de EF no ECS. Afinal ninguém sabe tudo!

5.5.5 Reflexão

Os saberes mobilizados pelos professores em sua prática docente tornam-se fundamentais para melhor compreensão do processo de construção da identidade docente, a partir da reflexão constante sobre essa experiência prática de ser professor (SILVA, 2009, p.70; PIRES, 2016, p.146). A reflexão é uma ferramenta da formação docente inicial e continuada que possibilita o ensino do aprender a ensinar permanentemente de modo que os conhecimentos práticos e teóricos possam integrar-se, caracterizando em uma reflexão epistemológica da prática docente (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2012; MARCELO GARCÍA, 1995).

A reflexão recebe destaque central no sentido do inacabamento do formar-se professor na pedagogia de Freire (2001). Para o teórico, o tornar-se professor vai se dando na reflexão da ação, em um processo de reflexão sobre si, sobre o mundo de outras práticas e práticas de outros sujeitos, assim como, a reflexão sobre o próprio poder de refletir, que o homem não só se conscientiza sobre a sua ação transformadora, como age. Para o teórico é na curiosidade sobre a prática docente que a reflexão surge, assim como, é no movimento reflexivo que expande a consciência ingênua para a consciência crítica, que está além da maneira individual do sujeito, mas ocorre entre os homens no mundo que vivem (FREIRE, 1987).

Neste sentido, a reflexão crítica sobre as experiências de práticas docente dos estagiários de EF no ECS produz significado de ser professor e a (re) construção permanente de uma identidade pessoal, segundo Silva (2009). O ECS de EF pode ser um espaço de reflexão, contribuindo para a identidade docente do estagiário de EF (SOUZA, 2012, p. 08), de modo que o exercício de ser professor de EF para Pires (2016, p. 146) gera a reflexão sobre a prática da docência no ECS de EF como possibilidade de identificar o que saber, fazer e ser modificado nesta prática. No ECS ainda, a reflexão crítica do estagiário pode ser sobre o que é, sobre o porquê de estar sendo e fazendo, levando a análise críticas das representações sociais de ser professor e reflexão sobre a própria identidade docente como futuro educador (BEZERRA, 2012, p. 87; ROCHA, 2017, p.77).

A reflexão possibilita analisar, pensar, refletir e discutir criticamente os desejos, os valores e realizações, isto a partir dos conhecimentos adquiridos, num processo constante de confrontação com o conhecimento profissional que se almeja. A escola deve ser entendida pelo professor como um processo de reflexão sobre a formação da docência, do ser professor, segundo Nóvoa (1995).

A reflexão é o elemento mais discutido na formação de professores atualmente segundo Marcelo-Gracia (1995). Aprofundaremos a discussão do conceito de reflexão como elemento de construção da identidade dos estagiários de EF, apartir dos estudos selecionados nesta pesquisa.

A discussão conceitual da reflexão da mediação e construção teórica junto com a prática docente na formação teve a contribuição de John Dewey (1933) ao defender sobre a reflexão dos professores sobre sua própria prática, acreditando ser a reflexão uma ferramenta de desenvolvimento do pensamento e da ação, ao “[...] examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13).

Neste sentido, a construção da identidade de um professor reflexivo na ação, em que aprenda na formação inicial a pensar o que fazem enquanto experimentam dar aula, tem forte contribuição de Donald Shön (1995; 2000) pois para o teórico, no seu fazer o professor pensa e tenta compreender, reformulando o problema em uma nova experiência de aula formulando um novo problema mais próximo ao modo de pensar do aluno que pode surpreender o professor, que neste sentido de reflexão na ação em Donald Shön (1995) pode contribuir para uma formação docente distante da racionalidade técnica de cunho tradicional, tão criticada também por Mizukami (2004) que defende a racionalidade da prática como superação do tecnicismo.

Nesta linha de pensamento, a importância do professor ser capaz de refletir interpretando a prática e realidade social, quando a reflexão é sobre a prática docente como um processo de formação docente (IMBERNÓN, 2001), de modo que, a reflexão como prática social da realidade exercida pelo professor pode transformar a sociedade segundo Zeichner (1995) e por fim, a relação da reflexão Freudiana sobre a identidade em um pensamento psíquico de incorporação de modelos e imagens que para Kauffman (2005) direciona o professor com interferência do meio se encontra poderá contribuir para a construção das suas identificações.

Neste mesmo século no Brasil, a reflexão a luz da teoria de Paulo Freire (2001) pode ser entendida em ação, uma reflexão crítica sobre a prática, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, assim como, uma possibilidade de reconstrução de si e um posicionamento em relação ao mundo, nessas relações inclui também o conhecer e o agir, que são o cerne do professor reflexivo. Para Libâneo (2005) há três formas de reflexividade, a primeira que as ações das práticas docentes podem ser movidas por uma reflexão interna do sujeito, por outro lado, por

meio da situação real em que a reflexão se inicia, e por último, a reflexão pode interpretar a realidade que é dinâmica de modo dialético da teoria-prática, o professor reflexivo emancipador e transformador, com um ECS que possibilita o estagiário interpretar a realidade por meio da reflexão crítica para reconstrução social.

Diante disso, a relação de prática e teoria é mostrada também, quando inicia na ação, reflexão crítica e geração de uma nova ação para transformação de si, das escola e da prática pedagógica em uma abordagem da racionalidade da prática, segundo Gomes-da-Silva(1995; 2009); a reflexão ganha expressividade na formação de professores no Brasil segundo Pires (2016) pela obrigatoriedade legal (BRASIL, 1969) e no ECS (BRASIL, 1982). Desse modo, o pesquisador Medina (2011) aponta a reflexão como um processo de percepção de si mesmo, dos outros, dos seus próprios atos, do mundo e de toda uma realidade que o caracteriza, neste sentido, Pérez-Gómez (1995) afirma que a reflexão não é um conhecimento só individual, mas se dá a partir do sujeito com o mundo, com suas experiências, interesses ideológicos e políticos. Não se deve, portanto, distanciar as questões políticas na reflexão crítica sobre a prática pedagógica, desse modo, também gera construções de novos saberes pelos professores segundo Pimenta (2010), alcançando a formação do professor reflexivo com a valorização da epistemologia da prática docente em Alarcão (2007).

No ECS de EF, é o espaço de excelência para o estagiário experimentar a reflexão sobre sua formação e sua ação de professor, interpretando e compreendendo o verdadeiro papel da escola na sociedade dialogando com os outros (LIBÂNEO, 2005; ALARCÃO, 2007; PIMENTA; LIMA, 2014). Neste sentido, a reflexão coletiva do estagiário com diálogo e afetividade com os alunos desenvolve a construção da identidade docente do estagiário de EF com a consciência de ser professor que atue no formato de ECS em rede colaborativa, conforme defendido por Bezerra (2012) ao se reportar a Borges *et al.*, (2012).

Além da reflexão coletiva, a reflexão individual por meio do diário de aula contribuiu para a construção da identidade docente com a conscientização da possibilidade de uma atuação docente que não só aplica a teoria na prática, mas teoria é mobilizada para análise da prática, possibilitando um menor distanciamento da teoria e prática nas aulas do futuro professor de EF nas futuras escolas, baseando-se em Souza (2012). A discussão e a reflexão em grupo sobre as expectativas iniciais e concretizações finais sobre ECS foram destacadas como relevante na construção da identidade do estagiário de EF por Souza (2012, p. 87).

Neste sentido da reflexão sobre a prática pedagógica no ECS e sobre as histórias de vidas dos estagiários, tais autores se fundamentam no teórico Tardif (2002, p. 103) para explicarem que o estagiário deve ser considerado como um *sujeito existencial* (uma pessoa completa com seu corpo, linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo), assim como um *sujeito temporal* (com construções de tempos diferentes, tempo de infância, tempo de escola, tempo de formação inicial, no ingresso da profissão em desenvolvimento dinâmico e permanente) e, ainda, um *sujeito pessoal* (um profissional que não deixa de ser uma pessoa fortemente marcada pelas características subjetivas, saberes que são difíceis de dissociar da dimensão pessoal, de suas experiências).

Em estudos com estagiários de EF Malaco (2004) explica que a reflexão na ação consiste no processo do estagiário refletir antes, durante e após da ação, que é chamado pela autora, como o ato de ensinar. Nessa reflexão segundo a autora, o estagiário poderá associar com as teorias aprendidas, refletir sobre as mesmas, refletir sobre novas teorias como superação das situações-problemas inéditas, criar novos conhecimentos e reconstruções permanentes de identidade docente de um novo professor reflexivo e sensível aos problemas no contexto escolar, detectando suas falhas de ensino-aprendizagem e sendo emergencial, realizar pesquisas sobre a prática pedagógica na escola, a fim do desenvolvimento do ser professor de EF reflexivo sobre a prática pedagógica docente com os alunos e sobre a vida dos alunos, diante dos problemas que carregam para as escolas de hoje. O ECS de EF deve possibilitar essa reflexão entre os atores educacionais, em especial, pelo/com o estagiário.

Neste sentido da necessidade da reflexão durante a formação docente, o desenvolvimento profissional a partir da aprendizagem cognitiva por meio da reflexão na ação é a preocupação pelos teóricos Schön (1995) e Zeichner (1995) que propõem articulação do currículo da Universidade com a prática, em uma articulação pautada nos processos mentais mais elaborados, em habilidades intelectuais, como a compreensão, reflexão, análise, síntese e a avaliação de situação do professor reflexivo da sua prática para inovação. Mas até hoje, alguns estagiários de EF relatam em alguns estudos da identidade docente de EF no ECS que há dificuldade de aproximação da teoria e prática. Tais estudos apresentados nesta pesquisa, explicam que hoje, na (pós) modernidade que se vive, os problemas das escolas são outros, mas a formação docente permanece a mesma, sem identificar tais problemas escolares.

No entanto, buscar entender melhor como ocorre essa relação entre a reflexão do estagiário de EF no ECS à sua identidade docente pode motivar estudos a identificar pistas

para uma formação inicial de um professor de EF reflexivo em um curso de licenciatura com responsabilidade pedagógica de articulação da teoria e prática, tão enfatizada por Schön (1995) e Zeichner (1995).

Neste sentido, os estudos encontrados que consideram a reflexão como elemento de construção da identidade do estagiário de EF no ECS são: (MALACO, 2004; SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; SOUZA, 2012; PIRES, 2016; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016b; ROCHA, 2017; PEREIRA *et. al.*, 2018; FLORES, 2018; PLOTTEGHER, 2018; DA SILVA, 2018; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a; MONTENEGRO *et al.*, 2014; VANZUITA; RAITZ; GARANHANI, 2017; BARROS; PACHECO; BATISTA, 2018).

Não obstante, as inovações e mudanças associadas ao exercício da docência podem ser aprendidas no ECS a partir da reflexão sobre a prática no ECS, ao considerar o ECS como um espaço com possibilidades para a reflexão na/da/sobre a prática docente do estagiário realmente como professor, conforme ideias de Silva (2009, p. 24-40) e Bezerra (2012, p.98).

Alguns estudos desta nossa pesquisa bibliográfica discutem uma reflexão do estagiário além da sua prática pedagógica exclusivamente no ECS. Tais estudos evidenciaram que, a reflexão sobre as histórias de vidas do estagiário, além de sua prática docente no ECS de EF como um elemento integrador da formação na construção da identidade docente do estagiário de EF em um processo de reflexão no ECS da sua história de vida, das experiências anteriores e no ECS, sobre si mesmo e com os outros, uma reflexão sobre a realidade escolar e autorreflexão sobre a prática pedagógica, reflexão do futuro de ser professor, em fim, um processo reflexivo que contemple as dimensões pessoais com as profissionais a partir do ECS, como Plotegher (2018); Malaco (2004); Silva (2009); Souza (2012); Bezerra (2012); Pires (2016); Pereira *et al.*, (2018); Cardoso, Batista e Graça (2016b) e Flores (2018).

Ao investigar a construção da identidade docente em uma perspectiva biográfica/auto-biográfica, Plotegher (2018) defende, a luz de Cunha (2015), que a memória é um instrumento de reflexão bastante utilizado nas ciências humanas, principalmente, na educação que possibilita o futuro professor ter um olhar mais subjetivo entendendo a memória como matriz de nossos saberes, que podem ser registrados em diários a serem analisados em pesquisas da temática de identidade docente no ECS. No entanto, em toda a formação inicial além do ECS há momentos do estagiário relembrar narrando alguns momentos, inclusive a reflexão nas/das práticas pedagógicas, que foram importantes para entender e investigar a construção da sua própria identidade docente (PLOTTEGHER, 2018, p.20-29).

As narrativas, as imagens e as metáforas são recursos de reconfiguração das identidades profissionais dos estagiários de EF no ECS segundo Cardoso, Batista e Graça (2016a). Os autores explicam que as imagens de ser professor com um forte componente emocional podem ser captadas pelos estagiários de EF junto a linguagem em narrativas, como ferramentas promotoras de reflexão e de reconfigurações das identidades profissionais no ECS. Neste sentido, os autores evidenciaram por meio da investigação em diário de campo que o estagiário de EF internaliza “a reflexão pessoal acerca das emoções e das transformações percebidas ao longo do ECS” (p. 527).

A reflexão sobre as experiências formadoras que marcaram a história de vida dos estagiários de EF investigados no ECS são considerados também por Malaco (2004). A autora traz além de Nóvoa (1992) e Goodson (1992), a pesquisadora Christine Josso (1988), que estudam no método autobiográfico na pesquisa formação docente enfatizando a reflexão do percurso do docente em formação. Sendo assim, a história de vida contribui para a reflexão da própria construção da identidade docente do estagiário de EF no momento do ECS, no entendimento de que a formação requer tempo, “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1995, p.16).

Neste sentido autobiográfico em Josso (2004), a pesquisadora Silva (2009) usa a narrativa como forma de reflexão do estagiário, defendendo em seu estudo que, a aprendizagem de ser professor de EF só será significativa a partir do momento em que exista uma tomada de consciência dessa aprendizagem por parte do estagiário, mas para isso o ECS necessita ser reconhecido academicamente como um espaço que permita ao estagiário de EF abertura para o diálogo, reflexão e autorreflexão sobre as experiências na trajetória profissional e pessoal que podem ser transformadas em novos conhecimentos e novas identidades, a partir das narrativas do próprio estagiário.

Neste mesmo sentido autobiográfico em Passeggi (2010) em que o retorno sobre si também conduz a pessoa se ver como os outros vêem, com reflexão crítica da historicidade de suas aprendizagens, é citada como fundamento no estudo de Plotegher (2018) em narrativas por meio de portfólio, reflexão das experiências anteriores, memorial de formação dos futuros professores de EF, além do exercício sistemático de escrever a própria história, rever e aprofunda a trajetória de vida, assim como, produzem resultados de reflexões sobre os saberes, crenças e valores construídos ao longo de sua trajetória formativa que se integra,

se soma e se instaura no ECS, como mais um espaço de experiências formadoras reflexivas na construção da sua identidade docente do futuro professor de EF.

A reflexão e crítica sobre o que já foi vivido pelo estagiário quando aluno da escola entrecruza a própria prática pedagógica desenvolvida no ECS como futuro-professor. Alguns estudos tentam explicar essa dinâmica, na transição de ações vivenciadas por estagiários, como na tese de Pires (2016), em que no processo de ação-reflexão-ação algumas estratégias satisfatórias passam ser utilizadas e novamente analisadas, na ação de um estagiário que “se resgatou a importância dos planejamentos e objetivos implementados por seus professores do ensino fundamental” (p.111). Mostrando que a relação de escola-universidade-escola há passagem de conhecimentos de ser professor, que a partir da escola do ECS, o estagiário experienta ser professor refletindo sobre os conhecimentos acadêmicos da universidade, sua história de vida, inclusive marcas de sua trajetória escolar quando aluno.

Ao estudar os estagiários de EF, Flores (2018) também aponta a importância da reflexão sobre a realidade e auto-reflexão sobre as práticas docentes como elementos do processo da construção da identidade individual, pois o autor entende que tais elementos, servem tanto como base de sustentação da sua ação docente em que o “[...] sujeito coletivo constrói sua identidade coletiva” (p. 70), além de ser necessário aos cursos de licenciaturas propor ações no ECS nesse sentido reflexivo entre os professores da universidade e escola, “aproximando universidade da escola” (p.162). Mostrando também, a necessidade do programa de estágio tratar a relação escola-universidade-escola com relevância na identidade profissional docente.

Ao entender que a prática em si não é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática, Pires (2016) aponta que a reflexão do estagiário de EF sobre prática pedagógica nas aulas da escola pelo ECS, pode possibilitar um aprender consigo mesmo e com os outros. O sujeito em formação docente para Flores (2018), se constitui um agente social a partir da integração dos elementos de reflexão (sobre as pessoas e práticas pedagógicas), assim como autorreflexão (de si mesmo) integradas a autonomia, ações, representações e processo relacionais, por meio da experiência que ele tem ou adquire no coletivo. Para Pires (2018) a autorreflexão leva o estagiário perceber as características pessoais e emoções, além das competências, podendo levar a construção de um professor reflexivo sem ser o dono da verdade, mas aberto às trocas e um permanente aprendizado.

O ECS pode contribuir para a construção identitária do futuro professor por ressignificar a escolha profissional por meio da reflexão em novas experiências de práticas pedagógicas segundo Da Silva (2018). A reflexão do estagiário de EF sobre a sua própria prática docente pode ser considerada como um instrumento do pensamento e da ação do ser professor no ECS, segundo Plotegher (2018). A autora defende que a reflexão sobre a experiência pode gerar uma experiência formativa, por cada reflexão transformar em saber, em que o professor está em permanente construção, diante de novas experiências docentes que desencadeia no docente a mesma dinâmica de “ação-reflexão-nova ação” (p.60). Percebemos aqui a integração dos elementos de reflexão com as experiências, para a construção da identidade no ECS de EF.

Em momento que a Formação da Educação Superior Brasileira, vive hoje em condições de desconfiança nos valores humanos perante o mundo, desenvolver o autodesenvolvimento reflexivo apontado por Nóvoa (1992) favorecem a construção da identidade de um professor mais autônomo. De modo que a incorporação do individual no coletivo, a introspeção das práticas e individualização permanentemente revisitada, com autorreflexão do professor é fundamental tanto para mobilizar a ação conjunta, como transformar a própria estrutura social do seu ambiente, segundo (Lopes, 2007).

É neste ponto da discussão que as experiências anteriores à formação inicial também compõem a construção docente de alguns estagiários de EF. As histórias geradas nas narrativas são simultaneamente de âmbito pessoal e social: refletem tanto a história de vida, como o meio e os contextos em que o sujeito habita, e são, por isso, particularmente úteis para representar a riqueza das experiências humanas segundo Cardoso, Batista e Graça (2016b, p. 130). Esses autores defendem a integração das experiências anteriores às experiências no ECS, entendendo que o nível da reflexão como um indicador de desenvolvimento profissional gerando os fundamentos da própria identidade profissional, sendo que, um modo de aprofundar os níveis de reflexão é usar narrativas ou autodiálogos como forma de reinterpretar e reconfigurar positivamente as experiências vivenciadas pelos estagiários.

A integração dos elementos de experiências anteriores e reflexão parecem potencializar a construção da identidade docente dos estagiários de EF. No entanto, as experiências anteriores poderão apresentar coerências ou incoerências na reflexão do estagiário no ECS de EF. Ao se reportar a Januário (2012) a pesquisadora Pires (2016) em sua tese considera a reflexão como didática bem estruturada para o curso de formação e do ECS,

de modo a transcender as crenças, indicar coerências e incoerências com as experiências anteriores, e por fim, identificar uma ação pedagógica mais qualificada ao aprendizado dos alunos.

Neste sentido relacional e biográfico do aprender a ser professor pelo estagiário de EF refletindo sobre si mesmo e com outros atores, a pesquisadora Bezerra (2012, p. 31) também revela a identificação do estagiário de EF no contexto escolar, destacando a importância do professor da escola (supervisor) como fundamental para a reflexão das ações pedagógicas para o ser professor de EF da escola.

Ao se reportar a identidade no pensamento psíquico em Freud, a pesquisadora Bezerra (2012) explica a incorporação de modelos e imagens do estagiário de EF são geradas pela reflexão no contexto de trocas com o professor supervisor nas aulas dentro da escola no ECS. Sendo assim, reiteramos que o ECS possibilita a reflexão para o estagiário ir além da/na/pela/sobre a prática, mas principalmente, aprender a ser um professor de EF que exerça a reflexão com o outro(s), além de si mesmo.

A reflexão tanto individual e coletiva do futuro professor de EF no ECS é entendida por Plotgher (2018) como momentos de reflexão da construção da identidade docente no ECS que integra as dimensões pessoal e profissional do futuro professor de EF. A autora evidencia que o choque de realidade de alguns estagiários de EF pode ser um momento de confrontação, construção de novos conhecimentos e da identidade docente ao futuro professor de EF desenvolver o exercício de reflexão sobre as experiências até então vividas.

Ao investigar um ECS que possibilita o estagiário de EF a importância de reflexões críticas em um contexto relacional entre os pares do estagiário no ECS, como os outros estagiários, equipe gestora da escola e principalmente, o professor supervisor como atores importantes para a permanência do estagiário na carreira profissional docente de EF (PEREIRA, *et al.*, 2018). A reflexão crítica do estagiário com a prática pedagógica sobre a escola e na escola, sobre as causas e consequências de suas atitudes pedagógicas, reflexão em grupo (com os atores da escola e universidade) e sobre o grupo (reunião de professores, conselhos de classe), pode ser considerada também por Pires (2016) como a base da formação do ser professor no ECS. Neste sentido, a reunião pedagógica de professores pode ser um dispositivo de reflexão sobre a prática podendo levar a transformação das identidades individuais e coletivas como docentes.

A reflexão, portanto, pode levar a conscientização dos estagiários de suas qualidades e assim, autonomia para ação da docência no futuro (PIRES, 2016; FLORES, 2018). A reflexão e questionamentos por meio da partilha das experiências e ideias pelos programas de ECS devem levar o desenvolvimento profissional com um significado de ser professor pelo estagiário, além de uma aprendizagem recíproca de estagiários e professores no ECS, segundo Cardoso, Batista e Graça (2016a).

No ECS de EF Pereira *et. al.*, (2018) apontam às ações de refletir e didática. Os pesquisadores afirmam que o ECS é um processo de ensino e aprendizagem de ações docentes que oportuniza o estagiário de EF construir o seu modo de ser professor, sua identidade docente em uma perspectiva contrária a racionalidade técnica que ensina o professor ser exclusivamente técnico e conduzido por ações mecanicistas. Racionalizar a prática de ser professor a partir da reflexão pode, segundo Malaco (2004), reduzir a crise emocional que está mais propensa na falta de experiência dos estagiários de EF.

Sendo assim, aprender habilidades de refletir e resolver questões nas aulas são “aquisições profissionais importantes para os estagiários de EF” (PEREIRA, *et al.*, 2018, p. 8). Levar o estagiário refletir em ficar no lugar do professor da escola em determinadas situações das aulas foi reflexão destacado pelo pesquisador Da Silva (2018) como importante para a concepção do que é ser professor de EF nos dias de hoje.

Neste sentido, Flores (2018, p. 162-165) mostrou em sua tese ações de aproximação da universidade e escola no programa de ECS para a construção da identidade docente dos estagiários de EF, destacando a importância as ações das rodas de conversas tanto com os professores de EF da escola e universidade, objetivando a reflexão sobre as possibilidades de interação entre os conhecimentos acadêmicos-científicos, ou seja, os conteúdos da universidade com a realidade escolar.

No Brasil, embora a crise da identidade da EF desde a década de 80 ocorreu estudos apontando a contribuição da reflexão do estagiário de EF na prática do ECS promovendo sua construção da identidade docente no ECS, como a tese de Malaco (2004). A pesquisadora defende que no contexto de prática pedagógica escolar no ECS de EF o futuro professor de EF consegue desenvolver melhor o processo de ação-reflexão-ação sobre a prática docente, podendo levar assim, a melhor conscientização da articulação entre teoria e prática, além da esperança de uma profissão de EF como transformação social, através de um professor de EF com senso crítico, criatividade e conscientização de ser professor. Neste sentido, a

pesquisadora defende que a formação docente constitui a base da identidade profissional de todo educador, ao se reportar ao Documento Final do Encontro Nacional⁵⁸ promovido pela SESU-MEC em Belo Horizonte, no ano de 1983.

A ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica nas aulas do ECS de EF também é entendida por Montenegro *et. al.*, (2014), em levar o estagiário de EF conhecer aspectos indispensáveis a sua construção da identidade profissional docente, como a prática constante de reflexão-ação-planejamento que beneficia a elaboração de novos conhecimentos e consequentemente a construção da identidade docente, segundo os autores.

Destacamos de suma importância, a proposição de Bezerra (2012, p. 34-35) em um ECS de EF no modelo colaborativo para o estagiário aprender refletir sobre o ser um professor com responsabilidade, respeito e aceitar-se a possibilidade de discordância de opiniões nas discussões após as experiências de suas intervenções como futuro-professor de EF nas aulas de ECS.

A integração do conhecimento teórico-científico com a reflexão é apresentada como resultados da dissertação de Silva (2009), que mostra a importância do ECS integrado com a pesquisa e disciplinas da formação inicial, para a construção de um professor de EF permanente reflexivo e pesquisador, de modo que, as disciplinas da formação inicial de EF despertou a capacidade de reflexão sobre a prática de duas estagiárias de EF investigadas, já na participação no grupo de pesquisa a reflexão sobre a importância da pesquisa, mas, foi no ECS que possibilitou a experiência profissional de reflexão crítica sobre a prática docente com relevância dos saberes acadêmicos mobilizados, além da reflexão de ser professor de EF que integra a teoria e prática, tanto como na profissão docente quanto na vida.

O primeiro contato do estagiário de EF com a turma da escola durante o ESC levou segundo Barros, Pacheco e Batista (2018), a relevância da reflexão sobre a prática para si, quer para os alunos, levando de certo modo, que essa reflexão sejam importantes não somente como elemento de formação docente, mas sobre as experiências vividas e seu impacto no pensar e agir de ser professor de EF nas escolas de hoje.

Neste sentido de uma formação de professor de EF com uma identidade docente reflexivo para empreender uma transformação de si, da escola e da prática pedagógica, uma formação distante da racionalidade técnica, Bezerra (2012) apresenta alguns pressupostos de

⁵⁸ O referido Encontro Nacional é apresentado por Malaco (2004) por CONARCFE, 1988, p. 7, apud Helena C.L. de Freitas, 1996b, p. 22.

uma formação reflexiva no movimento de ação, reflexão crítica e nova ação defendido por Gomes-Da-Silva (2009), que categoriza a reflexão em três categorias no ECS de EF: ontológica, epistemológica e metodológica.

Na reflexão ontológica o estagiário passa por um processo de aproximação de si, retomando suas origens culturais e familiares, podendo ser investigado por dispositivo metodológico de memorial e narrativa de formação. Já na reflexão epistemológica o estagiário vai buscar compreender os seus alunos, se aproximando da realidade do contexto escolar, podendo ser investigado por meio de questionário temático, aula-avaliação, entrevista com diretores e professores.

E por fim, na reflexão metodológica em que os dispositivos de produção de dados podem ser as aulas-laboratório, observações participantes, grupos dialogais, seminários temáticos, sessões reflexivas em que o estagiário volta-se para a reflexão da prática educativa, em um movimento de reflexão sobre a ação, gerando uma nova ação mais próxima a construção da identidade docente distante da racionalidade técnica (GOMES-DA-SILVA, 2009) apud Bezerra (2012,p. 35-36). Em que o estagiário de EF possa refletir sobre o seu fazer e sobre o fazer corporal dos alunos (FLORES, 2018).

O desenvolvimento da capacidade reflexiva do estagiário no ECS contribui para a construção da identidade docente conforme atua pensando criticamente, o qualificando como um profissional reflexivo, um sujeito da própria formação. Nesta práxis reflexiva de ser professor, aprender a ser e estar na docência com uma postura de um pesquisador/investigador de um autêntico professor/educador capaz de refletir e reorientar sua própria prática (DA SILVA, 2018; CANCEGLIERI, 2016; ZANCAN, 2012).

O estagiário entender ser um professor reflexivo é um desafio da formação inicial, que segundo alguns estudos no ECS surgem possibilidade de desenvolver esse modo de ser ver professor em permanente formação. Ao analisar o quarto subeixo da trajetória no ECS investigado em seu estudo, Pereira *et. al.*, (2018, p.09) aponta a reflexão sobre a prática como elemento em construção do ser professor no ECS. Conforme relato dos estagiários investigados em seus estudos percebeu-se que o ato reflexivo perante a prática é a oportunidade que “o ECS lhes dá o poder errar, aprender e melhorar” (p.09). A construção da identidade do estagiário de EF no ECS com reflexão sobre a sua prática pedagógica nas experiências reais de ensino dentro da escola é defendido também por Rocha (2017).

O desafio de aprender a ser um professor que além de refletir com o outro, refletir sobre a história de vida, mas principalmente, refletir sobre a prática e sua própria prática são defendidos por Da Silva (2018, p. 92) ao evidenciar que os estagiários investigados mencionaram a possibilidade de autorreflexão sobre a prática pedagógica, como atmosfera de aprendizado profissional e experimentar novas abordagens. Nesse mesmo sentido de autorreflexão para Flores (2018) pode também levar a novas significações e ao processo de identificação do estagiário de EF. A autorreflexão para Vazuita, Raitz e Garanhan (2017) serve para os estagiários de EF pensar o seu ser professor indo além dos bancos da universidade, buscando reconstruir permanentemente o seu ser professor de EF, num sentido de protagonismo acadêmico e pessoal do estagiário.

A reflexão em um formato de ECS em rede colaborativa com diversos momentos de discussão com estagiários e professores da escola e universidade, levou a contribuição para as mudanças identitárias dos estagiários de EF, pois nesse movimento de reflexão conjunta após as aulas, reflexão coletiva, considerar os problemas trazidos pelos estagiários, às sessões reflexivas com diálogo e afetividade, reflexões com verbalizações e escritas em diários de campo, encontros sistematizados que ocorrem na universidade, reflexão de conceitos teóricos a partir da prática, como exemplo da reflexão sobre a diferença de acidente e incidente após o caso do aluno ter se machucado em uma intervenção do estagiário, conforme dados de Bezerra (2012, p. 79-84). O ECS é possibilidade da construção do olhar do estagiário com os outros atuar, para um melhor pensar sobre o fazer com os outros.

Na intervenção dos estagiários de EF, os estagiários de EF no estudo de Montenegro *et. al.*, (2014) afirmaram que para a formação docente com uma visão mais ampla é importante as etapas do ECS (observação, coparticipação, atuação docente), a troca de experiências com outros profissionais da área, interação entre estagiário e professores, capacidades de abrir e criar espaços de escuta e reflexão, assim como, a ligação entre teoria e prática e ao mesmo tempo a aproximação da realidade, traçando objetivos de um trabalho bem planejados nesta experiência escolar, e por fim, aprender ser professor enxergando as mudanças que passam alunos, professores, escola e sociedade. A possibilidade de mudanças da passagem de estagiário para professor foi defendido também por Pires (2016) baseando-se nas conversões identitárias em Dubar (2006), a partir do movimento de reflexão sobre a postura docente que o estagiário de EF aprende quando o ECS propõem essa dinâmica.

Embora entre no curso com uma visão profissional tecnicista, acredita-se as mudanças, nessas conversões identitárias, que são os modos de se vê professor. Em sua tese Malaco (2004) revelou que o ECS de EF “proporcionou a reflexão sobre os problemas da educação brasileira, a situação da escola pública, a importância da EF para a formação do cidadão e, o professor de EF deve ser um educador” (p.114). Para que os alunos da escola aprendam e adaptem para conviver com a mudança e incerteza, torna-se importante, segundo Pires (2016), que a formação inicial e o ECS estejam voltados a construção da identidade docente de um ensino além da mera atualização científica, didática e pedagógica, contemplando principalmente, um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica. Um espaço de reflexão, diálogo e escuta entre os estagiários, professores e alunos da escola também é defendido por outros pesquisadores que investigam a identidade dos estagiários de EF, como Montenegro *et. al.*, (2014).

A reflexão do estagiário de EF sobre a realidade escolar e a autorreflexão sobre a prática pedagógica no ECS levou a um processo de transição chamado de identização estudado por Flores (2018) no ECS de EF. O autor evidenciou em sua tese que ocorreu com todos os estagiários de EF, os rabiscos de uma identidade docente inicial que estará em permanente construção, reconfiguração e reconstrução por todo percurso profissional docente.

A (re)construção permanente de uma identidade pessoal com o sentido de ser professor de EF foi identificado por Silva (2009), conforme os estagiários geravam a reflexão crítica sobre as práticas. A reflexão e ação são entendidas por Bezerra (2012, p. 99) e Pires (2016, p. 24) como um eixo de movimento para negociações de mudanças identitárias do estagiário que pode levar a ressignificação da própria identidade docente no ECS de EF. Sendo assim, a reflexão na prática docente no ECS, deve construir uma identidade de discentes com autonomia de reflexão sobre sua prática- teoria-pesquisa-vida.

Considerar o ECS de EF como momento de reflexão sobre a prática pedagógica foi identificado também no estudo de Rocha (2017, p.77), em que alguns estagiários após o término do ECS relataram que mudariam ou fariam diferente suas intervenções nas aulas, se fossem iniciar o ECS novamente, revelando a importância do ECS como “momento ímpar de (re)construção identitária da profissão de professor de EF”(p.79).

Além da reflexão na e sobre a prática vivenciada com ações de intervenções pedagógicas e didáticas, explanação de suas ideias, o ECS para Malaco (2004) também é oportunidade para o estagiário de EF reconstruir os conhecimentos aprendidos durante o

curso, construir novos conhecimentos, discutir teorias, técnicas, práticas educativas e reconstrução de novos conhecimentos.

Arriscamos-nos a defender que os cursos de licenciatura devem entender a reflexão sobre/da/na/pela prática docente como um aprendizado do ser professor transversal a formação inicial, sobre o ensino, pesquisa e extensão, dentro e fora da escola, em espaços curriculares e não curriculares, em ECS e outras atividades de práticas docentes. Pensar o agir enquanto experimenta a prática de ser professor é a reflexão possível ao estagiário de EF no ECS.

Sendo assim, ao relacionarmos a reflexão como elemento de construção da identidade docente do estagiário de EF, fundamentado nas dimensões biográficas e relacionais, destacamos de suma importância um programa de ECS possibilitar o estagiário de EF aprender a ser um professor reflexivo antes, durante e depois da prática em uma dimensão temporal e biográfica sem deixar de refletir a história da vida de si e dos outros, e, simultaneamente e de semelhante relevância, oferecer possibilidades para a construção do ser professor reflexivo sobre/na/da/pela ação prática pedagógica da arte de ensinar, sem deixar de refletir com os outros.

5.5.6 Afeto

O afeto é considerado em nossa pesquisa bibliográfica como um elemento de construção da identidade docente no ECS. O afeto pode ser denominado também como a disposição, seja positiva ou negativa, de alguém por alguma coisa, pessoa, objeto, uma ideia, um lugar e, principalmente, em ser professor de EF. Demonstrando sentimentos e emoções. Segundo estudo de Bezerra (2012, p. 85) o que sustenta as relações colaborativas no ECS de EF para o desenvolvimento da identidade docente “é o afeto”.

O afeto e reflexão são elementos de construção da identidade docente de estagiários de EF que podem atuar de modo integrado no ECS. Ao evidenciar o afeto como sentimentos, paixões e emoções em Wallon (1995), presentes e desenvolvidos também no processo de ECS para a construção da identidade docente dos estagiários de EF, Malaco (2004, p. 80) destaca a reflexão do estagiário de EF sobre a prática docente integrada ao afeto/emoção, inclusive a atividade intelectual deste futuro professor mais comprometido com os desafios do ensino na escola.

Ao se reportar a Wallon (1995) a autora explica que existe o antagonismo entre o afeto/emoção e atividade intelectual, pois quando a emoção é muito intensa o desempenho intelectual e a reflexão ficam comprometidos, como por exemplo das brigas que acontecem num jogo de futsal nas aulas de EF. Por outro lado, a reflexão pode reduzir a crise emocional, pois a emoção pode ser controlada pela atividade intelectual segundo Malaco (2004). A pesquisadora apresenta também Vigotski (1998) como outro teórico que aponta a relação do afeto e a cognição, principalmente na investigação do pensamento e da linguagem.

Outros autores bases são Heller (1985), Sawaia (1995) e Maturana (1999), utilizados por alguns estudos na temática da identidade docente no ECS de EF (BEZERRA, 2012; MALACO, 2004), explicam que vários tipos de sentimentos e afeto, como os sentimentos simples, complexos, impulsivos e outros, assim como, os vários tipos de afeto entre alguns o sexual, do medo, da vergonha, os afetos da alegria e da tristeza, bem como as emoções. Para os autores os sentimentos podem ser ideologizados e disciplinados socialmente, de modo que as relações sociais, o agir com o outro, podem ser definidas pelas emoções. Essa base teórica contribuiu, portanto, para o pensamento dialógico e integrativo pelos estagiários para a construção da identidade docente de EF.

Os estudos que relacionam o afeto como um dos elementos de construção da identidade docente no ECS de EF são: (MALACO, 2004; SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; FLORES, 2018; CARDOSO, BATISTA & GRAÇA, 2016-b).

O afeto foi evidenciado como um elemento importante na identidade docente dos estagiários de EF no estudo de Bezerra (2012). Compreender como os estagiários de EF aprendem o sentimento de ser professor está voltado em como esse estagiário se sentem e compreendem as vivências do exercício de ser professor de EF na prática do ensino, dentro da escola, como é reiterado pela pesquisadora Malaco (2004), principalmente no contexto do ECS.

Os estagiários de EF da PUC-SP investigados na tese de Malaco (2004) se perceberam no ECS, com maior controle emocional, menor ansiedade e se sentiam mais comprometidos com a identificação sobre o ser professor de EF na escola. Segundo a maioria desses estagiários ficaram mais sensíveis e solidários quando as crianças ficavam tristes ou choravam aprendizados que a Universidade tem dificuldade em desenvolver em seu espaço institucional. Mais uma evidência da necessidade e importância da relação entre universidade e escola, pois

este sentimento terno de afeição do estagiário com o aluno deve representar um terreno fértil para formação docente.

Em sua dissertação, Bezerra (2012) integrou o afeto junto com outros dois elementos para contribuição da construção da identidade docente dos estagiários de EF, o diálogo e reflexão. A autora explica em seu estudo que o afeto, diálogo e reflexão foram elementos importantes a serem desenvolvidos pelos estagiários de EF nas interações entre os agentes envolvidos na rede colaborativa do ECS, como os “professores, alunos, supervisores, coordenadores e orientadores” (p.98). É nas situações reais de ensino que possibilita a construção da identidade docente nas experiências significativas em saber lidar com as emoções e sentimentos, e principalmente, em se tornar um docente que goste e tenha prazer em dar aula, se relacionar com os alunos, conforme destaca em sua tese Malaco (2004, p. 84-86).

O afeto é o elemento base para uma prática realmente colaborativa no ECS de EF (BEZERRA, p. 84). As relações entre os atores no ECS envolve fortemente a amizade, liberdade e confiança como indicadores da afetividade. É o afeto entre os membros da rede colaborativa que possibilita o suporte requerido para superar as dificuldades de ser professor na realidade escolar. Baseando-se em Maturana (1999) a autora Bezerra (2012) explica que as relações sociais dos estagiários de EF, o seu agir com o outro, são definidas pelas emoções.

Nesta linha de pensamento de destacar o elemento afetivo presente em uma dinâmica de relações entre os membros da Comunidade da Prática, interações positivas e como apontadas por Cardoso, Batista e Graça (2016-b) as afinidades emocionais dos estagiários de EF no estágio, podem ocorrer como um fator emocional que desempenha um papel significativo, ao constituir-se como motor da autotransformação e conseqüentemente da reconstrução identitária docente no ECS.

Os resultados produzidos na entrevista da tese de Malaco (2004, p. 131-143) revelou que a partir das experiências de afeto com os alunos dentro da escola, os estagiários de EF relataram que “se sentiam contentes ao verem a demonstração de afeto por parte das crianças, com apego as crianças, que as crianças fazem questão de ouvir, o gosto de trabalhar com determinada faixa etária, satisfação ao terminar a aula, muita emoção ao dar aula [...]”. Segundo a pesquisadora, essas falas analisadas na dimensão da afetividade têm relação direta com os pensamentos e reflexões, aspectos didáticos, e em especial, com a identidade profissional do futuro-professor de EF.

Outra contribuição de relevância para a construção da identidade docente a partir do desenvolvimento afetivo do estagiário de EF na Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, assim como algumas turmas iniciais do ensino fundamental no Brasil, foi o estudo de Flores (2018). O pesquisador ao analisar relatos de estagiários de EF no ECS, afirma que o encantamento de alguns estagiários pelo nível de ensino da Educação Infantil foi gerado pela pureza do afeto e respeito das crianças ao estagiário de EF durante as aulas no ECS. A verdade nas interações advindas das crianças e a satisfação de ser reconhecido como professor de EF foram marcas que fortaleceram a construção do ser professor de EF.

Neste sentido do afeto como elemento de construção da identidade docente a ser desenvolvido nos estagiários no momento do ECS de EF, leva pesquisadores a entender melhor como este elemento poderá ser norteado no programa do ECS nos cursos de licenciatura de EF, como apontam Malaco (2004) na relação da afetividade na identidade dos estagiários de EF, o afeto nas relações em grupos escolares segundo Bezerra (2012), assim como apontam Silva (2009) e Pereira *et. al.*, (2018) ao destacarem a identidade pessoal integrada a identidade profissional do estagiário de EF.

Não obstante, isso tudo nos levar a refletir até o momento que, a afetividade como elemento de construção da identidade profissional, está presente de alguma forma durante toda a vida da pessoa, sendo assim, as mudanças no olhar de ser professor do estagiário até o final da carreira ocorrem a partir da natureza humana de integração dos elementos, não mudando a essência da pessoal.

Pensar o afeto como elemento de construção da identidade docente dos estagiários de EF no ECS, não o coloca como um elemento em posição exclusiva e nem privilegiada nessa formação do ser profissional. É importante destacar, a necessidade do distanciamento da linha do pensamento de que, o aprendizado teórico-científico-acadêmico tem interdependência a dimensão afetiva do discente, pois o movimento de engendramento e integração entre a afetividade e outros elementos de construção da identidade docente desse discente no ECS, mostra mais uma vez que há uma relação complexa e dinâmica da construção da identidade do estagiário de EF.

O afeto como elemento, ou, qualquer dos elementos apresentados nesta pesquisa e de outras pesquisas que não conseguimos alcançar, devem ser pensados como um movimento de integração dos elementos de dimensões teóricas integrados junto com aspectos da dimensão humana, como é apontado como um dos resultados do estudo do pesquisador Flores (2018),

ao porpor um ECS de EF que vá além dos aspectos teórico-acadêmico-científico, contemplando o afeto, sensibilidade e improvisação como elementos de construção da identidade docente no ECS, em que são configurados na interação da identidade para si com a identidade para o outro, dentro e fora da sala de aula, podendo desse modo, gerar as representações de ser professor de EF no ECS.

Sendo assim, a construção de seres humanos mais sensíveis, impulsionado a lidar com afeto as pessoas de diferentes características, sem limite de espaço e tempo, desenvolvendo simultaneamente o senso estético e ético, em especial, desenvolver relacionamentos no decorrer do aprendizado de ser docente de EF tanto na Escola, quanto na/com a Universidade, em vista de uma parceria com mais afeto na socialização da teoria, prática e pesquisa, além de mais afeto entre tais instituições formadoras: universidade e escola.

5.5.7 Representações

A representação para Somekh; Lewin (2015) é um termo que pode ser relacionado ao processo pelo qual os seres humanos constroem significados criando textos escritos, imagens e esquemas visuais, que requer interpretação para entender como eles constroem significado socioculturalmente (em semiótica); assim como, pode ser entendida também, como um processo pelo qual se constroem e posicionam conceitos como infância, casamento e outros momentos para conferir-lhes determinados significados culturais que impõem determinados tipos de comportamento (em pós-estruturalismo); e por fim, os autores explicam também que a representação pode ser um termo também relacionado à seleção de uma amostra para pesquisa.

Para compreender melhor a relação das representações como elemento de construção da identidade docente dos estagiários é importante se atentar que, a partir das diferentes formas significantes de representações dos estagiários de EF no ECS como suas falas, gestos, discursos, escritas e posturas há também os significados de interesses, valores e uma semântica produzida pelo próprio estagiário. Esse movimento pode ocorrer, porque “a representação jamais é neutra: o que se representa no signo ou em complexos de signos realiza interesses, os pontos de vista, as posturas e os valores daqueles que produzem signos, que funcionam como comunicação” (SOMEKH; LEWIN, 2015, p. 227).

Embora o sociólogo Durkheim tenha sido o primeiro a apresentar um conceito de representação ao propor alguns estudos usando o termo “representação coletiva”,

consideramos o conceito de representações sociais como “a preparação para a ação, não só porque guia os comportamentos, mas sobre tudo porque modela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer” (MOSCOVICI, 2012, p. 47).

Ao criticar a psicologia social hegemônica, o teórico Serge Moscovici (2012) fundamentando-se na psicologia e sociologia entendendo as representações sociais como “conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo a produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros, e não a reprodução de comportamentos ou relações, como reação a um dado estímulo externo” (p.48).

As representações de ser professor é um dos elementos do processo de construção da identidade profissional docente (PIMENTA, 2012, p. 20). A identidade está profundamente envolvida no processo de representação (HALL, 2006, p.71). Os estagiários de EF podem receber grandes impactos em suas representações de ser professor de EF no ECS, entre alguns apontados em estudo de Polati e Henrique (2019) evidenciam o choque de realidade, a importância da experiência, à prática pedagógica docente, os processos de responsabilização perante o contexto escolar e aos alunos, o protagonismo pedagógico, e em especial, os trâmites burocráticos no ECS evocados pelos estagiários de EF.

Ao se tratar do tornar-se professor no ECS de EF, a representação acerca do eu pode retratar segundo Flores (2018), de “uma construção histórica, dinâmica e articulada ao longo das diferentes etapas de sua vida do sujeito, deve considerar o contexto em que está inserido o sujeito” (p.70). Neste sentido, Tardif (2014) reforça que as representações acompanha o percurso do docente nas instituições profissionais docentes.

Portanto, as instituições educacionais estão expostas aos impactos da globalização, com o ritmo de integração e comunicação cada vez mais acelerado. O impacto da Globalização sobre a identidade é que o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação (HALL, 2006, p.70). A escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicações – deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais conforme aponta Stuart Hall (2006, p. 70). Nesta abordagem do multiculturalismo crítico em Stuart Hall, o teórico Moreira (1999) defende que representações e as linguagens são elementos de construção da identidade, como as lutas sociais, discursos e outras as ações que podem transformar as relações sociais, culturais e institucionais em que o significado é gerado.

No ECS de EF, a partir da revisão sistemática desta pesquisa bibliográfica, os estudos em que identificamos a discussão sobre a construção da identidade docente do estagiário de EF relacionada com as suas representações de ser professor, são: (SILVA, 2009; FLORES, 2018; PIRES, 2016; BEZERRA, 2012; CARDOSO; BATISTA; GARÇA, 2016-a; PLOTTEGHER, 2018; ROCHA, 2017; MALACO, 2004; SOUZA, 2012).

A concepção do que é ensinar e o que é uma aula são exemplos de representações sobre o que é ser professor, cujo estagiário de EF pode carregar desde antes da formação inicial, segundo Plotegher (2018) e Silva (2009). As relações do indivíduo ou grupo com o meio físico e social são influenciadas pelas representações sociais, modificando o comportamento do estagiário no ECS, como apontam em estudo de Polati e Henrique (2019), ao investigarem discentes estagiários de EF sobre ECS e suas representações sociais.

A partir dos resultados do estudo de Flores (2018), sobre a construção da identidade docente do estagiário de EF no ECS, evidenciou-se que, tanto o tempo anterior à formação inicial, a formação inicial e, principalmente, o período de ECS do curso de licenciatura de EF, configuraram momentos marcantes para a construção de representações sobre o ser professor de EF.

Desde crianças no início da educação formal as representações acompanham a trajetória do docente, contribuindo para o contato com a docência como explica Pires (2016) ao se reportar a Tardif e Raymond (2000). Em um processo dinâmico, evolutivo, relacional e necessariamente contextualizado que ocorre a reconstrução das representações desde a tenra idade do indivíduo, entendido também por Cardoso; Batista; Graça (2016a) poderá no ECS de EF desenvolver o significado de ser professor. Nesse processo de construção do ser professor de EF no ECS, as representações anteriores e posteriores ao ECS são elementos dessa construção ao longo da vida do sujeito, segundo Flores (2018, p.105).

Os estagiários de EF podem produzir no ECS representações de ser professor de EF fortalecendo as suas identidades docentes (SILVA, 2009). Segundo a autora, esse fortalecimento no ECS mostra que a identidade docente já está construção antes do ECS e em outros espaços dentro ou fora da escola. Essa possibilidade de construção permanente da identidade é explicada por Pimenta (2008) ao afirmar que “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor [...] quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdos, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar” (p.20). No entanto, pode ocorrer uma formação básica com experiências tão fortes que

influência o desejo e a postura de ser professor antes do ingresso na Universidade, que no ECS ao voltarmos um pouco no tempo, essas lembranças, representações e imagens “vão aos construindo como pessoas e profissionais” (SILVA, p.43).

A pesquisadora Pires (2016) explica que essas representações sociais prévias ao curso de EF podem ser construídas e reconstruídas das diferentes formas identitárias (modos de identificação) no envolvimento em grupos específicos como familiares, amigos e/ou mesmo profissionais, do trabalho, outros grupos sociais, etc. Segundo a autora fundamentada em Dubar (2005), no ECS essas “representações ativas oriundas das diferentes formas identitárias vividas em cada campo social específico aproximam e moldam em identidades” (PIRES, 2016, p. 28).

Pensar em representações sociais como elemento da construção da identidade docente, nos leva a entender que há integração entre a história de vida, formação e profissionalização. A construção da identidade profissional do sujeito para Burrnie *et al.*, (2007, p. 348), pode ocorrer pelas representações sobre si mesmo e suas funções, interligadas à sua história de vida, formação e profissionalização. Neste sentido, Silva (2009) afirma que a narrativa do estagiário no ECS sobre a história de vida em que estão as trajetórias pessoal, escolar e acadêmica “é um bom momento de refletir sobre as representações de ser professor[...]” e essas representações de ser professor contribuíram para um melhor entendimento dos estagiários sobre “o que é ser professor de EF na educação básica, bem como, os conflitos internos e externos que vivemos nesse percurso, sempre tentando ser melhor, mais competente, coerente, profissional e mais humano” (p. 13-16). Sendo assim, a identidade pode ser “expressada através de nossas representações” (p.31).

O contato do estagiário, tanto no tempo da escola de Educação Básica pode levar aos indivíduos construções de imagens e representações sobre o ser professor, na convivência como alunos com a própria escola (PIMENTA, 2009; BEZERRA, 2012). Neste sentido, os sentimentos, afeto, as aspirações e valores profissionais e pessoais dos estudantes-estagiários tramam a teia de representações sobre a carreira do professor, as quais carregam elementos do tempo da Educação Básica para o ECS (FLORES, 2018, p. 105; MALACO, 2004, p. 77; BEZERRA, p. 45). Essas representações norteiam as ações pedagógicas dos estagiários de EF no ECS.

As representações prévias sobre o ser professor de EF dos estagiários no ECS, a partir das experiências vividas no contexto de trabalho, podem contribuir para a (re) construção da

sua identidade profissional (CARDOSO; BATISTA; GARÇA, 2016a, p. 524). Nesta perspectiva biográfica que possibilita o diálogo do estagiário de EF no ECS se remeter as suas experiências do passado, que compõem as representações de ser professor, as levando ao momento do ECS são apontadas por Silva (2009) e Bezerra (2012) que defendem a importância dessas representações de ser professor serem reconstruídas, negadas ou afirmadas nas novas experiências da docência no ECS, entre alguns estudos bases estão (TARDIF, 2002; JOSSO, 2004; PERES, 2006; PIMENTA, 2008; GOODSON, 1992).

Ao investigar a construção da identidade docente dos estagiários de EF no ECS em sua tese, Flores (2018) se reporta a Melucci (2004) para explicar que as representações podem ser incorporadas de si e para/com o outro por meio de processos de identificação docente (transições identitárias, como passagem de aluno para professor). As representações acadêmicas e científicas e na prática docente no contexto escolar, podem gerar reflexos na identificação do estagiário no ECS.

Neste sentido, as escolhas e as experiências como aluno da educação básica podem refletir de forma positiva ou negativa durante o ECS, chamadas por Flores (2018, p.91) de representações de ser professor “provisórias”, como por exemplo, as representações distorcidas sobre o seu ensino como a expressão popular “bater uma bolinha” (FLORES, 2018, p. 48-54). As representações na docência podem expressar nossa identidade (SILVA, 2009). No ECS pode ocorrer a permanência, construção ou reconstrução das representações acerca da docência, como as escolhas por grupos de pesquisas, preferência de uma disciplina que outra, cursos de extensão, vivências escolares e não escolares antes da formação inicial, expectativa da profissão e outras representações segundo a autora Poltegher (2018).

As representações de ser professor de EF podem ser construídas ao longo de suas trajetórias de sua vida (SILVA, 2009). Segundo a autora na formação inicial, em especial no ECS, o acadêmico percebe-se como professor, “revendo as imagens e representações da profissão docente e de professor, reconstruindo-as” (p. 54). Neste sentido, alguns estagiários de EF podem planejar suas aulas com o esporte sendo conteúdo predominante em suas aulas, que embora ligada as representações prévias e carregadas de significados em uma identidade social virtual, podem ser reconstruídas por tensionamentos no ECS (PIRES, 2016; SILVA, 2009). Portanto, é nesse cruzamento das experiências anteriores com as experiências de práticas docente, principalmente no ECS, que indica uma abertura segundo Plotegher (2018, p.100) “para a criação de novas representações sobre o ser professor de EF[...]”, levando a

reflexão sobre a realidade vivida no ECS, uma “reformulação aos atos de pertencimento, que indica que tipo de profissional que eu quero ser” (p. 101).

O entrecruzamento das representações com outros elementos como afeto, saberes e experiências é considerado importante base de construção da identidade docente no ECS de EF também pela pesquisadora Malaco (2004), que ao se reportar a Pimenta e Anastasiou (2002), explica que tais elementos além dos valores do estagiário, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, saberes, angústias e anseios, são bases no confronto entre as teorias e práticas, a análise das novas teorias e o significado que cada estagiário e/ou professor permanentemente constroem a sua identidade profissional docente. Neste sentido, além dos saberes e experiências, a escolha pela formação profissional é outro elemento de construção da identidade docente que traz nossas representações e imagens de ser professor (SILVA, 2009).

No ECS de EF alguns aspectos vêm sendo relacionados as representações do ser professor de EF, entre alguns a ação, identificação, autonomia, além da reflexão e relações similar a um agente social, que são aspectos apontados por Flores (2018, p. 70) em seu estudo. Flores (2018) chamou esses aspectos de representações acerca do eu que cada sujeito possui e constrói de modo dinâmico, mutável, inacabado e que retrata em uma construção histórica articulada ao longo das diferentes etapas de sua vida, relacionados também de acordo com os contextos nos quais está inserido, em especial, no ECS de EF onde essas representações podem levar os estagiários a construção acerca do seu eu ser professor.

Neste sentido, pensar o estagiário de EF integrado a sua dimensão pessoal, possibilita entender melhor a diversidade de representações de seu professor de EF. Os estagiários de EF carregam representações anteriores, que na prática docente de ensino na escola configuram-se em representações sobre como ensinar ou não ensinar características técnicas do movimento de uma determinada prática corporal, além da concepção sobre uma boa prática docente (FLORES, p. 110; ROCHA, 2017, p. 21). É a partir da reflexão e análise crítica das diversas representações sociais de acadêmicos de Licenciatura em EF, que se contribuiu nas possibilidades de construções e reconstruções da identidade profissional docente no ECS, conforme os resultados obtidos no estudo de Rocha (2017, p. 75-77).

As representações do ser professor são permanentemente dinâmicas e acompanham a trajetória docente. A identidade do professor pode ser afetada também por políticas educacionais e curriculares que incidem sobre a organização escolar e o trabalho deste

professor, pois devido a este movimento, podem gerar representações sobre a identidade docente, levando a uma ressignificação, positiva ou negativa, da prática profissional (OLIVEIRA, 2010; BEZERRA, 2012).

O contato do estagiário com o professor da escola, pode gerar representações negativas como a desvalorização salarial docente, confrontando portanto, o desafio de ser professor de EF nas escolas de Hoje. A partir dos resultados de entrevistas de alguns estagiários de EF em seu estudo, Bezerra (2012) analisou a baixa remuneração do professor de EF como “representações negativas da profissão de professor, que estão circunscritas na memória de que ser professor é uma profissão de pouco prestígio, consolidado na baixa remuneração” (p.65). Neste mesmo sentido, Flores (2018) aponta os momentos amargos e doces, que foram marcantes no momento do ECS, como importantes para a construção de representações sobre o ser professor de EF e tudo que envolve a profissão. Ter paciência, ter amor e ter compreensão são representações importantes ao estagiário na superação de desafios de ser professor de EF, conforme é citado por Rocha (2017).

As representações sajem negativas ou positivas contribuem para a construção da identidade docente do estagiário por meio das novas experiências de ensino no ECS. Ao se reportar a Mizukami (1986), sobre as permanentes e múltiplas representações na prática de ensino, Souza (2012) evidenciou em seu estudo que é por meio do ECS de EF que os estagiários de EF fizeram considerações e contínuas representações sobre suas práticas, que se integram ao processo de ser docente, produzindo conhecimentos novos sobre o ensino. Sendo assim, viver a prática de ensino no ECS é uma possibilidade de experimentar as tensões de ser professor que se constrói dentro de si e com os outros.

Nesse sentido da tensão do interno e externo sobre o próprio sujeito e a integração do indivíduo com o coletivo, sobre a imagem de ser professor de EF no ECS, que Flores (2018, p. 73) explica ser nesse processo de representações que o agente tem de si (identidade para si) e as representações do impacto que o outro tem na sua identidade (identidade para os outros) que se constitui a identização docente, em especial quando esse outro, são os alunos. As reuniões pedagógicas e da equipe foram representações que não levaram resultado positivo para a construção da identidade docente do estagiário de EF no ECS, segundo Flores (2018, p. 114). Por outro lado, ser um professor antencioso e paciente com os alunos foi considerado pelo autor como representações positivas para Flores (2018, p. 116).

Embora o distanciamento da teoria e prática no ECS, além das crises identitárias que se pautam nas representações individuais reais sobre a construção da identidade docente, não impactam no desejo de ser professor. Na atuação do estagiário de EF, refletir sobre as representações da atuação por meio das rodas de conversas, filmes, fotografias, entrevistas, notas de campo, gravações, anotações pessoais, estudos dirigidos e problematizações geram a construção do ser professor, sua identidade docente no ECS (PIRES, 2016; FLORES, 2018).

5.5.8 Competências

Há vários conceitos de competências (ARNAU; ZABALA, 2010). O conceito de competência compreende-se em nossa pesquisa é do conhecimento em ação. Considerando como aprendizagens essenciais presente na BNCC (2017), também pode ser definido como “conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, e a capacidade de mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (p.04).

A competência profissional docente entendida como capacidade de mobilizar o conhecimento, se distancia do entendimento aplicacionista de competência. Nesse sentido a orientação nacional aos cursos de licenciatura de EF é considerar o entendimento da construção da identidade docente do futuro professor de EF integrada a capacidade de mobilizar os conhecimentos, transformando-os em ação (Parecer CNE/CP nº 9/2001, p. 29). Um sentido de competência inspirado na sociedade democrática, compreendendo o papel social da escola, ao domínio pedagógico do professor, competência para investigar sua própria prática (Resolução CNE/CP 1, de fevereiro de 2002, art 6º, p.3).

Além do distanciamento ao aplicacionismo no conceito de competência desta pesquisa, há de se considerar também, o distanciamento ao reducionismo. A competência como elemento de construção da identidade profissional docente que se discute nesta pesquisa, não deve reduzir o professor a determinadas competências técnico-profissionais, reduzindo o professor a um técnico, desconsiderando o ser humano produzido na humanidade. Humanidade em que foram geradas as profissões.

A formação inicial não se constitui o único processo de desenvolvimento profissional do professor, de difusão de conhecimentos e condições para aquisição de competências e habilidades educativas, por outro lado, esta compreensão não desmerece a formação inicial como importante etapa de formação profissional e desenvolvimento da identidade profissional pelos futuros professores (PEREIRA; HENRIQUE, 2016, p. 48). O ECS dar sentido às

competências profissionais CONTRERAS (2002). Investigando a identidade docente no ECS de EF, Rocha (2017) defende que a formação inicial é a base para o desenvolvimento de competências. Neste sentido, a conexão entre as competências e habilidades é, segundo Rocha (2017), assegurada pelo ECS.

Ao investigar a identidade docente dos estagiários de EF, Pereira *et. al.*, (2018, p. 03-12) aponta que a formação inicial é evidenciada como período de conhecimentos, competências, habilidades e identificação profissional, que serão levados para as futuras intervenções profissionais. Neste sentido, a mesma relação das competências com a construção do ser professor de EF no ECS permanece existindo com outras competências e novos olhares de ser professor de EF ao longo da trajetória docente, aproximando, portanto, do princípio defendido por Dubar (2005; 2009) da permanente construção da identidade profissional.

As competências profissionais, assim como, as identidades profissionais, passam por um processo de transformação permanente na formação docente, em especial, no ECS de EF. O ECS é considerado um momento de formação com contextos educativos profícuos às intervenções dos estagiários, como possibilidade de vivências de desenvolvimentos das competências que são transformadas em ações profissionais docentes (ROCHA, 2017; SILVA, 2009). No ECS de EF, a pesquisadora Pires (2016) defende que as competências pedagógicas e profissionais são habilidades a serem adquiridas de acordo com as intervenções no ECS, ou seja, “as habilidades e conhecimentos construídos na formação se transformam em competências” (p.80). Corroborando neste mesmo sentido e direção, o pesquisador Flores (2018) defende que “as habilidades e os conhecimentos construídos durante a formação se transformam em competências, no período do ECS” (p.159).

As competências como elementos de construção da identidade docente têm forte contribuição para a transição de estagiário para professor, baseando-se em Pimenta (2008) em que afirma as competências integradas com outros saberes, pode “colaborar no processo de passagem dos alunos de se ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor” (PIMENTA, 2008, p. 20). Essa necessidade de integração entre os elementos, como os saberes experienciais com as competências e conhecimentos é importante para Silva (2009, p.30) no processo de construção da identidade docente. Um elemento só é importante, mas não o suficiente.

A competência foi apontada como um dos elementos de construção da identidade docente do estagiário de EF no ECS pelos seguintes estudos: MALACO, 2004; SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; SOUZA, 2012; PIRES, 2016; ROCHA, 2017; VANZUITA; RAITZ; GARANHANI, 2017; PEREIRA *et al.*, 2018; PLOTEGHER, 2018; DA SILVA, 2018; FLORES, 2018.

A partir desses estudos percebemos que os cursos de formação de professores na área da EF assumem papel fundamental na construção da identidade de um professor consciente das competências e das habilidades de professor, assim como da representação do que é ser professor. Conhecer sua própria capacidade de ação possibilita o ECS como um espaço de destaque para as competências, habilidades e representações serem “percebidas individualmente pelo licenciando” (FLORES, 2018, p. 128). Em sua tese o autor identificou que é nas ações docentes no ECS, como de autorreflexão, que possibilitava os estagiários perceberem “um autoconhecimento de emoções, características pessoais e competências” (p. 130).

A formação docente por tanto, não tem como única finalidade a aquisição de um conjunto de competências profissionais necessárias para o novo posto de trabalho, pois Plotegher (2018) também corrobora a importância da integração da dimensão pessoal intrínseca ao desenvolvimento profissional, no processo de construção da identidade profissional docente. Este é um ponto central desta sessão de estudo, em que a competência do profissional docente não é concebida no curso de formação superior. Nem todos os licenciados saem com a mesma competência ao final do curso, mesmo com o mesmo curso e disciplinas, as habilidades e competências de ser professor são diferentes, pois são pessoas diferentes de mesmo curso profissional. São habilidades e competências da história de vida que cada estagiário de EF carrega em sua formação acadêmica, científica e experiência de saber fazer no ECS.

As competências do desenvolvimento profissional docente que implicam colocar o sujeito em contato com suas lembranças e evocar as recordações, marcas e lembranças da época escolar são consideradas por Josso (2004) como competências relacionais, competências verbais e intelectuais, em que alguns estudos que investigam a construção da identidade no ECS de EF discutem, entre alguns, estudos de Plotegher (2018), Malaco (2004) e Bezerra (2012).

Apesar de Malaco (2004) considerar que as questões pessoais, pedagógicas e afetivas integradas aos aspectos profissionais de competências do professor, e que são pouco exploradas em estudos de formação docente, a autora mostra a relevância dessa integração da competência docente ser discutida na perspectiva autobiográfico de formação docente como os estudos reportados pela autora, entre alguns (Nóvoa e Finger, 1988; Josso, 1988; Nóvoa, 1992; Goodson, 1992). Dentro dessa perspectiva que considera a identidade de si sem limite de tempo, não somente as competências experimentadas pelos estagiários de EF previamente ao ingresso do curso, também a competência anterior de outros professores da educação básica pode contribuir para a construção da identidade docente do estagiário no ECS, como foi identificado nos resultados de Bezerra (2012, p. 61), em que a competência de ensinar do professor da época da escola da educação básica (professor de outra área, como de matemática) foi atribuído pela autora como positivo na escolha e contribuição para a construção da identidade docente do futuro-professor de EF.

Já em uma perspectiva colaborativa de construção da identidade docente no ECS de EF, Bezerra (2012, p. 93) identifica a competência colaborativa a ser desenvolvida pelo estagiário de EF no decorrer do ECS, ampliando o olhar do estagiário para entender que o trabalho do professor será mais bem desenvolvido em cooperação com seus pares e que é preciso, portanto, saber relacionar-se.

Para aquisição das competências profissionais Malaco (2004, p. 35) afirma que é necessário o futuro professor ter contato direto na comunidade escolar além do campo de atuação. Conforme Da Silva (2018) os estagiários devem produzir novas competências e conhecimentos num processo de construção coletiva, considerando o ECS como um espaço de diálogo e não como mera aplicação das habilidades/competências, mas sim, de construção da identidade docente de um futuro professor com competências pessoais, afetivas, pedagógicas e científicas aliadas ao conhecimento, às capacidades, às habilidades, à atitude profissional e para a sua construção social docente de EF, conforme aponta também Zancan (2012) e Barros; Pacheco; Batista (2018).

Outro tipo de competência identificada por Bezerra (2012, p.92) para o aprendizado de ser professor pelo estagiário de EF é a competência dialógica, que tem como base, saber dialogar. Assim, os estagiários podem aprender na interação direta com os alunos da escola dentro da sala de aula, mesmo diante de uma turma com muitos alunos. Em seu estudo, Bezerra (2012) se reportou ao conceito de competência dialógica de Pacca *et al* (2000) que se

refere a capacidade de estabelecer e conduzir uma interação pessoal com seus alunos, levando-os a envolver-se com o processo de ensino aprendizagem e conduzir uma interação pessoal com os alunos, levando-os há uma posição pessoal e autônoma frente ao conhecimento.

O ECS é um percurso da trajetória de formação inicial com ricas experiências ao estagiário, que permite justificar este momento como de (re) conhecimento de competências, não prontas nem acabadas, mas em permanente desenvolvimento, que se desdobram e podem ser repensadas durante a formação inicial segundo Pereira *et al.*, (2018). As competências, junto com saberes e atitudes para Nóvoa (2008) contribuem para a mobilização do conhecimento tácito⁵⁹ na ação educativa. No ECS de EF, ocorre também a integração de elementos teóricos e práticos para a construção da identidade docente, principalmente, a integração dos fundamentos científicos com as experiências anteriores, evidenciado por Souza (2012).

A integração, articulação e entrecruzamento dos elementos de aspectos teórico-acadêmico-científico com os elementos de aspectos humanos, nos leva a entender como um caminho para o possível distanciamento do curso de formação do ser professor de EF da visão tecnicista, aplicacionista e reducionista. Um ECS com dispositivos que possibilite a integração dos elementos teóricos integrados aos elementos de aspectos práticos, para a construção da identidade do estagiário de EF como um profissional com múltiplas competências técnicas, científicas, teóricas, inter-pessoais, intra-pessoais, humanas e outras, torna-se uma construção identitária possível para a escola de hoje.

Distante de uma formação de professor de EF aplicacionista pesquisadores propõem o ECS para garantir a ampliação da competência profissional e não apenas sua aplicação, conforme estudo de Batista *et al.*, (2012, p.105) citado por Da Silva (2018, p. 24). Sendo assim, alguns cursos de licenciatura de EF objetiva o aprendizado de competências profissionais, como é o caso da Universidade Federal de Pelota – RS (DA SILVA, 2018). Neste sentido, Malaco (2004) também alerta para o distanciamento da competência com a identidade profissional no ECS com as perspectivas do capital, produtivista, tecnicista, desconsiderando as potencialidades humanas como meio de transformação da realidade. Portanto, a competência para a construção da identidade docente do acadêmico de EF deve

⁵⁹ Conhecimento tácito gerado pela reflexão na ação, caracterizado por Schön (1995) como espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano. Reiterado na identidade docente por Nóvoa (1999; 2008), como uma dimensão tanto prática e teórica.

minimizar a ideia de formação técnica em alguns currículos do curso de EF segundo Pereira *et al.*, (2018).

Neste sentido, é preciso ir além da reprodução de (treinar) habilidades e (aquisição) competências dos estagiários de EF na prática de ECS. Batista *et al.*, (2012, p.91) explicam que é fundamental um processo de formação docente flexível e integrado, para a possibilitar no ECS “a capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas na escola do ECS, e de refletir criticamente sobre os meios, as finalidades e as consequências da sua ação pedagógica” (p.91). A pesquisadora Malaco (2004) entende que a pedagogia das competências na formação inicial de EF deve “evitar a fragmentação do conhecimento que ocorre no sistema de ensino pautado por disciplinas, visando a um trabalho interdisciplinar voltado para as aprendizagens significativas, que valorize as experiências dos alunos para a construção novos conhecimentos” (p.32).

Entender como ocorre o fenômeno da transição do jovem do mundo acadêmico para o mundo do trabalho docente, parece ser um tema que atrai atenção dos investidores de diferentes disciplinas sociais, economia, sociologia, psicologia, orientações profissionais e outras. Na EF investigar tal fenômeno de transição da identidade profissional docente, requer um olhar ao desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos de inserção laboral, parecendo assim, ser um dos motivos que Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017) se debruçou a investigar também a relação do desenvolvimento da competência sobre a identidade docente do futuro-professor de EF.

Para a construção da identidade profissional dos estagiários de EF no ECS necessita-se de professores tanto da universidade quanto da escola com habilidades de gestão no ECS, além disso, um ECS de EF que possibilita aos estagiários de EF se tornarem profissionais competentes, pró-ativos e empenhados na atuação docente nas escolas e outras comunidades em que participam no ECS, para formar cidadãos na relação com os outros, para o mundo conforme afirma Pereira *et al.*, (2018).

A competência profissional, que envolve dimensões teóricas e humanas, tem a relação com a construção da identidade profissional nos espaços que possibilita experiências no cotidiano escolar, entre eles segundo Malaco (2004), o ECS. Distante da visão aplicacionista da competência, a autora em sua tese, considera a competência profissional docente no ECS como a construção de um ser professor para aprender a fazer, para enfrentar desafios, facilitando o trabalho em equipe. Por meio da socialização no ECS as competências básicas,

conhecimentos científicos e pedagógicos podem ser adquiridos pelos estagiários para atuar na carreira docente, considerando a integração das práticas corporais e a formação humana (FLORES, 2018). Neste sentido, o autor destaca o professor da escola com um papel fundamental na formação do estagiário, “pois ele agrega saberes, competências e experiências relacionadas a um ambiente profissional e pessoal” (p.100).

A desvalorização da competência do saber-fazer o ensino e da capacidade de mobilização e transformação dos saberes dos estagiários de EF no ECS é desprivilegiada pelo modelo de formação aplicacionista conforme é criticado no estudo de Canciglieri (2016) como um problema no contexto do curso de formação inicial de EF, principalmente, no ECS de EF. Neste sentido crítico, as competências buscadas a partir da reflexão do estagiário em processo de formação inicial não são suficientes para apontar um bom professor de EF conforme apontam Pereira *et al.*, (2018), precisando considerar também outros elementos, que entre eles, a escolha e gosto pela profissão.

Discussões que nos leva a corroborar nosso apontamento, no que tange a necessidade dos cursos de licenciatura em EF se atentarem para a integração dos elementos de construção da identidade docente no ECS de EF, como reflexão, competências, escolhas, afeto e outros.

Portanto, a construção da identidade docente com competências profissionais para atuar nas escolas de hoje, exige uma estruturação e organização curricular dos cursos de graduação em EF e por consequência a formação de professores da educação básica, assim como o ECS da licenciatura em EF, legitimando o espaço legal que é oferecido pela legislação nacional, conforme aponta o artigo 7º da Resolução CNE/CES nº 7/2004 (BRASIL, 2004), que estabelece:

Art. 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar (BRASIL, 2004, p. 3).

Neste sentido, em sua tese, Flores (2018) mostra que a constituição da identidade docente “somente se configurou a partir das experiências do ECS na escola (habitus profissional), por meio de reflexões e autorreflexões sobre as vivências pessoais e relacionais da prática docente, com os conhecimentos e competências adquiridos na universidade (identidade visada)” (p.164). Sendo assim, é na integração das experiências na escola com as

competências adquiridas na universidade que ocorre a construção da identidade docente no ECS.

Todos esses argumentos e discussões mostram, que a realidade da prática de aula deve ser mostrada ao estagiário de forma clara, pois se não, poderá colocar em dúvida as habilidades e competências adquiridas no início da formação inicial pois embora haja reflexão e mobilização com a prática, alguns estagiários no estudo de Pires (2016, p. 184) criticaram que nem a Universidade, nem os professores da Universidade mostraram o que é a escola de hoje.

Hoje, o problema de dicotomia de teoria e prática na formação docente permanece. A construção da identidade docente com competência profissional para atuarem nas escolas de hoje requer a integração dos conhecimentos teóricos e da prática pedagógica. O ECS foi considerado no Brasil por Pimenta (1994) como um momento privilegiado da formação docente para enfrentar a dicotomia teoria e prática.

No estudo com estagiários de EF, Malaco (2004) afirma do potencial do ECS para a integração teoria e prática no desenvolvimento de competência em paralelo com a identidade docente, mas ao mesmo tempo, a autora reconhece que o ECS não é suficiente, devido ao pouco tempo disponível, pelo grande número de estagiários para os professores da escola e universidade, pouco projetos que propiciem um entrecruzamento de elementos como afetividade, competências, reflexão, teoria e prática pedagógica no ECS, sem descartar os conhecimentos de caráter técnico como competências de ser também um professor de EF que aprenda a planejar, executar, orientar e avaliar as atividades de EF.

Formar professores que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino realidade social e que desenvolvam a capacidade de investigar a própria experiência, para, a partir desta, constituir e transformar seus saberes/fazeres docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA e LIMA, 2004, p.92). Neste sentido de permanente construção da identidade docente na formação inicial da Licenciatura dos cursos de EF, Pereira *et al.*, (2018, p.09) evidenciou que as trajetórias de formação do futuro professor de EF, depara-se no ECS com diversos desafios, confrontando além dos saberes as competências, como elementos importantes na identidade docente do estagiário de EF.

5.5.9 Autonomia

A autonomia é entendida nesta pesquisa bibliográfica no sentido Freireano como a capacidade e a liberdade de construir e reconstruir o que lhe é ensinado, perante as demandas sociais na sociedade que vive (FREIRE, 2002). Para a identidade docente em Nóvoa (1995), a construção do modo de ser e estar na profissão requer tempo para refazer identidades, acomodar inovações e assimilar mudanças, em especial, a capacidade docente de exercer com autonomia a sua profissão.

Considerando o panorama de problemas na formação docente no Brasil, já mostrados e distutidos em sessões anteriores desta pesquisa, a tentativa de redução da autonomia do professor na sua atuação profissional por políticas públicas de avaliação externa, gestão democrática e meritocracia nos leva a refletir e entender serem imprescindíveis os cursos de licenciaturas se atentarem a construção da identidade do professor com autonomia para atuar nas escolas de hoje.

Os estudos que consideram a autonomia como uns dos elementos de construção da identidade docente no ECS de EF são: (BEZERRA, 2012; DA SILVA, 2018; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016-b; MALACO, 2004; SILVA, 2009; PLOTTEGHER, 2018; FLORES, 2018; SOUZA, 2012).

Autonomia é um termo de origem grega cujo significado está relacionado com independência, liberdade ou autossuficiência. No ECS de EF, a autonomia pode ser entendida como a “condição de se sentir capaz” (FLORES, p. 135). Sendo assim, oportunizar ao estagiário de EF o aprendizado de ser um professor com a qualidade, ser livre para tomar decisões, ser responsável sobre suas próprias ações, ser independente, ser e ter autossuficiência são aspectos considerados importantes estarem atentos pelos cursos de formação superior dos professores de EF.

Neste sentido, a autonomia pode ser considerada também como um importante elemento de construção da identidade docente a ser desenvolvido no estagiário de EF, ou seja, desenvolver no estagiário um novo modo de pensar, agir, estar e ser professor de EF que vá além da transmissão de conhecimentos, superando a reprodução de modelos didático-pedagógicos das aulas de outros professores da escola, mas de atuar com a liberdade de discutir e construir aulas inovadoras junto com os professores, colegas estagiários e os próprios alunos da escola, com a finalidade de, ao mesmo tempo em que desenvolve sua

identidade autônoma de ser professor de EF o aluno da escola contribui como agente da construção da identidade docente do próprio estagiário.

Em sua tese, Malaco (2004) aponta a possibilidade do estagiário no ECS elevar sua autonomia de ser professor. No entanto, desenvolver autonomia não significa atuar “livremente” sem ética e compromisso com o aluno. A autora se reportando a Contreras (2002), defende que o professor de EF deve aprender a agir de maneira ética, compromissada e responsável no desenvolvimento da autonomia de ser professor. No ECS de EF, a pesquisadora Malaco (2004, p. 113) mostra que alguns estagiários tiveram maior autonomia, flexibilidade e liberdade para atuarem nas escolas, com a presença dos professores (p.113).

A autonomia para Flores (2018, p. 70.; p. 73.; p. 131) é entendida como um dos elementos da construção dos aspectos individuais da identidade no ECS, ou seja, do eu que cada sujeito possui e constrói ao longo de sua vida. No ECS de EF o autor entende que o desenvolvimento da autonomia do estagiário se nos dá diversos espaços que o ECS oferece, como reunião de pais, conselho de classe, além das aulas com os alunos, que reiterado por Plotegher (2018, p.126), tais espaços podem contribuir para desenvolver o futuro professor de EF.

Preparar o jovem em formação profissional no seu desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, para agir com autonomia de pensamento, analisar criticamente as diversas situações que vivencia decidir por si mesmo, em diferentes momentos de sua vida, é apontado no estudo de Malaco (2004). Portanto, desenvolver a autonomia do estagiário em um período que a autonomia do professor está cada vez mais em risco, torna-se cada vez mais necessário estudo na temática de construção da identidade docente que contemple a autonomia como elemento na construção do ser professor de EF.

Fazer intervenções no ECS dentro do contexto escolar pode gerar no estagiário de EF autonomia e responsabilidade, que segundo Bezerra (2012, p. 89) possibilita o estagiário exercer o papel de professor no ECS com características próximas da experiência dos professores em início de carreira⁶⁰. Neste sentido, o ECS exige amadurecimento e muita responsabilidade para o estagiário de EF atuar nos espaços escolares do ECS, conforme discute Flores (2018).

60 Tomando por base o estudo de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional dos professores, a fase de entrada na carreira para o desenvolvimento profissional docente que se refere, se compreende entre 1 a 3 anos da docência.

Aprender a ser um professor de EF autônomo no ECS depende diretamente da identidade docente do professor de EF da escola tem do estagiário. Alguns estudos mostram que o olhar do professor de EF ao ECS é de muita resistência ao acompanhamento do estagiário. O pesquisador Da Silva (2018) aponta que, alguns professores da escola se eximem de responsabilidade para com o estagiário, no discurso de que a função avaliativa do processo de estágio está nas mãos apenas do professor universitário, devidamente designado e remunerado para desempenhar tal tarefa. Por outro lado, o estagiário é bem vindo ao professor que entendem o ECS como um momento de descanso enquanto justifica o desenvolvimento da autonomia ao forçar o estagiário a aprender dar aula na tentativa erro.

Essa visão do professor de EF da escola deve ser ressignificada, reconstruída e, dependendo, desconstruída. Neste sentido, determinadas Universidades avançam na formação de professores de EF com conhecimentos específicos ao acompanhamento do estagiário de EF dentro da escola, como é o caso do curso de pós-graduação Lato Sensu em Supervisão de Estágio Curricular em Educação Física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), organizado pelo departamento de Educação Física e Desportos da UFRRJ coordenado pelos professores⁶¹ José Henrique dos Santos e Elisângela Cely, desde o ano de 2019.

A conquista da autonomia pelos estagiários mediadas pelo professor da escola, foi um dos elementos identificado no estudo de Cardoso, Batista e Graça (2016b, p.140-141) como importante para a reconstrução da identidade profissional docente na prática de um ECS de EF. Segundo as autoras, o desenvolvimento da autonomia como elemento de construção da identidade do estagiário de EF, teve contribuição importante do professor da escola, ao mediar a partir de uma relação de alternância entre proximidade e distância. Neste sentido relacional da identidade docente, o estudo concluiu também a importância de professores com habilidades de gestão no ECS.

Neste sentido de reconstrução da identidade profissional de EF no estágio de EF os pesquisadores Cardoso, Batista e Graça (2016b) concluíram que a conquista da autonomia crescente dos estagiários se deu a partir da relação de alternância entre proximidade e distanciamento. Ou seja, ora o professor deve se manter distante, mas ao observar algum descontrole do estagiário com a turma deve estar próximo para junto superarem os problemas.

⁶¹ José Henrique é líder do Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte (GPPEFE). Elisângela Cely é pesquisadora do referido (GPPEFE) e orientanda pelo professor José Henrique no doutoramento pelo PPGEduc da UFRRJ. Ambos coordenam o Curso de Extensão de Estágio Curricular Supervisionado para professores de EF da Educação Básica.

Essa base profissional coletiva é apresentada pelos autores como importantes para desenvolvimento da autonomia do futuro profissional de EF na formação universitária. Nos resultados de Plotegher (2018, p. 97) há relatos de estagiários de EF que aponta o professor da escola estimulavam a autonomia para atuar com liberdade como professor-estagiário.

Os autores explicam que a integração dos elementos de autonomia e reflexão dos estagiários de EF no estudo, foi mediada pela gestão da professora da escola, por meio do distanciamento e aproximação, levando assim, a reconstrução da identidade docente desses estagiários de EF. Equilibrar a ação do estagiário “só” e “acompanhado”, foi desenvolvido com certa expertise pelo professor cooperante (da escola) no estudo de Cardoso, Batista e Graça (2016b). O entrecruzamento da reflexão crítica do estagiário pode levar segundo Souza (2012) a autonomiza política, àquela mesma autonomia, discutida por Libâneo (2005).

O entrecruzamento de dois ou mais elementos de construção da identidade docente no ECS de EF são mostrados pelos estudos selecionados nesta pesquisa, além de outros referenciais teóricos, entre alguns, conversamos com Nóvoa (1995) e Freire (2002). No livro a Pedagogia da Autonomia, Freire (2002) já mostrava a importância da formação do professor com autonomia, reflexão crítica sobre a prática, aberto ao diálogo, com afetividade ao querer bem aos alunos e com outros saberes.

Neste sentido, os cursos de licenciaturas em EF devem valorizar a autonomia na formação do futuro professor, bem como, a capacidade de tomar decisões. No ECS a pesquisadora Souza (2012), preconiza uma formação que capacite o futuro professor a ter autonomia de contruir conhecimentos junto com a reflexão sobre a prática do ECS sem desconsiderar as teorias científicas-pedagógicas-acadêmicas. Além da autonomia e reflexão se integrarem na identidade docente, o ECS para Silva (2009) pode criar possibilidades de despertar da criticidade do estagiário para proporcionar autonomia na sua atuação profissional, assim como, a reflexão em toda sua trajetória formativa.

Ao se reportar a Zabalza (2004) e Nóvoa (1995), a pesquisadora Silva (2009) mostra a relação de outros elementos de construção da identidade com a autonomia, tais como o desenvolvimento das competências, reflexão, desenvolvimento pessoal e conhecimentos. A competência do estagiário para realizar sua tarefa de ser professor no ECS com autonomia e responsabilidade é defendida por Rocha (2017). A autonomia para Bezerra (2012) também pode ser desenvolvida conforme o estagiário constrói seus saberes experienciais e vão

refletindo sobre suas práticas docentes, principalmente, a partir da orientação pedagógica com o professor da escola.

O estagiário de EF pode chegar a um maior nível de autonomia sobre a prática docente no ECS segundo Bezerra (2012, p. 68-80). Segundo a autora, entre os motivos que levam ao aprendizado dessa autonomia é a reponsabilidade do estagiário por cumprir uma unidade programática de ensino; a vontade de ir além da observação das aulas, mas buscar sempre a situação interventiva de ensino; o simples fato de estar imerso na realidade da escola; compromisso com o processo de ensino e aprendizagem; autonomia em se posicionar sobre as críticas realizadas sobre suas ações pedagógicas nas aulas; autonomia para ouvir os alunos; autonomia de gerar regras de disciplinas e limites nas aulas; autonomia para negociações antes das intervenções e após refletindo sobre as suas aulas dadas e o ser professor de EF; autonomia de propor ideias ou projetos junto com o professor de EF da escola. A integração de teoria e prática também é uma preocupação de Bezerra (2012).

Entende-se, portanto que a relação da autonomia com a identidade docente ocorre da seguinte forma. O ECS possibilita o desenvolvimento da autonomia do estagiário de EF, essa autonomia contribui para a construção e/ou reconstrução da identidade docente, principalmente, para o surgimento de uma nova autonomia no estagiário alcançando desse modo um novo olhar docente de ser autônomo para construir novos conhecimentos para tomada de soluções ou resoluções de problemas nas aulas escolares que vão surgindo de modo dinâmico. Neste sentido Plotegher (2018) defende a formação do professor integrada aos aspectos pessoais e profissionais, que vá além dos conteúdos das disciplinas obrigatórias que constituem a grade curricular, espaços que propiciem a troca de conhecimentos, vivências práticas, reflexões teóricas e práticas, as autorreflexões, principalmente, meios para o desenvolvimento da autonomia.

A pesquisadora Pires (2016) percebeu a autonomia para um melhor entendimento sobre as competências e habilidades de ser professor, que foi o caso de um estagiário de EF com mais de 40 anos de idade, enquanto nos outros estagiários mais novos não ocorreu tão reflexão, levando a evidência segundo Pires (2016), que, há “pouca expressividade sobre uma reflexão para a docência advinda da universidade” (p. 146). Convergindo ao problema central do ECS em ainda ser muito teórica e pouco prática e reflexiva, que parece impulsionar o crescimento de estudos sobre formação docente, e em especial a identidade docente, somando

forças a superar a questão do distanciamento da teoria e prática na formação docente hoje no Brasil.

A clássica distorção entre teoria e prática no ECS de EF também é apontado por Da Silva (2018) como um problema muito estudado no ECS. Diante deste problema clássico, o autor aponta a necessidade de um ECS de EF que ofereça ferramentas pedagógicas aos estagiários aprenderem pensar de modo autônomo, planejar suas ações e atuar de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem com novas metodologias, os professores necessitam trabalhar em parceria, com diferentes recursos tecnológicos, oportunizando a integração entre áreas diferentes de conhecimento, bem como um trabalho inter e transdisciplinar com resultados positivos. Corroborando com Da Silva (2018), os pesquisadores Montenegro *et. al.*, (2014, p. 560) acreditam no ECS de EF ser possível de alcançar a construção da identidade de um professor de EF autônomo.

Portanto, os atores responsáveis na formação no ECS de EF devem ter consciência da importância que se integre as biografias, conhecimentos da formação inicial e experiências das práticas dos estagiários, para a reconstrução da identidade docente, ou seja, a produção de novos conhecimentos práticos coletivo no ser professor, não confundindo autonomia do ser professor com autosuficiência e abandono do estagiário (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016b).

Por fim, pensamos na construção da identidade de um estagiário de EF mais autônomo, acreditamos que isto é necessário e é viável quando o estagiário de EF junto com todos os atores educacionais assumirem a autonomia daquilo que denominamos escola, com projetos próprios e contextualizados, com métodos didático-pedagógicos coerentes, trabalho ativo do aluno e mecanismos de avaliação em processo. Mas, para isso, é preciso um movimento de conscientização construído socialmente por todos para todos, com diálogo com uma rede democrática de relacionamento entre a comunidade com a escola e vice-versa, e não só com a tecnologia de comunicação, e não só com aulas on lines, e não só com um trabalho comprometido e unido em prol das metas assumidas na autonomia de todos os atores (escola-comunidade escolar-universidade), mas consciente das possibilidades e meios de verdadeiramente educar a todos.

5.5.10 Expectativas da profissão

Em época que tudo está cada vez mais rápido, fica cada vez mais difícil a certeza e controle dos anseios, desejos e idealizações dos sujeitos para o que realmente é ser professor dentro da sala escola, em especial, pelos estagiários de EF no ECS. As expectativas do presente e do futuro são melhores compreendidas ao dar sentido ao passado.

O ECS é um momento de expectativas positivas e negativas (DA SILVA, 2018). O ECS de EF pode gerar expectativa de ser professor de EF em alguns estagiários de EF (BARROS, PACHECO, BATISTA, 2018; ROCHA, 2017; PIRES, 2016; SOUZA, 2012). Sendo assim, como esperar algo que aconteça (ser professor) diante do panorama da escola de hoje e da profissão docente?

Em nossa expectativa a uma profissão sempre esperamos o melhor. Por isso, este elemento é considerado como um combustível que alimenta a chama de ser professor, que muitas das vezes, com o choque de realidade na trajetória formativa pode se apagar. No ECS de EF não é diferente. Dar aula é desafiador, por isso o ECS gera ou retroalimenta grande expectativa ao estagiário. O ECS precisa responder as necessidades e expectativas dos estagiários, assim como os estagiários podem aprender a responder as expectativas dos cursos de EF.

A etimologia da palavra *expectativa* deriva do francês *expectative*, pela junção do verbo *expectar*, do latim "expectare", com o sentido de "à espera de" e do sufixo "iva", conforme o dicionário on line de português. Neste sentido, a expectativa pode ser entendida como a situação de quem espera a ocorrência de algo, ou sua probabilidade de ocorrência, em determinado momento. A expectativa pode ser entendida também como um evento considerado o mais provável de acontecer, mas se o resultado for negativo gera a emoção de decepção e se o resultado não ocorrer, pode gerar uma surpresa, algo inesperado distante da expectativa. Isso tudo pode ocorrer com o estagiário de EF no ECS, na sua expectativa de experimentar ser professor de EF no ECS.

Os estudos que consideram a expectativa da profissão como um elemento de construção da identidade docente são: (MALACO, 2004; SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; SOUZA, 2012; ROCHA, 2017; PIRES, 2016; BARROS, PACHECO, BATISTA, 2018; FLORES, 2018; PLOTTEGHER, 2018; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016-a; DA SILVA, 2018).

As expectativas são tipos de elementos de construção do modo de ser professor (GATTI, 1996, p.86). Ao ingressar no curso de EF, o futuro-professor carrega modelos e experiências de histórias passadas que o leva além da sua escolha pela docência, a sua expectativa de ser professor de EF. Esse desejo de ser professor, a expectativa de ser professor está presente ao almejar o aprendizado dos seus alunos com suas aulas, pensar e fazer intervenções pedagógicas desejando a transformação dos seus alunos, mesmo que no ECS, pode ser potencializado no ECS com estagiários de EF conforme estudo de Barros, Pacheco e Batista (2018). Segundo as autoras, o papel de ser professor de EF, o grau de reconhecimento do desempenho e aprovação das conquistas como professor depende dos outros atores educacionais, ou seja, a vontade do estagiário acerca de si mesmo em alcançar os resultados de ser professor pode gerar o sentir-se professor, pois é na interação com os “outros” que se constrói a experiência subjetiva de se sentir professor, isto é, a sua identidade profissional.

A expectativa como elemento de construção da identidade docente dos estagiários de EF nas experiências de ECS do curso de licenciatura foi analisada no estudo de Rocha (2017). Nos seus resultados, a autora apontou a importância da discussão sobre políticas públicas da qualidade de educação confrontando com as expectativas dos estagiários de ser professor e provavelmente, em atuar em nas escolas privadas e públicas, além da diferença de ser professor de EF nas escolas públicas municipais, estaduais e federais. Considerando, portanto, a importância de experimentar as diferentes escolas como instituições formadoras importantes no ser professor de EF nos dias de hoje.

As expectativas de ser professor, construídas previamente, contribuíram para a escolha do curso de licenciatura de EF e se integram nas futuras experiências de formação inicial, em especial, no ECS (BEZERRA, 2012; PIRES, 2016; ROCHA, 2017; SILVA, 2009; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016-a). Considerando a socialização antecipatória, pré-profissional e profissional para a construção da identidade profissional (DUBAR, 1997; 2005; 2009) e identidade docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; LOPES, 2002), com características dinâmicas e mutáveis das identificações de ser professor ao longo da vida, os estagiários de EF que já têm uma alta expectativa construída e se identificam com a área escolar, demonstravam maior motivação para ministrar aulas, encontrar soluções e expor dúvidas, conforme identificaram Bezerra (2012) e Pires (2016). Sendo assim, há um entrecruzamento entre a motivação e a expectativa. A motivação pode gerar expectativas de ser professor.

As expectativas de ser professor de EF podem ser aprendidas por observação antes da formação inicial. Tais expectativas podem ser reativadas, integradas, reforçadas e desafiadas quando as novas experiências na formação inicial, principalmente com as experiências do ECS (CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016; SCHERER; MOLINA NETO, 2000). As expectativas serão desafiadas quando as novas experiências no ECS forem contra as expectativas prévias (CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016, p. 531). As expectativas construídas nas experiências anteriores contribuem para a relação da identidade social virtual e identidade social real, por isso que, essas expectativas sobre a profissão perduram até o início do ECS, conforme Pires (2016, p. 147).

As expectativas de ser professor, construída previamente parecem contribuir tanto para a escolha do curso, quanto em uma formação inicial que normalmente não corresponde aos anseios dos licenciandos, e principalmente, nas experiências reais de ser professor no ECS em que confrontam essas expectativas com as negociações, modificações, reafirmações e ressignificação do ser professor de EF (BEZERRA, 2012; ROCHA, 2017). As expectativas e as crenças podem gerar indicadores para a identidade docente (PIRES, 2016).

O entrecruzamento entre os elementos das experiências anteriores, escolhas do curso e expectativas para a construção da identidade docente do estagiário de EF no ECS, são identificadas também no estudo de Silva (2009, p. 50-74). A autora afirma que as expectativas dos estagiários de EF em relação à escolha profissional são frutos das suas experiências e vivências marcantes, naquilo que foi mais significativo para os estagiários em todo o percurso de formação. De modo que, o estagiário ao narrar a sua trajetória vivida no ECS, possibilita reconstruir as trajetórias percorridas em novas expectativas de ser professor além de retificar-se da escolha do curso de licenciatura, escolhido previamente.

As expectativas foram identificadas e analisadas por Bezerra (2012) como um dos “elementos de mediação que incidem sobre o processo de construção da identidade docente durante a experiência do estágio de EF” (p. 42). O Estagiário se depara com a sua primeira intervenção de ensino dentro da realidade da escola, é a variável principal para aumentar a expectativa do ser professor.

No ECS pode ser gerada a expectativa do estagiário de mobilizar e/ou aplicar tanto os conhecimentos teóricos e práticos, rompendo com a ideia do ECS ser exclusivamente prática, distante da reflexão teórica e da produção de conhecimentos (FREITAS, 1996; GATTI, 1996; MALACO, 2004). Ao analisar que as práticas culturais de um determinado esporte (futebol)

se relacionam com as expectativas de ser um professor de EF, há uma possibilidade de o estagiário atuar como um professor que supere o sexismo e a discriminação feminina ao conteúdo do esporte futebol nas escolas, podendo abrir espaço de diálogo e discussão na sua aula de EF na escola, contribuindo para a identidade dos alunos e sua própria identidade docente.

A expectativa é apontada como elemento impulsionador da construção da identidade profissional docente dos estagiários de EF do último ano de formação inicial no ECS, como foi investigado por Barros, Pacheco e Batista (2018). Segundo as pesquisadoras, é no contexto de interação com os outros pares, professores, orientadores e alunos que as expectativas de aprendizagem de ser professor de EF e o impacto das primeiras vivências com experiências negativas de angústia, ansiedade e nervosismo dos estagiários, mesmo em um ECS com pouco recurso material e muitos alunos nas turmas, os estagiários de EF “se revelaram marcantes e estruturantes para a construção da sua identidade profissional” (p.628).

A formação inicial docente pode não corresponder às expectativas de alguns estagiários de EF. Além disso, estudos apontam uma desconexão nos relatos de identificações positivas ou negativas em torno da docência de EF pelos estagiários no ECS. Entre alguns estudos, Bezerra (2012) mostrou que parte dos estagiários de EF não se via como professor, desejando logo o final do curso, outros casos confirmaram que sempre quis ensinar, sempre quis ser professor. Outros estagiários de EF relataram que só no ECS passou a gostar a dar aula. Por outro lado, alguns estagiários de EF no estudo da autora tiveram uma “expectativa negativa no ECS para trabalhar com adolescentes” (p.69).

No estudo de Souza (2012) observamos que as expectativas iniciais e finais da conclusão do ECS de EF tiveram maior relevância aos estagiários de EF que as expectativas de ser professor de EF no ECS, no desenvolvimento de ser professor dentro da escola, na realidade de dar aula aos seus alunos. A autora identificou nos estagiários as expectativas nos documentos de regularização do ECS, às expectativas na entrega do relatório final, às expectativas ao comportamento da turma, às expectativas a realidade escolar, às expectativas a relação estagiário-professor-alunos-direção escolar-comunidade escolar.

Outros estudos apontam que alguns estagiários de EF também tiveram as expectativas para um ECS que aprenda ser professor, a lidar com alunos, o suporte dos professores da escola e universidade (BARROS, PACHECO, BATISTA, 2018). Além disso, foram identificadas no ECS de EF as expectativas do tornar-se professor de EF sendo tensionadas

com a realidade do curso de formação da universidade, do impacto do contexto escolar, professores das escolas, do ensino no ECS, das exigências coletivas e consigo próprio (CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016-a; FLORES, 2018).

No estudo de Rocha (2017) foi identificado estagiários de EF com baixas expectativas para o início do ECS, que até se surpreenderam, pois segundo relatos desses estagiários no estudo da autora, que “[...] os professores trabalhavam bem [...]” (p.59) e essas boas práticas pedagógicas superaram “as expectativas negativas dos estagiários em fazer o ECS nas escolas” (p.77). Além disso, a pesquisadora Rocha (2017) destacou em seu estudo por um estagiário de EF ter afirmado que o ECS gerou “[...] a expectativa de ser professor de EF [...]” (p.59).

Com o ECS, Rocha (2017) observou a produção de expectativas positivas e negativas, que por um lado negativo foi gerado as expectativas frustradas a partir das novas experiências por parte de alguns estagiários com alunos não interessados pelo conteúdo planejado. Por outro lado, outros estagiários geraram no ECS de EF, expectativas positivas no sucesso de ter dado boas aulas. É importante destacar que, nem tudo que é prospectado pelo estagiário no início do curso será interiorizado ou frustrado no ECS e/ou ao final do curso de licenciatura.

O início da construção identitária do estagiário de EF inicia em sua expectativa de exercer o papel de professor de EF na realidade da sua primeira aula, segundo Bezerra (2012, p. 68-72). Neste sentido, além dos espaços da escola, universidade e eventos educativos, Silva (2009) afirma que o processo identitário ocorre também nas expectativas e reconhecimento que o futuro professor tem da sua profissão. As novas expectativas dos estagiários de EF geradas por um processo de conversão identitária no ECS foram evidenciadas também por Pires (2016).

No estudo da pesquisadora Bezerra (2012), os relatos dos estagiários revelam imagens préconcebidas, em torno de uma realidade negativa dos alunos e da escola pública, uma expectativa com medos e incertezas, como medo da primeira aula, a precarização da escola demonizada por alguns professores universitários, com violência, indisciplinas e turmas cheias de alunos com difícil intervenção. Por outro lado o desejo de ser chamado de professor por seus alunos construído previamente, e em especial, o ECS pode servir segundo a autora, para “amenizar as expectativas negativas e gerar novas expectativas” (p.71). Como por exemplo, a cultura dos meninos quererem só futebol e meninas só queimado, assim como o

aluno silencioso ser comportado além de inteligente como expectativas sobre a prática pedagógica presentes nos relatos de outros estagiários do estudo.

Sendo assim, é na expectativa gerada pelos desafios para intervenção, reduzir a indisciplina e transformar a cultura de aulas tecnicistas na escola, que ocorre o início à transação identitária, segundo (Bezerra, 2012, p. 74). A autora explica que o modo como o aluno se vê anteriormente é outro elemento no processo de transação identitária no ECS de EF, que são as expectativas anteriores. Essa transação identitária se dá inicialmente pelas expectativas pessoais sobre o desafio da realidade escolar, posteriormente, na tentativa de reequilibrar-se com a visão idealizada, inicia-se então, um processo de ressignificação do pensamento e da ação, de novos saberes/fazer, e conseqüentemente, novas expectativas (ex.: se as mudanças nas aulas vão continuar depois), iniciando o mesmo movimento de reconstrução identitária, que Bezerra (2012, p. 88) se fundamentou em Lemos (2009).

No ECS o estagiário tem suas expectativas confrontadas com as expectativas coletivas. O pesquisador Flores (2018) ao se reportar em Bourdieu (2014), explica que, ao se inserir em um contexto escolar de exigências, o estagiário aprende a ser um professor que atenda às expectativas coletivas, ou seja, as expectativas dos alunos, direção escolar, pais dos alunos, funcionários, colegas professores e outros grupos da comunidade escolar em relação a qualidade do referido estagiário que vai pertencer ao quadro de agente educador da escola. Logo, há risco de frustração tanto das expectativas do estagiário, quanto das expectativas dos grupos sobre o estagiário. Mas é nessas tensões que a construção da identidade docente vai se construindo no estagiário.

Uma formação de professores que corresponda as expectativas e necessidades dos futuros professores é necessário contemplar as dimensões pessoais e profissionais na estrutura do curso de licenciatura. Neste sentido Silva (2009) defende que “aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos, pois é necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, entre outras, de cada professor ou grupo de professores” (p.28).

Neste sentido, podemos identificar a relação da expectativa em duas escolhas bem marcantes no contexto político da formação docente de EF. A primeira é a possível frustração da expectativa de ser professor de EF em alguma área ou espaço, por não ter “clareza em relação à fragmentação do campo em Licenciatura e Bacharelado” (PLOTTEGHER, 2018, p. 110). A segunda relação, pode ocorrer ao final da formação inicial do futuro professor de EF em um movimento das novas escolhas, que são geradas pelas mudanças das expectativas de

ser ou não professor de EF na escola (área fomal da EF) ou, fora da escola (área informal da EF), pois após formado em licenciatura o discente de EF precisa ainda fazer o curso de bacharelado⁶², para atuar como professor de EF em clubes, academias, hotéis e outros espaços informais da profissão de EF. Sendo assim, há relatos de muitos estagiários de que os cursos de EF não atendem as expectativas da profissão. (SILVA, 2009; ROCHA, 2017; PLOTEGHER, 2018).

Embora a expectativa positiva ou negativa esteja presente na formação inicial de EF, ocorre desse modo o movimento do encontro do que é idealizado, desejado, e imaginado com a realidade. Nesse movimento há reflexão. Há construções e reconstruções da identidade docente, neste período de ECS, pois há novas experiências de ser professor que geram novas expectativas de ser professor, necessária para uma nova escola.

5.5.11 Crenças

As crenças são elementos a serem analisados em pesquisa qualitativa conforme defende Minayo (2011). As crenças são um dos elementos para a construção da identidade profissional docente (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2012; GATTI, 1996). As crenças são um dos elementos essenciais no tempo do ECS para a constituição do ser professor de EF (FLORES, 2018).

De modo geral, consideramos as crenças como convicções de características pessoais do sujeito, podendo ser investigadas por meio de memorial e narrativa como instrumentos metodológicos para conhecermos melhor os estagiários de EF no ECS, assim como, entender melhor como as coisas em que o estagiário acredita e como percebe a realidade (BEZERRA, 2012).

⁶² Conselho Federal de Educação editou a Resolução CFE n. 3/1987, dispondo, em seu art. 1º, que a formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física. Conforme a resolução Resolução CNE/CES nº 7/2004, os alunos ingressantes nos cursos de Educação Física após 15/10/2005, os graduandos deverão optar ter a formação em licenciatura ou bacharelado de Educação Física. No § 1º da RESOLUÇÃO Nº 6, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, determina que, no início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica - bacharelado ou licenciatura, com vista à obtenção dos respectivos diplomas.

Os estudos que consideram as crenças como uns dos elementos importantes no processo de construção da identidade docente do estagiário de EF no ECS são: (MALACO, 2004; BEZERRA, 2012; PIRES, 2016; ROCHA, 2017; FLORES, 2018; PLOTTEGHER, 2018).

Considerando esses autores, a crença representa que você acredita em algo ou na possibilidade de alguma coisa. Ela é maior do que o conhecimento, embora um conhecimento tenda a se tornar uma crença com o tempo. As crenças aspira ser professor e são mutáveis como foi percebido no estudo de Plotegher (2018). Ao estudar a identidade docente de EF, Molina Neto (2015) explica que as mudanças das crenças se dão devido as novas representações na formação inicial que gera um profundo processo de revisão das crenças no campo da EF.

As crenças podem ser geradas segundo Nóvoa (1991) a partir de referências adquiridas de ser professor desde quando o professor foi estudante no percurso da Educação Básica. Já na formação docente superior, o teórico aponta a responsabilidade dos cursos de formação docente criar condições para que ocorra a passagem de alunos para professor de modo mais dinâmico, e neste sentido, no ECS de EF, a passagem de estagiário de EF para professor de EF segundo o processo de identificação defendido na tese de Flores (2018). Assim, no ECS “o tempo de formação escolar gera crenças, sentidos, representações e significados que se fazem presentes na constituição do processo de identificação de professores” (FLORES, 2018, p. 74), que é explicado por Plotegher (2018, p. 40) em sobre como é ser professor, o que é uma aula, e a concepção do que é ensinar no ECS de EF.

O motivo da identificação docente se iniciar na infância e se prolongar no decorrer da educação básica e em ambientes cercados de professores (até na família), ocorrendo as crenças do sentido sobre a profissão de professor geradas pelo processo de socializações em diversos contextos profissionais como no ECS, não descarta a construção da identidade docente no ECS integrando as crenças, valores e significados de ser professor identificado previamente em sua trajetória biográfica nas experiências prévias de formação inicial docente (ZEICHNER, 1992; NÓVOA, 1992; DUBAR, 2005; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016; ROCHA, 2017).

As crenças sobre o que é ser professor, desenvolvidas previamente, assim como os princípios didáticos pedagógicos, somado a isso as aprendizagens da formação inicial e experiências no ECS foram alguns elementos identificados também por Pires (2016, p. 224) e

Plotegher (2018, p. 40) que conduzem à identidade docente. Baseando-se em Cardoso, Batista e Graça (2016) a identificação com a profissão docente inicia na infância e é fonte de crenças pessoais acerca do que significa ser professor.

Essa apropriação que o sujeito realiza das referências adquiridas enquanto estudantes da Educação Básica compõem as crenças e as concepções sobre o ser professor segundo Nóvoa (1991). Ao defender o processo de identificação no ECS de EF, Flores (2018, p.108) afirma que a formação escolar gera elementos que dão significados na constituição do processo de identificação de professores de EF.

Delimitando as crenças como elemento de construção da identidade docente no ECS de EF, estudos apontam as crenças construídas previamente ao ingresso do curso de licenciatura de EF, como as técnicas corporais, esportes e jogos acumulados desde a infância que, ao chegar na formação inicial elas podem ser reativados, integrados e confrontadas quando as novas experiências na formação inicial, principalmente com as experiências de ECS (CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016; SCHERER; MOLINA NETO, 2000; MOLINA NETO; MOLINA, 2003).

As crenças marcam o processo biográfico da identidade incorporadas ao longo da história dos indivíduos, e ao chegar na formação inicial de EF sofre um realinhamento pautado no processo relacional, principalmente nas relações sociais no contexto escolar, segundo Flores (2018, p. 128). É no processo de entrelaçamento do processo biográfico e relacional que ocorre a (re) construção da identidade profissional (DUBAR, 1997) e no ECS de EF podendo ocorrer a transformação das crenças de ser professor, levando assim, a (re) construção da identidade profissional docente dos estagiários de EF (CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016-a).

Diversos elementos presentes no processo de construção da identidade profissional são moldados e transformados em características individualizadas, as crenças, os valores e os saberes da experiência são alguns deles segundo Dubar (1997). A crença foi uma das categorias de análise da tese de Pires (2016) identificada pela autora pelas transformações ocorridas durante o ECS de EF, considerada em especial, como um elemento que pode implicar na constituição da identidade docente dos estagiários de EF no ECS. É no ECS que as crenças são tensionadas e confrontadas, podendo gerar novas significações sobre o ser professor de EF (FLORES, p.127).

Neste sentido, para novas significações de ser professor, para uma reconstrução da identidade profissional docente ligada fortemente a preparação ao ensino requer, segundo Cardoso, Batista, Graça (2011) ao se reportar a Dowling (2011), que seja considerado as crenças que os estagiários de EF levam para o curso de EF, além do contexto da realidade profissional que estão experimentando.

Pensar as crenças como um dos elementos de construção da identidade docente no ECS de EF, não descarta a importância dos conhecimentos teóricos-acadêmicos-científicos-pedagógicos na construção da identidade docente na formação inicial. Neste sentido, as novas crenças e juízos de ser professor, chamadas de “identidades visadas” por Flores (2018, p. 114-115), são importantes para serem trabalhadas no início “nos primeiros anos dos cursos de licenciaturas”, além de conhecimentos específicos da área.

As crenças têm importância relevante na questão central de uma de nossas perguntas de pesquisa, contribuindo para entendermos melhor sobre os motivos que levam os estudos a investigarem a identidade docente no ECS, que é entender como ocorrem as conversões do ser docente de EF no ECS. O pesquisador Flores (2018) explica em sua tese que, “os cursos de graduação, com o propósito de alcançar os objetivos da formação de professores, estejam atentos para possíveis e necessárias conversões do ser docente” (p. 111).

Neste sentido Flores (2018) explica se reportando a Dubar (2005) e Ronspies (2011) que as conversões docentes ocorrem em momentos de tensões, conflitos, confrontações e desequilíbrios ao quebrar “com alguns certezas deste tempo de praticante das práticas corporais, como também as utilizando como complemento positivo para a concepção do que é ser professor.” Um exemplo prático dessa dinâmica é quando um professor de EF ex-atleta expressa para uma considerável interferência do contexto competitivo na sua identidade enquanto estudantes, anterior ao ingresso no curso superior. Mas na formação inicial e na realidade do ECS pode tornar-se uma decepção quando o mesmo percebe outros objetivos e perspectivas para a EF nos cursos de Licenciatura, ou pode ser um fator motivador para a disposição de reconstituir crenças e valores carregados de períodos anteriores. Motivo pelo qual, Flores (2018) aponta a importância de trabalhar nos estagiário “novas crenças de ser professor de EF” (p.115).

Um dos motivos que as crenças integradas aos valores e atitudes são preponderantes no processo de formação do futuro professor segundo Malaco (2004), se dá porque a identidade pessoal desse futuro professor está inserida numa cultura e grupo social, podendo

influenciar de modo positivo ou negativo. Sendo assim, o estagiário de EF no ECS está sujeito a reproduzir ou não, o ser professor sem levar aos seus alunos a reflexão da exploração, opressão, discriminação ou preconceito a minorias em detrimento a uma hegemonia cultural.

5.5.12 Motivação

Consideramos a motivação nesta pesquisa, como um fator intrínseco ao estagiário para desempenhar um trabalho de competência, no sentido de ser professor atuando e realizando as “suas tarefas da melhor maneira possível” (DA SILVA, 2018, p. 87).

Os estudos que pensam a motivação como uns dos elementos de construção da identidade docente de estagiários de EF no ECS foram (MALACO, 2004; SILVA, 2009; BEZERRA, 2012; ROCHA, 2017; RAZEIRA *et al.*, 2014; PIRES, 2016; VANZUITA, RAITZ, VANHANGUARIN, 2017; FLORES, 2018; PEREIRA *et al.*, 2018; DA SILVA, 2018).

Pensar a motivação como elemento de construção e permanência do ser professor envolve uma diversidade de variáveis, englobando motivos intrínsecos (oriundos de valores internos) e extrínsecos (produzidos do ambiente e dos elementos sociais), que levam ações que contemplam dimensões cognitivas, relacionais e afetivas (DAVOGLIO; SAPGNOLLO; SANTOS, 2017, p. 176). Neste sentido, ao se reportarem a teoria da autodeterminação em Deci & Ryan (2000), os autores explicam que a motivação intrínseca pressupõe um interesse genuíno por uma ação independente de recompensas e valoração externa, mas de valor para a pessoa. Já a motivação extrínseca, no qual o sentido da ação é identificado pela pessoa. O pensar, agir e sentir da pessoa é controlado e regulado por fatores de regulação externa do comportamento.

A motivação é considerada por Da Silva (2018, p. 90) como elemento importante de construção da identidade docente dos estagiários de EF no ECS, no seu modo de ser e pensar a profissão. O autor se reportar ao estudo de Barros *et al.*, (2012) desenvolvido em Portugal para identificar a autodeterminação (motivação intrínseca e extrínseca) dos estagiários de EF como fator mais relevante na construção da sua identidade profissional. Neste sentido, Rocha (2017) se reporta a Maggil (1984) que afirma a motivação está relacionada a forças interiores e exteriores da pessoa, que a faz agir de certo modo.

A relação com os alunos, a contribuição social da atuação, o gosto/prazer/satisfação pela docência, salário, segurança/estabilidade/prestígio, autonomia, a formação continuada, envolvimento com a pesquisa científica, desafios/compartilhamento do conhecimento e ambiente acadêmico são aspectos pessoais e profissionais considerados na motivação de ser e manter professor (DAVOGLIO; SAPGNOLO; SANTOS, 2017).

Ao pesquisar o futuro professor de EF na formação inicial, Malaco (2004) se reporta a Vigotski para defender que a motivação e a emoção são mecanismos geradores do pensamento do sujeito. Sendo assim, além de conhecer a linguagem é necessário conhecer o que motiva a linguagem para conhecer o pensamento. Neste sentido, os cursos de formação de professores para Silva (2009) “devem despertar nos seus acadêmicos a motivação para a aprendizagem da docência e a vontade de ensinar” (p. 65).

O querer ensinar antes do ECS, marcado também pela escolha do curso, foi confirmado por estagiários de EF no estudo de Pires (2016), Flores (2018) e Bezerra (2012) como identificações positivas. A autora Bezerra (2012) observou também que, alguns estagiários de EF passaram a gostar de dar aula a partir do ECS de EF, passando por um processo de transformação no ECS. Os estagiários de EF mais motivados a ministrar aulas eram aqueles que se identificavam com a área escolar. A motivação por via de frustração do estagiário de EF pela experiência de observar a falta de interesse do professor de EF na escola básica foi um elemento de construção da identidade docente, ou seja, com a frustração fez crescer a vontade do estagiário em desejar ser professor de EF. É importante destacar que a falta de motivação dos professores de EF pode vir acompanhada, possivelmente, dos alunos da escola conforme aponta Rocha (2017, p. 53).

A desmotivação de ser e/ou permanecer ser professor de EF pode ser gerada por meio de experiências negativas na atuação profissional docente (BEZERRA, 2012; RAZEIRA *et al.*, 2014; PEREIRA *et al.*, 2018). A falta de motivação é identificada por Pires (2016) também pelas condições precárias de trabalho, salário indigno, degradação da escola, além desses, “a didática fragilizada utilizada pelos docentes universitários que [...] afetou a motivação” (p. 158). Sendo assim, o estagiário de EF pode estar imerso a um contexto de falta de motivação dificultando sua construção da identidade docente.

Identificamos que a maioria dos estagiários de EF no estudo de Rocha (2017) tinha crescente motivação de ser professor de EF no nível de Educação Infantil por maior receptividade dos alunos menores.

O desenvolvimento do aprendizado do estagiário de EF associado a influência motivacional no processo de desenvolvimento da competência, eficiência e responsabilidade para levar o aluno alcançar a qualidade do aprendizado, pode ser significativo conforme se tem uma base nas construções experiências anteriores, como as escolhas do curso, gosto do esporte e outros valores segundo Da Silva (2018).

Reportando ao conceito de motivação em Demo (2008) que diz respeito a envolvimento, processo pelo qual nos sentimos apanhados e tocados a enfrentar com bom ânimo os obstáculos, os pesquisadores Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017, p.29) identificaram nos formandos de EF investigados que, a motivação pode ser para a iniciativa, a autoria e disposição em buscar mais aprendizados no campo profissional da prática e contribui na construção da identidade docente e de modo geral na qualidade profissional dos formandos para professores de EF, principalmente na transição entre o sistema educativo a inserção profissional, trabalhos sazonais, emprego formal e em especial, nos estágios de EF.

Identificamos também estudo que mostrou fala dos estagiários de EF na relação intrapessoal de automotivação durante a realização do ECS de EF. Na discussão da tese de Flores (2018) as aquisições pelos novos conhecimentos e cumprimento de metas e objetivos contribuíam para reconhecimento e prestígio na docência, desse modo, na identidade docente do estagiário de EF.

Diferentes motivações relacionadas ao querer ser professor de EF e permanecer estar na profissão de EF são identificadas antes da formação inicial, conforme os resultados do estudo de Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017) sobre como “se constituiu a construção de identidade(s) profissional(is) de formandos(as) em EF” (p.29) permitiu verificar que a escolha profissional, como primeira dimensão do estudo para a construção da identidade profissional a ser analisada, demonstrou que as experiências possibilitadas junto a família e professores de EF da escola antes da formação inicial podem ser integradas permanentemente na vida profissional do futuro professor de EF.

Portanto, acreditamos que a motivação é um dos elementos de construção da identidade docente no ECS de EF, contribuindo por fatores individuais, contextuais e coletivos tanto para a escolha do curso de EF quanto, a permanente construção de identidade profissional docente na formação inicial, no ECS e em sua carreira docente.

6. CONSIDERAÇÕES PARA O FUTURO

O desenvolvimento desta pesquisa bibliográfica teve por norte a seguinte questão, subdivida em duas direções:

Como os estudos científicos selecionados a partir da revisão de literatura desta pesquisa problematizam e discutem a construção e reconstrução da identidade docente dos estagiários de Educação Física no ECS?

Bem como, quais os motivos que levam pesquisadores a investigarem a construção/reconstrução da identidade docente durante a formação inicial, mais especificamente, durante os estágios curriculares supervisionados?

Vamos sintetizar as principais análises que fizemos sobre os resultados encontrados, que trazem elementos importantes para respondermos parcialmente às questões postas.

O rol de estudos selecionados, extraídos e analisados em nossa pesquisa bibliográfica sobre identidade docente de estagiários de EF no ECS contemplam Malaco (2004), Silva (2009), Bezerra (2012), Souza (2012), Montenegro *et al.*, (2014), Razeira *et al.*, (2014), Cardoso; Batista; Graça (2016a), Pires (2016), Cardoso; Batista; Graça (2016b), Rocha (2017), Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017), Pereira *et al.*, (2018), Barros; Pacheco; Batista (2018), Plotegher (2018), Da Silva (2018) e Flores (2018).

A partir dos referidos estudos, identificamos alguns conceitos dos termos dentro da dimensão da(s) identidade(s) e, em especial, os conceitos de identidade docente. Entre alguns termos conceituais na dimensão da(s) identidade(s), encontramos os seguintes: Identidade, identidade profissional, identidade docente, identidade docente no ECS, identidade individual, identidade coletiva, identidade herdada, identidade visada, identidade virtual, identidade para si, identidade para o outro, identidade pessoal, identidade social, identificação, construções identitárias, formas identitárias, transação identitária, transição identitária, conversão identitária, identização, identidade pedagógica, identidade epistemológica e profissionalidade.

Com o entendimento desse conjunto de termos articulados, entrecruzados e integrados entre si e ao mesmo tempo intrínsecos a própria ideia de identidade considerada como um conceito abrangente, dinâmico, complexo, diversificado, de grande dimensão teórica, nos impulsionou apresentar um conceito de identidade construído a partir dos conceitos do rol desses estudos selecionados na revisão sistemática de nossa pesquisa.

Sendo assim, consideramos a identidade como um produto dinâmico, diversificado e complexo constituído permanentemente pelas múltiplas relações das identidades, que se movimentam entre a identidade pessoal e a identidade social, entre a identidade para si e para o outro, entre a identidade herdada e a visada, entre a identidade virtual e a real, entre a identidade individual e a coletiva, entre a identidade pessoal e a profissional, entre as ideias identitárias de definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o conhecimento científico e as crenças, entre a constituição e reconstituição, entre a construção e reconstrução, entre a configuração e reconfiguração, entre o biográfico e o relacional, entre aspectos internos e externos, entre o singular e o plural, entre as continuidades e descontinuidades, entre o atribuído e o interiorizado, entre a negação e aceitação, entre a identificação e diferenciação, entre a relação de produzir e ser produzida, entre a idealização e realização, entre transformar e ser transformada, entre o estável e o provisório, entre a ação e reflexão, entre a interpretação do mundo e de si mesmo, e por fim, entre outras relações possíveis, que são permanentemente integradas, entrelaçadas e entrecruzadas entre si mesmas e na própria identidade. Uma identidade que é ao mesmo tempo definida em um determinado tempo e com o próprio tempo se reinventa em nova(s) identidade(s). A identidade, em síntese, é um processo dinâmico do ser do ser humano, sem deixa de ser essencialmente humano.

Quanto a singularidade e pluralidade dos termos, *identidade*, *identidades*, *identidade(s)*, percebemos que não há uma unanimidade dos estudos quanto ao uso dos termos, levando alguns estudos usarem o termo *identidade(s)* que contempla o entrecruzamento do aspecto singular e plural da identidade, enquanto outros usam o termo *identidade* (singular), enquanto outros usam *identidades* (plural). E ainda há os estudos que usam dois ou mais termos. Neste sentido, entendemos também, que ao se reportar ao termo *identidade(s)*, o estudo não é condenado a abandonar o termo *identidade*, desde que os estudos da referida temática, se atentem a importância de conceituar o tipo de identidade e ou *identidade(s)* que se discute, além de considerar as articulações entre os outros termos identitários nos estudos das identidades docente.

Pensando os conceitos de *identidade(s)* docente para a sociedade atual, observamos que a dimensão pessoal e humana é tão forte, presente e necessária que, conforme o conceito da identidade mais se especifica percebemos essa dimensão nos estudos da construção da identidade docente do estagiário de EF. Neste sentido, quanto mais específica a formação teórico/acadêmico/científica do profissional requer não desconsiderar a dimensão pessoal e

humana do futuro profissional, para a construção da identidade docente no ECS de EF. Essa integração acadêmico-pedagógico-científico-humano deve ser considerada no ECS de EF para a construção da identidade docente, sendo capaz de levar os alunos pensarem criticamente para humanizar as relações, em que alterem hábitos, crenças e ideias preconcebidas, dentro de uma visão mais humana na e a partir das escolas de hoje. A escola é o espaço de maior potencial na dimensão humana para a construção da identidade docente dos estagiários de EF.

Neste sentido, o centro da identidade docente dos estagiários de EF deve ser norteado pelos alunos das escolas de hoje. O estagiário está mais próximo da realidade por dois motivos, por estar deixando de ser aluno e por estar vivendo ser professor na escola de hoje. O estagiário torna-se no ECS, uma ponte de como está a escola de hoje. O futuro professor de EF está na escola de hoje, assim como, a escola de hoje tem o professor da Universidade, que rememora sua escola um pouco mais distante do tempo escolar de hoje. No ECS dos cursos de licenciaturas de EF devem considerar a construção da identidade docente para além das aulas, em especial, para além das instituições, com a construção do olhar do estagiário de EF com um olhar nos alunos. Alunos da escola como centro do aprendizado e centro da construção da identidade docente dos profissionais envolvidos, principalmente, os estagiários de EF.

O desafio de produzir professores para marcar os alunos e fazer a diferença, é ensinar a cooperar, a partilhar, a viver com os outros e para os outros, é ainda, ter paixão pelo que se faz e ser entusiasta. Encantar o aluno a ser profissional, não deixando de humanizar as relações com os outros e consigo mesmo. E é exatamente essa dimensão pessoal - afetiva, emocional, paixão – que promove ação, resiliência e agenciamento. Não basta escolher ser professor, é preciso permanecer ser professor fazendo novas escolhas. Por fim, foi possível observar a relevância de um ECS atento à construção da identidade docente de um professor academicamente mais humano e transformador do ser humano.

Discutindo as problemáticas dos estudos, percebemos que os motivos que geraram as questões (problemas) do rol de estudos extraídos nesta pesquisa bibliográfica, estão relacionados ao panorama do ECS ainda de muita complexidade e aos problemas e desafios para a construção da identidade docente dos estagiários de EF no ECS. Tal panorama foi organizado em duas categorias, as de dimensões temporal e espacial. As subcategorias da questão temporal (antes do ingresso na Licenciatura, antes do ECS, no ECS) e na espacial (Estado, Universidade e Escola).

A dimensão temporal que se refere é da construção da identidade docente permanentemente e integrado da formação profissional e pessoal do sujeito, desde antes, na e após a formação inicial, por toda a carreira. A questão apontada é que grande parte dos estudantes dos estudos investigados ingressam com a sua identidade herdada predominante tecnicista, previamente construída e de cunho biológico e técnico. Além disso, há estudantes que ingressam não tendo clareza do curso, área de conhecimento e atuação profissional. A relevância da questão tempo torna-se fundamental para entendermos a dificuldade da construção da identidade docente distante do tecnicismo, pois toda essa bagagem técnica de ser professor pode ser carregada tanto ao ingresso do curso de licenciatura, quanto no ingresso da carreira, inclusive professores de ensino superior. Pois os professores das escolas de hoje foram alunos das escolas, mas foram formados em Universidades com um curso predominantemente teórico e distante da prática, em que o currículo acaba sendo conteudista, utilitarista, funcionalista e idêntico, tanto para a licenciatura e bacharelado, em que muitas das vezes, é dado excessivo valor à utilização de conhecimentos técnicos, acrílicos e competitivista.

Não obstante, nosso direcionamento crítico a um currículo de formação inicial que parece não conceber projetos de iniciação científica associando a flexibilidade na prática pedagógica dos futuros professores, devendo, portanto, ser um currículo norteado no ser professor de EF para os alunos das escolas de hoje e não só para as escolas de hoje. O aluno da escola deve ser o centro do currículo pensado a construção da identidade docente do estagiário em contato direto com esse aluno. Um currículo de formação inicial com igual relevância dessas dimensões temporais e espaciais, possibilitando o estagiário de EF aprender a ensinar fazendo pesquisa refletindo a sua prática docente além do ingresso no curso, na formação inicial e em especial, no ECS além do PIBID e/ou espaços científicos extracurriculares como grupos de pesquisa, realização de eventos internos, congressos científicos, outros estágios, etc.

Quanto a disposição das disciplinas introdutórias da formação inicial apresenta-se dissociada da preparação ao ECS, visando atender à exigência legal e/ou a um caráter meramente burocrático do curso de licenciatura. As imagens preconcebidas em torno de uma realidade negativa entre os alunos e a escola pública, assim como a precarização da escola demonizada por alguns professores universitários desde o início da formação inicial, retroalimentada na desarticulação da universidade com a escola no ECS, e por fim, a precarização e desvalorização da escola percebida nas experiências dentro do ambiente

escolar, que pode levar medos, angústias e incertezas de ser professor, assim como o medo da primeira aula, pois inclusive, em uma escola em que os estudos apontam também um contexto de vez mais violência, indisciplinas e turmas cheias de alunos com difícil intervenção.

Esse panorama problemático do ECS é amplo e complexo, como a desarticulação da universidade e escola na construção de um programa de ECS mais próximo da realidade de ser professor na escola de hoje, além da desvalorização do ECS, por alguns estagiários, professores das universidades e escolas, entendendo o ECS como risco de reprovação e não por conscientização, com a falta de informações claras sobre o percurso formativo que deverão realizar e sobre as exigências que lhe serão feitas desde a parte burocrática, quanto às intervenções e avaliação, assim como, a falta de conexão entre as turmas do ECS, no qual é empregado maior tempo e energia na burocracia, do que no ensino e pesquisas sobre a prática do ECS. Fora o choque da realidade no ECS vai além da (in) experiência dos estagiários, mas principalmente pela condição dos alunos de hoje. Precisando superar diversas novidades no exercício da docência, a experiência das primeiras aulas do estagiário, sem a experiência didática e pedagógica de apresentação, acolhimento, diálogo, relacionamento, interações e negociações para lidar com os alunos da escola, pois, inclusive, muitos alunos ficam resistentes em não discernir a função de estagiário de professor, além de aceitar novas propostas, adaptações e atividades pelo professor estagiário.

Dentro da categoria espacial do panorama do ECS de EF, no que tange às questões do Estado, está a ausência de políticas mais sólidas e específicas para o ECS na licenciatura, como carência de políticas públicas que integrem Estado, instituições formadoras e instituições que contratam professores. Além disso, o ECS não é remunerado igual ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica, que possibilita remuneração aos discentes e docentes das universidades, professor da escola como preceptor do discente. A desvalorização profissional, precarização dos recursos e infraestrutura da profissão, acarretam a não valorização pedagógica, moral e econômica perante à sociedade exigindo muita paciência, disposição e paixão dos professores.

Nos espaços da universidade, a desvalorização do ECS, considerado como uma atividade à parte do currículo, com um número excessivo de alunos por turma de ECS e pouco número de professores orientadores capacitados. A exclusão na valorização do conhecimento científico sobre as práticas pedagógicas como fundamentação para a formação profissional, assim como, um componente que se reduz a um local de aplicação da teoria e não de construção de novos conhecimentos, aprendizado e identidade docente para as escolas de

hoje. O ECS enfrenta ainda na Universidade um panorama de desvalorização da competência do saber-fazer o ensino e da capacidade de mobilização dos saberes e transformação docente. Em algumas situações, o ECS chega a ser desenvolvido como uma disciplina teórica, que acaba gerando uma prática pedagógica reprodutivista com estagiários imitadores e reprodutores de conhecimentos. Os estudos apontam também um ECS com ausência de projetos políticos pedagógicos norteado por uma perspectiva de racionalidade da prática e uma práxis reflexiva, com um currículo aplicacionista de formação hegemônica de racionalidade técnica, que oferece primeiro a ciência aplicada para, posteriormente, tentar aplicar ou relacionar a prática, sem contar com a desorganização na escolha das escolas, desrespeitando a realidade de acesso e mobilidade do estagiário.

No espaço de formação há deficiência na didática, principalmente, para orientar a linguagem pedagógica dos estagiários de EF direcionados aos alunos da educação básica de hoje, onde há um distanciamento de comunicação com alunos da educação infantil e ensino médio. Alguns estagiários relatam a sensação de abandono por parte do professor da universidade, usando o instrumento avaliativo do ECS como ameaça e punição.

As escolas também foram apontados pelos estagiários como outro problema, como certa desorganização de algumas escolas quanto a receptividade e acolhimento do estagiário, péssimas condições estruturais evidenciadas no ambiente escolar, violência urbana e indisciplina dentro da escola, que gera insegurança e estresse aos professores e todos os funcionários, refletindo também nos estagiários. Alguns professores das escolas vivem o processo de desinvestimento pedagógico, desencantamento e esgotamento com a profissão, estresse e outras doenças, prejudicando o andamento do ECS pela ausência frequente nas aulas de acompanhamento dos estagiários no ECS. Em outras escolas, os professores se eximem de responsabilidade para com o estagiário por preconceito, por não receber para tal função e até, por ameaça do seu emprego, em caso de escolas particulares. A escola é resiliente em se aproximar da universidade para fazer curso de pós-graduação. A organização da rotina da escola e divisão dos horários das aulas de EF na quadra inviabilizam as intervenções. A não participação das aulas de alguns alunos ou, ainda, o descompromisso dos alunos. Por outro lado, alguns estudos revelam que há professores que vêem o ECS como um suporte para um momento de descanso do seu trabalho, se justificando como desenvolvimento da autonomia do estagiário. Há diretores e coordenadores que identificam o estagiário como auxiliar administrativo, ajudante de inspeção, auxiliar de ensino, mas há dificuldade de entender que a construção do ser professor se dá ao longo do processo na prática docente.

Percebe-se um panorama em que a indisciplina e problemas da relação de professores-alunos aumentam, assim como a falta de participação dos professores da escola no ECS por síndromes do esgotamento docente por acúmulo de responsabilidade e estresse desenvolvido nos conflitos e tensões nas relações interpessoais, além do desencantamento, decepção e insatisfação com a profissão que mostram um complexo cenário político, econômico, social e cultural da sociedade contemporânea de hoje. Eis aqui a questão para a construção e reconstrução da identidade dos estagiários no ECS, pois estão imersos nesses conjuntos de problemas, neste panorama de tensões, dificuldades, conflitos, questionamentos, incertezas, choque e situações reais do ECS atual de EF, que tem consequência da aproximação das pesquisas de identidade docente às vozes dos estagiários.

Portanto, hoje, torna-se um desafio reverter do complexo panorama para a construção e reconstrução da identidade docente dos estagiários de EF no ECS dos cursos de licenciatura, pois há questões complexas em toda a trajetória da formação do futuro professor de EF do Brasil, que vai além das políticas públicas do Estado e da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão das instituições de ensino superior, mas que contemplam principalmente, questões biográficas e relacionais com todos os atores educacionais, assim como questões de tempo e espaço tanto da universidade, quanto da escola como construtora de identidade docente.

Parece que investigar a construção da identidade docente de EF hoje, pode contribuir para nortear projetos de ECS com abertura de novas perspectivas de formação inicial fundamentada nos conhecimentos científicos, pedagógicos, profissionais e experiências de modo integrado e colaborativo entre universidade-escola, além de contribuir para um melhor entendimento sobre o processo que o futuro-professor mobiliza na construção de novos significados das experiências de ser professor no trajeto formativo, mesmo diante de um cenário tão complexo.

Os motivos que direcionam aos problemas nos estudos de identidade docente no ECS são considerados aspectos importantes na (re)elaboração do planejamento das atividades de ECS para construção da identidade docente, com um olhar amplo para atender as demandas das escolas. Não consideramos tais motivos como suficientes, pois não analisamos todos os estudos no Brasil sobre tal temática, além de percebermos que na escola atual há questões que não foram visitadas por tais estudos, que é o motivo da nossa crítica.

Embora reconheçamos as diversas relevâncias dos estudos para o ECS, o motivo que nos leva a criticar é para refletir possibilidades de outras perguntas a serem investigadas. Referimo-nos às questões da realidade das escolas, como: aumento de ansiedade na infância; aumento de suicídio na adolescência; o aumento da violência entre os alunos; presença do tráfico de drogas dentro da escola; o aumento de alunos com autismo e deficiências físicas; aumento do número de crianças com pais presidiários e pais separados dificultando o diálogo entre escola e família como parceiras no processo de cuidado e ensino do aluno; aumento de preconceitos e discriminação na escola; aumento de gestação na infância; aumento de casos de estupro; aborto; aumento de violência contra o professor em sala de aula/quadra; o sistema de ouvidoria das escolas e/ou do sistema de ensino que serve de instrumento de opressão gerados pelos pais e até mesmo da escola sobre o professor; processos contra os professores; a desvalorização da escola/rede/sistema de ensino sobre o professor; e outros saberes que são questões discutidas e produzidas pelas vozes dos atores das escolas de hoje, nos conselhos de classes que ainda, não foram questões centrais dos estudos selecionados nesta pesquisa.

Essas são questões outras não contextualizadas no panorama do ECS, mas são questões problemas da escola atual, mas não foram contextualizado nos estudos investigados nesta pesquisa. São vozes dos alunos das escolas atuais que poderiam ser ouvidas pelos estagiários e narradas em reuniões de ECS na Universidade, se o diálogo entre universidade e escola estivesse mais aberto a outras questões. Sendo assim, o panorama do ECS de hoje é bem mais complexo do que é.

O panorama do ECS motivou as perguntas das questões dos estudos de identidade docente dos estagiários de EF no ECS. Essas questões a investigar motivaram os autores dos estudos a buscarem respostas sobre a construção e reconstrução da identidade docente dos estagiários de EF. O conjunto de problemas dos estudos sobre identidade no ECS que selecionamos e analisamos nesta pesquisa, foi organizado por três dimensões: biográfica, relacional ou da integração biográfica e relacional simultaneamente. A partir do conjunto de problemas dos estudos, organizados nestas dimensões, identificamos os motivos que levaram os pesquisadores a encontrarem respostas desenvolvendo tais pesquisas.

Na dimensão biográfica agrupamos os estudos motivados a investigar perguntas em: como, qual o significado para o estagiário e de que modo ocorre a construção e/ou reconstrução da sua identidade no ECS, considerando toda a trajetória toda a trajetória pessoal, formativa e profissional, a partir de alguns elementos biográficos que nos remetem a

tempos anteriores, a escolha da profissão, o processo de formação e de imersão em uma carreira profissional, histórias de vidas, memórias, socialização antecipatória, socialização primária e secundária que de modo integrados podem até que ponto, apontar caminhos para minimizar o panorama de problemas do ECS de EF atual?

Entre os motivos identificados por alguns estudos nesta dimensão estão: conhecer os estagiários do curso de licenciatura de EF investigado, a busca da qualidade de formação de um professor de EF para o momento atual que se vive, entender como os estagiários podem superar as questões problemáticas do panorama do ECS, entender quais/como os elementos de construção da identidade contribuem para a construção da identidade docente no ECS, conhecer os motivos levaram a escolha do curso e profissão de EF pelos sujeitos, assim como, tentar entender o motivo e ao mesmo tempo propor um ECS que contribua para a construção da identidade docente de um estagiário distante de um ensino tecnicista, reprodutivista e aplicacionista.

Neste sentido, outros motivos que impulsionaram alguns estudos nesta dimensão biográfica, ao desenvolvimento de respostas em seus estudos, foram como tornar o estagiário responsável pela sua própria formação dentro e fora da escola em toda a sua trajetória profissional, não só no ECS, assim como, levar a formação de um futuro-professor de EF qualificado, inovador, crítico, reflexivo e sensível a humanização das relações, de semelhante modo, outro motivo foi acreditar que a formação inicial e identidade docente se dão a partir de experiências no decorrer da formação que transcendem ao currículo, entender também como ocorre a aproximação das experiências práticas dos estagiários com a formação inicial, com a possibilidade de ressignificações, novos olhares, reconfigurações identitárias e reconstrução da identidade docente, também é um motivo que leva o desenvolvimento de estudos de identidade docente no ECS. Outro motivo que impulsiona estudos de identidade docente no ECS foi entender como os estagiários mobilizam conhecimento de dentro para fora nas suas primeiras intervenções das aulas diante de uma teoria acadêmica tão distante da escola de hoje.

Na dimensão relacional agrupamos os estudos que interessam à pesquisa questões com olhar predominante de como se constitui a identidade docente dos estagiários de EF nas relações no contexto, espaço ou formato do ECS? É importante destacar que os autores dos estudos que se encaixam nesta dimensão não desconsideram aspectos biográficos, mas as pesquisas tiveram predominância na dimensão relacional e sem muita relevância a biografia dos estagiários para alcance de suas respostas. Neste sentido, esta dimensão relacional se

encontram questões das pesquisas que além de destacar os processos relacionais da identidade profissional, tem um olhar aos pertencimentos dos grupos, os atos de atribuição vinculam ao indivíduo normas, procedimentos e conhecimentos que se originam na determinação social de uma profissão ou classe.

Os motivos dessas pesquisas na dimensão relacional buscam respostas para a construção da identidade profissional docente do estagiário de EF no ECS. Entender melhor um contexto de trabalho desenvolvendo as relações múltiplas nas tarefas e formas de relacionamento que desempenham na escola em diversos grupos como: conselhos de turma, participação nas reuniões de departamento e de grupo disciplinar, acompanhamento do diretor de turma e participação no clube de desporto escolar, com uma socialização profissional com funcionários, alunos e comunidade escolar. Entender modos de relacionamento entre os alunos, professores da escola e universidade, assim como outros agentes educacionais. Conhecer as relações sociais percebendo a importância dos elementos afetivos nas palavras, gestos e linguagem na atuação como professor de EF desses estagiários em contextos como atuações em centros sociais, aulas para deficientes, passeios em orfanatos ou casas de menores abandonados, estágio em capelania, hospital de câncer e deficientes físicos, casa de recuperação de drogados, casa de idosos e outros grupos para atuação do estagiário de EF, com vistas a ampliar o seu olhar de ser professor além de suas aulas e da escola.

Sendo assim, como entender em como formar um professor de EF crítico, reflexivo e dialógico, pois a linguagem com o diálogo no ECS desenvolve a identidade docente e altera a estrutura social, ampliando desse modo, a dimensão relacional da identidade docente. Observar também a funcionalidade das discussões coletivas, reflexivas, por meio de debates e diálogo, construindo uma identidade docente do estagiário reflexivo e crítico sobre as práticas, cada vez menos desinibido, aperfeiçoando o diálogo os alunos, Diretores, professores e comunidade escolar. Outro motivo a investigar a identidade no ECS é ouvir o que é ser professor e como são as relações no campo do ECS dos estagiários, no sentido do desenvolvimento das novas experiências de relacionamento com os outros. Não obstante, outro motivo para autores investigarem a identidade no ECS foi acreditarem que o ECS cria possibilidades para a construção da identidade docente pedagógica e profissional, capaz de produzir conhecimentos de participar das decisões de gestão da escola, dos sistemas educativos e na sociedade, refletindo a aula e interpretando situações problemas da sociedade, dos/com/para os outros.

Na Dimensão simultaneamente biográfica e relacional é onde se concentram a maioria dos estudos de nossa pesquisa com interesse em investigar perguntas que contemplam a construção e/ou reconstrução da identidade docente no ECS considerando o entrecruzamento da identidade de si e a identidade para o outro, em que os aspectos biográficos e sociais tenham mesma relevância nas perguntas e respostas dos estudos. Entre algumas questões dos estudos foi entender como ocorre o processo de transição de estagiário para professor, assim como, buscar acompanhar as construções e reconstruções das identidades docentes no ECS, considerando a reflexão sobre a história de vida de si e do outro, reflexão sobre a prática docente e o contexto de trabalho. Outros motivos foi entender o momento de transição, ou reconfiguração de identidade, transação, transformação, conversão identitárias, identificação dos estagiários no ECS. Pesquisas que têm interesse em entender como ocorre a construção/reconstrução da identidade docente do estagiário no ECS em um formato colaborativo, de comunidades de prática, em que o estagiário aprende novas práticas a partir das reflexões das práticas, de si e das novas experiências relacionais, em diversos grupos na escola e fora da escola; pesquisas que foram motivadas em saber como a identidade docente se define no espaço e tempo no trabalho.

Essas questões de estudos possibilita o entrecruzamento entre as dimensões biográfica (estudos que objetivam entender a identidade para si) e relacional (estudos motivados a entender sobre a identidade do outro). Dimensão biográfica no sentido de como o sujeito pode se vê, e pela relacional, como o sujeito se constrói num processo de interpretação de si mesmo enquanto em um determinado contexto. Esse entrecruzamento das dimensões biográficas e relacionais nos estudos de identidade docente no ECS parece levar o entendimento de como os estagiários de EF desenvolvem a maneira que se reconhece perante os outros na prática profissional docente no ECS. Assim como, as questões de sobre qual o significado que os estagiários de EF no ECS atribuem a sua trajetória formativa e como significam suas experiências na construção da sua identidade docente no ECS, impulsionam a busca de resposta dos estudos.

Esses estudos que consideram as dimensões biográfico-relacional nas questões a investigar acreditam que a qualidade do contexto escolar no ECS pode gerar também profundas relações dos professores da escola e da universidade no processo do ensino do aprender a ensinar, integrado aos fatores de ordem individual, pessoal e biográfico, são dimensões de construções da identidade docente de estagiários de EF.

O conjunto de estudos de identidade docente no ECS agrupados em ambas as dimensões/contextual com questões a investigar que motivam os autores entenderem a identidade como um fenômeno relacional e ao mesmo tempo biográfico, não sendo um atributo fixo do estagiário, mas um movimento que se desenvolve ao longo da vida da pessoa. Neste sentido estudos buscaram entender como a identidade docente individual vai sendo delimitada de forma efetiva nas diferentes experiências no ECS, que foi possibilitar no contexto real de ECS um movimento de reconstrução da identidade docente articulada com os processos identitários biográficos a partir de uma identidade herdada, as lembranças introspectivas dos tempos anteriores à formação inicial como os valores, sentimentos e crenças da profissão docente.

Entender o que faz o professor mudar leva a perguntas, problematizações de estudos, no tocante à identidade docente. A identidade docente, portanto, é a forma como o professor expressa o mundo interno dele, e este mundo na convivência com os outros. No ECS na escola, a identidade docente do estagiário é construída nas atribuições oriundas das relações com os atores dela como gestores, alunos, professores da escola e universidade, família, funcionários e comunidade escolar em geral. Portanto, os estudos apontam que as respostas das pesquisas exige o pesquisador investigar o melhor modo do componente do ECS para a construção da identidade docente do estagiário que integre conhecimento científico/acadêmico com a prática docente dentro da escola.

Assim como o futuro-professor deve ser, fazer, sentir, como deve agir e o como se insere nesta instituição, o estagiário de EF, então, vai concordar com algumas atribuições de pertencimentos (concordar em ser líder, afetivo, sociável, etc), ou o estagiário vai negociar (isso eu tento fazer, mas isso não, isso eu vou passar a fazer, vou ser afetivo, pesquisador, coletivo, sociável e outros não vão fazer mesmo). Essa dimensão de si e com o outro, em situação profissional, requer pertencimentos e negociações e, é assim, que vai se construindo a identidade docente do estagiário. Entender melhor as mudanças de si mesmo do estagiário nas experiências do ECS. Conhecer o processo de construção de representações de ser professor de EF. Então, ocorrem mudanças inesperadas na identidade docente do estagiário de EF e permanentemente.

As questões dos estudos sobre a identidade docente no ECS de EF na dimensão biográfica-relacional levaram a respostas que articularam elementos biográficos como o motivo da escolha do curso de EF por meio das práticas corporais e esporte experimentados

no período anterior, associada aos momentos positivos e negativos, amargos ou doces nas interações do estagiário com outros atores das instituições formadoras, principalmente, nas experiências anteriores, que podem contribuir positivamente para atuação na área de formação, a organização didática, ações de ensino e outras funções de professor da escola que vai depender de uma dinâmica relacional. Outro motivo é de pesquisadores acreditarem no ECS como um instrumento de confronto com a realidade e assim gerando novos interesses e novos aprendizados para a prática docente, desenvolvendo, portanto, a formação com uma nova prática de ser professor de EF na escola de hoje.

Para entender como ocorre essa transição identitária, essa passagem de estagiário para professor, entender a importância das lembranças introspectivas dos tempos anteriores à formação inicial, estão carregadas de processos identitários biográficos a partir de uma identidade herdada e essa transição, perda do espaço da identidade herdada para uma identidade visada, em que no contexto de ECS pode contribuir para a identidade docente individual do estagiário, parece ser um caminho que o ECS possibilita para uma melhor aproximação da teoria e prática, integrando universidade e escola no processo de formação do ser professor de EF do estagiário no ECS.

Inferimos que entre as diversas questões que levam inquietude para pesquisadores desenvolverem pesquisas científicas sobre a identidade docente no ECS de EF é ouvir a escola para alcançar um melhor entendimento de como articular teoria e prática. Neste sentido, investigar o estagiário no ECS pode contribuir muito para uma formação docente de excelência para a sociedade, pois neste momento, o estagiário é o agente educacional da Universidade dentro da escola.

No entanto, a partir do entrecruzamento das dimensões biográficas e relacionais para a construção da identidade docente no ECS de EF, podemos considerar que, o ECS de EF é um momento e um contexto de formação profícuo se integrado a outros contextos e outros momentos de formação, que ao ser considerado tal entrecruzamento nas propostas de formação dos estagiários pela universidade e escola, potencializar-se-á para a construção/reconstrução de uma identidade profissional do futuro professor de EF mais próximo à formação humana, pedagógica, científica, acadêmica, pessoal e, em especial, mais comprometida com o sonho de futuro profissionais do nosso país que estão na escola de educação básica, os alunos.

Um ponto central na discussão dos problemas de pesquisa do rol de estudos selecionados é superar o problema do distanciamento entre teoria e prática no ECS, que é reflexo dos cursos de licenciatura das Universidades ainda distantes da escola. Consideramos com viés crítico, que os motivos para esse distanciamento entre universidade e escola são variados, principalmente certa discriminação da Universidade em relação à qualidade dos professores das escolas como formadores.

As pesquisas dizem que a escola produz saberes docentes e estes saberes são científicos, mas ao mesmo tempo, classificam os professores das escolas como supervisores e não orientadores, denominação dada nas próprias pesquisas de construção da identidade no ECS. Mostrando assim, certa desvalorização do professor da escola e supervalorização do professor da universidade, todavia o termo de *professor supervisor* nos remete a uma supervisão, podendo evocar conotações de poder, controle e inspeção. Desqualificando a capacidade do professor de realizar, ao menos, uma das avaliações didático-pedagógica do estagiário de EF, dentro da escola.

Consideramos de suma importância discutir a valorização docente, e não a desvalorização do professor da escola. Ambos os professores, os da escola e universidade são fundamentais a sociedade. Nesta perspectiva relacional universidade-escola, contrapomos a hegemonia e a exclusividade da universidade como produtora de conhecimento sobre o ensino e, principalmente, o reconhecimento da escola como espaço de construções de novos conhecimentos e reconstrução da identidade docente.

Então, porque não pensar em uma terminologia que seja indiferente, como *professor da escola* e *professor da universidade*? Desse modo, não levaria o futuro-professor pensar em sua futura função de supervisor “fiscais de estagiários”, mas sim de professor da escola. Desvalorizar o professor da escola é desvalorizar a própria formação docente superior, pois desta são gerados os docentes.

Acreditamos que há possibilidade dos estagiários de EF, professores de escolas e universidades aprenderem juntos uns com os outros, criando aulas inovadoras, críticas, reflexivas, científicas e distantes de preconceitos nem medo de serem mal interpretados.

Todos os estudos de identidade docente de estagiários de EF no ECS selecionados foram pesquisas qualitativas. Quanto aos aspectos metodológicos como métodos, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados dos dezesseis estudos extraídos e selecionados nesta pesquisa bibliográfica, observamos seis questionários, cinco grupos focais,

quatro diários (bordo, campo, vida e aula), três estudos de caso, um relatório reflexivo, uma observação direta, oito entrevistas sendo quatro no modelo semi-estruturado, três do tipo narrativas e uma do tipo individual. Por meio dessa estrutura metodológica foram produzidos os dados enunciados pelas vozes dos estagiários de EF dos estudos analisados.

Identificar tais instrumentos não significa descartar a utilizações de outros instrumentos ou desses instrumentos em outras pesquisas na temática da identidade docente no ECS de EF. Conhecer a aplicação de tais instrumentos sustenta a possibilidade de replicações dos mesmos em outras pesquisas, potencializando um aumento da produção das pesquisas e, por fim, ampliar a compreensão e discussões sobre a construção da identidade do futuro professor no Brasil.

Os termos construção, reconstrução e desconstrução da identidade docente podem gerar dúvidas, principalmente quando os estudos que investigam a identidade docente no ECS de EF usam tais termos e não apresentam os respectivos conceitos. A partir da nossa leitura, interpretação e crítica aos estudos extraídos e selecionados na revisão de literatura em nossa pesquisa perceberam ser importante, entender melhor qual o sentido trazem os autores dos estudos, quanto aos termos construção, reconstrução ou desconstrução da identidade docente.

Nenhum estudo analisado em nossa pesquisa bibliográfica utilizou o termo desconstrução da identidade docente em seus resultados. Um dos motivos que inferimos é que, a partir das construções podem ser geradas reconstruções da identidade docente, pois as ressignificações são geradas por significações, as novas marcas geram novas reconstruções da identidade docente, as novas experiências geram reconstruções da identidade docente, novas interações sociais geram novas construções da identidade docente. Se no ECS, estudos indicam possibilidade de haver reconstruções da identidade docente no ECS a partir do entrecruzamento das construções prévias, leva-nos a pensar no reaproveitamento do sentido de ser professor e não na desconstrução das identificações de ser professor antes da formação inicial, pois na perspectiva sociológica, a identidade é construída ao longo da vida.

Observamos que os estudos selecionados em nossa pesquisa usam o termo construção para identidade docente no ECS de EF. Grande parte do rol de estudos usa o termo construção da identidade docente se remetendo a toda trajetória formativa pessoal e profissional do sujeito, desde experiências anteriores à formação inicial. Desses estudos, alguns consideram as experiências anteriores, as construções identitárias, as representações de professor, as

identificações, ou ideia de ser professor, antes da formação inicial, sem usar o termo construção da identidade docente antes da formação inicial.

Por outro lado, poucos são os estudos que usam o termo construção da identidade docente no sentido de ocorrer a construção somente no ECS e desconsiderando as experiências anteriores da formação inicial.

Outra parte do rol de estudos de nossa pesquisa bibliográfica entende o ECS como locus de reconstrução da identidade docente do estagiário de EF, pois para esse grupo de pesquisadores, a identidade docente já vem em construção antes da formação inicial, carregadas de processos identitários que são construções identitárias, identificações ou representações de ser professor de EF, que é o mesmo fundamento teórico do primeiro grupo que usa a construção na perspectiva biográfica de formação, mas com termo diferente: o primeiro grupo usa construção da identidade docente no ECS, já esse grupo, usa reconstrução da identidade docente no ECS.

Por fim, pode-se dizer que não há uma homogeneidade no uso dos termos construção, reconstrução e desconstrução nos estudos selecionados e analisados nesta pesquisa. Há estudos que usam o termo construção da identidade docente no ECS que consideram as experiências anteriores, trajetória formativa de vida, acadêmica e profissional, enquanto outros estudos usam o termo construção desconsiderando as experiências anteriores ao ECS, produzindo os resultados dos estudos analisando o ECS sem integrar aos aspectos passados do estagiário. Além disso, o termo reconstrução foi usado também para considerar os aspectos passados que são integrados à construção da identidade no ECS, enquanto outros estudos usam somente o termo reconstrução ao analisar o ECS se remetendo a todo o processo de construção anterior.

Ao consideramos de grande relevância os autores que produzem pesquisas sobre a temática da identidade docente no ECS de EF, propomos que ao se reportarem aos termos construção, reconstrução e desconstrução da identidade, tais autores possam conceituar as respectivas terminologias em seus estudos para minimizar dúvidas aos pesquisadores da temática de identidade em cursos de extensão, formação continuada e na formação inicial, em especial, aos futuros professores.

Nesta pesquisa os elementos são entendidos como todo e qualquer constructo, aspecto, fator, situação, representação, momento, categoria temporal ou espacial, em que os estudos selecionados e analisados nesta pesquisa evidenciaram como inerentes ao processo de

construção da identidade docente do estagiário de EF no ECS, ou seja, elementos para tornar-se professor de EF.

Os elementos para a construção da identidade docente dos estagiários de EF no ECS evidenciados nesta pesquisa foram: experiência anterior; escolha do curso; experiência no ECS; saberes docentes; reflexão; afeto; representações; competências; autonomia; expectativas da profissão; crenças; motivação. Torna-se imprescindível os cursos de licenciatura de EF nortear os programas, currículos, projetos, ementas das disciplinas, em especial, o ECS como componente obrigatório da formação inicial do futuro professor de EF, com tais elementos de construção da identidade docente no ECS e em toda a trajetória profissional.

É importante destacar que esses elementos se integram, são imbricados e não há separação na construção da identidade docente. Se por um lado, estudos analisam um determinado elemento para a construção do ser professor de EF, por outro lado, estudos que destacam a integração, articulação e entrecruzamento dos elementos de aspectos teórico-acadêmico-científico com os elementos de aspectos humanos, nos leva a entender um caminho para o distanciamento da construção do ser professor de EF com a visão tecnicista, aplicacionista e reducionista, principalmente, quando o ECS de EF consegue possibilitar ao estagiário a integração dos elementos teóricos aos elementos de aspectos práticos, para a construção da sua identidade docente com múltiplas habilidades profissionais possíveis para as escolas de hoje.

Além disso, os elementos de construção da identidade docente podem ser discutidos em qualquer perspectiva teórica do rol de estudos que apresentamos nesta pesquisa bibliográfica, assim, como não se pode dizer que são apenas esses elementos como determinantes na construção da identidade docente, respeitando o próprio conceito sociológico, dinâmico e de continuidade de construção da identidade docente.

Essa dinâmica de interligação, articulação, entrecruzamento de elementos de construção da identidade docente podem ser desenvolvidos não apenas na formação inicial docente, muito menos, somente no ECS e toda a trajetória docente, mas em especial, ao longo da vida do sujeito. Um elemento só é importante para a construção da identidade docente, mas não o suficiente. Os elementos integrados potencializam a construção da identidade docente, mas torna o docente inacabado.

Outra relevância de investigar o significado dos elementos de construção para sua identidade docente para os estagiários de EF no ECS parece ser mais um motivo para o aumento destes estudos na temática de identidade docente de EF no ECS. Pois entender a especificidade dos elementos pode gerar identidades docentes específicas a atuação do professor na escola. Por exemplo: Trabalhar o elemento da *reflexão* no ECS poderá facilitar a construção da identidade de um *professor de EF reflexivo*. Portanto, estudar os elementos parece facilitar entender o desafio da transição identitária de estagiário de EF para professor de EF, além de produzir professores de EF conforme as demandas da sociedade atual.

Os elementos podem ser investigados em diferentes perspectivas de construção da identidade docente, no entanto, ao relacionarmos a reflexão como elemento de construção da identidade docente do estagiário de EF, fundamentado nas dimensões biográficas e relacionais, destacamos de suma importância um programa de ECS possibilitar ao estagiário de EF aprender a ser um professor reflexivo antes, durante e depois da prática de intervenção pedagógica, em uma dimensão temporal e biográfica, sem deixar de refletir a história de vida de si e dos outros, e, simultaneamente e de semelhante relevância, oferecer possibilidades para a construção do ser professor reflexivo sobre/na/da/pela ação prática pedagógica da arte de ensinar, sem deixar de refletir dos/pelos/com os outros.

As perspectivas identificadas, interpretadas, analisadas e sistematizadas nesta pesquisa, a partir dos estudos selecionados, referem-se como importantes lentes no processo de construção da identidade docente dos estagiários de EF no ECS, tais como: epistemologia da prática; comunidade da prática; biográfica; afetiva; da pesquisa.

Identificamos a perspectiva da pesquisa no ECS de EF, com menor presença nos estudos analisados. Possibilitando inferir o motivo da dificuldade de integração da prática docente no ECS de EF. Além de como significativo foi o distanciamento e contraposição a perspectiva tradicional aplicacionista tecnicista e fixa, de construção da identidade docente dos cursos de formação.

É importante destacar que as perspectivas do rol de estudos apontados aqui nesta pesquisa bibliográfica, não são as únicas, podendo existir perspectivas já usadas em outros estudos não identificadas aqui, além disso, não temos objetivos de fragmentar a teoria, as lentes ou os olhares, pois há pesquisas que integram mais de uma perspectiva, e por fim, o nosso objetivo não foi classificar uma perspectiva como ideal ou melhor que outra, pois os referidos estudos com suas respectivas perspectivas, já foram avaliados e validados

cientificamente para a temática de identidade docente no ECS de EF. Por conseguinte, as perspectivas envolvem as dimensões pessoais, profissionais e pedagógicas integradas na formação do estagiário de EF.

Considerando que a grande parte dos estudos de identidade docente no ECS de EF fundamentam-se com as perspectivas da epistemologia da prática e biográfica, levamos a reflexão que, mesmo as perspectivas da afetividade, comunidade de prática e da pesquisa serem pouco utilizadas pelos autores dos estudos analisados nesta pesquisa, haja vista que, foram utilizadas mostrando a importância da construção da identidade docente no ECS de futuros-professores que trabalharam de modo colaborativo, investigando cientificamente suas práticas além de refleti-las, assim como, tornar professores de EF mais sensíveis afetivamente no cuidado com todos os alunos da educação básica, em especial, os alunos pequenos da Educação Infantil.

A pandemia em meio a dissertação, nos levou a revisitar e analisar o rol de estudos selecionados em nossa pesquisa bibliográfica. Observamos que nenhum estudo discutiu as relações da identidade docente no ECS de EF com a Educação online, Educação à Distância (EaD), Educação Remota ou outras formas de ensino na pandemia. Vivemos na pandemia que a construção da identidade docente é permanente, que o aprender a ser professor exige ser um permanente aprendiz, ou seja, ser aluno.

Diante do momento da pandemia observamos que o ser professor está atrelado ao tempo, no caso o tempo incerto da pandemia e do espaço, no caso dos espaços on line das aulas, da formação inicial e do ECS. A necessidade de rápidas mudanças, não somente da identidade docente dos estagiários, mas de professores, da educação Brasileira e até da educação mundial. O encurtamento do tempo mostrou a importância da vida do profissional docente para uma formação outra, que surpreendeu a todos os docentes nos espaços de suas casas. O espaço físico escolar se deslocou de múltiplas formas, até ficar vazio. A escola está em permanentemente construção. O tempo e espaço foram outros, sendo assim, novas identidades docentes se fizeram presentes no ensino docente e nas formas de aprendizado dos alunos, principalmente, com entrecruzamentos das identidades e de seus elementos de construção da identidade docente, levando até aquele professor resiliente a mudanças, voltar a aprender além de só ensinar.

As bruscas mudanças do tempo de formação docente, além do ECS antes do curso, assim como, dos espaços educacionais, a escola além da universidade, sugerem não só, a

elaboração de pesquisas sobre a construção da identidade do novo professor para os dias atuais, mas em especial, reforça aos cursos de licenciatura, mais do que nunca, reconstruir o currículo dos cursos de licenciaturas refletindo em quais professores que os alunos precisam aprender a ser para os dias de hoje e do amanhã. Sendo assim, aprender a aprender a ser outro professor, nos leva a construir com os outros, uma educação um pouco melhor aos outros.

Finalmente, o ECS é um dos momentos e espaços de construção da identidade docente do estagiário de EF. Portanto, até o momento, não há evidências científicas de que o ECS por si só dá conta para o início e para a construção da identidade docente. Somado a isso, as literaturas clássicas da área da socialização em quase unanimidade, tem base e fundamentos que contemplam a identidade no sentido de que a construção profissional é permanente, dinâmica, instável, plural, provisória e ao longo da vida. A vida não se inicia quando se tem uma profissão, a vida se inicia antes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES, M., PEREIRA, A., GRAÇA, A., & BATISTA, P. Practicum as a space and time of transformation: Self-narrative of a Physical Education pre-service teacher. **USChina Education Review**, B7, 665-674, 2012.

ANDRADE, R. R. M. **Formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação entre o ano 1999- 2003**. São Paulo: PUC, 2006. 82 f. Dissertação, Programa de pós-graduação em educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H.S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 68, p. 301-309, dez, 1999.

ANVERSA, A. L. B. **Estágio Curricular e a Constituição da Identidade Profissional do Bacharel em Educação Física**. 2017. 196f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física – (UEM/UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM/UEL), Maringá, Brasil, 2017.

AROEIRA, K. P. Estágio Supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Estágio Supervisionado na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-151.

AROEIRA, K. P. **O estágio como prática pedagógica dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de concentração: didática, teorias de ensino e práticas escolares – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. 1v. 253p.

BARROS, I.; PACHECO, A. R.; BATISTA, P. A Experiência de Estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 605-632, set./dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3774>

BURNIER, S. et al. História de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.35, p. 343-358, maio/agosto, 2007.

BASTOS, F. B. Formação colaborativa e protagonismo docente. In: HENRIQUE, José; ANACLETO, Francis Natally de Almeida; PEREIRA, Sissi Aparecida Martins Pereira (Orgs.). **Desenvolvimento profissional de professores de educação física: reflexões sobre a formação e socialização docente**. Curitiba: CRV, 2016, v.10, p.45-70. ISBN 978-85-444-0922-0.

BATISTA, P.; PEREIRA, A. L.; GRAÇA, A. B. S. A. (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In: Nascimento, J. V.; Farias, G. O. (Org.).

Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 81-111.

BATISTA, P. O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: cartografia de um projeto de investigação. In: BATISTA, P.; GRAÇA, A.; QUEIRÓS, P. (Org.). **O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física**. Porto, Portugal: FADEUP, 2014. p. 9-41.

BAUMAN, Z. **Globalização: As Consequências Humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Z. **A Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z., **Identidade**. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

BENITES, L. C. **Identidade do professor de educação física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. viii, 188 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96058>>.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades.** 180f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade.** Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BEZERRA, B B. **Formação Profissional em Educação Física: Construção Identitária de Professores em Formação Inicial.** 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Pernambuco – Universidade Federal da Paraíba. Programa Associado de PósGraduação em Educação Física. UPE-UFPB/CCS. 2012.

BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. As ciências cognitivas e o ensino. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias.** Tradução de Lucy Magalhães; atualização da 3ª edição Canadense: Guilherme João de Fretas Teixeira. - 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 393-419. ISBN 978-85-326-2426-0.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. ISBN: 978-85-7511-469-8. Available from: doi: 10.7476/9788575114698. Also available in e PUB from: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>. Acesso em: 05 Nov. 2020.

BRAGANÇA, I. F. de S. A formação de professores em trabalhos apresentados no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A nova aventura (auto)biográfica.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. v.1, p. 322-340.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC. 2017 Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>> Acesso em 20 julho. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso:10 jun. 2019.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n13-005-2014> Acesso: 27 fev. 2019. BRASIL. **Lei complementar 5.692/1971.** Brasília, DF, 1971a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei nº 1.212,** 7 de abril, 1939.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei nº 8.270,** 3 de dezembro, 1945.

BRASIL. **Decreto Lei 69.450/1971** – normatiza a Educação Física. Brasília, DF, 1971b.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024,** 20 de dezembro, 1961.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 292,** 14 de novembro, 1962.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n° 894**, 14 de novembro, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n° 69**, 2 de dezembro, 1969b.

BRASIL. Comissão de Especialistas em Ensino em Educação Física. **Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física**: justificativas – proposições – argumentações. Brasília/DF: MEC, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n° 7**, 4 de outubro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução 03**, de 16 de junho de 1987. Brasília, DF, 1987.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL, **Lei 9.696**, de 01 de setembro de 1998. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário da União, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 02**, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, **Resolução n. 07**, de 31 de março de 2004. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02**, de 01 de julho de 2015. Brasília, 2015.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **PORTARIA GAB N° 38, DE 28 DE FEVEREIRO**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38_institui_RP.pdf Acessado em: 27/04/2018.

BRASIL. Ministério da Saúde (2020). Coronavírus. COVID-19. O que você precisa saber. **O que é COVID-19**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRZEZINSKI, I (Org.). **Formação de Professores: um desafio**. Goiânia, UCG, 1996.

BRZEZINSKI, I (Org.). **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente**. Brasília, Plano Editora, 2002.

CANCIGLIERI, F. G. S.; DE SOUZA NETO, S., **As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física'** 20/06/2016 141 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO, Rio Claro Biblioteca Depositária: IB - Rio Claro-SP.

CARDOSO, I.; BATISTA, P.; GRAÇA, A., A Identidade do Professor de Educação Física: Um processo Simultaneamente Biográfico e Relacional. **Movimento**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, 523-538, abr./jun. de (2016-a).

CARDOSO, I.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada, **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XXXII, pp. 125 – 145, (2016b). DOI: 10.21747/0872-3419/soc32a6.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional de professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

CHARTIER, A. M. Saberes científicos e saberes de ação precisam caminhar juntos. **Revista Nova Escola**, Edição 236, p. 41-45, out. 2010.

CIAMPA, A. C. (1987). **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento** (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.

COUTINHO, M. P.; MACHADO, F. A.; NARDES, L. K. Educação Física: os motivos dessa escolha profissional. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 23-29, 2005.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1-2, jan/fev, 1997.

DAVOGLIO, T. R.; SPAGNOLO, C.; SANTOS, B. S., Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicol. Esc. Educ., Maringá**, v. 21, n. 2, p. 175-182, agosto 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vzb6M8PmGWZkK3N9cq8dKbh/abstract/?lang=pt> Acesso em 14 novembro de 2019.

DEMO, P. **TICs e educação**, 2008 <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C.; TAKAHASHI, R. F.; BERTOLOZZI, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 45, n. 5, p. 1260 - 1266, out. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n5/v45n5a33.pdf> Acessado em: 02/03/2019.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. In: DUBAR, C. (Org.) **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais** (pp. 103-120). Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 62, p. 13-30, 1998.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 64, p. 87-103, 1999.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C.. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ERIKSON, E. Homburger (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. **Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física.** In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis : Ed. da UDESC, 2012. v. 2. – (Temas em movimento). ISBN:978.85.61136-73-4

FIGUEIREDO, Z. C. C., **Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FIGUEIREDO, Z., C., C., **Formação de Professores de Educação Física: elementos para pensar uma epistemologia das práticas formativas**. Vitória: EDUFES, 2014. 100p.; 21cm. ISBN: 978-55-7772-230-3.

FIGUEIREDO, Z. C. C., Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010. Disponível: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 fev. 2018.

FLORES, P. P., **O processo de identificação docente durante o estágio supervisionado: em jogo no campo da educação física**, 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – Universidade Estadual de Londrina/Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 212 fl. 2018.

FLORES, M.. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FLORES, M.; DAY, C., Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multiperspective study. **Teaching and Teacher Education**, Philadelphia, v. 22, p. 219-232, Nov. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24ª ed.; São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Ed. Paz e Terra, 36ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo, 2014a.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREITAS, R. C; ALVERNAZ, A. Socialização organizacional de professores de Educação Física nos primeiros anos de profissão. In: HENRIQUE, José; ANACLETO, Francis Natally de Almeida; PEREIRA, Sissi Aparecida Martins Pereira (Orgs.). **Desenvolvimento profissional de professores de educação física: reflexões sobre a formação e socialização docente**. Curitiba: CRV, 2016, v.10, p.45-70. ISBN 978-85-444-0922-0.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapeco: Argos, 2007.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol Serv Saúde** [Internet]. 2014 [cited 2017 Oct 11]; 23:183-4. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v.2. n.3, ago./dez. 2010.

GATTI, B. Os Professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798>> Acesso em: 21/01/2020.

_____. **Formação de professores e carreira**. Campinas, Autores Associados, 1997.

GAUTHIER, Clermont *et al.*, **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GOMES-DA-SILVA. P. N.. Prática de ensino em Educação Física: por uma formação do professor-pesquisador. In: HERMIDA, J. F. (org.) **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2009.

GOMES-DA-SILVA. P.N. **Plano de ensino da disciplina Estágio Supervisionado - Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa, jan./jul. de 2012.

GOMES, I. S.; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/41542/28358>. Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan/mar de 2014. Acesso em 01 de setembro de 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/19828918.41542>.

GOMES, P.; QUEIRÓS, P.; BATISTA, P. – A socialização antecipatória para a profissão docente **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XXVIII, 2014, pág. 167 – 192. Disponível em:
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S087234192014000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=pt

GOMES, P. M. S., FERREIRA, C. P. P., PEREIRA, A. L., & BATISTA, P. M. F. (2013). A identidade profissional do professor: Um estudo de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 27(2), 247-267. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n2/a09v27n2.pdf>. Acesso em 27 de Julho 2017.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

GOODSON, I. F. **Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança**. Porto: Porto Editora. 2008.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GHEDIN, E., Hermenêutica e pesquisa em Educação: caminhos da investigação interpretativa. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos qualitativos, 2004, Bauru. **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativo**. Bauru: EDUSC, 2004. V. Único. 14p.

GHEDIN, E.; LEITE, Y. U.F.; ALMEIDA, M.I. **Formação de professores: caminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIDDENS, A., **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, São Paulo, editora: UNESP, 1991.

GIDDENS, A., **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: atlas, 2001.

GIOVANNI, L. M., **Identidades Profissionais de Professores: construções em curso**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

HALL, S. A. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DPGA, 2006.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Porto Alegre: Educação e realidade**, 1997.182p.

_____. Da diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: **Representação da UNESCO no Brasil**, 2003.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 103-133.

HARMUCH, R.; SALEH, P., **Identidade e Subjetividade: Configurações Contemporâneas**. 1ª ed.Campinas: Mercado de Letras, 2012, v. 1, p. 99-116.

HENRIQUE, J.; COSTA, B. A escolha profissional e a indução na carreira do professor de Educação Física. In: HENRIQUE, J.; ANACLETO, F. N. de A.; PEREIRA, S. A. M. P. (Ogs.). **Desenvolvimento profissional de professores de educação física: reflexões sobre a formação e socialização docente**. Curitiba: CRV, 2016, v.10, p.17-43. ISBN 978-85-444-0922-0.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IZA, D. F. V. et al. A Identidade Docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista eletrônica de educação**. v.8, n.2, p. 273-292, 2014. Disponível em<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>> Acesso em 02 de julho de 2017.

IZA, D. F. V.; NETO, S. S.; **Por uma revolução na prática de ensino: O estágio curricular supervisionado**. 1ª ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015. ISBN 978-85-444-0750-9.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

DEWEY, J. **A Filosofia em Reconstrução**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

DEWEY, J., (1959). **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3a . ed. São Paulo: Nacional. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KAUFFMAN, Jean-Claude. A invenção de si: **uma teoria da identidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

KRUG, H. N. O percurso da vida escolar básica e a relação com escolha profissional dos acadêmicos de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 141, p. 1-8, 2010.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Os diferentes motivos da escolha da licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD-UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 123, p. 1-8, 2008.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Campinas, v. 19, p. 19-28, jan./fev./mar./abril. 2002.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidad (A modo de presentación). In: Abrahão, M.H.M.B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2004. p.11-22.

LARROSA, J., Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v.19, n.2, p.4-27, 2011.

LEITE, F. T. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

LEMO, J.C.G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. 2009. 315 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIBÂNEO, J. C., Pedagogia e pedagogos, para quê? 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
LOOMAN, Mary (2002), **The supervisor-trainee relationship: Complementarity and professional identity development in supervision dyads**, Tese de Doctor of Philosophy in Psychology, California, Fielding Graduate Institute.

LESSARD, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. 6ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.07-22. ISBN 978-85-326-3600-3.

LEITE, F. T. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisas: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2008.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A cultura? Mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LUGUETTI, C.; DUBAS, J. P.; MARTINS, T.; MADUREIRA, F.; CAMPI, C. Perspectivas dos futuros profissionais da Faculdade de Educação Física de Santos-SP: novas tendências. **Conexões**, v. 3, n. 1, p. 58-71, 2005.

MORAIS, J. F. S.; ARAÚJO, M. S. Memoriais e escritas de si: as narrativas (auto) biográficas como processo formativo. In: PÉREZ, C. L. V. (Org.). **Experiências e Narrativas em Educação**. Rio de Janeiro: Ed. da EDUFF, 2017. p. 211-232.

MALACO, L. H. **A formação de educadores e a afetividade dos estagiários de Educação Física em relação à prática docente**. Tese (Doutorado em Psicologia: Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004. 143 p.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NOVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre o aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.9, p.51-75, 1998.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n.08, p.12-22, jan./abr.2009.

MASCHIO, V.; SILVA, A. R.; BASEI, A. P.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. As motivações para a escolha do curso de licenciatura em Educação Física: um diálogo com acadêmicos em formação inicial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2008, Cachoeira do Sul. **Anais**. Cachoeira do Sul: Ulbra, 2008.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MERTON, RK (1950), **Contributions to the Theory of Reference Group Behavior**. (com A. Kitt), trad. Fr. H. Mendras, *Éléments de théorie et de method sociologique*, Paris, Plon, 1965, pp. 202-36.

MEAD, G. H., *Espiritu, persona y sociedad*: desde el punto de vista del conductismo social. Buenos Aires: Paidós, 1972.

MELUCCI, A. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes. 2001.

MERTON, RK, **Student-physician: introductory studies in the sociology of medical education**. Cambridge: Harvard University Press, 1969.

MINAYO, M. C. S. O Desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2020). **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. MEC. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, EPU/EDUSP 1986.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2004-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 05/08/2020.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas na Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V.;

CRISORIO, R (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 259-278.

MONTENEGRO, P. C. A.; MONTENEGRO, Eduardo L. L.; SANTOS, Cláudia M. N.; FERREIRA, Gabriel Pinto. O Estágio na Formação de Professores: Visão discente. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. 2014, Edição S1A / S1R, p. 545-563.19p.

MONTIEL, F. C. **Os Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto das 400 horas**. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

MORAIS, J. S.; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. As Histórias de Vida de Professoras Iniciantes no Processo de Constituição da Docência. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 190-202, jan./mar. 2020.

MOREIRA, A. M. A teoria da Aprendizagem significativa de Ausubel. In: MOREIRA, A. M. **Teorias de Aprendizagem**. EPU: São Paulo, 1999. 151-165p.

MOSCOVICI, S. (2012). **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes (Original publicado em 1961).

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTTA, T. C.; BRAGANÇA, I. F. S. *Pesquisa formação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica*. Artes de *dizer/fazer/dizer* os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2019.v4.n12.p1034-1049>. Acesso em 02/11/2020.

NÓVOA, A. e FINGER, M. (Orgs.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. NÓVOA (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a. p. 13-33.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 11-30.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun.1999.

O'LEARY, Z. **Como fazer seu projeto de pesquisa: guia prático**. Tradução: Ricardo A. Rosenbush. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. 2ª ed. – Caxias do Sul: Educus; 2013.

PASSEGGI, M.C. **Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório.** In: Passeggi, M.C.; Silva, V.B. (Org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.103-130.

PASSEGGI, M.C. A experiência em formação. **Educação**, v.34, n.2, p.147-156, 2011.

PEREIRA, S. A.; HENRIQUE, J. A formação inicial na licenciatura em Educação Física: a prática como núcleo de formação e de unidade teoria-prática. In: HENRIQUE, José; ANACLETO, Francis Natally de Almeida; PEREIRA, Sissi Aparecida Martins Pereira (Orgs.). **Desenvolvimento profissional de professores de educação física:** reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: CRV, 2016, v.10, p.45-70. ISBN 978-85-444-0922-0.

PEREIRA, S. G. P.; MILAN, F. J.; BOROWSKI, E. B. V.; ALMEIDA, T. R. de A.; FARIAS, G. O. Trajetória de Estudantes na Formação Inicial em Educação Física: o estágio curricular supervisionado em foco. **Revista J. Phys. Educ.** v. 29, e 2959, 2018.DOI: 10.4025/jphyseduc.v29i1.2959.

PERES, L. M. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a). In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Narrativas e saberes docentes.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006. p. 52-64.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote .

PÉREZ GÓMEZ, A. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. (Org.). **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PÉREZ C. L. V., **Experiências e narrativas em Educação.** Eduff – Editora da Universidade Federal Fluminense. Icaraí – Niterói – RJ, 2017.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** 5ª ed. 1ª reimp. – São Paulo: Cortez, 2014. ISBN 978-85-249-2214-5.

PIMENTA, S. G.; **Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor.** Nuances- Vol. III- Setembro de 1997.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PIRES, G.L; **Estágio supervisionado em Educação Física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional.** In. NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O.; *Construção da identidade profissional em educação física: da formação a intervenção.* Florianópolis, Ed da UDESC, v2, 2012.

PIRES, V. **A construção da identidade docente em educação física: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC**, 2016. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PIRES, V.; NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O.; SUZUKI, C., C. M. Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**. v.30, n.1, p. 35-60, 2017. Disponível em <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7415>> Acesso em 21 de julho de 2017. Doi.org/10.21814/rpe.7415.

POLATI, C.; HENRIQUE, J. Representações Sociais sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física. In: XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. (21,; 2019 : Natal, RN). **Anais...** Disponível:[http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/Acesso:](http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/Acesso) <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12297/6565>. ISSN 2175-5930.

PLOTEGHER, Â. T., **Licenciatura Em Educação Física: Percursos Construídos a partir de Experiências Formadoras dos Docentes em Formação**. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo- Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. (CEFD/PPGEF), Espírito Santo, Vitória, Brasil, 185 fl. 2018.

RAZEIRA, M. B.; TAVARES, F. J. P.; PEREIRA, F. M. P.; RIBEIRO, J. A. B. R.; MACHADO, C. R. C. M. Os Motivos que Levam à Escolha do Curso de Licenciatura em Educação Física e as pretensas áreas de atuação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 124-136, jul./dez. 2014.

REINALDO, A. M. S. **Conhecendo o itinerário terapêutico em saúde mental pela história oral de vida do paciente psiquiátrico**. 2003, 11p. Dissertação (Mestrado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP.

ROCHA, M. T. S. **Percepções de Acadêmicos de Licenciatura em Educação Física sobre a profissionalização docente e suas relações com o estágio curricular supervisionado**. 2017,100 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto. Programa de PósGraduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Ouro Preto. (UFOP/ICHS), Ouro Preto, MG, Brasil, 100 fl. 2017.

POLATI, C.; NAIFF, D.; HENRIQUE, J. **Estágio Supervisionado e suas representações: um estudo com licenciandos de Educação Física**. Anais do Congresso Internacional de Educação Física da UNESP, São Paulo, Campina Grande: Realize Editora, 2019, SP, ISSN: 2527-2268, Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/52852>, acesso: em 19/02/2021.

SACHS, J. (2001), “Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes”, **Journal of Education Policy**, vol. 16 (2), pp. 148-161.

SALEH, P. B. O.; HARMUCH, Rosana Apolonia. (Organizadoras). **Identidade e Subjetividade: configurações contemporâneas**. Campinas, SP: Mercadora de Letras, 2012, p.82. ISBN 978-85-7591-248-5.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Teresina: EDFPI, 2019. E-book.: ISBN: 978-85-509-0541-9.

SANTOS, F. R. S.; PALMA, A. P. T. V. Formação inicial de professores em educação física e a construção da identidade profissional docente. ANAIS DO 8º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E 3º CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. P. 01-14. Londrina, PR, Brasil, 2017. Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%20CONPEF%202017/formacao%20de%20professores%20130790-19892.doc.pdf>>. Acesso em: 19 de Julho de 2017.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 83-91.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256 p.

SCHERER, A. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SCHERER, A.; MOLINA NETO, V. O conhecimento pedagógico do professor de Educação Física da escola pública no Rio Grande do Sul - uma etnografia em Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 71-80, 2000.

SILVA, A. R. **As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de Licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul (UFSM, RS), Santa Maria, RS, Brasil, 94 fl. 2009.

SILVA, Lucas de Freitas da. **O estágio curricular supervisionado na ótica de egressos de um Curso de Licenciatura em Educação Física**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul (RS), Brasil, 2018.

SOMEKH, B; LEWIN, C. **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SOUZA, M. P. **Pensando a Formação Inicial em Educação Física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/UNINOVE – Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, SP, Brasil, 117 fl. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. ISBN 978-85-326-2668-4.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TIPOS DE REVISÃO DE LITERATURA. **Biblioteca Professor Paulo de Carvalho de Mattos**. Faculdade de Ciências Agrônomicas. UNESP, Campus Botucatu, São Paulo, 2015.

VANZUITA, A.; RAITZ, T. R.; GARANHANI, M. C. Escolha, Formação e Inserção Profissional: a construção de identidade (s) profissional(is) de formandos em Educação Física. **Revista ESPACIOS**. ISSN 0798 1015. Vol. 38 (Nº 45), p.17, Ano 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

ZANCAN, S. **Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em educação física**. 2012. 116p. Dissertação - (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/2790>.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALA, A.; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Artmed: Porto Alegre, 2010.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1995.

ZEICHNER, K. The new scholarship in Teacher Education. **Educational Researcher**, Washington, v. 28. p. 4-15, 1999. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X028009004>

ZEICHNER, K. **Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes**. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). *Justiça Social: Desafio para a Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-34.

ZOTOVICI, S. A. *et al.*, Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física: entre a teoria e a prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.2, p. 568-582, 2013.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa, Portugal, 1942.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1995.

WARSCHAUER, C. As diferentes correntes de autoformação. **Revista Educação on-line**. Editora Segmento, em 15/04/2005. Disponível em: <https://www.rodaeregistro.com.br/copia-publicacoes-1>. Acesso em: 15 de jan. 2020.

WARSCHAUER, C. **Rodas Em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. 2.** Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity.** Cambridge, UK: University of Cambridge Press, 1998.

APÊNDICE

Tabela de conceitos, autores e fundamentos para identidade(s)

CONCEITOS, AUTORES E REFERENCIAL DE FUNDAMENTAÇÃO:

| IDENTIDADE | | |
|--|----------------|---|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| <p>Baseando-se no pensamento de Malaco (2004) pode-se inferir que identidade é o desejo de ser, ou, o que eu quero ser. Neste sentido, a identidade é estar, é ser, é como se sente se referindo sempre a profissão como construção social. O processo de construção de identidades, segundo a autora requer certo tempo por sua complexidade, além de estar relacionado à história de vida pessoal e profissional de cada sujeito, cujas mudanças e inovações para reconstruir as identidades estão também relacionadas ao tempo e espaço próprio de cada pessoa, principalmente, o ECS no momento em que o estagiário de EF está no ECS. Baseando-se em Lane (1999), Malaco (2004) explica que a identidade integra a singularidade do indivíduo e sua totalidade como ser social, mediante as inter-relações em determinados meios sociais. Ao se reportar a Moreira (1999), a autora aponta também a linguagem e as representações como dois elementos de construção da identidade. É importante destacar que consideramos o teórico Wallon (1942, 1971, 1989, 1995), como base teórica para fundamentação do conceito de identidade para Malaco (2004) por que a autora em sua tese se reporta a teoria psicológica denominada sócio-histórica e aos estudos sobre afetividade, para compreender melhor as questões que envolvem a identidade do futuro professor de EF em sua tese.</p> | (MALACO, 2004) | Brzezinski (2002), Lane (1995;1999), Sawaia (1995), Bock, (2001), Pimenta (1995, 1998, 2000), Moreira(1999), Oliveira (1992), Wallon (1942, 1971, 1989, 1995), Vigotski (1998). |
| <p>Silva (2009) entende que a identidade “é resultado das relações complexas que se entrelaçam entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal” (p. 72). Segundo a autora, a construção da identidade também é um processo complexo de integração do sentido da sua história pessoal e profissional. A pesquisadora Silva (2009) explica ainda que a nossa construção se dá a partir da nossa história, de nossa trajetória pessoal, escolar, acadêmica, entre outras, através da inserção na cultura que compõem o mundo que se entrecruzam experiências e vivências, expressadas pelas representações e atuações. Para entender a trajetória formativa de estagiárias de EF da UFSM, Silva (2009) analisou as narrativas sobre a vida pessoal e profissional, desde a vida escolar, nas suas percepções em relação à escolha pelo curso e o papel do professor de EF, a formação inicial, as experiências de ações docentes. É nos campos de atuação específicos que as identidades serão melhores delineadas conforme aponta autora Silva (2009) em sua dissertação. Essa autora, ao considerar o percurso da vida como um processo de formação segundo Moita (1995), explica que, o processo de formação é a dinâmica que vai se construindo a identidade de uma pessoa, de modo que a identidade pessoal integra a identidade profissional do professor, se construindo segundo Silva (2009, p. 72) “a identidade de uma pessoa”. Ao se reportar também a Josso (2004), Silva (2009) acredita que as identidades podem ser desveladas por narrativas de conhecimentos geradas por experiências de ação e reflexão tanto sobre a trajetória de vida e profissional. As identidades para autora podem ser questionadas conforme o aprendizado experiencial nessas trajetórias desde a infância, baseando-se em Souza (2006). A pesquisadora Silva (2009) destaca em sua dissertação que uma identidade pode ser dada a nós mesmos, ao contar “nossas</p> | (SILVA, 2009) | Nóvoa (1995), Zabalza (2004), Moita (1995), Josso (2004), Souza (2006). |

| | | |
|--|-----------------------------------|---|
| histórias” (p.62). | | |
| A pesquisadora Bezerra considerou a identidade “como uma interação entre o sujeito e o social” (BEZERRA, 2012, p.14). Fundamentando-se em Dubar (2005) a autora aponta também que as identidades são produtos da socialização. Ao considerar a complexidade de conceituar as identidades em seu estudo, Bezerra (2012) se reportar ao teórico Dubar (2005), apresentando também que, a identidade é um resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. Ao se reportar a Lacan (1945) em Dubar (2005), a pesquisadora Bezerra (2012) apresenta o conceito explicado por Lacan, que aproxima a intregação do eu com o histórico e social, defendendo que a identidade não é uma entidade externa, nem se limita ao funcionamento essencialmente psíquico, mas é uma construção histórica, com pluralidade. Lacan (1949), comparou o “eu” como uma cebola que é constituído por partes que podemos descascar, e encontraríamos assim, as identificações sucessivas que constituíram a cebola, ou seja, o “eu” da identidade. A desestruturação das comunidades e individualização é apontada por Kauffman (2004) citada também como referencial teórico na discussão conceitual da identidade no estudo de Bezerra (2012). No entanto, a definição defendida por Bezerra (2012) se converge às ciências humanas e sociais, se fundamentando predominantemente o teórico Dubar (2005) para identidade. Neste sentido, Bezerra (2012) defende a identidade como um fator dinâmico, relacional, contínuo e plural, considerando aspectos e/ou elementos que se inter cruzam e interpenetram, num processo de construção histórico-social permanente. | (BEZERRA,2012) | Dubar (2005), Kauffman (2004), Erik Erikson(1976), Lacan (1949), George Mead (1972), Berger Luckman (1985), Nóvoa (2007), Morgado (2011). |
| A identidade é considerada para Souza (2012) como uma marca histórica que se transforma de forma contínua e intermitentemente. Ao se reportar a Pimenta (2010) e Marin (2003), a pesquisadora Souza (2012) pontua que, ao sermos confrontados por uma série de identidades que nos atraem, realizamos escolhas e assim, assumimos identidades diferentes em momentos diversos. Nas considerações finais de sua dissertação, Souza (2012) afirma que “a identidade não pode ser considerada como um produto a ser adquirido” (p.102). A autora explica que é pelo motivo de haver constante modificação, principalmente, num processo de formação crítica e reflexiva de ser professor, pois a autora defende uma ação docente práxis. É importante destacar que Souza (2012) não utilizou Dubar (2005), fundamento teórico utilizado por maioria dos estudos selecionados nesta pesquisa bibliográfica sobre a identidade docente no ECS de EF. | (SOUZA, 2012) | Nóvoa (1992; 1995), Pimenta (2007; 2010), Pimenta & Lima (2010), Ghedin <i>et al.</i> , (2008), Marin (2003), Burnier <i>et al.</i> , (2007), Tardif (2008), Marcelo Garcia (1995). |
| No entendimento dos autores Motenegro <i>et al.</i> , (2014), a identidade no contempla uma construção de identidades na dimensão pedagógica e profissional. | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | Pimenta & Lima (2004) |
| No artigo de Razeira <i>et al.</i> , (2014) se discute a identidade especificamente de futuros professores de EF em formação inicial no curso de licenciatura. Os autores defendem que a construção do ser, no caso do artigo, o ser docente, ocorre durante toda a trajetória do sujeito conforme Borges (1995). A identidade pode motivar as escolhas das pessoas, mesmo essas identidades estando em permanente construção segundo os autores. Ao se reportar ao pensamento de Borges (1995), os professores reproduzem na escola suas experiências pessoais e profissionais e/ou acadêmicas. Neste sentido, os autores Razeira <i>et al.</i> , | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | Borges (1995) |

| | | |
|--|-----------------------------------|---|
| (2014) afirmam que as identidades se entrecruzam, não se separam como destacam “as identidades pessoal e profissional não se separam” (p.129). | | |
| Um conceito de identidade desenvolvido por Pires (2016) a luz de Dubar (1997; 2003; 2005; 2006; 2012), considera a identidade como um produto de comportamentos, características e atitudes assumidas pelos indivíduos a partir dos papéis assumidos por eles em diferentes contextos como a família, os amigos, ou os espaços profissionais. No entendimento da autora, a identidade é um processo de “reconhecimento” (PIRES, 2016, p. 52), que se desenvolve como “fruto de um processo de socialização em diversos momentos e espaços vividos” (p. 27), que “evidenciam nas múltiplas pertenças dos indivíduos” (p.28). A identidade recebe influência de fatores intrínsecos ou extrínsecos. Pires (2016) destaca o conceito de identidade em Dubar (1997), o qual define a identidade como o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. A autora entende que a identidade pode se reconfigurar conforme incorporações entendidas e aceitas pelos indivíduos. Ao se reportar a Fortes (2008) a autora Pires (2016) enfatiza que a identidade é a lente pela qual cada um se vê, vê e age no mundo e se desenvolve no cotidiano. Nesta relação do conceito de identidade em toda a vida, Pires (2016) traz Beijaard <i>et al.</i> , (2004) para reiterar junto com Lopes (2007) que a identidade não é algo que se tem, não é fixa, mas algo que se desenvolve durante toda a vida de modo permanentemente relacional, mesmo em ser profissional, permence em construção simultâneamente a pessoa, que cresce como pessoa sendo profissional. | (PIRES, 2016) | Dubar (1997; 2003; 2005; 2006; 2012), Lopes (2007), Fortes (2008), Beijaard <i>et al.</i> , (2004). |
| As pesquisadoras Cardoso; Batista; Graça (2016-a) defendem que as identidades são consideradas como pontos instáveis de identificação ao se reportarem a Choi (2007), que também, reitera o cuidado em não se tratar a identidade como uma essência, mas de um posicionamento perante uma determinada experiência de algum momento, que pode impulsionar, o estagiário a ser um professor capaz de marcar a vida dos seus alunos. Ao se reportar a dimensão relacional em Berger e Luckmenn (2004), as autoras Cardoso; Batista; Graça (2016-a) que a construção da identidade, na dimensão relacional, tem na linguagem o seu instrumento mais importante. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a) | Dubar (1997), Berger e Luckmenn (2004), Giddens, Anthony (1997), Savater (2013), Choi (2007). |
| Os autores Cardoso; Batista; Graça (2016-b) apresentam a classificação de várias identidades em uma abordagem pós-estruturalista em Gee (2001), como a identidade natural (por atributos naturais); a identidade institucional (pela posição que ocupa na instituição); a identidade discursiva (pelo modo como se posiciona e é posicionado pelos outros) e a identidade de afinidade (por partilha de práticas em um grupo. Os autores também trazem o teórico Giddens (1997) para destacar a reflexão do sujeito na construção de sua identidade, em que chama de identidade como “projeto reflexivo do <i>self</i> ”, que consiste com a manutenção de uma crónica biográfica coerente, continuamente revisitada. As práticas como outro elemento de construção da identidade é referenciada pelos autores em Callero (2003) que afirma as práticas comunicacionais essenciais para o desenvolvimento da identidade. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b) | Wenger (1998), Gee (2001), Callero (2003), Giddens (1997). |
| A pesquisadora Rocha (2017) não traz um conceito próprio de identidade. Mas a autora apresenta alguns teóricos que definem a identidade, deslocando a identidade profissional docente investigada em | (ROCHA, 2017) | Dubar (2005); Antônio da Costa Ciampa (2007); |

| | | |
|---|---|--|
| <p>sua dissertação. Entre os teóricos, Rocha (2017) adota a perspectiva sociológica de Dubar (2005). A identidade é um tema complexo, pouco desenvolvido e compreendido pela ciência, o que dificulta chegar a conclusões a sua definição (HALL, 2006), pois sofre uma metamorfose, articulação de estabilidade e transformação, igualdade e diferença, é um resultado temporário da história da pessoa, seu contexto social e histórico e projetos (CIAMPA, 2007) além de um fator intrínseco apenas ao indivíduo, sua construção se dando a partir da relação do sujeito com o meio social e cultural. É um processo contínuo e dinâmico, em que a criação e recriação de sentidos dos próprios valores e experiências, se tornando um processo constante. Ao se reportar a Antony Giddens (2002), a identidade é construída e reconstruída sempre a partir de socializações sussecivas, uma identidade que se dá em movimento constante de tensão entre os atos de atribuição em que o outro afirma o que eu sou (identidade virtual) e os atos de pertença no que eu me identifico a pertencer a partir das atribuições recebidas (DUBAR, 2005). A identidade pode ser considerada também como autodeterminação, ou seja, precisa de uma determinação do sujeito para se manter firme (BAUMAN, 2005). É continuamente formada e transformada enquanto sofre influência das formas como é representada nos diferentes sistemas de cultura e também por esses sistemas (STUART HALL, 2006).</p> | | <p>Antony Giddens (2002); Pimenta e Lima (2012); Pimenta (2010); Zygmunt Bauman (2005); Stuart Hall (2006).</p> |
| <p>O referencial teórico fundamentado no artigo de Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017) é do sociólogo Dubar (2005). Os autores entendem a identidade em uma abordagem qualitativa, como uma rede complexa que possibilita o movimento de construção e reconstrução, configuração e reconfiguração. Essa ideia de identidade para a formação profissional, contempla diversos sistemas de socialização desde a trajetória de vida, acadêmica, familiar, emprego, trabalho e outros contextos, como o ECS de EF segundo Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017). É importante destacar que os pesquisadores Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017) em todo o artigo não se referem ao termo identidade no singular, mas optam em desenvolver o artigo usando sempre simultaneamente o termo identidade(s), ou, identidade(s) profissionai(s), contemplando desse modo, o entrecruzamento permanente da característica do aspecto singular e plural da identidade integrado as identidades.</p> | <p>(VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017)</p> | <p>Dubar (2005)</p> |
| <p>Ao se reportar em Pimenta e Lima (2004) o pesquisador Da Silva (2018) entende que a identidade é uma construção. Fundamentando-se em Pimenta (2004, p. 17), Da Silva (2018) revelou que há “aspectos indispensáveis para a construção da identidade”, que podem ser trabalhados no ECS na profissão docente. Entre eles a autonomia e refletir a sua própria práxis, uma prática no ECS que deixa o futuro professor mais próximo da realidade de ser professor, tensionando e desacomodando a ideia de ensino que segundo Canciglieri (2016) pode ser construído pelas experiências do passado e presente. A importância do aspecto temporal para a construção da identidade para o futuro profissional docente também é destacada por Téó (2013) em que defende a inserção no ambiente escolar do licenciando desde o início do curso. Não apenas aumentar a quantidade de tempo, mas possibilitar nesses momentos o desenvolvimento da capacidade reflexiva no coração da identidade do professor, como aponta Canciglieri (2016) citado e defendido por Da Silva (2018).</p> | <p>(DA SILVA, 2018)</p> | <p>Pimenta e Lima (2004), Canciglieri (2016), Cardozo (2012), Téó (2013), Zancan (2012), Pinto (2014), Scherer (2008), Montiel (2010), Pimenta (2004).</p> |
| <p>A identidade entendida pelos autores no artigo de Pereira <i>et al.</i>, (2018) contempla a reconstrução do modo de ser alcançando novas práticas com reflexões permanentes em toda trajetória de vida. Ao se reportarem a Nóvoa (2000) e Tardif (2010), os pesquisadores Pereira <i>et al.</i>, (2018)</p> | <p>(PEREIRA <i>et al.</i>, 2018)</p> | <p>Nóvoa (2000), Tardif (2010),</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>especificam a discussão da identidade na construção do olhar de ser professor do futuro professor de EF no ECS dialogando com Batista (2008) e Farias Gelcemar (2012), considerando de modo geral, a escola e universidade são inerentes a construção de um modo de ser professor mais reflexivo e competente, mas em especial, inerentes a vida desse futuro professor. Buscando ser um professor que busque ir além da competência, alcançando interações entre pares, reflexões sobre a prática de planejar, mas de agir, sentir e pensar. É importante destacar que no artigo de Pereira <i>et al.</i>, (2018) encontramos o uso do termo “identidade profissional” e “identidade profissional docente”, mas não encontramos nenhum conceito específico a identidade, embora usem Nóvoa (2000) e Tardif (2010) na produção do referido artigo.</p> | | <p>Batista (2008), Farias Gelcemar (2012).</p> |
| <p>A identidade contempla a subjetividade do ser construída na interação com os outros, conforme o estudo de Barros, Pacheco e Batista (2018). A partir dos resultados do estudo, os autores Barros, Pacheco e Batista (2018) entenderam que “o processo de construção da identidade é fluido, dinâmico, como resultado da interação com os outros significativos (pares, professores, orientadores e alunos)” (p.628). Neste sentido, ao se reportarem a Zembylas (2003), os autores apresentam uma identidade entendida como um produto de práticas construídas por múltiplos significados instáveis.</p> | <p>(BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018)</p> | <p>Zembylas (2003), Carrolo (1997), Flores & Day (2006).</p> |
| <p>Ao se reportar a Nóvoa (1995), a pesquisadora Plotegher (2018) afirma que o sujeito que está em formação com uma identidade em construção, com a interação tanto da dimensão pessoal que é de seus próprios projetos e concepções, quanto a dimensão profissional. Além de Nóvoa (1995), Plotegher (2018) se fundamenta ao teórico Dubar (2005), que define identidade como, “[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (p. 136). A autora Plotegher (2018) evidencia que para a compreensão da própria identidade, a história de vida é entendida pela autora como um dispositivo metodológico que contribui para investigar a identidade, pois pode levar o sujeito a reflexão sobre a importância das interações com os outros, com as instituições e por fim comigo mesmo ao longo da formação inicial, principalmente, na atuação docente no contexto escolar. Durante a análise dos dados do seu estudo, Plotegher (2018, p. 94) explica que a identidade pensada no seu estudo, não será somente a partir da subjetividade dos sujeitos participantes da pesquisa, mas tendo a compreensão da constituição da identidade levando em conta as relações vividas com o outro e com os contextos sociais no decorrer das trajetórias individuais. Na EF a construção das identidades dos futuros professores de EF se deu na relação com outros atores (relação do eu com o outro), antes e na formação inicial, acompanhadas de objetividades e subjetividades neste processo (PLOTEGHER, 2018, p. 149).</p> | <p>(PLOTEGHER, 2018)</p> | <p>Nóvoa (1995), Dubar (2005), Josso (2004), Goodson (2008), Nóvoa; Finger (2010).</p> |
| <p>No dicionário, identidade quer dizer: [...] qualidade daquilo que é idêntico; [...] conjunto de caracteres próprios de uma pessoa, tais como nome, profissão, sexo, impressões digitais, defeitos físicos, [...] o qual é considerado exclusivo dela e conseqüentemente considerado quando ela precisa ser reconhecida (MICHAELLIS, 1998, p. 1122). Ao apresentar esta definição Flores (2018) é impulsionado a pensar o conceito de identidade como um instrumento de reconhecimento, ou seja, uma maneira de se entender em relação aos outros. A partir da definição do dicionário, Flores (2018) apresenta um primeiro conceito de identidade,</p> | <p>(FLORES, 2018)</p> | <p>Dubar (2005), Stuart Hall (2006), Bourdieu (2007), Dicionário Michaelis (1998).</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>como “o entendimento ou a maneira de identificação do sujeito consigo mesmo, o qual é idêntico somente a ele e, assim, não pode ser confundido com o outro” (p. 67). O pesquisador Flores (2018) se reporta a Dubar (2005) ao apontar a identidade como um produto e ao mesmo tempo produtora de outras identidades. Em um sentido mais plural em uma visão pós-moderna, Stuart Hall (2006), também reconhece as identidades como produtoras de culturas tendo em vista as posições históricas e sociais peculiares. Entender a(s) identidade (s) como produto, significa ser produto de comportamentos, características e atitudes apropriadas pelo sujeito em diferentes contextos como a família, escola, os amigos, o trabalho, religião etc. Já no Brasil, a identidade no contexto de formação docente do professor de EF, Molina; Silva e Silveira (2004) também se reportam a Dubar (2005) para explicar a identidade como o sentido de si, a busca pelo sentido da individualidade do sujeito na interação com o outro. Pois é nesta interação permanente que Dubar (2009) entende a constituição da identidade, ser ao mesmo tempo um processo individual e coletivo, isto é, social, pois as experiências concretizadas individualmente se tornam coletivas no acontecer histórico. Na tentativa de uma melhor compreensão do termo identidade, em relação com a formação inicial de professores de EF, Flores (2018) se reportar também a Bourdieu (2007) para explicar que a construção da identidade envolve um “trabalho de representação” (BOURDIEU, 2007, p.139), isso é, a constituição e a reconstituição permanente, pelos atores, do universo simbólico que permite a interpretação do mundo e de si mesmo.</p> | | |
|---|--|--|

| IDENTIDADE PROFISSIONAL | | |
|---|-----------------------|--|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| <p>A partir dos resultados de sua tese, Malaco (2004) definiu a identidade profissional como um processo complexo de construção marcado histórica e socialmente pela vida pessoal e profissional dos sujeitos, ou seja, construída no contato direto com a sociedade e campo de atuação profissional, mediada pela história e experiência pessoal, em que os sujeitos estão inseridos num determinado meio social e cultural, possuindo crenças, valores e atitudes que interferem no seu processo de formação profissional. Daí a importância do curso de licenciatura o discente tenha contato efetivo com seu campo de atuação profissional, em especial, o ECS. E, essa construção está atrelada “ao significado que cada professor atribui a profissão docente” (p.115). A pesquisadora Malaco (2004) traz o entendimento que há de se considerar o indivíduo, historicamente situado, que recebe influências do meio social, para produzir significados sociais da profissão que são dinâmicos, mutáveis e sofrem mudanças com um tempo. A construção da identidade profissional a partir da significação social da profissão e, da revisão constante de seus significados sociais da profissão é fundamentada na tese de Malaco (2004) pelo referencial teórico de Pimenta (1998). Baseando-se em Brzezinski (2002), Malaco (2004) explica que a identidade profissional envolve aspectos da identidade individual, que estão atrelados à história e experiência pessoal. Assim como, identidade coletiva, que relaciona com a construção social, nos grupos que estruturam a sociedade. A identidade profissional é coletiva e vai sendo construída no processo de formação inicial do futuro professor e se estrutura através da atividade exercida, isto é, a docência. Em síntese, a</p> | <p>(MALACO, 2004)</p> | <p>Brzezinski (2002), Pimenta (1998), Pimenta e Anastasiou (2002), Wallon (1942, 1971, 1989, 1995), (Bock, 2001), Lane (1999), Oliveira (1992), Lane (1995) e Sawaia (1995).</p> |

| | | |
|---|-----------------------------------|---|
| pesquisadora Malaco (2004) afirma que “a identidade profissional é a docência” (p.20). E o ECS no curso de licenciatura pode contribuir “na construção da identidade profissional” (p.25). | | |
| Segundo Silva (2009) a identidade profissional é uma construção que tem uma dimensão no tempo e no espaço, atravessando toda a vida profissional, desde o momento da escolha profissional, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços onde a profissão se desenrola. É uma construção da “identidade profissional que tem marcas das experiências vividas, das ações, das escolhas ou opções tomadas, das práticas realizadas, dos saberes mobilizados, das continuidades e descontinuidades do ser professor” (SILVA, 2009, p.72). | (SILVA, 2009) | Nóvoa (1995a,b), Pimenta (2008), Moita (1995), Souza (2006), Molina Neto; Molina (2003), Kruger (2007), Molina Neto <i>et al.</i> , (2008). |
| Assim como Dubar (2005) considera as identidades como produto de socializações, a pesquisadora Bezerra (2012) em sua dissertação infere a identidade profissional como produto da socialização profissional (BEZERRA, 2012, p.15-25). Ao se basear em Pimenta (2009) sobre a construção da identidade profissional, Bezerra (2012) explica que essa construção ocorre a partir da significação social da profissão, desde suas tradições com práticas que permanecem culturalmente significativas, singificativas e relevantes a sociedade atual, uma dinâmica profissional de construção de novas teorias, a docência que carrega os valores, a história, resrepresentações, saberes e sentimentos, além do significado escolar para a sociedade, relações e diálogo institucional com outras instituições e atores. | (BEZERRA,2012) | Dubar (2005), Pimenta (2009), Batista <i>et al.</i> , (2012). |
| Em resumo, a identidade profissional para Souza (2012) pode se construir tanto a partir da significação social da profissão desde tradições, práticas, culturas, saberes, histórias de vida, sentimentos de anseios e angústias, quanto da reafirmação das práticas com saberes importantes as necessidades das realidades culturais, segundo Pimenta (2007). Além disso, pode ser construída por representações sobre si mesmo e suas funções, interligadas à sua história de vida, formação e profissão em Burnier <i>et al.</i> , (2007). Sendo assim, a partir do pensamento de Souza (2012) na construção da identidade profissional deve-se considerar além dos conhecimentos acadêmicos e científicos da profissão, o percurso pessoal que ao ser narrado na formação do profissional, podem integrar valores, sentidos e significados para a construção de um profissional com um novo olhar. | (SOUZA, 2012) | Pimenta (2007), Burnier <i>et al.</i> , (2007). |
| Neste estudo os autores não usam o termo da identidade profissional | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | |
| A identidade profissional é construída na prática pedagógica de ser professor na formação inicial, mas integrada com as experiências anteriores. Pois a identidade profissional e pessoal não se separam segundo Borges (1995) apud Razeira <i>et al.</i> , (2014). Para esse grupo de pesquisadores os futuros professores de EF “vão reproduzir na escola suas experiências pessoais e profissionais e/ou acadêmicas.” (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014, p.129). | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | Borges (1995), Santini; Molina Neto (2005), Krug e Krug (2008), Krug (2010), Maschio <i>et al.</i> , (2008). |

| | | |
|---|--|--|
| <p>A identidade profissional para Pires (2016) está ligada a um lugar de trabalho, a determinado contexto social de profissão. Somado a isso, a identidade profissional para a autora é específica para uma área de atuação, isto é, “se torna coletiva pelas semelhanças de um grupo, mas é constituída individualmente nas singularidades de cada indivíduo” (p.89). A grande questão é de que, junto com o processo coletivo em um campo de trabalho específico de modo relacional (o que querem para mim, o que é para mim atribuído pelo outro), a identidade individual é incorporada também, evidenciada assim, pelos atos de pertença (o que eu quero ser, o que eu defino como ideal pra mim). Esse movimento é permanente integrado na constituição da identidade profissional. A identidade profissional é também considerada por Pires (2016) fundamentada em Dubar (1997; 2005), como o resultado de um conjunto de transações internas ao indivíduo (biográfica), ou subjetivas, e externas, entre os indivíduos e as instituições (relacional) “simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 1997, p. 105). As experiências anteriores à formação inicial foi um elemento objetivado para a configuração na identidade profissional dos estagiários de EF no estudo de Pires (2016, p. 23). A autora fundamentada por Dubar (1997; 2005), então além da formação inicial, a carreira docente, as experiências anteriores, as motivações da escolha de ser professor tem relação com a identidade profissional do sujeito. Onde as identidades herdadas podem ser aceitas ou rejeitadas, e as identidades visadas podem ser projetadas como metas, simultaneamente estáveis e provisórias. O título, diploma, não é sinônimo de identidade profissional, mas sim, a aceitação legal, moral e intelectual de exercer a profissão. Baseando-se em Lopes (2007), Pires (2016) explica que a identidade profissional é construída e reconstruída de modo dinâmico, de modo diacrônico e sincrônico das identidades individuais e coletivas. Em resumo diacrônico é quando o significado do ser professor atual se refere ao tempo passado (para identidade individual) e para o futuro como as possibilidades de ser que o grupo possibilita (para a identidade coletiva). O eixo sincrônico é quando há sincronismo, a prorrogação da representação no grupo social, identidade coletiva. Sendo assim, as pesquisas sobre a temática da identidade profissional deve considerar o entrecruzamento dos elementos, eixos, tempo e espaço, indivíduo e do coletivo em que o sujeito está se construindo como profissional.</p> | <p>(PIRES, 2016)</p> | <p>Dubar (1997; 2003; 2005; 2006), Vloet (2007), Lopes (2003,2004; 2007), Formozinho (2001), Gariglio (2010; 2011; 2012), Figueiredo (2009; 2010).</p> |
| <p>Ao se reportar ao teórico Dubar (1997) as autoras Cardoso; Batista; Graça (2016-a, p.524) explicam que cada professor constrói a sua identidade profissional de modo próprio e singular. Conceito que Cardoso; Batista; Graça (2016-a) fundamentaram-se em Dubar (1997) por entenderem também que, qualquer identidade profissional resulta de um processo simultaneamente biográfico e relacional, ligado à história de vida do indivíduo, às vivências familiares, escolares e profissionais, à identificação e diferenciação construídas na relação social e na experiência da ação. A identidade profissional pode sofrer um processo de (re)construção segundo Cardoso; Batista; Graça (2016-a), que se fundamentando em Flores e Day (2006) dividiram para análise em seu artigo, a influência dos três fatores desse processo de (re)construção da identidade profissional, tais como: as experiências prévias, a formação inicial e o impacto do contexto de trabalho (cultura escolar).</p> | <p>(CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a)</p> | <p>Dubar (1997), Flores e Day (2006).</p> |
| <p>Os autores Cardoso, Batista e Graça (2016b) defendem uma Uma Identidade Profissional ativa e transformadora, necessária a uma prática</p> | <p>(CARDOSO; BATISTA;</p> | <p>Wenger (1998),</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>criativa, depende da consistência do processo transformativo da Comunidade da Prática. Neste sentido, os autores deste artigo criticam o conceito de identidade profissional como essência, única, fixa, inalterável, estática, baseando-se por alguns teóricos (eg. Akkerman e Meijer, 2011; Beauchamp e Thomas, 2009; Beijaard <i>et al.</i>, 2004). Ao reconhecer a construção e reconstrução positiva da identidade profissional docente no ECS em uma perspectiva da comunidade de prática, que integre as biografias individuais, o conhecimento construído na formação e as experiências práticas, Cardoso, Batista e Graça (2016b) evidenciam que, neste formato de formação, é possível o estagiário de EF desenvolver a sua autonomia, experiência, reflexão e afetividade no ser professor de EF. Uma Identidade Profissional ativa e transformadora pode ser gerada no ECS com possibilidade do estagiário experimentar uma prática criativa na Comunidade da Prática, do envolvimento desses estagiários e do reforço positivo com a professora cooperante, do espaço e do apoio que disponibiliza, tendo em conta o respeito pelos ritmos individuais (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b, p. 141).</p> | <p>GRAÇA, 2016-b)</p> | <p>Dubar (1997), Akkerman e Meijer (2011), Beauchamp e Thomas (2009), (Beijaard <i>et al.</i>, 2004).</p> |
| <p>Rocha (2017) se reporta a Lopes (1999) para afirmar que a identidade profissional é uma identidade social que é particular e está entre outras identidades sociais da pessoa, mas que decorre no lugar das profissões, neste sentido, explica que o trabalho modifica o trabalhador, o seu saber trabalhar, a sua identidade com o passar do tempo (TARDIF, 2011), uma atividade dotada de uma consciência profissional (GIDDENS, 1987) e para (NÓVOA, 2005) a capacidade de exercer o trabalho com autonomia. Dialogando com Gomes <i>et al.</i>, (2013), Rocha (2017) reitera que a construção da identidade profissional não depende de qualquer um contexto, mas sim, de um contexto de ação que exige diversas adaptações práticas e reflexivas, incluindo as interações como principal elemento para Gomes <i>et al.</i>, (2013). Além do contexto (ROBINSON; ANNING; FROST, 2005) apontam também o sentimento e o status como elementos de construção da identidade profissional, que possibilita desenvolvimento profissional no que se refere aos aspectos como a partilha, a cooperação e a experimentação. O processo de construção de identidade profissional em alguns casos, se dá antes da formação superior, prossegue na formação inicial e ao longo do percurso profissional, dependente dos julgamentos dos outros e das próprias orientações e auto definições do sujeito (GOMES <i>et al.</i>, 2013). A reflexão crítica é a base da identidade profissional (LIBERALI, 2004; OLIARI <i>et al.</i>, 2012).</p> | <p>(ROCHA, 2017)</p> | <p>Dubar (2005), Giddens(1987-2002), Nóvoa (2005), Lopes (1999), Gee (2000), Fazenda (1994), Tardif (2014), Gomes <i>et al.</i>, (2013), Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta e Lima (2012), Pimenta (2014), Robinson; Anning, Frost, 2005), Bracht (2003), Liberali (2004), Oliari <i>et al.</i> (2012).</p> |
| <p>Se reportando a (Dubar, 2005), os pesquisadores Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017) usam o referido sociólogo para conceituar a inserção e identidade profissional como processos de “[...] construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho (ECS) e de formação” (Dubar, 2005, p. 330). Para Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017), a construção da(s) identidade(s) profissional (is) é o protagonismo acadêmico e pessoal do sujeito, aquele que busca “ir além” de modo a desenvolver-se como um profissional mais qualificado na sua área de atuação, portanto essa construção requer movimento, busca e reconstrução do conhecimento (p. 24).</p> | <p>(VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017)</p> | <p>(Dubar, 2005)</p> |
| <p>A construção da identidade profissional é construída na formação inicial e continuamente, inclusive no ECS (TÉO, 2013), além dos aspectos temporais, a capacidade do exercício de reflexão na e sobre a prática do ECS (LIMA, 2009; CANCELIERI, 2016), assim como responsabilidade no ECS (MONTIEL, 2010), as narrativas das histórias</p> | <p>(DA SILVA, 2018)</p> | <p>Téo (2013), Barros <i>et al</i> (2012), Pimenta e Lima</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>de vidas (PIMENTA; LIMA, 2004), as experiências passadas ou prévias (CANCIGLIERI, 2016; BARROS <i>et al.</i>, 2012), autodeterminação (motivação intrínseca e extrínseca) (BARROS <i>et al.</i>, 2012). A identidade profissional pode ser reconfigurada no ECS, pois segundo Barros <i>et al.</i>, (2012), as experiências anteriores são reavaliados na adaptação de ser professor no ECS. Podendo gerar um olhar favorável ou desfavorável, ou neutro de ser professor conforme resultados de Da Silva (2018, p. 99-102).</p> | | <p>(2004), Cancigliere (2016), Montiel (2010).</p> |
| <p>Pereira <i>et al.</i>, (2018) apresentam a ideia de uma identidade profissional ativa e transformadora, necessária a uma prática criativa, que depende da consistência do processo transformativo numa visão colaborativa, em que tanto a relação com os outros, o espaço e, os aspectos do próprio sujeito, contribuem para a construção da identidade profissional. Segundo Pereira <i>et al.</i>, (2018) desde a formação inicial os estudantes vão construindo sua identidade profissional, interligando intencionalidades, reconhecendo competências inacabadas, que se desdobram durante a formação, exigindo aos cursos um olhar diferenciado a formação inicial, principalmente, no ECS. Assim como a identificação, a identidade profissional foi um subeixo temática do eixo da experiência da formação inicial. A identidade profissional não se acaba no ECS, mas ela está em construção no ECS.</p> | <p>(PEREIRA <i>et al.</i>, 2018)</p> | <p>Sacristan (1995), Nóvoa (2000), Tardifi (2010), Farias Gelcemar (2012), Cardoso; Batista; Graça (2016b, p.141), Nascimento Januário (2012).</p> |
| <p>A identidade profissional para Barros, Pacheco e Batista (2018) pode iniciar com a idealização do sujeito em desejar ser um profissional e a partir da interação com os outros é que se constrói a experiência subjetiva de se sentir um profissional. Em seu artigo os autores acreditam que a formação inicial, principalmente o ECS, tem um papel importante na construção da identidade profissional do futuro profissional docente. A partir dos resultados do artigo de Barros, Pacheco e Batista (2018) percebemos que os estagiários de EF tiveram algumas vivências que “foram marcantes e estruturantes para a construção da sua identidade profissional” (p. 628).</p> | <p>(BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018)</p> | <p>Carrolo (1997), Zembylas (2003), Fernandes (2003) Flores & Day (2006).</p> |
| <p>Para definir a identidade profissional Plotegher (2018) se reportar a Dubar (2005). O conceito de identidade profissional começa se esboçar quando se considera que este conceito é socializado, e a partir do contexto profissional que o sujeito está inserido, e passa a assumir um caráter coletivo. Desse modo, segundo Plotegher (2018) em Dubar (2005), as identidades começam a ser construídas e ganham diferentes significados em tempos e espaços no decorrer da trajetória formativa, compondo-se em várias identidades, por isso a ideia de ter características como mutável e inacabada. No centro dessa temática da identidade profissional, Plotegher (2018) se fundamenta com Moita (1995) que afirma ser “uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a o profissão se desenrola” (p. 116). Na EF, a busca pela identidade profissional docente do discente de EF se dá desde a escolha do curso até formação profissional, incluindo, o ECS e os espaços não vinculados a formação acadêmica, dentro ou fora do currículo prescrito (PLOTTEGHER, 2018, p.149-150). No estudo de formação inicial de EF de Plotegher (2018), a autora sugere que, para entender a constituição da identidade profissional, tem-se que levar em conta que ela ocorre pela articulação entre o processo identitário biográfico (identidade para si) e o processo identitário relacional (identidade para o outro), que segundo Dubar (2005) “são ao mesmo</p> | <p>(PLOTTEGHER, 2018)</p> | <p>Dubar (2005), Moita (1995), Nóvoa (1995).</p> |

| | | |
|---|----------------|---|
| tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática” (p. 135). A construção da identidade profissional segundo Nóvoa (1995) discutido por Plotegher (2018, p.23), se entrelaça o tempo todo com o processo de formação humana. Nesse sentido de integração do ser individual com o coletivo, Plotegher (2018) sistematiza que “a identidade profissional é construída a partir do momento em que os sujeitos se inserem em um contexto de formação profissional, que nesse caso refere-se à identidade docente” (p.116). | | |
| A identidade profissional de base se manifesta em confrontos, da identidade para si e uma projeção de si no futuro, o que possibilita a antecipação da trajetória de emprego como explica Flores (2018, p. 102) ao se reportar a Dubar (1997). Ao especificar a discussão da identidade profissional, Flores (2018) se fundamenta em Amélia Lopes (2007) em que vem discutindo a construção da (s) identidade(s) desde 1993 em Portugal, com destaque de sua tese em 1999, entre outras publicações da temática, Flores (2018) usa a literatura de Lopes (2007) para trazer ao ECS de EF, a discussão da identidade profissional em dois eixos diacrônicos e sincrônicos das identidades individuais e coletivas. O eixo diacrônico na identidade individual na qual as representações estabelecidas neste processo são originárias de uma vontade, de um significado pré-concebido internamente. Além do eixo diacrônico da identidade coletiva vem alicerçado em possibilidades futuras que não são restritas, mas derivam de capacidades e vivências passadas em grupo. Nesse conceito de identidade profissional, o eixo sincrônico se revela no alongamento de uma representação ou interpretação no campo social. | (FLORES, 2018) | Dubar (1997), Lopes (2003; 2004; 2007) |

| IDENTIDADE DOCENTE / IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE / DO PROFESSOR | | |
|---|---------------|--|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| A partir do conceito de identidade profissional de Pimenta (1998), a autora Malaco (2004) infere que a identidade docente pode ser construída pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios. Em sua tese, Malaco (2004) explica que o desenvolvimento da identidade docente, ou seja, a aprendizagem significativa de ser professor do futuro professor pode ocorrer ao vivenciar “a prática pedagógica, participa de maneira efetiva do dia-a-dia de uma escola, reflete, analisa e discute com os professores da graduação, com intuito de relacionar teoria e prática e, ainda, ampliar seus conhecimentos” (p. 25). | (MALACO,2004) | Brzezinski (2002), Pimenta (1998), Pimenta e Anastasiou (2002), (Gatti, 1996), Moreira (1994), Medina (1983), Wallon (1942, 1971, 1989, 1995). |
| A configuração da identidade profissional docente situa-se, na esfera pessoal, social, profissional além de somar-se também, à consciência e responsabilidade da construção da identidade de outros sujeitos, em especial, os alunos, representando assim uma relação dinâmica e complexa que nos acompanha durante toda a vida, expressando a prática cultural humana efetivada na interação entre os sujeitos dentro e fora da escola (SILVA, 2009, p. 32). A autora acredita que a busca da construção da identidade profissional requer uma formação docente numa perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite na formação ser um professor com pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. A construção da identidade docente, por ser um processo ao mesmo tempo individual e coletivo, se dá por meio | (SILVA, 2009) | Nóvoa (1995), Pimenta (2008), Zabalza (2004), Molina Neto; Molina (2003). |

| | | |
|---|-----------------------|--|
| <p>“das escolhas, das experiências e reflexões a respeito de ser professor” (SILVA, 2009, p.64).</p> | | |
| <p>A identidade docente para Bezerra (2012) é um processo contínuo, por isso, de construção/reconstrução em diferentes espaços de socialização, em um movimento de transações entre as identificações atribuídas aos graduandos (que professor se quer formar?) e as identificações que o graduando assume e interioriza (que professor eu quero ser?). Em que a identidade docente se constrói a partir da relação da subjetividade e objetividade, profissional e pessoal, de inúmeros fatores que interagem entre si. Para autora, a identidade docente é uma dimensão da identidade do indivíduo. Não se restringe a entrada e saída da universidade, considerando também as identificações subjetivas das experiências anteriores do curso (não como produto final na infância como preconiza Erik Erikson, mas desde a infância sem acabamento, como o interacionismo simbólico e processual em George Mead), experiências dentro e fora da universidade, e, principalmente, integrando tudo isso no ECS que foi o foco do estudo de Bezerra (p.23-42). A identidade docente não é um dado ou propriedade como Nóva crítica, mas é construída antes do ingresso da formação superior docente. Pois ocorrem por socializações ao longo da vida (BEZERRA, 2012, p. 10). Neste sentido a autora se reporta a Dubar (2005), explica que as experiências de socialização ao longo da vida que mediam a construção da identidade docente, dentro de um processo relacional e biográfico, na transação da identidade para si e para o outro (p.10). Ao se reportar a Nóvoa (2007) a autora explica que os estudos sobre a construção da identidade docente, desde 1990, contribuem para entender como ocorre a construção da maneira de ser e estar na profissão, levando a adesão e afirmação da docência, gerando sentido a sua atuação profissional. Os elementos de construção da identidade docente no ECS de EF no estudo de Bezerra (2012) foram: as práticas corporais, trajetória escolar e a escolha profissional (p. 46), assim como, na dimensão colaborativa, foram: o professor coordenador (universidade), professor supervisor (da escola) e o grupo de ECS (p. 79).</p> | <p>(BEZERRA,2012)</p> | <p>Dubar (2005), Nóvoa (1992; 2007), Pimenta (2009), Tardif (2008), Lemos (2009), Freire (1992), Molina Neto & Molina (2003), Oliveira (2010), Faria & Souza (2011), Larrosa (2002; 2003), Josso (2004), Goodson (2007), Moita (1995), Quadros <i>et al.</i>, (2005), Catani <i>et al.</i>, (2000), Bosso (1995), Sacristán (2008), Carrolo (1997), André <i>et al.</i>, (1999), Garcia <i>et al.</i>, (2005), Grigoli <i>et al.</i>, (2010), Vieira <i>et al.</i>, (2009), Fartes (2008), Monfredini (2008), Gianotto; Diniz (2010), Brando; Caldeira (2009), Souza Neto <i>et al.</i>, (2012).</p> |
| <p>A identidade docente é uma permanente construção social. Para a autora a identidade docente inicia seu processo de estruturação mais profunda na formação inicial. A Identidade docente é entendida também como uma construção individual, subjetiva e historicamente localizada. A pesquisadora Souza (2012) defende este conceito baseando-se predominantemente em Pimenta (2007), que entende a identidade docente ser construída ao longo da trajetória profissional do professor por meio das experiências, da história individual e da sociedade. Entre os elementos que Pimenta (2007) apresenta como importante para se pensar a construção da identidade docente ao gerarem a revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições, a reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, práticas que resistem a inovações, o cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor, assim como as relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2007, p. 19). A identidade docente é uma construção social, de acordo com a história. Além de uma forma de ser e</p> | <p>(SOUZA, 2012)</p> | <p>Pimenta (2007; 2010), Pimenta & Lima (2010), Nóvoa (1992; 1995), Tardif (2008), Vloet (2007), Burnier <i>et al.</i>, (2007), Barreiro & Gebran (2009), Marcelo Garcia (1995),</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>estar na profissão (PIMENTA, 2010). A identidade docente tem relação com a qualidade do trabalho, por isso necessário espaços para discussões e reflexões sobre o trabalho (PIMENTA e LIMA, 2010). A autora Souza (2012) se reporta a Ghedin <i>et al.</i>, (2008) para explicar em sua dissertação a importância da construção da identidade docente de um profissional intelectual, crítico reflexivo, capaz de compreender a atual realidade educacional e, que seja, construtor de saberes necessários para propor alternativas pedagógicas a realidade que estará inserido. Neste sentido, a identidade docente requer condições de trabalho, reconhecimento e valorização profissional pela sociedade, elementos indispensáveis para a construção profissional docente, que por outro lado, nos dias de hoje, tornam-se cada vez mais um obstáculo. Logo, fazer os alunos se vejam professores como objetivo dos cursos de formação de formação inicial, destacado em 2007 por Pimenta (2007) e reforçado em 2012 por Souza no ECS de EF, parecem ser discussões que precisam ser ampliadas e aprofundadas.</p> | | <p>Ghedin <i>et al.</i>, (2008), Bracht (2011).</p> |
| <p>A identidade docente pode se construir a partir do ECS, é entendida como uma ferramenta de conhecimento e aprendizagem fundamental, capaz de possibilitar os estagiários participarem das decisões de gestão da escola e dos sistemas educativos. (MONTENEGRO <i>et al.</i>, 2014, p.560).</p> | <p>(MONTENEGRO <i>et al.</i>, 2014)</p> | <p>Pimenta e Lima (2004), Tardif (2002).</p> |
| <p>O ser professor (identidade docente) de EF no estudo de Razeira <i>et al.</i>, (2014) compõem o entrecruzamento dos aspectos pessoais e profissionais. Neste sentido, os autores destacam no seu artigo que a identidade docente está relacionada com os diversos motivos de escolhas da profissão, mesmo o futuro professor não saber onde atuar, se escola, academias, clubes, universidades e outras áreas e campo de atuação profissional docente. Ao se reportar a Borges (1995), o grupo de pesquisadores de Razeira <i>et al.</i>, (2014) entendem que para a construção dos saberes do ser professor é necessário a articulação das identidades pessoal e profissional, na trajetória da formação do curso de licenciatura.</p> | <p>(RAZEIRA <i>et al.</i>, 2014)</p> | <p>Borges (1995), Santini e Molina Neto (2005), Krug; Krug (2008), Krug (2010).</p> |
| <p>A identidade docente estudada pela pesquisadora Pires (2016) abordou a relação dos conceitos de identidade profissional em Dubar (2005) aos de identidade docente de Lopes (2007), e por fim expressa as características da identidade docente na área da EF, em especial no ECS. Outro conceito apresentado por Pires (2016) é de Vloet (2007) de que a identidade docente se constitui na autoanálise de experiências significativas, retiradas da prática e da biografia do professor. A identidade docente na EF se reportou a Benites (2007) e Gariglio (2012). A identidade docente se configura por alguns elementos que Pires (2016) integra alguns autores, tais como o ofício, prática pedagógica do estudante, experiências das histórias de vida, nos exemplos dos docentes durante a formação inicial e nas práticas desenvolvidas em espaços como os estágios obrigatórios e não obrigatórios segundo Formozinho (2001), competências, mas também de afetos; um profissional, mas também uma pessoa, com identidade construída e reconstruída em espaços e tempos diferentes, segundo Lopes (2007). A autora Pires (2016) também traz o conceito de identidade docente em Marcelo (2009) que a conceitua como a definição feita pelos professores para o seu 'eu' profissional, a qual, por ser influenciada pela escola, por reformas educacionais e por contexto políticos, evolui durante carreira docente. A</p> | <p>(PIRES, 2016)</p> | <p>Dubar (1997; 2003; 2005; 2006), Lopes (2003, 2004; 2007), Gariglio (2010; 2011; 2012), Figueiredo (2009; 2010), Formozinho (2001), Marcelo (2009), Tardif (2007), Smit <i>et al.</i>, (2010), Flores Viana (2007), Carrolo (1997), Fortes (2008), Iza <i>et al.</i>, (2014), Andre (1999; 2009), Alarcão (2014), Lemos (2009), Pimenta e Anastasiou (2002), Ronfeldt (2008), Ronspies (2011), Patrício</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>identidade docente segundo Pires (2016) está ligada ao movimento gerado pelo tempo e espaço, nos processos relacionais e biográficos, nas aspirações e valores pessoais e profissionais, na tensão da identidade virtual e real, na visada e herdada, nas dimensões individuais (histórias de vida) e coletivas (representações de ser professor em grupos), nos aspectos internos (compromisso de cuidar do aluno) e externos (currículos, planos, etc), nas tensões entre teoria e prática, as identificações anteriores de uma possível identidade profissional (identidades herdadas e biográficas) antes do ingresso no curso de graduação, fundamenta-se na aquisição dos sentidos e dos significados de ser professor (identidades individuais e coletivas) e reflete as intencionalidades do futuro numa negociação de identidades. A identidade docente é marcada pelo que se é, vive, sente e acredita (PIRES, 2016, p. 219). No entanto da identidade docente também pode ser entendida como um processo dinâmico, as demandas socioadministrativas do ensino e a afirmação de si se caracterizam por um movimento reflexivo e contínuo da vivência de múltiplas identidades. As múltiplas identidades são percebidas e resignificadas num processo contínuo e flexível, que no ECS segundo Formosinho (2001) corroborado por Pires (2016) no ECS de EF, as experiências das histórias de vida, formação inicial e ECS e outros espaços de práticas ocorrem a construção da identidade. O movimento de negociações das identidades, relações, entrecruzamentos, interlocução, e principalmente, entrelaçamento por ex. da identidade herdada com a identidade visada, além da tensão das identidades virtual e real, individual e coletiva. Neste sentido, a autora aponta na direção de que o distanciamento da teoria e prática limita o sentimento de pertencimento do futuro professor, como professor como parte do processo de ensino dentro da escola. Segundo Pires (2016) Lopes (2007) identificou que as frustrações, insatisfações e desencantamento foram experiências individuais vivenciadas e percebidas pelos graduandos que podem gerar crises identitárias de professores no início da carreira (LOPES, 2007) e no ECS de EF (PIRES, 2016).</p> | | <p>(2002), O' meara & Macdonald (2004), Tinning (2004), Dowling (2006), Basei (2011), Vargas; Moreira (2011;2012), Alves <i>et al.</i>, (2012), Fletcher (2012), Souza neto <i>et al.</i>, (2010), Faria <i>et al.</i>, (2012), Moreira & Ferreira (2012), Rodrigues <i>et al.</i>, (2012), Vloet (2007).</p> |
| <p>A construção da identidade docente que Cardoso; Batista; Graça (2016-a) se fundamentam no referido estudo, toma bor base teórica o sociólogo Dubar (1997), em que define essa construção como um processo biográfico e relacional de reapropriação crítica das experiências ao longo da vida. Além de Dubar (1997), essa definição de Cardoso; Batista; Graça (2016-a, p.532) vai ao encontro ao que preconiza também Flores e Day (2006), ao considerarem os fatores biográfico e relacional, ambos contextualizam aspectos históricos e sociais. Ser um docente prático reflexivo requer a vontade de ser um professor ativo, acreditar na transformação, principalmente de si com a reflexão sobre os próprios erros e dificuldades na atuação profissional, conforme apontam Cardoso; Batista; Graça (2016-a, p.533).</p> | <p>(CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a)</p> | <p>Dubar (1997), Giddens (1997), Berger & Luckmann (2004), Macphail; Tannehill (2012), Flores e Day (2006), Molina Neto (2003), Santos; Bracht; Almeida (2009), Batista; Queirós (2013), Larrivee (2008), Sachs (2001), Macphail & Tannehill (2012), Neira (2012).</p> |
| <p>A identidade profissional docente, estudada por Cardoso, Batista e Graça (2016) em contexto de ECS, é conceituada a partir do sentimento de pertença do grupo, que é gerado nas relações autênticas da comunidade da prática baseada na teoria de (Wenger, 1998). As identidades profissionais docentes para Wenger (1998) são ao mesmo tempo ricas e complexas, pois são produzidas em um conjunto rico e complexo das relações de prática. Para Cardoso, Batista e Graça (2016b, p. 126) a</p> | <p>(CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b)</p> | <p>Wenger (1998), Gee (2001), Dubar (1997), (Owens <i>et al.</i>, 2010), (Flores e Day, 2006), Beauchamp e Thomas (2009), (Clandinin <i>et</i></p> |

| | | |
|--|------------------------------------|--|
| <p>identidade do professor é múltipla, fluida, evolutiva, instável, relacional e, daí, fortemente influenciada pelos contextos socioculturais. A partir do referido artigo de EF no ECS, a identidade do professor compreende, portanto, as transformações pessoais e profissionais (Beauchamp e Thomas, 2009) que, partilhadas em grupos de afinidade (Gee, 2001), promovem sentimentos de pertença (Wenger, 1998) e conduzem à (re) construção da identidade profissional (IP) individual e coletiva (Owens <i>et al.</i>, 2010). Tratando-se de um processo simultaneamente biográfico e relacional, de reapropriação crítica das experiências vividas ao longo da vida (Dubar, 1997), a identidade do professor resulta da construção de um modo particular de se sentir professor, ao mesmo tempo que, atribui sentido ao seu dia a dia.</p> | | <p><i>al.</i>, 2009), Sachs (2001; 2003), Giddens (1997), Callero (2003), Lopes (2007), Korthagen & Vasalos (2005).</p> |
| <p>É o tornar-se professor, que pode ocorrer no ECS, a partir de construções e/ou reconstruções do que se pensa ser professor segundo Rocha (2017, p.23). A identidade pessoal e coletiva são agregadas a identidade profissional docente (GOMES <i>et al.</i>, 2003) apud Rocha (2017). Como elementos para a construção da identidade docente Rocha (2017) apresenta alguns autores que destacam os valores de cada indivíduo, suas histórias, como estar como professor, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; 2014), tanto individualmente quanto no coletivo, neste caso, aprendendo o ensino uns aos outros (OLIARI, <i>et al.</i> 2012).</p> | (ROCHA, 2017) | <p>Gomes <i>et al.</i>, (2013), Faria & Souza (2011), Pimenta (2010; 2014), Gariglio (2010). Pimenta & Anastasiou (2002; 2012;2014), Tardif (2011, 2014), Tardif; Lessard(2005), Kulcsar (1994), Oliari <i>et al.</i>,(2012), Gomes <i>et al.</i>, (2013); Guimarães (2004), Liberali(2004), Nóvoa (2005), Conceição; Kurg (2008), Moraes <i>et al</i> (2008), Rodrigues (2013), Sambugari (2011), Andrade (2004),Dubar (2005), Bracht (2003).</p> |
| <p>No entendimento dos autores Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017) sobre a identidade do professor como futuro profissional em formação, é de que, a construção das identidades profissionais dos futuros professores de EF no ECS investigados pelos referidos autores, é de que, foi considerado nesta construção docente, a escolha do curso de licenciatura, a formação inicial docente e principalmente, a inserção profissional, somados ainda as experiências dos estagiários. Neste estudo da construção das identidades na formação de professores de EF, Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017) concluíram que embora a universidade, por vezes, se mostre desarticulada com o contexto da prática pedagógica da escola, foi verificado que os estagiários tiveram iniciativa de reconstrução da sua identidade profissional de aprender outros conhecimentos que, muitas vezes, não são tratados na universidade, mas podem ser aprendidos na experiência prática, como exemplo do ECS, que de modo integrados, contribuem com os aprendizados e ressignificam a(s) identidade(s) profissional (is). Ou seja, tanto criar métodos e metodologias e aprender por meio das experiências práticas no contexto da inserção profissional, quanto a iniciativa do futuro professor de buscar ir além, são apontados pelos autores como importantes para a reconstrução do conhecimento e de identidade(s) profissional (is) do futuro professor de EF.</p> | (VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017) | (Dubar, 2005) |
| <p>Para o pesquisador Da Silva (2018) a identidade docente é a construção</p> | (DA SILVA, | Pimenta e Lima |

| | | |
|---|--|---|
| <p>que pode ocorrer o fortalecimento no ECS, ao proporcionar uma experiência real do que é ser professor na prática. Uma prática que é indispensável a reflexão para a construção da identidade docente segundo Zancan (2012) citada por Da Silva (2018). As condições de trabalho, reconhecimento e valorização profissional são aspectos que Pimenta e Lima (2004) reiteram o fortalecimento da construção da identidade docente. A articulação da universidade e escola segundo Montiel (2010) reitera que, no ECS é apontado como importante para a construção da identidade docente. Além desses elementos no ECS, da Silva (2018) se reportar a Cancigliere (2016), para explicar que a identidade docente decorre da identidade profissional e das experiências passadas e do presente, como é o caso do ECS, que contribui para “a construção da identidade docente” (DA SILVA, 2018, p.47). Por fim, para Pimenta e Lima (2004, p.62-67) “a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério”, de modo mais específico “é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar”. Neste sentido, a identidade docente pode ser considerada como uma categoria profissional em que a sua construção, o seu fortalecimento e desenvolvimento profissional estão ligados ao trabalho. O momento de tornar-se professor de EF para o autor Da Silva (2018) é o da colação de grau, momento que o docente em formação se sente apto para exercer sua atividade profissional.</p> | <p>(2018)</p> | <p>(2004), Cancigliere (2016), Zancan (2012).</p> |
| <p>A identidade docente é conceituada por Pereira <i>et al.</i>, (2018), contemplando um processo de transformação na perspectiva da Comunidade da Prática centrada na relação dos professores e outros atores educacionais. Conceituada também como uma prática além da aplicação da teoria na prática, mas de forma atônoma e crítica, reflexão da prática gerando novas prática. De modo que ocorra a reconstrução (reinventar) da prática docente em novas ações/experiências, reflexões/teorias sobre a real prática de ensino, de aula, do planejar, avaliar, cooperar, construir junto com os pares, discussões políticas e pedagógicas, do trabalho, além de reflexões sobre as experiências de ações didáticas do ser professor.</p> | <p>(PEREIRA <i>et al.</i>, 2018)</p> | <p>Sacristan (1995), Nóvoa (2000), Tardif (2010), Batista (2008), Farias Gelcemar (2012), Pires (2016).</p> |
| <p>A identidade profissional docente é a construção da experiência subjetiva de se sentir professor, a partir da interação com os outros, conforme definem as autoras Barros, Pacheco e Batista (2018, p. 608-628). Ao se reportar a Carrolo (1997) e Simões (1996), a eficácia e conforto de ser professor, está relacionada com imagens acerca de si e do seu desempenho, reconhecimento e aprovação na comunidade escolar.</p> | <p>(BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018)</p> | <p>Carrolo (1997), Simões (1996), Fernandes (2003).</p> |
| <p>A identidade docente para Plotegher (2018) é construída além do currículo prescrito e formal, contemplando também, outros tempos e espaços, com grande influência segundo a autora das experiências formadoras que antecedem a formação inicial e às adquiridas no processo de formação inicial que são contadas por meio das histórias de vidas. Neste sentido, essa construção permanente e inacabada da identidade docente procede por um processo reflexivo da prática docente, que começa segundo Plotegher (2018) “na formação inicial, desenvolvendo reflexões de todas as suas vivências, contribuindo efetivamente na construção da sua identidade docente [...]” (p. 43). A</p> | <p>(PLOTEGHER, 2018)</p> | <p>Nóvoa (1995), Tardif (2008), Pimenta (2002), Josso (2004), Goodson (2008), Nóvoa & Finger</p> |

| | | |
|--|-----------------------|---|
| <p>integração da identidade pessoal na identidade de ser professor foi destacada por Plotegher (2018) ao conversar alguns autores em seu estudo, sobre o entendimento que o professor se integra a sua pessoa, onde se tem a ideia de professor como pessoa, daí a necessidade de articular a identidade pessoal e a identidade profissional (NÓVOA, 1995; JOSSO, 2004; GOODSON, 2008; NÓVOA; FINGER, 2010). Para compreender a construção da identidade profissional docente em uma perspectiva biográfica e (auto) biográfica, Plotegher (2018) se reporta a Cunha (2013), Josso (2004), Nóvoa (1995), Goodson (2008) que explicam a memória como um instrumento de reflexão cada vez mais usado em pesquisas em educação, mostrando que, rememorar, lembrar e narrar alguns momentos durante a formação inicial, que foram importantes, podem ajudar para compreender a construção da identidade docente dos investigados. Nesta perspectiva que Plotegher (2018, p. 17; 152) explica que a construção da identidade docente é influenciada pelas experiências formadoras, que são novas práticas a serem constextualizadas na escola, também vividas em diferentes espaços e tempo, identificadas por meio das histórias de vida. Ao se reportar em Tardif (2008), Pimenta (2002), Diniz-Pereira (2008) e Garcia (2008), a pesquisadora Plotegher (2018) entende que a identidade docente é construída e (re)construída ao longo da carreira por um processo de socialização, no qual os discentes são submetidos segundo Garcia (2010), em uma aprendizagem informal, pouco reflexiva no qual os futuros professores de modo mais emocional que racional, vão se identificando com modelos de docentes.</p> | | <p>(2010), Cunha (2013), García (2010), Diniz-Pereira (2008), Dubar (2005).</p> |
| <p>A identidade docente é compreendida por Flores (2018) como “um movimento de laços entre a biografia do sujeito com as influências culturais e sociais e com princípios engendrados nos subcampos que interage, os quais podem se configurar conforme o papel e as circunstâncias” (p. 164). Em resumo a identidade docente é ser professor, segundo Flores (2018, p. 66). É entendida ainda como “mutável e flexível” (p. 127). Para Flores (2018) “o sujeito docente é constituído a partir de uma tessitura de relações sociais e de determinados processos de identificação” (p.22). Sendo assim, o pesquisador Molina Neto (1997) ao investigar o processo de constituição do ser professor de EF, entende que neste processo, há uma teia de representações entre a identidade para si e para os outros, que são os pares, colegas docentes, estudantes, pais, etc. Neste sentido, no ECS de EF, o pesquisador Flores (2018) também denomina a identidade docente como representações sobre o ser professor. O ser professor. A constituição da identidade docente dos estagiários no ECS somente se configurou, a partir dos resultados de Flores (2018), pelas “experiências do ECS na escola (habitus profissional), por meio de reflexões e autorreflexões sobre as vivências pessoais e relacionais da prática docente, com os conhecimentos e competências adquiridos na universidade (identidade visada)” (p.164). Flores (2018) se reportando a Moita (2000), explica que, constituir-se como professor de EF, é um processo que vai sendo desenhado a partir do enquadramento intraprofissional que o ator estabelece, como também pelo contributo das interações que vão acontecendo entre o universo profissional e os outros socioculturais.</p> | <p>(FLORES, 2018)</p> | <p>Molina Neto (1997), Formosinho (2001), Moita (2000), Nóvoa (1992).</p> |

| IDENTIDADE DOCENTE NO ECS | | |
|--|----------------|---|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| No pensamento de Malaco (2004) a identidade docente dos estagiários é a busca da aprendizagem significativa de ser professor. O sentido de ser professor no ECS. Baseando-se na teoria psicológica denominada sócio-histórica e aos estudos de Wallon sobre afetividade (1942, 1971, 1989, 1995), a pesquisadora Malaco (2004) em sua tese entende que a identidade docente dos estagiários de EF pode ser definida como o sentimento de ser professor. Além disso, a autora entende que o ECS (não sendo o único espaço de prática docente da formação inicial) é um momento de experiências que pode levar a construção da Identidade docente do estagiário de EF no ECS. | (MALACO, 2004) | Brzezinski (2002), Pimenta (1998). |
| Ao investigar como as experiências contribuem na construção da identidade docente do futuro professor de EF, a pesquisadora Silva (2009) em sua dissertação aponta que o ECS é um eixo central da formação dos professores que perpassam a tessitura da identidade profissional docente, de modo que, no ECS a construção da identidade docente ocorre através das escolhas, das experiências e reflexões a respeito de ser professor, pois, essa construção da identidade docente é um processo individual e coletivo e que está em constante movimento, principalmente no ECS (SILVA, 2009). | (SILVA, 2009) | Nóvoa (1995), Pimenta (2008), Zabalza (2004). |
| A identidade docente é um processo contínuo, por isso, de construção/reconstrução em diferentes espaços de socialização, em que a identidade docente se constrói a partir da relação da subjetividade e objetividade, profissional e pessoal, de inúmeros fatores que interagem entre si. Na dissertação de Bezerra (2012) o ECS de EF foi um espaço investigado no estudo da autora, como significativo para a construção e reconstrução da identidade docente com as mudanças identitárias nas dimensões de si, do contexto e com os outros. Uma ressignificação de ser professor (BEZERRA, 2012, p. 11). A construção da identidade docente pode ocorrer no ECS Lima (2009), Pimenta;Lima (2008), Farias; Nascimento (2012). O ECS segundo Bezerra (2012) contribui ao processo de construção da identidade docente, quando possibilita interações em uma rede colaborativa entre estagiários e professores da escola e universidade, alunos da escola, colegas estagiários e outros agentes da escola. Entre uma das relações mais importantes na construção da identidade profissional dos estagiários de EF no ECS foi à relação com os alunos da escola na condução das aulas (BEZERRA, 2012, p.92). É a entrada do mundo escolar como professor. | (BEZERRA,2012) | Nóvoa (2007), Pimenta e Lima (2008), Larrosa (2003), Dresch <i>et al.</i> , (2008), Lima (2009), Souza Neto <i>et al.</i> , (2012). |
| O ECS é o ponto central para a construção da identidade docente (SOUZA, 2012, p. 71). A autora entende que a identidade docente no ECS é um momento de prática reflexiva sobre as demandas docentes no contexto escolar, em que pode corresponder às expectativas de ser professor nas escolas de hoje. Em seus resultados, a autora destaca o ECS em uma perspectiva da racionalidade da prática para melhor construção identitária de um professor de EF com “uma visão de ação docente enquanto práxis” (p.89). O ECS, em uma perspectiva reflexiva, foi avaliado pelos estagiários da pesquisa de Souza (2012) como positivo. Todos os investigados da pesquisa de Souza (2012) expressaram que a experiência favoreceu na emergência de saberes, aprendizagens específicas da profissão e assim, na construção da | (SOUZA, 2012) | Pimenta (2007), Ghedin <i>et al.</i> , (2008), Bracht (2011). |

| | | |
|--|-----------------------------------|---|
| <p>identidade docente. Neste sentido a autora explica a necessidade da construção de uma identidade docente capaz de corresponder às expectativas e demandas da ação docente, desenvolvida em um ECS dentro de uma perspectiva que articule a teoria e a prática de maneira reflexiva e contextualizada, buscando entender inclusive na atividade docente enquanto práxis - pressupõe uma formação sólida que parece contribuir na construção de uma identidade capaz de corresponder às expectativas e demandas da ação docente. O ECS contribui para o processo de construção da identidade docente dos estagiários de EF (SOUZA, 2012). A reflexão sobre as experiências de ser professor é um elemento estudado pela autora para a construção da identidade docente dos estagiários de EF em seu estudo. E por fim, o vínculo da Universidade com a experiência do contexto escolar. A formação inicial por tanto, em especial o ECS, é o ponto central na constituição identitária docente, várias maneiras do professor interagir com a sociedade.</p> | | |
| <p>Na busca de compreender melhor como os estagiários de EF desenvolvem a construção da sua identidade pedagógica e profissional no ECS, Montenegro <i>et al.</i> (2014, p. 547) conseguiram identificar que os 17 discentes de EF pesquisados expressaram que o ECS cria novas possibilidades aos discentes e proporciona a criação de um olhar de educador no que diz respeito às questões do exercício da sua profissão relacionadas à docência. Ao considerar o ECS teórico-prático, em que a teoria é indissociável da prática fundamentando-se em Pimenta e Lima (2004), os pesquisadores Montenegro <i>et al.</i> (2014, p. 561) ao investigarem a identidade no ECS de EF em seu artigo, certificaram no estudo que “as teorias e as práticas no espaço pedagógico” possibilitam a construção de um novo modo de ser professor, ou seja, a construção de uma nova identidade docente do futuro professor de EF com uma visão de teoria e prática indissociáveis.</p> | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | Pimenta e Lima (2004) |
| <p>Ao investigar o futuro profissional de EF na formação inicial, no ECS e ao final do ECS, os pesquisadores identificaram que o ser professor vem sendo construindo previamente antes do curso, sendo um dos principais motivos da escolha do curso de licenciatura de EF dos investigados no estudo, principalmente, após o ECS no 8º semestre ao final do curso. Segundo os autores, todos os motivos que levam a escolha do curso são carregados e integrados no desenvolvimento do ser professor durante a formação inicial, inclusive no ECS relatado nos resultados do estudo de Razeira <i>et al.</i>, (2014, p.130). Além disso, é a construção desse ser professor que contribui também para as “pretensas para atuação da área” (p. 130). Os autores entendem que não somente no ECS, mas em toda a trajetória da formação do curso de licenciatura.</p> | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | Borges (1995), Santini e Molina Neto (2005), Krug e Krug (2008), Krug (2010). |
| <p>A tese de Pires é um dos estudos que procurou entender melhor como os estagiários de EF constroem a identidade docente no ECS, ou seja, como os estagiários de EF se percebem o que é ser professor no ECS. O conceito de identidade docente desenvolvido por Pires (2016) fundamentado em Dubar (2005) encontra-se no entendimento de que as relações entre as experiências oriundas das histórias de vida dos estudantes estagiários (identidade para si), as práticas pedagógicas dos docentes do curso de formação (identidade para o outro) e o desempenho do ofício (identidade visada) podem contribuir para a constituição, portanto, da identidade docente dos estagiários no ECS. Neste sentido</p> | (PIRES, 2016) | Lopes (2003, 2004 e 2007), Figueiredo (2009, 2010), Batista (2011, 2012), Borges e Desbiens (2005), Neira (2012) e Fortes (2008). Barros <i>et al.</i> , (2012), Souza Neto <i>et al.</i> , (2010), |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Pires (2016) percebeu que, o delineamento da identidade docente até o ECS pode existir, se configurando “num sentimento abstrato” (p. 223), e no ECS nas relações, atos de atribuições, sentimento de pertença, entrelaçamento do individual e coletivo, pessoal e social, a identidade docente individual vai sendo delimitada de forma efetiva e se torna real e, em toda a carreira há ressignificações. A identidade docente pode ser ressignificada ao longo do ECS, ao longo da carreira, ao longo da formação continuada. As categorias analisadas para entender a constituição da identidade docente dos estagiários de EF no ECS, em Pires (2016), foram: “valores e crenças da profissão, princípios didáticos pedagógicos, aprendizagens da formação inicial” (p. 95). O período anterior à formação inicial para autora é carregado de marcas concretas que são incorporadas na constituição da identidade docente. A prática pedagógica no ECS também contribuiu em sua tese. Nas interpretações dos registros da identidade docente no ECS segundo Pires (2016) foram considerados três tempos distintos (tempo anterior à formação inicial, a formação inicial e o tempo dos estágios curriculares) que, de forma estanque, determinaram o início e o fim de significados sobre a identidade, em constante transição da identidade docente, incorporando novas identidades nas ressignificações de ser professor, em especial, no ECS.</p> | | <p>Souza Neto; Benites (2011), Filgueiras (2007), Ronspies (2011), Alves <i>et al.</i>, (2012), Tinning (2004), Alves <i>et al.</i>, (2012), Flechter (2012).</p> |
| <p>Ao investigar estagiários de EF no ECS, o tornar-se professor no ECS para Cardoso; Batista; Graça (2016-a) é uma viagem pessoal profunda, na qual o estagiário considera as suas crenças e tenta reconciliá-las com as expectativas da universidade, da comunidade educativa, dos alunos e seus familiares e, em última análise, consigo próprio. Esse aprendizado envolve alguns elementos segundo as autoras, entre eles destacam-se as críticas reflexivas carregadas de componente emocional identificados em narrativas, metáforas e imagens que representam o que é ser professor no ECS articulado em cada momento de sua trajetória pessoal e profissional (p. 527). Segundo Cardoso; Batista; Graça (2016-a) a identidade docente dos estagiários tem origem das crenças e representações do significado de ser professor desde a tenra idade, que se constitui como um processo dinâmico, evolutivo, relacional e necessariamente contextualizado (p.533). Ao contrário que se pode imaginar, ao trazer diversificado conceito de identidade docente mais específico ainda no ECS de EF, Cardoso; Batista; Graça (2016-a) mostram que, embora seja mais específico, permanece a complexidade, diversidade e dinâmica humana na formação profissional de que, quanto mais específica a formação teórico/acadêmico/científica do profissional requer não desconsiderar a dimensão pessoal do futuro profissional. Neste sentido, para as autoras no ECS deve considerar a construção da identidade docente no ECS para além das aulas e mesmo para além da escola, e neste sentido é marcar os alunos e fazer a diferença, é ensinar a cooperar, a partilhar, a viver com os outros e para os outros, é ainda, ter paixão pelo que se faz e ser entusiasta. E é exatamente essa dimensão pessoal - afetiva, emocional, paixão – que promove ação, resiliência e agenciamento. Essa identidade docente construída no ECS que levem os alunos pensarem criticamente e que alterem hábitos, crenças e ideias preconcebidas, colocando em evidência esta perspectiva que também é defendida por perspectiva humanista, também foi defendida por Molina Neto (2003). A formação do professor como transformador do ser humano conforme aponta Berger; Luckmann (2004). Ao experimentarem a intervenção junto a um</p> | <p>(CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a)</p> | <p>Flores e Day (2006), Giddens (1997), Berger;Luckmann (2004), Gee (2001), Macphail; Tannehill (2012), Choi (2007), Molina Neto (2003), Sachs (2001), Macphail; Tannehill(2012).</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>centro social que acolhe crianças e jovens e uma instituição portadora de deficiência, alguns estagiários construíram um conceito de identidade docente próximo do desenvolvimento da responsabilidade social do professor. Esses estagiários no estudo de Cardoso; Batista; Graça (2016-a) chegaram a relatar sobre a gratificação recompensada “com um sorriso no rosto das crianças” (p. 531). No ECS, a identidade docente do estagiário de EF pode sofrer uma metamorfose segundo Cardoso; Batista; Graça (2016-a). Tal metamorfose é explicada pelas autoras como um processo de transformação que o estagiário deixar de se sentir estudante para passar a sentir-se professor. Esses pesquisadores constroem esse conceito a partir dos “sentimentos” como elemento de base da (re) construção da identidade profissional, nos planos individual e coletivo dos estagiários de EF no ECS.</p> | | |
| <p>Para o desenvolvimento da identidade profissional docente dos estagiários de EF no ECS necessita-se, segundo Cardoso; Batista; Graça (2016-b), do professor cooperante envolvido com o sucesso da experiência de ECS nos planos pessoal e profissional dos estagiários, levando-lhes a profissionais competentes, pró-ativos e empenhados na atuação docente nas comunidades em que participam no ECS, alcançando a vivência de uma nova experiência de ser um professor na relação com os outros, como cidadãos conscientes para a transformação do/no mundo. Algumas pesquisas internacionais como Dinkelman (2011) já apontavam para a reconstrução da IP dos futuros professores. Ao considerar o sentido de (re) construção da identidade do professor, os autores Cardoso; Batista; Graça (2016-b) se reportam a Looman (2002) defendendo que a experiência pode ganhar uma outra dimensão ao ser vivenciada no ECS com a dinâmica da CdP, como espaço discursivo partilhado pelos estagiários e pelos formadores da escola cooperante e da faculdade que tutela a formação inicial.</p> | <p>(CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b)</p> | <p>Looman (2002), Dinkelman (2011), Sachs (2001; 2003), Alarcão (2009), Dinkelman (2011), Wenger (1998).</p> |
| <p>A pesquisadora Rocha (2017) não apresenta um conceito próprio de identidade docente no ECS de EF, mas a partir dos resultados de sua dissertação, explica que o ECS é o elemento da formação inicial mais potente para a construção e reconstrução da identidade docente dos estagiários de EF, por “possibilitar a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais” (p.77). Entre os principais autores que fundamentam esta evidência científica aponta para a ocorrência de construções e reconstruções da identidade por socializações (DUBAR, 2005), além da criação e recriação de sentidos dos próprios valores e experiências em ser professor, como um processo constante de formação (GIDDENS, 2002; DOWLING, 2011). A relevância da dissertação de Rocha (2017) é direcionada para a formação docente de EF na área escolar. Nas duas últimas décadas, a autora aponta um aumento do número de estudos investigando a temática de construção da identidade profissional docente no ECS no período da formação inicial (CONCEIÇÃO; KRUG, 2008; MORAES et al., 2008; SILVA, 2010; SAMBUGARI, 2011; PIMENTA; LIMA, 2012). No ECS é o momento, segundo Rocha (2017), privilegiado para o estagiário de EF reconhecer o contexto da realidade da escola, suas relações profissionais e uma prática pedagógica reflexiva para a sua (re)construção da identidade docente (KULCSAR, 1994; ANDRADE, 2004; MARTINY; SILVA, 2011; PIMENTA; LIMA, 2012; ZOTOVICI et al. 2013; IZA; NETO, 2015). Nesse sentido, ao desenvolver reflexões críticas sobre suas práticas de ensino, o professor vai (re) construindo a sua identidade docente</p> | <p>(ROCHA, 2017)</p> | <p>Dowling (2011), Pimenta; Lima (2012), Kulcsar (1994), Fazenda (1994), Althaus (1997), Martiny; Silva (2011), Zotovici <i>et al.</i>, (2013), Iza & Neto, (2015), Bracht (2007), Nóvoa (2005), Dubar (2005), Conceição & Kurg (2008), Moraes <i>et al.</i>, (2008), Rodrigues (2013), Sambugari (2011), Caires; Almeida (2003), Giddens(1987,2002), Liberali(2004) e Guimarães(2004).</p> |

| | | |
|--|------------------------------------|---|
| segundo Tardif (2017) apud Rocha (2017). | | |
| <p>Entre seus resultados, Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017) evidenciaram que a inserção profissional no ECS e em outros espaços profissionais, possibilitaram aprendizado de ser professor na experiência prática, viabilizando aos futuros professores de EF desenvolverem a articulação entre os conhecimentos desenvolvidos na universidade e no mundo do trabalho, levando nessa dinâmica, a reconstrução do conhecimento e de identidade(s) profissional (is) do futuro professor de EF. A identidade docente no ECS de EF pode ser articulada parcialmente aos processos de pesquisa e criação de métodos e metodologias, contemplando em especial, outros contextos de socializações desde a trajetória de vida individual, contexto escolar, familiar, acadêmica, no trabalho, dentro e/ou fora da universidade além do ECS.</p> | (VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017) | (Dubar, 2005). |
| <p>A identidade docente no ECS é entendida pelo pesquisador Da Silva (2018), como uma construção que se dá pela experiência real de reflexão e prática de ser professor no ECS. Na opinião de Da Silva (2018), o ECS é um momento de descoberta ou mudanças da percepção de ser professor. O ECS ainda para o autor contribui para a construção de sua identidade docente, somado a isso, o autor se distancia um pouco do conceito de identidade docente que considera com mesma relevância, a dimensão biográfica do estagiário de EF, a sua identidade pessoal como construção permanente ao longo da formação e da vida, antes-durante-depois do ECS. A “visão como aluno é exponencialmente reduzida” no ECS de EF segundo Da Silva (2018, p.112). Sendo assim, a possibilidade de exercer sua atividade profissional como professor pode fortalecer a identidade docente e criar mudanças na percepção de ser professor dos estagiários egressos, conforme conclusão de seus resultados do pesquisador Da Silva (2018). É importante destacar que o conceito da identidade docente no ECS no estudo de Da Silva (2018) advém da relevância das práticas junto com o conhecimento científico no ser docente, na atuação profissional. De modo que essas práticas segundo Cancigliere (2016) confrontam saberes teóricos com ações didáticas, mostrando as complexidades existentes no aprendizado do ofício de ser professor. Sendo assim, a necessidade de práticas de ECS planejadas e supervisionadas, com diálogo da universidade com a escola.</p> | (DA SILVA, 2018) | Pimenta e Lima (2004), Cancigliere (2016), Uliana (2009), Cardozo (2012), Montiel (2010). |
| <p>A identidade docente do estagiário pode ser definida como a busca permanente do compromisso e competência profissional de ser professor, baseando-se com Pereira <i>et al.</i>, (2018, p.07). Ser estagiário também foi considerado pelos autores como a construção permanente de pensar, sentir e agir ser professor em toda a sua trajetória de vida, pois a escola é inerente a vida, indissociável e permanentemente formativa das profissões, em especial, da docência. A identidade docente dos estagiários de EF no ECS foi pautada por Pereira <i>et al.</i>, (2018), como grande relevância a relação do professor supervisor (professor da escola) com o estagiário de EF, oferecendo possibilidade de aprendizado da reflexão sobre a real prática de aula e experiências de ações didáticas. Somado a esses elementos, a relação professor supervisor e estagiário, possibilitou desenvolver a importância do “acolhimento, a atenção, o incentivo, a ajuda e a liberdade” (p.08). Contribuindo assim, para a permanência do olhar de ser professor de EF do estagiário quando vive suas intervenções pedagógicas na escola. A identidade profissional dos estagiários de EF para Pereira <i>et al.</i>, (2018), foi considerada como subeixo analisadas no eixo de experiência anteriores como preferências de licenciatura e bacharelado. A partir dos resultados do estudo, Pereira</p> | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | Pires (2016), Farias Gelcemar (2012), Nóvoa (2000), Tardifi (2010), Batista (2008), Cardoso, Batista e Graça (2016b, p. 141). |

| | | |
|---|--|---|
| <p><i>et al.</i>, (2018) destaca também que a inserção dos alunos no campo de atuação docente, em especial no ECS dentro da escola, durante a formação inicial, possibilitou aos estagiários de EF do estudo vivenciar experiências e criar expectativas em relação à sua futura profissão, constituindo saberes e diferentes olhares, os quais se consolidam durante a formação da identidade profissional docente.</p> | | |
| <p>Os estagiários de EF tiveram dificuldades de construção sua própria identidade profissional docente no ECS, conforme estudo de Barros, Pacheco e Batista (2018). As concepções acerca do que é ser professor e as primeiras vivências no ECS, contribuem para a discussão da identidade profissional docente dos estagiários de EF no ECS, conforme o objetivo principal do estudo de Barros, Pacheco e Batista (2018). As autoras alcançaram em seus resultados, que há impactos das primeiras vivências no ECS e expectativas de ser professor, na configuração da identidade profissional docente do estagiário de EF se vê um profissional de ensino no ECS. O suporte social aos estagiários no ECS pode estar relacionado diretamente a construção da identidade profissional dos estagiários de EF. Diante de um contexto de experiências negativas como insegurança e angústia na prática docente, identificadas no ECS de EF investigado por Barros, Pacheco e Batista (2018), alguns estagiários de EF tiveram dificuldades para idealizar sua identidade profissional.</p> | <p>(BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018)</p> | <p>Alarcão (1996), Flores; Day (2006), Fernandes (2003), Carolo (1997), Simões (1996), Zembylas (2003).</p> |
| <p>A identidade profissional docente é construída a partir do momento em que os sujeitos se inserem em um contexto de formação profissional (PLOTTEGHER, 2018). Em seu estudo Plotegher (2018) percebeu a influência das experiências formadoras, não só no ECS, mas considerando também suas trajetórias de vidas narradas pelos discentes, acerca das representações do que é ser professor de EF. Em outras palavras, considerando essa dimensão conceitual sobre identidade docente de Plotegher (2018), podemos inferir que a autora destaca o contexto de formação profissional, sem apontar qual e quando, levando a entender que o ECS é um contexto de formação profissional e de construção da identidade docente, mas não o único contexto. Além disso, não podemos afirmar que se inicia no primeiro dia de formação inicial e não existindo no dia anterior do início do referido curso de formação inicial. Pois a construção é permanente. Para Plotegher (2018), o ECS é um dos espaços de socialização profissional, mas não o único, considerado como um importante para dar significado a docência e consequentemente a identidade docente. Considerado inclusive como uma oportunidade de reflexão com base nas vivências dos discentes junto a professores experientes e responsáveis por essa prática de ser professor, que leva a construção da identidade docente no ECS.</p> | <p>(PLOTTEGHER, 2018)</p> | <p>Tardif (2008), Pimenta; Anastasiou (2002), Pimenta (2002), García (2010), Dubar (2005).</p> |
| <p>A identidade docente dos estagiários de EF investigados por Flores (2018) é entendida como a constituição do “eu” profissional de ser professor construído com experiências reais de ser professor por meio do subcampo escolar de ensino integrado e sintonizado aos espaços da Universidade. Neste sentido conceitual, Flores (2018) considera também a identidade docente dos estagiários no ECS como “o sentimento do que ainda não é, já que não tem o reconhecimento do título, com aquilo que pretende ser e, nessas tensões e equilíbrios subjetivos, constituíram sua figura de professor” (p.161). O autor explica que essa construção da identidade docente de EF dos estagiários no ECS em uma formação inicial voltada além dos conhecimentos teóricos, com envolvimento principalmente com a prática docente na escola, contemplando espaços para o futuro professor trabalhar dimensões como o afeto, a</p> | <p>(FLORES, 2018)</p> | <p>Pimenta e Lima (2009), Marcelo Gacia (2009), Molina Neto, Molina e Silva (2012), Pires <i>et al.</i>, (2017), Formosinho (2001),</p> |

| | |
|--|----------------------------|
| <p>sensibilidade, a improvisação, entre outros, configurados na interação da identidade para si e da identidade para o outro, dentro e fora da sala da aula, em diferentes tempos e espaços vividos. Ao discutir a identidade docente no contexto do ECS de EF, Flores (2018) se reportando ao pensamento de Pimenta e Lima (2009, p. 43) e explica que a identidade docente na formação inicial deve ter um olhar para “a inserção profissional do estagiário docente no ambiente de ações práticas profissionais docentes.” No ECS de EF, Flores (2018, p. 127) destaca que a necessidade de saber como aprender a ensinar os conteúdos requer dos cursos de formação inicial fazer o estagiário entender o conteúdo a ser trabalhado em questões reais do contexto escolar. O autor destaca em sua tese que os cursos de formação inicial de professores de EF assumem papel fundamental na construção da identidade profissional docente dos futuros profissionais docentes de EF. O pesquisador explica que é a partir das intenções pedagógicas, do planejamento e entendimento sobre o currículo prescrito e o currículo não prescrito, do perfil do ingresso e egresso, dos objetivos e desenvolvimento no curso que se constitui a identidade docente dos futuros professores de EF. A configuração das dimensões de o afeto, a sensibilidade, a improvisação, além dos conhecimentos teóricos, científicos e acadêmicos, entre outros, que compõem na interação identidade para si e da identidade para o outro, dentro e fora da sala da aula, contribuem para o processo que Flores (2018) de “riscos significativos na constituição da identidade docente dos estagiários de EF no ECS do curso de licenciatura” (p. 142; 163). Os agentes que se configuram o “outro” na identidade para o outro, como importantes na construção da identidade docente, são destacados no estudo de Molina Neto, Molina e Silva (2012) como os “pares e estudantes” da escola, reconhecendo a relevância da questão pedagógica no ser professor; assim como os “agentes professores, colegas, pais e etc” no estudo de Molina Neto (1997); assim como Flores (2018) identificou “a sintonia nas intenções e ações pedagógicas de todos os atores formadores da Escola e Universidade” (p.147); somado a isso, “o entendimento sobre o currículo, do perfil do egresso e dos objetivos visados pelo curso que se constitui a identidade docente” (p.164). É nos diferentes tempos e espaços sociais vividos que ocorre a constituição da identidade docente segundo Flores (2018). Neste sentido, o marco da constituição da identidade docente não é na ruptura da formação inicial, pois antes o ser professor já sofre um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de vivências individuais e coletivas segundo Marcelo Gacia (2009), além de construir e reconstruir a docência segundo Pires <i>et al.</i>, (2017). No ECS para levar a identidade docente o mais próximo da realidade profissional, torna-se necessário possibilitar experiências diretas com a docência, em que os estagiários poderão reconstruir suas representações do ser professor e assim, sua identidade docente segundo Flores (2018, p. 164). Para o pesquisador Flores (2018) o tempo anterior à formação inicial, a formação inicial e, principalmente, o período de ECS, configuraram momentos marcantes para a construção de representações sobre o ser professor e tudo que envolve esta profissão. Não foi possível perceber uma identidade docente coletiva entre os sete estagiário investigados por Flores (2018, p.164), por outro lado, “todos os estagiários da pesquisa, construíram uma identidade docente para si, resignificando suas identidades herdadas por meio dos processos de identificação, estimulada nas ações desenvolvidas no período de ECS, as</p> | <p>Molina Neto (1997),</p> |
|--|----------------------------|

| | | |
|--|--|--|
| quais se mostraram significativas durante o processo” (p. 165). O ECS é um momento de prática docente e a reflexão/autoreflexão, sendo elementos que Formosinho (2001) considera importantes para a identidade docente no ECS, outros elementos identificados, discutidos e analisados por Flores (2018) foram também as relações intra e interpessoais que permeiam o tempo de ECS. | | |
|--|--|--|

| IDENTIDADE INDIVIDUAL | | |
|--|-----------------------------------|---|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| A Identidade individual envolve vários aspectos que estão atrelados à história e experiência pessoal. A identidade individual segundo Malaco (2004) pode interagir com a identidade social, no processo de formação do futuro professor no ECS, que no entanto, pode ser compreendida, respeitada e desenvolvida em processos de inovação educacional. Ao se reportar ao referencial teórico de Moreira (1994), a autora Malaco (2004) defende que a identidade individual particular do futuro professor de EF pode ser produzida por currículos no curso de licenciatura. | (MALACO, 2004) | Brzezinski (2002), Gatti (1996), Moreira (1994). |
| Neste estudo a autora não usa o termo da identidade individual. | (SILVA, 2009) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo da identidade individual. | (BEZERRA,2012) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo da identidade individual. | (SOUZA,2012) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo da identidade individual. | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo da identidade individual. | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | |
| A identidade individual é conceituada como as incorporações sobre que tipo de professor eu quero ser (PIRES, 2016). A autora explica que a identidade docente individual se constitui no movimento de início da formação inicial e experiências com a docência, mesmo que marcada pelas crises identitárias originadas neste tempo de descobertas. A identidade docente individual é permanente delimitada nas confirmações das diferentes experiências vivenciadas ao longo dos ECS e, num futuro caminhar da carreira profissional. Ao se reportar ao conceito de Lopes (2003) a autora Pires (2016, p. 33-34) pontua que a identidade individual é a percepção individual dos significados e das ações estruturantes da identidade coletiva. A identidade individual é considerada um eixo diacrônico que está associado à sensação de continuidade, já que as representações estabelecidas neste processo são originárias de uma vontade, ou seja, um significado préconcebido internamente. Ao se reportar a Tardif (2007) e Smit <i>et al.</i> , (2010) a autora Pires (2016) explica que a identidade individual é formada em um contexto e em um espaço de atividades comuns e é moldada por práticas sociais e interações da docência que convergem em determinado tempo histórico. A identidade individual não é influenciada somente por aspectos técnicos da docência, mas também por aspirações pessoais pela docência. O núcleo na identidade individual se caracteriza pela bagagem | (PIRES, 2016) | Dubar (1997; 2005) Lopes (2003) Tardif (2007) Flores; Viana (2007) Ronfeldt (2008) Smit <i>et al.</i> , (2010) |

| | | |
|---|------------------------------------|---|
| emocional, 'transituacional' – os significados dos conteúdos vividos na constituição histórica – a periferia corresponde às diferentes identidades sociais percebidas pelo indivíduo, entre elas, a identidade profissional. A identidade individual vem carregada de significados que sofrem a tensão das representações construídas nas vivências com professores, pares, grupos sociais da escola e por conteúdos. A identidade individual também pode ser concebida até a entrada (oficial) na docência recebendo as influências de novas experiências e de outras identidades coletivas. Baseando-se no estudo de Pires (2016), é no papel profissional provoca tensões que na realidade dessa identidade individual que não havia realmente vivido de planejamento, didática, rotinas e etc, levando a novos contornos e características possíveis de identidades coletivas, gerando por tanto, a necessidade um novo entendimento sobre sua identidade docente. A conversão da identidade individual a coletiva só é efetivada, segundo Lopes (2007) citada por Pires (2016), quando os ideais e as vontades individuais se conectam com as possibilidades reais e necessárias da coletividade. Em seus resultados Pires (2016) mostrou que o ECS de EF é um espaço social para “a identidade individual se tornar real” (p. 217). | | |
| Neste estudo os autores não usam o termo da identidade individual. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo da identidade individual. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b) | |
| A pesquisadora Rocha (2017) entende a identidade individual como o “eu” que pode ser alterado, explorado, construído como parte de um processo reflexivo em função da ação da transformação social, ao se reportar em Giddens (2002). Neste conceito, Rocha (2017) explica que o nome é um marcador da identidade individual, mas um grupo dar um nome a uma pessoa do grupo é importante para a identidade desse grupo. Somado a esse sentido de desenvolvimento da identidade individual integrando ao coletivo, é destacado por Rocha (2017) ao se reporta a ideia Oliari <i>et al.</i> , (2012) que, afirma que o sujeito pode aprender sozinho em seus estudos, ou com outros. Ninguém é professor sozinho, ou, só com os outros. | (ROCHA, 2017) | Giddens (2002), Oliari <i>et al.</i> , (2012). |
| Neste estudo os autores não usam o termo da identidade individual. | (VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017) | |
| Neste estudo o autor não usa o termo da identidade individual. | (DA SILVA, 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo da identidade individual. | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo da identidade individual. | (BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018) | |
| A identidade individual é uma tipologia da identidade profissional. Baseando-se em Dubar (2005), a autora Plotegher (2018) explica que a | (PLOTEGHER, | Dubar (2005), |

| | | |
|--|----------------|---|
| <p>identidade individual e identidade coletiva são consideradas inseparáveis, mas se relacionam de maneira conflituosa, que são, para Plotegher (2016) as chamadas de identidade para si e identidade para o outro. Para a pesquisadora, essa articulação acontece de maneira problemática, uma vez que a identidade para si está sempre atrelada ao que o outro pensa sobre mim.</p> | 2018) | Nóvoa (1995). |
| <p>A partir do estudo de Flores (2018), o processo de construção da identidade individual pode ser entendido como representações acerca do eu que cada sujeito possui e constrói de modo dinâmico e histórico ao longo das diferentes etapas de sua vida, de acordo com os contextos. A partir da reflexão, da autonomia, dos processos relacionais, das identificações e da ação, o sujeito se constitui como um agente social, conforme explica Flores (2018, p.70). Ao se reportar no estudo de Flores & Viana (2007), o autor Flores (2018, p. 72) aponta que a identidade individual não é influenciada somente por aspectos técnicos da docência, mas também por aspirações e valores pessoais pela docência. A compreensão da identidade individual pode levar a construção da identidade coletiva (FLORES, 2018, p.70). Ao estudar uma dinâmica que perpassa as relações e as ações, polo individual e coletivo, a identidade individual é considerada como um polo biográfico apontado por Flores (2018, p. 71). Ao se reportar em Lopes (2007) se fundamentando nas relações dos eixos diacrônicos e sincrônicos das identidades individuais e coletivas, o pesquisador Flores (2018) explica que no eixo diacrônico na identidade individual as representações são originárias de uma vontade, de um significado pré-concebido internamente, que é chamado por Lopes (2007) como uma sensação de continuidade, permanência. Ao se fundamentar em (FLORES; VIANA, 2007), o autor Flores (2018) em sua tese explica também que não somente o ambiente de trabalho constituído por espaços culturais, sociais e institucionais, mas principalmente, mas a soma das experiências pessoais dos professores, são determinantes para a interpretação da identidade individual docente.</p> | (FLORES, 2018) | Dubar (2005), Lopes (2007), Flores; Viana (2007). |

| IDENTIDADE COLETIVA | | |
|--|-----------------------------------|---|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| Na tese de Malaco (2004) a Identidade coletiva está relacionada com a construção social, ocorrendo nos grupos que estruturam a sociedade, conferindo papel e status social ao indivíduo. | (MALACO,2004) | Brzezinski (2002), Lane (1999), Moreira (1994). |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade coletiva. | (SILVA, 2009) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade coletiva. | (BEZERRA,2012) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade coletiva. | (SOUZA,2012) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo da identidade coletiva. | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo da identidade coletiva. | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | |

| | | |
|--|------------------------------------|--|
| Desde a década de 1980 a identidade coletiva segundo Pires (2016) é configurada pelas crises identitárias vivida na área de EF. A identidade coletiva está presente no início da formação inicial, do desenvolvimento real dos conteúdos, que no ECS dá lugar a identidade docente individual. Essa transação de algumas crenças da identidade biográfica em identidade coletiva são geradas, segundo Pires (2016, p. 81), a partir de um ECS aliado a um referencial epistemológico bem fundamentado. Um exemplo dado por Januário (2012) é quando a didática transcende as crenças, com uma ação pedagógica atual. Ao se reportar a Lopes (2003) a autora Pires (2016) explica que, enquanto a identidade individual tem um eixo diacrônico associado a continuidade e com representações originários da vontade, o eixo diacrônico da identidade coletiva é baseado em possibilidades futuras derivadas das vivências e capacidades anteriores. Da prorrogação da representação ou interpretação do campo social é revelado o eixo sincrônico da identidade coletiva, um eixo sincrônico onde são entrelaçadas as incorporações sobre que tipo de professor “eu quero ser”. Nesse sentido a identidade docente é considerada inicialmente como uma identidade coletiva ou individual, que integra valores pessoais e sociais. Neste sentido a identidade coletiva corresponde ao significado e às ações estruturantes de um grupo profissional que partilha objetivos, estratégias, temas locais de atuação. Esse significado e ações estruturantes são percebidos pelo sujeito na sua identidade individual. Ao se reportar a Rozengardt (2006) a pesquisadora Pires (2016) trouxe também o conceito de identidade coletiva a partir do espírito corporativo dos professores que, muitas vezes, é questionado pelos estudantes. Um exemplo que o docente se configura na interlocução do que quero ser (individual) com o que querem que eu seja (coletiva). O ser professor advém permanentemente dos aspectos coletivos e individuais, “não somente por anseios próprios” (PIRES, 2016, p. 213). | (PIRES, 2016) | Dubar (1997; 2005), Lopes (2003), Rozengardt (2006), Januário (2012). |
| Neste estudo os autores não usam o termo da identidade coletiva. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo da identidade coletiva. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b) | |
| Rocha (2017) se reporta a Gomes <i>et al.</i> , (2013) ao considerar que a identidade coletiva é quando o professor desenvolve seu trabalho de forma institucionalizada agregando a sua identidade profissional à sua identidade social e pessoal. Na construção da identidade docente no campo coletivo, uns aprendem com os outros em seus estudos, ao explicar Rocha (2017) quando se reporta ao teórico Oliari <i>et al.</i> , (2012). | (ROCHA, 2017) | Gomes <i>et al.</i> , (2013), Oliari <i>et al.</i> , 2012). |
| Neste estudo os autores não usam o termo da identidade coletiva. | (VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017) | |
| Neste estudo o autor não usa o termo da identidade coletiva. | (DA SILVA, 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo da identidade coletiva. | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | |

| | | |
|--|-----------------------------------|---|
| Neste estudo os autores não usam o termo da identidade coletiva. | (BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018) | |
| A identidade coletiva é uma tipologia da identidade profissional. Baseando-se em Dubar (2005), a autora Plotegher (2018) explica que a identidade coletiva e identidade individual são consideradas inseparáveis, mas se relacionam de maneira conflituosa. | (PLOTTEGHER, 2018) | Dubar (2005), Nóvoa (1995). |
| A identidade coletiva é entendida por Flores (2018, p.71) como “um polo relacional”. Ao compreender o processo de construção da identidade individual, com o objetivo de exprimir seus caracteres (processual, autorreflexivo e construído), o sujeito coletivo constrói sua identidade coletiva que sustenta sua ação. Ao se reportar em Lopes (2007) que se fundamentando nas relações dos eixos diacrônicos e sincrônicos sobre as identidades individuais e coletivas, Flores (2018) explica que no eixo diacrônico da identidade coletiva está associada em possibilidades futuras que não são restritas, mas derivam de capacidades e vivências passadas em grupo. Sendo assim, percebemos que essa dinâmica dos estagiários em trabalhar em grupo, necessita-se da atenção dos cursos de licenciatura em possibilitar um contexto para integração do desenvolvimento da identidade coletiva integrada a identidade individual do estagiário no ECS. Neste sentido de desenvolvimento da identidade coletiva, Flores (2018) traz também Tardif (2014) que destaca a prática pedagógica como um importante meio de formação profissional, tanto em cursos de Licenciatura de EF quanto no exercício da profissão e, acrescenta a necessidade do trabalho coletivo nas ações a serem realizadas desse futuro professor. Nesse sentido, o apoio mútuo entre unidades formadoras, ao buscar coerência no desenvolvimento de programas e atividades, e fortalecimento de parcerias com o subcampo escolar, criando programas de ECS com espaços para os estagiários construírem e reconstruírem suas práticas pedagógicas, desenvolvendo sua “identidade coletiva” no ECS segundo Flores (2018, p. 144). A conceitualização da Identidade coletiva sistematizada por Flores (2018, p. 69) foi fundamentada por (MELUCCI, 2001) que traz três dimensões analíticas para a constituição da identidade: fins, meio e ambiente. A definição que os atores constroem não é linear, mas produzida por meio da interação, da negociação, da oposição entre diversas orientações. Os atores formam um “nós” colocando em comum e ajustando laboriosamente três ordens de orientações: aquelas relativas aos fins da ação (isto é, do sentido que a ação tem para o ator), aquelas relativas aos meios (isto é, às possibilidades e aos limites da ação); e, por fim, aquelas relativas ao ambiente (isto é, ao campo no qual a ação se realiza). Por fim, no ECS de EF pode haver “rabiscos na identidade coletiva” segundo Flores (2018, p.151) geradas pelo processo de identificação docente no ECS de EF. O autor destaca que não há generalidade, mas defende a possibilidade da construção da identidade coletiva dos estagiários de EF a partir de ações das suas próprias experiências e no coletivo do ECS, principalmente, criando momentos de tensões e desequilíbrios para que o estagiário de EF no ECS busque ressignificações acerca do que pensava e percebia do ser professor (identidade herdada) confrontadas com novas formas de entender-se professor (identidade visada). Não foi possível perceber uma identidade docente coletiva entre os sete estagiário investigados por Flores (2018, p.164). | (FLORES, 2018) | Dubar (2005), Lopes (2007), Tardif (2014), Melucci (2001). |

| IDENTIDADE PARA SI | | |
|---|-----------------------------------|---|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade para si. | (MALACO,2004) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade para si. | (SILVA, 2009) | |
| Bezerra (2012, p.15) considera a identidade para si como a identidade real interiorizada e incorporada pelo indivíduo. A interação da identidade para si com a identidade para o outro, pode gerar a transação identitária, passando de aluno a professor, dando sentido ao pertencimento do sujeito na profissão. A autora entende que a identidade para si é uma categoria que se desenvolve externamente além de internamente. A identidade de si é a identidade real, pode ser incorporada pelos indivíduos e manifestada nas histórias que os sujeitos contam/narram sobre o que são, integrada e ao mesmo tempo diferente da identidade para o outro, das instituições e agentes das instituições que define o que são. | (BEZERRA,2012) | Dubar (2005) |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade para si. | (SOUZA,2012) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade para si. | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade para si. | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | |
| A identidade para si é a consolidação do processo biográfico segundo Pires (2016, p. 29 e p. 148). A identidade para si está nos ideais de ser professor “aquilo que eu posso ou quero ser” (p. 173). As experiências advindas das histórias de vida dos estagiários de EF são consideradas por Pires (2016, p. 61) como identidade para si. Para a autora, o início da formação inicial pode haver identidade profissional, por influência marcante dos aspectos concretos das histórias de vida, pois “os estagiários estão impregnados por uma biografia retratada pela identidade para si” (p.223). A identidade para si construída por essas marcas concretas das histórias de vidas podem ser reconstruídas na formação inicial, com novas significações de ser professor, ganhar novos contornos (não desaparecer) em especial, na prática real do ECS. Baseando-se em Dubar (1997) a autora Pires (2016) explica que a identidade profissional se manifesta da tensão dessa identidade para si e uma projeção de si no futuro, ou seja, na antecipação de uma trajetória de emprego. A identidade para si é corroborada com a identidade para o outro (p.151). As atribuições de pertença do grupo vão permeando a identidade para si (PIRES, 2016, p. 171). A autora explica que, a partir das aulas no ECS ativa as identidades herdadas de marcas positivas ou rechaçadas numa configuração identitária provisória docente. Neste sentido, o ECS dentro da escola promove construção e reconstrução da identidade biográfica moldada na incorporação de certezas sobre a profissão, com base de uma identidade para si. Ao se reportar a Dubar (1997) a pesquisadora Pires (2016) traz o conceito de que a identidade para si, “(...) forjou-se na aprendizagem da tarefa, na aprendizagem direta do trabalho (...), na aquisição de saberes práticos na experiência direta das tarefas a cumprir” (p. 188). No movimento transitório da | (PIRES, 2016) | Dubar (1997; 2005), Lopes (2007), Benites; Souza Neto, 2011), Krug (2014), Gariglio (2012), Alarcão (2014). |

| | | |
|---|------------------------------------|--|
| assimilação da identidade para o outro até uma identidade para si, a subjetividade do que se entende como marca positiva e aceita ou negativa e rechaçada, delimita possíveis identidades herdadas, como experiências esportivas e inspiração de professores, que ajudam na escolha do que o sujeito quer ser, nas dificuldades pedagógicas da docência junto com a teoria acadêmica. | | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade para si. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade para si. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b) | |
| A identidade de si é aquela que trata do processo biográfico na própria história, projetos e habilidades do sujeito conforme o teórico Dubar (2005), referencial no estudo da pesquisadora Rocha (2017). Esse teórico afirma que o processo biográfico, que gera a identidade para si, se entrecruza com o processo relacional gerando a construção e reconstrução da identidade, que, em determinados momentos de socializações no ECS de EF pode ocorrer construções e reconstruções da identidade docente, segundo Rocha (2017). | (ROCHA, 2017) | Dubar (2005) |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade para si. | (VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017) | |
| Neste estudo o autor não usa o termo identidade para si. | (DA SILVA, 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade para si. | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade para si. | (BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018) | |
| A identidade para si para Plotegher (2018), fundamentando-se no teórico Dubar (2005, p. 135) é conceituada pela autora como o processo identitário biográfico para construção da identidade profissional. A identidade para si é inseparável e se relaciona de modo conflituoso com a identidade para o outro. Um outro que pensa em mim. | (PLOTEGHER, 2018) | Dubar (2005) |
| Ao se reportar a Dubar (2005), Flores (2018, p. 68-75) reitera em sua tese que a identidade para si dos estagiários de EF está vinculada ao processo biográfico, ou seja, da biografia dos estagiários de EF. Nesse processo biográfico leva ao entendimento do que “posso ser” ou “quero ser”. Neste sentido, a identidade para si está em um componente biográfico, a percepção que ele tem de si mesmo ocorre simultaneamente no interior de um espaço social e num dado contexto histórico como componente relacional. Essa dualidade é gerada por processos internos. Processos internos de negociações identitárias a luz do referencial teórico de Dubar (2005), Flores (2018, p. 75) sistematizou em sua tese | (FLORES, 2018) | Dubar (2005), Vianna (1999), Pimenta (2005). |

| | | |
|---|--|--|
| <p>conceitos sobre identidade para si como as experiências oriundas da biografia dos estagiários. Para Flores (2018) há relevância da identidade para si na construção da identidade docente do estagiário no ECS em que possibilite desenvolver os elementos de construção da identidade docente de dimensões teóricas, além de afetos, sensibilidade e improvisação, em que são configurados “na interação da identidade para si e da identidade para o outro, dentro e fora da sala de aula” (p.163). Neste sentido, ao considerar essa interação das identidades de si e outro, em Dubar (2005), entende-se que, o entendimento do que “posso ser” ou “quero ser” está relacionado ao que os outros “querem de mim”. Ao aproximar essa relação no espaço escolar, Flores (2018) se reporta a Dubar (2009, p. 205) e explica que, a identidade de si precisa ser contextualizada e “as pessoas constroem e desenvolvem as identidades para si que ao ser reconhecida por outro, pode gerar uma nova identificação por si, reconhecida por novos outros”. Neste sentido, Flores (2018) mostrou que é por meio do espaço do ECS, que permitiu o estagiário de EF explorar a percepção de si mesmo e de como ele é visto pelos outros, aproximando essa interdependência da identidade para si e para o outro, no ECS de EF. Ao considerar a construção da identidade docente também ancorada as representações, práticas e saberes profissionais em Pimenta (2005), Flores (2018, p. 73) também apresenta a identidade para si como um processo de representações que o agente tem de si, sem desconsiderar as teias de representações da identidade para o outro como professores, pares, colegas docentes, alunos, estagiários, pais e etc. Ao discutir as relações intrapessoais dentro do ECS de EF em sua tese de doutoramento, Flores (2018) dá um lugar de destaque para a identidade para si no processo de identificação (mudanças que os estagiários constroem de si mesmo), a partir das reflexões e autorreflexões (individuais e no coletivo) do estagiário de EF sobre sua profissão docente. Ao se fundamentar em Dubar (1997) que defende ser nos confrontos da identidade de si e uma projeção de si no futuro, que possibilita a antecipação da trajetória de emprego do sujeito, que Flores (2018) se fundamenta em sua tese afirmando que, “as relações entre as experiências boas vividas no estágio com a futura atuação já constitui no estudante-estagiário um ser docente inicial que tende a se reconfigurar com o tempo de carreira” (p.102). Em que podemos dizer então que, o estagiário de EF pode ser considerado um docente em constituição, inacabado, que permanecerá em constituição em um novo docente, pelas novas experiências e pelas novas configurações de ser docente. Todos os estagiários de EF investigados na pesquisa de Flores (2018) “construíram uma identidade docente para si, ressignificando suas identidades herdadas por meio dos processos de identificação, estimulada nas ações desenvolvidas no período de ECS, as quais se mostraram significativas durante o processo” (p. 165).</p> | | |
|---|--|--|

| IDENTIDADE PARA OUTRO | | |
|---|----------------|--------------|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade para o outro. | (MALACO,2004) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade para o outro. | (SILVA, 2009) | |
| Bezerra (2012, p.10-15) entende a identidade para o outro é a forma como sou identificado para o outro ou, ainda, a identidade conferida a mim pelo outro. A autora se reportar a Dubar (2005) explicando que a identidade para o outro é compreendida como as identidades atribuídas | (BEZERRA,2012) | Dubar (2005) |

| | | |
|--|------------------------------------|--|
| <p>pelas instituições e pelos agentes, que pretendem “definir que tipo de homem ou mulher você é” (p.137). Neste conceito Bezerra (2012) reitera que no ECS de EF, percebeu que a identidade para o outro como categoria, são aquelas que caracterizam os processos de atribuições, oferecidas pelas instituições e pelos outros. Somado a esse conceito, Bezerra (2012) explica que o sentido de pertencimento do sujeito se dá pela interação da identidade para si com a identidade para o outro, de um modo sempre integrado.</p> | | |
| <p>Neste estudo a autora não usa o termo identidade para o outro.</p> | (SOUZA,2012) | |
| <p>Neste estudo os autores não usam o termo identidade para o outro.</p> | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | |
| <p>Neste estudo os autores não usam o termo identidade para o outro.</p> | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | |
| <p>A identidade para o outro é entendida por Pires (2016, p. 29) como “um processo relacional”. Segundo a autora, a identidade para o outro ocorre nas práticas pedagógicas dos docentes do curso de formação. Na tarefa de aprender a ensinar há relação afetiva entre pares além das ideias individuais do estagiário, neste sentido de permanente integração entre a identidade para o outro e para si (histórias de vida), além da visada (ofício), Pires (2016) afirmou que, a identidade para o outro é a base da identidade para si. E a relação da identidade para o outro, identidade para si e identidade visada podem compor, segundo Pires (2016, p.22), “a consituição da identidade docente dos estagiários de EF no ECS”.</p> | (PIRES, 2016) | Dubar (2005), Batista et al., (2012); |
| <p>Neste estudo os autores não usam o termo identidade para o outro.</p> | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a) | |
| <p>Neste estudo os autores não usam o termo identidade para o outro.</p> | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b) | |
| <p>Neste estudo a autora não usa o termo identidade para o outro.</p> | (ROCHA, 2017) | |
| <p>Neste estudo os autores não usam o termo identidade para o outro.</p> | (VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017) | |
| <p>Neste estudo o autor não usa o termo identidade para o outro.</p> | (DA SILVA, 2018) | |
| <p>Neste estudo os autores não usam o termo identidade para o outro.</p> | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | |
| <p>Neste estudo os autores não usam o termo identidade para o outro.</p> | (BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018) | |
| <p>A identidade para o outro segundo Plotegher (2018) fundamentada no teórico Dubar (2005, p. 135) é conceituada como o processo identitário</p> | (PLOTEGHER, | Dubar (2005) |

| | | |
|--|----------------|--|
| relacional para construção da identidade profissional. A identidade para o outro é inseparável e se relaciona de modo conflituoso com a identidade para si. | 2018) | |
| <p>O pesquisador Flores (2018, p. 68) se reportando ao teórico Dubar (2005, 2006) explica que a identidade para o outro é atribuída pelo outro, no interior de um espaço social e num dado contexto histórico (componente relacional). Neste sentido, a identidade para o outro é entendida como um processo relacional para Flores (2018). Ou seja, o que os outros querem de mim. O termo “outro” que Flores (2018) aponta em sua pesquisa de identidade docente no ECS de EF, se refere aos “pares, colegas docentes, estudantes, pais e etc.” (p.74). Alguns elementos da construção da identidade docente além dos de dimensões teóricas, principalmente os de afetos, sensibilidade e improvisação são configurados na interação da identidade para si e da identidade para o outro, dentro e fora da sala de aula. Neste sentido, ao considerar essa interação das identidades de si e outro, em Dubar (2005), entende-se que, o entendimento do que “posso ser” ou “quero ser” está relacionado ao que os outros “querem de mim”. Essa dualidade é gerada por processos internos e estes influenciados com os outros em um contexto social, coletivo. Processos internos de negociações identitárias. A partir do referencial teórico de Dubar (2005), Flores (2018, p. 75) sistematizou em sua tese conceitos sobre identidade para outro, como as práticas pedagógicas dos professores do curso de formação e da escola, para o estagiário. É a partir da interação da identidade para o outro com a identidade para si que há possibilidade do estagiário trabalhar no ECS as dimensões o afeto, a sensibilidade, a improvisação entre outros, Flores (2018). Ao integrar alguns conceitos, Flores (2018, p.75) ainda explica que é a partir da interligação entre essa identidade para o outro (nas relações entre os agentes nos contextos) com a identidade para si (experiências da biografia) e a identidade visada (o desempenho da docência), constituem o processo de identificação docente dos estagiários, no momento dos ECS de EF defendido por Flores (2018). As práticas pedagógicas dos professores do curso de formação e da escola são consideradas como exemplos no estudo de Flores (2018) de identidade para o outro. Flores (2018) usou também a discussão diacrônica e sincrônica das identidades individuais e coletivas em Lopes (2007); dialogando com Pires (2016) para explicar a conversão entre as identidades para o outro e para si que o eixo sincrônico da identidade se reconfigura, pois ao dar novo sentido ou representação para docência há um alongamento da constituição da identidade. Flores (2018) reiterando o pensamento de Pires (2016) afirma que é na conversação entre as identidades para o outro e para si que o eixo sincrônico da identidade se reconfigura, pois ao dar novo sentido ou nova representação para docência há um alongamento da constituição da identidade. O motivo que retomamos o conceito de identidade para si nesta sessão conceitual de identidade para o outro, se explica pelo motivo que, não se deve conceituar, discutir e estudar a identidade docente no ECS desconsiderando a relação e entrecruzamento entre as identidades para si e para o outro.</p> | (FLORES, 2018) | Dubar (2005) Lopes (2007) Pires (2016) |

| CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS/ FORMAS IDENTITÁRIAS/ | | |
|---|-----------|-------------|
| IDENTITÁRIA/CONFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA/PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE | | |
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |

| | | |
|---|-----------------------|---|
| <p>Neste estudo a autora não usa termos das construções identitárias.</p> | <p>(MALACO,2004)</p> | <p>Brzezinski (2002); Lane (1999); Moreira (1994).</p> |
| <p>A questão identitária indica que já ocorreu previamente alguma construção de conhecimentos com fortes marcas que se ancoram nas experiências vividas e aprendidas, que na formação do futuro professor, em especial no ECS, pode-se ocorrer às mudanças identitárias, ou seja, aprendizado do modo de ser professor, por meio dos saberes, valores, condutas, emoções, frustrações, reconhecimento, desvalorização e outros previamente. A narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida possibilita o melhor conhecimento de si e por isso, identificar melhor essas mudanças identitárias dos estagiários de EF nos estudos de identidade docente no ECS de EF, segundo Silva (2009). Essas marcas, que produzem muitos significados aos estagiários de EF, contribuem para a busca da identificação com a EF Escolar, como defende Silva (2009).</p> | <p>(SILVA, 2009)</p> | <p>Souza (2006)</p> |
| <p>Ao tematizar seu estudo sobre a construção identitária na formação inicial de EF, Bezerra (2012) mostra que na socialização pré-profissional pode contribuir para escolha do curso docente e construção da identidade docente, já no ECS ocorre à reconstrução identitária, que os estagiários ressignificam a identidade por saberes em um trabalho colaborativo entre os professores da escola, universidade e estagiários. Contribuindo assim, para a transação identitária, mudança do olhar de ser “de aluno a professor” (p.11). Ou seja, um processo de mudanças de quando aluno, de quando estagiário e depois, de quando para professor. Embora o teórico Dubar (2005) preferiu usar a expressão <i>forma identitária</i> ou <i>fenômenos identitários</i> a <i>identidade</i>, em sua nova literatura, Dubar (2009, p.11) afirma explicitamente ter decidido “manter o termo <i>identidade</i> em sua nova obra, denominada de “A crise das Identidades: a interpretação de uma mutação”. Na dissertação de Bezerra (2012, p.15) percebemos a autora afirmando que Dubar (2005) preferiu usar a expressão <i>forma identitária</i> ou <i>fenômenos identitários</i> a <i>identidade</i>. Mas Bezerra (2012) não usa em seu referencial teórico a segunda obra de Dubar, publicada em 2009. O termo <i>construção identitária</i> se deu ao estudo de George Mead apresentando um caráter mais interacionista e processual, distanciando ao conceito estático e final de identidade de Erikson, conforme explica Bezerra (2012, p.14). Neste sentido Nóvoa (2007), diante da dinâmica que caracteriza a construção do ser professor, afirma ser mais adequado o termo <i>processo identitário</i>. Embora Nóvoa não deixa de usar o termo identidade docente para explicar o processo de construção do ser professor. Esse processo identitário preferido por Nóvoa (2007) é entendido pelo autor na maneira como cada um se sente e se diz professor, maneira de ser e estar na profissão. Essa maneira é dinâmica e muda. Deve ser atentada pelos programas de ECS e cursos de formação de professores de EF, contemplando uma formação mais humana do professor.</p> | <p>(BEZERRA,2012)</p> | <p>Dubar (2005), Larrosa (2002), Nóvoa (2007), George Mead (1972).</p> |
| <p>A pesquisadora Souza (2012) corrobora com Bezerra (2012) no sentido de destacar o que Nóvoa (1992) dá preferência ao termo processo identitário docente que identidade, devido o autor achar que o termo se enquadra melhor característica dinâmica, mutável e permanente das construções e mudanças de se vê professor ao longo de sua história. Neste sentido teórico entende que esta expressão realça o dinamismo presente na forma como cada ser se sente professor, em especial, quando estagiário de EF como aponta o estudo da autora Souza (2012). Ao se reportar a Pimenta (2010), Souza (2012) explica que a construção identitária docente é fruto do percurso e experiências vivenciadas fora e</p> | <p>(SOUZA,2012)</p> | <p>Nóvoa (1992), Pimenta (2007; 2010), Tardif (2002).</p> |

| | | |
|--|-----------------------------------|---|
| dentro da Universidade, com a formação docente sendo o ponto principal na constituição identitária docente e com a experimentação da reflexão sobre a realidade escolar vivida com o ECS, contribui consideravelmente com a formação da identidade do professor. | | |
| Neste estudo os autores não usam termos construções identitárias. | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | |
| Neste estudo os autores não usam termos das construções identitárias. | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | |
| Aqui está um conceito de abordagem sociológica que pode ajudar no entendimento sobre o porquê há diferentes pessoas, diferentes alunos e diferentes professores. Pois há diferentes marcas que são configuradas nos grupos, família, outras instituições e etc. Segundo Pires (2016), as representações podem ser geradas nas diferentes formas identitárias vividas em cada campo social, ou, grupos específico(s) como familiares, amigos, profissionais, e outros. A relação entre as identidades para si e outro, aspectos objetivos e subjetivos de ser professor ocorre num movimento dinâmico. O desenvolvimento desse movimento há estratégias identitárias objetivas, em que acomoda a identidade para si até a identidade para o outro, e pela identitária subjetiva, é o movimento ao contrário, do outro para si. As mudanças identitárias, que ocorre com a transação objetiva e subjetiva, tem relação com a identidade docente de EF no ECS, conforme Pires (2016, p. 121). Baseando-se em Dubar (2006) a autora Pires (2016) afirma que, no ECS de EF, a reflexão sobre a postura do trabalho é um elemento das conversões identitárias do profissional de EF em formação. As vivências identitárias das práticas corporais, das experiências anteriores, dos saberes pessoais, saberes oriundos das escolas, vivências da família, saberes da formação inicial e continuada, saberes docentes, da prática escolar como ECS, todos esses elementos, formam e garantem a sustentação de muitas configurações identitárias ao longo do ser professor de EF segundo Pires (2016) ao se reportar em Borges e Desbiens (2005). Para haver a prorrogação da configuração identitária na docência, é necessário, segundo Lopes (2007) citada por Pires (2016), que ocorra a conversação entre as identidades para o outro e para si, dando um novo sentido ou representação para docência, uma reconstrução da identidade. Durante a construção da identidade docente as crises identitárias se pautam nas representações individuais reais sobre a docência, os valores da profissão são incorporados na formação inicial segundo Pimenta; Anastasiou (2002). Neste sentido, Pires (2016, p. 155) diz que a frustração tem aspectos da crise identitária. Por outro lado, se o estagiário de EF ao fazer e sentir-se parte do processo educativo, pode ressignificar as múltiplas experiências que são organizadas e reorganizadas em um movimento permanente de conversões identitárias, ao ponto de levar a reconstrução da identidade docente segundo Pires (2016). O conceito de conversões ou transação ou transição identitárias será abordado posteriormente neste quadro conceitual. | (PIRES, 2016) | Dubar (2005;2012), Fraga (2008), Zanatta (2011), Figueiredo (2010), Borges e Desbiens (2005), Bolívar (2007), Lopes (2007). |
| Neste estudo os autores não usam termos das construções identitárias. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a) | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Para Cardoso; Batista; Graça (2016-b) a reconstrução identitária pode ser gerada a partir das emoções que desencadeiam práticas reflexivas que, ao promoverem a autotransformação e a conseqüente reconstrução identitária, permitem aos professores atuar sobre o contexto numa relação de influências recíprocas. Ao se reportar a Gee (2001) as autoras mostram quatro perspectivas identitárias para se pensar quem são e o que fazem os professores em uma visão pós-estruturalista, como identidade natural, a identidade institucional, a identidade discursiva, a identidade de afinidade.</p> | <p>(CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b)</p> | <p>Gee (2001)</p> |
| <p>A autora Rocha (2017) desenvolve sua dissertação utilizando os termos construção e (re) construção identitária, além de formação identitária. Todos esses termos “identitários” são utilizados pela autora se reportando a construção e (re) construção da identidade profissional docente dos estagiários de EF no ECS. Em resumo, os momentos de sucessivas socializações (DUBAR, 2005; 2009) possibilitam a identificação ou não do outro, com as tensões entre os valores individuais do sujeito, seu modo de agir, seus saberes e anseios (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) com as variações de contextos, status e relações sociais que está inserido este sujeito (ROBINSON; ANNING; FROST, 2005), com o permanente cruzamento dos aspectos biográficos da história, projetos e habilidades do sujeito, com os aspectos relacionais que trata do sujeito ser analisado pelo outro, que em um movimento de tensionamento compõem assim a um processo de formação identitária (DUBAR, 2005), que leva a construção e (re) construção da identidade profissional (DUBAR, 2005, TARDIF&LESSARD, 2005), que desta perspectiva fundamentou-se no ECS de EF, a reconstrução da identidade profissional docente de estagiários de EF no ECS (ROCHA, 2017, p. 79). O ECS é um momento de reconstrução identitária (ROCHA, 2017, p. 79). É importante destacar que embora Rocha (2017) utilize o termo formação identitária, a autora não utiliza os termos “formações identitárias”, nem “forma(s) identitária(s)”. Percebemos que no estudo da pesquisadora Rocha (2017), que a formação identitária é o conjunto de construção e (re) construção identitárias que ocorrem na formação profissional do futuro professor. A autora Rocha (2017) se reporta ao teórico Dubar (2005) para explicar que a formação identitária passa pelo sujeito e pelas socializações as quais se submete. Baseando-se na autora, o centro dessa formação identitária é a identificação ou não com certas atribuições que são do outro, em que o sujeito (estagiário) é analisado pelo outro dentro dos contextos onde estão inseridos (escola), que de modo relacional integrado aos biográficos que se forma, segundo Rocha (2017) a identidade do futuro-professor com a realidade social concreta, na/para a escola, com a assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades de dimensões individuais e coletivas no ECS, parte integrante do processo de construção identitária do estagiário de EF. No estudo de Rocha os conhecimentos apontados nessa construção identitária estão também os conteúdos como saberes curriculares da Universidade (TARDIF, 2011) por meio de matriz curriculares norteadas pelos PCNs (BRASIL, 1998) ou BNCC (2018) como esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, práticas corporais, jogos de raquetes, rebatidas, esporte de invasão, dança, esportes de aventura e outros, faz parte da formação identitária do professor (PIMENTA, 2012). Aspectos como a relação professor-aluno, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações, aspectos organizacionais e por fim, a interação professor-aluno que é destacado pela autora como aspecto fundamental nesta construção identitária e situação didático-</p> | <p>(ROCHA, 2017)</p> | <p>Dubar (2005), Tardif (2011), Tardif; Lessard (2005), Pimenta e Lima (2012), Pimenta (2012), Pimenta; Anastasiou (2002), Robinson; Anning; Frost (2005).</p> |

| | | |
|---|------------------------------------|--|
| pedagógica. Para Tardifi & Lessard (2005) essa construção identitária, às várias maneiras de ser professor, tanto nos aspectos individuais do futuro-professor como os valores individuais, nos modos de agir, em seus saberes e em seus anseios (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), de modo simultâneo os aspectos da dimensão coletiva como as variações de contexto, status e relações sociais (ROBINSON; ANNING; FROST, 2005). No momento do ECS pode ocorrer a construção identitária social, ou seja, definir um grupo com ordem de valores e mérito, segundo Tardif e Lessard (2005) apud Rocha (2017). O ECS não é pleno, mas colabora para a redescoberta da identidade docente. | | |
| A construção identitária segundo Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017) estará permanentemente em movimento na formação inicial, na relação dialética entre as experiências práticas, como no ECS, com a formação inicial teórica. Baseando-se em Serres (1993) e Demo (2015), os autores Vanzuita; Raitz; Garanhani (2017) perceberam nos resultados do seu estudo que na construção identitária profissional os estagiários mobilizam-se para aprender e reconstruir conhecimento, em uma mobilização que ocorre dentro para fora no estagiário, se tornando outros, sem que houvesse a orientação rigorosa e científica pelos (as) professores (as) formadores (as). | (VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017) | Serres (1993), Demo (2015), Dubar (2005). |
| Entender como a experiência dos egressos como estagiários de EF contribuiu para entender melhor a construção identitária e de que forma ocorreu, foi um dos objetivos principais do estudo de Da Silva (2018). Houve mudanças na percepção dos egressos sobre o ser professor após viver a experiência real do que é ser professor no ECS. O autor se reportar a Pinto (2014) para explicar que o ECS desenvolve responsabilidade de ser professor e reforça a percepção identitária do ser professor ao estagiário, precisando lançar mãos daquelas habilidades de relações interpessoais desvalorizadas na formação inicial. O ECS pode levar a ressignificação da escolha profissional, que contribui para a construção identitária do estagiário, ou, futuro professor, pois o ECS contribui para mobilização de diversos tipos de saberes e produção de pesquisa. | (DA SILVA, 2018) | Pinto (2014) |
| Neste estudo os autores não usam termos das construções identitárias. | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam termos das construções identitárias. | (BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018) | |
| Para apresentar o conceito de construção identitária, Plotegher (2018) fundamenta-se em alguns teóricos, principalmente em Josso (2008), que entende que a construção identitária é “de um lado, como uma trajetória composta de uma tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, igualmente composta de uma relação dialética de conhecimento [...]” (p. 20). Ainda em Josso (2008) Plotegher (2018) explica que esse movimento de tensão permanente é chamado de “conformização”, que é a identificação com o outro, e de “singularização”, que é busca pela diferenciação. O processo de formação inicial, tomado a partir das experiências formadoras segundo propõem Plotegher (2018, p. 34) constitui um espaço para a ocorrência das configurações identitárias (DUBAR, 2005), que dão origem à constituição de uma identidade profissional docente. Posto isso, Dubar | (PLOTEGHER, 2018) | Josso (2008), Dubar (2005), Cruz Júnior; Caparroz (2013). |

| | | |
|---|----------------|--|
| <p>(2005) apud (plotegher, 2018) tem denominado de configurações identitárias, na intenção de compreender como se constituem, reproduzem e se transformam as identidades. Neste sentido, a configuração identitária é “[...] uma dupla transação entre, de um lado, o indivíduo e as instituições e, de outro, entre o indivíduo confrontado com uma mudança e seu passado” (DUBAR, 2005, p. 253). Dubar (2005) apresenta quatro configurações identitárias, interpretada a partir da articulação entre a transação objetiva e a transação subjetiva. Entre as configurações, temos: a) identidade estável ameaçada; b) identidade bloqueada; c) identidade de responsável em promoção interna; d) identidade autônoma e incerta. Mesmo que estagiários de EF experimentarem práticas corporais mercantilizadas na interação com um vasto universo de mercadorias antes da formação inicial, essas experiências podem possibilitar a construção identitária (CRUZ JUNIOR; CAPARROZ, 2013, p. 156) citados no estudo de Plotegher (2018). Importante saber se essas construções identitárias serão (re) construídas, modificadas, transformadas ou estão em transação identitária ou transição identitária, termos conceituais que trataremos posteriormente neste quadro teórico.</p> | | |
| <p>O autor fundamenta-se em Dubar (1997; 2005) e Melucci (2001) para defender que essas (referências identitárias) são entendidas como metas estáveis, mas provisórias, na qual o processo de identificação é originado nos contornos de uma imagem idealizada durante a formação inicial. Esses referenciais, ou, bases estruturantes e conceituais das propostas dos cursos de formação, para as concepções do tornar-se professor, adquiridos por meio do caráter dinâmico entre o componente biográfico e o componente relacional de uma identidade, que deve ter segundo Flores (2018, p.115), atenção e relevância nos cursos de formação inicial docente. Uma pessoa por tanto, pode estar constantemente submetida a processos internos de negociação identitária mediante a articulação entre esse componente biográfico e relacional, por outro lado, nos processos de socialização, eles não ocorrem de forma contínua, e sim, em determinados momentos específicos da vida da pessoa como defende Dubar (2006), em que ambos, os processos internos de negociação identitária e de socialização ao longo da vida, podem gerar a construção profissional. Em que Flores (2018) estuda, na profissão docente no ECS de EF. Ao estudar a permanência como um elemento importante de construção da identidade docente no ECS, Flores (2018) aponta que desde o ingresso no curso superior à sua conclusão, o estagiário de EF estabelece diferentes configurações identitárias sustentadas no sentimento do que ainda não é professor de EF (pois, não tem a legitimação do seu título) com aquilo que se tornará, e nessas tensões e equilíbrios subjetivos ele vai se constituindo como docente, na formação inicial, segundo Flores (2018) evidenciado-se no ECS de EF. Sendo assim, percebemos que nem as configurações anteriores de ser professor e nem àquelas até o final da formação inicial docente, define o ser professor de EF inacabado e pronto, pois o professor vai permanentemente se tornando. Neste sentido permanente construção identitária profissional em Dubar (1997), na EF outros pesquisadores na área de EF que investigam o ECS, como Benites & Souza neto (2011) preconizam que, muito daquilo que é prospectado pelo estudante, por meio de suas vivências anteriores não é incorporado por ele depois de formado. Neste sentido, Pires (2016) & Flores (2018) ao desenvolverem suas teses sobre identidade no ECS de EF, afirmam que, desde o ingresso no curso superior até sua conclusão, o estagiário estabelece diferentes configurações identitárias sustentadas no sentimento do que ainda não é e com aquilo que se tornará, e nessas tensões e equilíbrios</p> | (FLORES, 2018) | Dubar (1997;2005), Melucci (2004) |

| | | |
|---|--|--|
| <p>subjetivos ele vai se constituindo como docente. Sendo assim, podemos dizer que, assim como no ingresso há configurações identitárias do ser professor de EF, alguma imagem de ser professor, ao final tem-se uma imagem também em construção, embora podendo ser uma imagem com contornos mais firmes do que realmente é ser professor, mas não necessariamente, se definindo ao final da formação um professor. E sim, “ele vai se constituindo como docente” (FLORES, 2018, p.105).</p> | | |
|---|--|--|

| IDENTIDADE HERDADA | | |
|--|-----------------------------------|--|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade herdada. | (MALACO, 2004) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade herdada. | (SILVA, 2009) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade herdada. | (BEZERRA, 2012) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade herdada. | (SOUZA, 2012) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade herdada. | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade herdada. | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | |
| As identidades herdadas são consideradas por Pires (2016) como um conjunto de aprendizados, culturas e lembranças introspectadas dos tempos anteriores a sua formação inicial que ao ingressarem no curso de EF levam consigo processos identitários biográficos. A autora diz que há contornos de identidade profissional, rascunho de identidade docente até o ingresso do curso de EF. O pensar o que eu quero ser, ou, o que posso ser, pode ser refletido antes do ingresso do curso, antes da experiência de co-participar dando aula no ECS, principalmente, antes da experiência real do que é ser professor no exercício oficial do trabalho de ser professor de EF. Segundo a autora, a identidade herdada na formação inicial perde seu espaço a identidade visada por características da própria docência na formação inicial. O que foi incorporado na identidade herdada pode passar por um processo transitório (conversão identitária) pela resignificações de ser professor que as concepções acadêmicas possibilitam segundo Pires (2016) em Dubar (2005), pois a autora também cita Tardif (2010) que afirma que as instruções especializadas não garantem mudanças nas incorporações, e essas incorporações da identidade herdada pode gerar ações de ensino mais confortável. Enfim, as identidades herdadas existem. | (PIRES, 2016) | Dubar (2005), Tardif (2010). |
| As identidades sociais herdadas (PADILHA; NELSON, 2011) e as expectativas acerca da docência, oriundas de processos de socialização antecipatória (DUBAR, 1997), filtram as experiências da formação e as possibilidades de aprendizagem, reportado por Cardoso; Batista; Graça (2016-a, p.524). | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a) | Padilha; Nelson (2011), Dubar (1997). |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade herdada. | (CARDOSO; BATISTA; | |

| | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------------|
| | GRAÇA, 2016-b) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade herdada. | (ROCHA, 2017) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade herdada. | (VANZUITA, RAITZ, GARRANHANI, 2017) | |
| Neste estudo o autor não usa o termo identidade herdada. | (DA SILVA, 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade herdada. | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade herdada. | (BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade herdada. | (PLOTTEGHER, 2018) | |
| Segundo Flores (2018), se reportando a Melucci (2004) e Dubar (2005), notou-se que a identidade herdada é aquela gerada pelos estagiários de EF desde o “tempo de alunos da educação básica se configurou como principal representação do que era ser professor para cada um, nos dois primeiros anos de formação inicial” (p.163). A identidade herdada para o estagiário de EF segundo Flores (2018) “é acerca do que pensava e percebia do ser como professor de EF” (p.151). Outra tese que traz o conceito de identidade herdada para investigação no ECS de EF foi a tese de Pires (2016), que junto com Flores (2018), entendem as identidades herdadas do estagiário de EF no ECS como um conjunto de aprendizados, culturas e lembranças introspectadas dos tempos anteriores a sua formação inicial que ao ingressarem no curso de EF levam consigo processos identitários biográficos pertencentes a identidade herdada. Neste sentido, Flores (2018, p.151) aponta a importância do ECS possibilitar momentos que o estagiário de EF pense sobre suas ações dentro da profissão, provoca tensões e ressignificações acerca do que pensava e percebia do ser professor (identidade herdada) com novas formas de entender-se como tal (identidade visada) agindo de forma diferente a partir de suas próprias experiências e no coletivo (riscos iniciais de uma identidade coletiva). Dentro da ideia de integração das identidades para si e para o outro em Dubar (2005) percebeu no ECS de EF, que a identidade herdada pode influenciar nas observações e interpretações da roda social em que os estagiários estejam inseridos. | (FLORES, 2018) | Dubar (2005), Melucci (2004) |

| IDENTIDADE VIRTUAL | | |
|--|---------------|-------------|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade virtual. | (MALACO,2004) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade virtual. | (SILVA, 2009) | |

| | | |
|--|---|---|
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade virtual. | (BEZERRA,2012) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade virtual. | (SOUZA,2012) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade virtual. | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade virtual. | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | |
| A identidade virtual é para Pires (2016, p.36), o que é atribuído ao indivíduo pelas entidades e agentes. É a representação dos outros a mim. O que querem de mim. De fora para o sujeito. É ao contrário do que é idealizado e internalizado pelo próprio sujeito como identidade real, com prática real. Conceito de identidade virtual e real discutido por Pires (2016) no estudo de ECS de EF é baseado no teórico Dubar (1997), em que explica a identidade virtual sendo consolidada nas trajetórias como a forma de "(...) como os indivíduos reconstróem subjetivamente os acontecimentos da sua biografia social que julgam significativos" (DUBAR, 1997, p. 108). | (PIRES, 2016) | Dubar (1997; 2003; 2005; 2006; 2012), Dotta; Lopes (2011), Lopes (2002; 2007), Lopes <i>et al.</i> ,(2004). |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade virtual. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade virtual. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b) | |
| A partir da fundamentação teórica em Dubar (2005) a autora Rocha (2017) afirma que, a identidade virtual é o que o outro ou outros afirma(m) ao sujeito o que ele é. | (ROCHA, 2017) | Dubar (2005) |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade virtual. | (VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017) | |
| Neste estudo o autor não usa o termo identidade virtual. | (DA SILVA, 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade virtual. | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade virtual. | (BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade virtual. | (PLOTTEGHER, 2018) | |
| Neste estudo o autor não usa o termo identidade virtual. | (FLORES, 2018) | |

| IDENTIDADE VISADA | | |
|---|---|---|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade visada. | (MALACO,2004) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade visada. | (SILVA, 2009) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade visada. | (BEZERRA,2012) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade visada. | (SOUZA,2012) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade visada. | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade visada. | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | |
| Fundamentada em Dubar (2005) a pesquisadora Pires (2016) entende a identidade visada como “o desempenho do ofício” (p.22). As identidades visadas segundo a autora, representam a vontade do sujeito de construir para si novas identidade no futuro, ou seja, é o que o sujeito visa construir no futuro. A autora Pires (2016) ainda conceitua a identidade visada como o processo de perda do espaço da identidade herdada quando o estagiário almeja ser docente ao experimentar o ECS. É importante destacar que, a identidade visada na formação inicial ainda se manifesta por uma identidade coletiva, com influências da própria docência. A relação da identidade visada, identidade real, identidade para si e para o outro, constituem a identidade docente dos estagiários de EF investigados por Pires (2016) no ECS. | (PIRES, 2016) | Dubar (1997; 2003; 2005; 2006; 2012), Lopes (2002;2007). |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade visada. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade visada. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade visada. | (ROCHA, 2017) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade visada. | (VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017) | |
| Neste estudo o autor não usa o termo identidade visada. | (DA SILVA, 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade visada. | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade visada. | (BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018) | |

| | | |
|--|--------------------|--------------------------------|
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade visada. | (PLOTTEGHER, 2018) | |
| <p>A identidade visada é o desempenho da docência (FLORES, 2018, p. 75). As identidades visadas são as novas crenças e juízos sobre o ser professor, para além dos conhecimentos específicos da área presentes nos cursos de licenciatura de professor, segundo Flores (2018, p. 114). No ECS de EF, as identidades visadas são consideradas por Flores (2018) como as novas formas do estagiário de EF no ECS entender-se como professor que, articulando a escola junto com a universidade na formação docente, pode gerar no estagiário de EF “rabiscos iniciais de uma identidade coletiva” (p. 151). A identidade visada é entendida por Flores (2018) e Pires (2016) como aquela em que o estagiário almeja ser, na medida em que, a identidade herdada vai perdendo o seu espaço no olhar do estagiário conforme vai experimentando ser professor no ECS. O pesquisador Flores (2018) também aponta a Identidade visada como mudanças no entendimento do que é o professor, seu papel na escola e todos os condicionantes que entrelaçam a profissão, que coloca o ECS como eixo central neste processo, por proporcionar ao estagiário a compreensão da relação entre os conhecimentos científicos/acadêmicos elencados na universidade com a realidade escolar. Essas mudanças de “significações e representações do ser professor do estagiário pode constituir as suas identidades docentes iniciais” (p. 163). Se por um lado os professores da escola tornam-se peças-chave aos olhos dos estagiários, possibilitando novas percepções e fazem do óbvio uma novidade, por outro lado, há falhas e decepções que podem marcar desilusões de uma identidade visada pelo estagiário de EF segundo Flores (2018). Neste sentido, baseando-se em Nóvoa (2009), Flores (2018) aponta ser necessário para a identidade visada, do buscar constituir o ser professor pelos estagiários, o fortalecimento das ações no subcampo escolar do ECS dentro da escola, conectado com o subcampo científico/acadêmico durante a formação inicial de professores de EF. No ECS de EF, Flores (2018) afirma que é nas experiências do estagiário na escola (hábitus profissional), por meio de reflexões e autorreflexões das suas práticas docentes, com os conhecimentos e competências adquiridas na universidade (identidade visada), que pode configurar na constituição da identidade docente do estagiário no ECS. No ECS de EF Flores (2018, p. 149) notou decepções, frustrações e falhas advindas no período de ECS que podem marcar desilusões de uma identidade visada dos estagiários de EF. Ao investigar o ECS de EF como espaço privilegiado da construção da identidade docente, a Flores (2018) percebeu que a partir da conexão entre a universidade e escola, mostrou a construção da identidade visada dos estagiários de EF nas ações do ECS. Dentro da ideia de integração das identidades para si e para o outro em Dubar (2005) percebeu no ECS de EF, que a identidade visada pode influenciar nas observações e interpretações da roda social em que os estagiários estejam inseridos.</p> | (FLORES, 2018) | Dubar (2005), Nóvoa (2009). |

| IDENTIDADE PESSOAL | | |
|---|----------------|--|
| CONCEITO | AUTOR (ES) | REFERENCIAL |
| A Identidade pessoal é formada, segundo Malaco (2004), pela relação entre indivíduo e sociedade. Sendo assim, ao conceituar a identidade pessoal não se deve desconsiderar o conceito da identidade social, pois segundo a autora, a identidade social também é formada desse modo, | (MALACO, 2004) | Brzezinski (2002), Gatti (1996), Moreira (1994). |

| | | |
|--|-----------------------------------|---|
| portanto, ambas são integradas. | | |
| Para Silva (2009) a identidade pessoal passa por um processo de (re) construção permanente, por meio de uma intervenção de reflexividade crítica com os conhecimentos construídos durante a formação acadêmica. Destaca-se relevância do investimento pessoal do futuro professor (SILVA, 2009, p.16). Ao se reportar a Tardif (2002) a autora Silva (2009) explica que é na interação com os outros nos mundos socializados como famílias, grupos, amigos, escolas, etc, que a construção da identidade pessoal integrada a social do sujeito ocorre. Ao se reportar a Moita (1995), a pesquisadora Silva (2009) explica que na construção da identidade pessoal, a pessoa vai se permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo de sua história, ela se forma, se transforma, em interação. Uma formação docente deve considerar esse “se formar”, que significa fazer com que os professores se sintam como sujeitos autônomos, reflexivos e responsáveis pela sua própria formação continuada, aprendida previamente na formação inicial, na vida. Essa apropriação subjetiva da identidade social pela identidade pessoal significa para Moita (1995), que há a consciência que um sujeito tem de si mesmo que é marcada pelas suas categorias de petença e pela situação em relação aos outros. De semelhante modo, as múltiplas dimensões da identidade social podem ser carregadas de sentido segundo a personalidade do sujeito. | (SILVA, 2009) | Nóvoa (1995), Moita (1995), Tardif (2002). |
| O comportamento pouco flexível, rígido e firme da pessoal, pode caracterizar aspectos de uma identidade pessoal. Em seus resultados, Bezerra (2012, p.60) percebeu uma estagiária de EF com característica de sua identidade pessoal como ser uma pessoa rígida e exigente. | (BEZERRA,2012) | Dubar (2005) |
| A autora Souza (2012) se reportar a Nóvoa (1995) para explicar que a identidade pessoal precisa ser reconstruída permanentemente por meio de uma formação que desenvolve um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas. O investimento pessoal é enfatizado pelo teórico Nóvoa (1995) para a formação do profissional, principalmente, do profissional dos profissionais, o professor. | (SOUZA,2012) | Nóvoa (1995) |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade pessoal. | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | |
| A Identidade pessoal é construída na dimensão pessoal que são inseparadas das identidades profissional segundo Razeira <i>et al.</i> , (2014). Os autores consideram a dimensão pessoal da identidade, como importante no processo de construção da identidade docente, considerando sempre interligada a identidade profissional e/ou acadêmicas. | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | Borges (1995) |
| A identidade pessoal é mutável e inacabada. A identidade pessoal é uma dimensão que relaciona com a identidade profissional, essa transação objetiva entre as identidades pessoal e profissional, torna-se um dos aspectos que compoem a identidade docente, embora uma identidade instável e em construção sempre. | (PIRES, 2016) | Dubar(1997; 2003; 2005; 2006; 2012), Lopes <i>et al.</i> ,(2004). |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade pessoal. | (CARDOSO; BATISTA; | |

| | | |
|--|---|--|
| | GRAÇA, 2016-a) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade pessoal. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b) | |
| Ao apontar a crise da identidade profissional na década de 1990, a pesquisadora Rocha (2017) não desenvolveu o conceito de identidade pessoal neste estudo, embora afirme que a identidade pessoal e social são características de formação do professor de EF. | (ROCHA, 2017) | Bracht (2007) |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade pessoal. | (VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017) | |
| Neste estudo o autor não usa o termo identidade pessoal. | (DA SILVA, 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade pessoal. | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade pessoal. | (BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018) | |
| A identidade pessoal segundo Plotegher (2018) aponta para a ideia do professor como pessoa, caracterizando uma construção do ser professor em uma perspectiva (auto) biográfica segundo a autora, que integra a identidade pessoal com a identidade profissional de modo “inseparáveis” (p.149). Ao se reportar a Nóvoa (1995) a autora Plotegher (2018) explica que a identidade pessoal pode sofrer reconstrução permanente, a partir de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas, e não a ideia da acumulação de conhecimentos na formação, como cursos, conhecimentos e técnicas. O conceito de identidade pessoal nos leva a pensar em uma formação humana além da formação técnica. Além de Nóvoa (1995), Plotegher (2018) se reportar a Tardif (2008) que as identidades pessoal e social são resultados do processo de socialização da pessoa nos diferentes contextos que estão inseridos, ao longo da história de vida da pessoa. Segundo estudo de Moita (1995) citado por Plotegher (2018) a pessoa é elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades. | (PLOTTEGHER, 2018) | Nóvoa (1995), Josso (2004), Goodson (2008), Nóvoa; Fínger (2010), Moita (1995), Tardif (2008). |
| Em sua tese, Flores (2018) também entende as dimensões da relação da identidade profissional com a identidade pessoal, carregando suas construções pessoais ao ECS que é subcampo escolar como espaço e ao mesmo tempo, um dos momentos singulares de formação para o exercício do futuro professor, pois é ECS que o estagiário tem um momento importante para ampliar sua compreensão da realidade educacional e do ensino tendo um aprendizado de ser professor diretamente com os agentes da escola. | (FLORES, 2018) | Lopes <i>et al.</i> , (2004), Carvalho <i>et al.</i> , (2003). |

| IDENTIDADE SOCIAL | | |
|---|-----------------------------------|--|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| A nossa identidade social se dá pelas interações sociais, e ao se dar, compreende um dos aspectos da personalidade, segundo Lane (1999) apud Malaco (2004). O Currículo do curso de licenciatura também contribui para as identidades sociais, junto com as identidades individuais. | (MALACO,2004) | Brzezinski (2002), Lane (1999), Moreira (1994). |
| Ao se reportar a Moita (1995), a pesquisadora Silva (2009) aponta que as múltiplas dimensões da identidade social estão nas relações de pertença e pela situação em relação aos outros. As identidades sociais podem ser carregadas de sentido segundo a personalidade do sujeito. Segundo Silva (2009) a identidade também é composta das relações entre o pessoal e o social. | (SILVA, 2009) | Moita (1995). |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade social. | (BEZERRA,2012) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade social. | (SOUZA,2012) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade social. | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade social. | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | |
| A identidade social é uma ótica que possibilita pensar no movimento transitório do acontecer histórico entre as experiências individuais que se moldam e se tornam em coletivas, dentro de grupos específicos como instituições da família, amigos, profissionais, trabalhos, grupos sociais, etc. A identidade social pode ser real e virtual. Neste sentido a identidade social real é gerada das marcas biográficas constituídas de crenças, ideias e expectativas, essas ressignificadas no e pelos atos de atribuição. Pires (2016, p. 47) traz esse conceito em Dubar (2003; 2006) para o ECS de EF. Essas construções anteriores (identidade social virtual) interferem nos processos didáticos pedagógicos no ECS de EF (identidade social real, mesmo essas construções anteriores sendo revisitadas em ações e atitudes na prática docente, no contexto real da escola). Sendo assim, o ECS é um espaço de “configuração da identidade social real” (PIRES, 2016, p.142). Este conceito é o ponto central, pois não há identidade social real sem prática de ECS na escola, havendo apenas, virtualmente, o que querem de mim e não o que eu quero realmente como profissional. O primeiro contato como professor no ECS de EF, o reconhecimento do aprendizado de ser professor pelo estagiários e em especial, a atribuição de professor dada pelos alunos da escola ao estagiário, foram marcas positivas da construção da identidade social real dos estagiários imersos na escola, conforme estudo de Pires (2016, p.146-157). | (PIRES, 2016) | Dubar (1997; 2003; 2005; 2006). Zanatta (2011). |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade social. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade social. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b) | |

| | | |
|---|---|---|
| A pesquisadora Rocha (2017) citando Lopes (1999) afirma que um tipo de identidade social é a identidade profissional, que decorra das profissões. Em Gomes <i>et al.</i> , (2013) a identidade social implica na identidade coletiva, principalmente, quando agregada a identidade pessoal. A pesquisadora Rocha (2017) acredita que a identidade social e pessoal são características de formação do professor de EF, que esta com a identidade profissional em crise intensificada na década de 1990. | (ROCHA, 2017) | Lopes (1999), Gomes <i>et al.</i> , (2013), Bracht (2007). |
| A identidade social é considerada por Vanzuita, Raitz, Garanhani (2017) e se reportando a Dubar (2005), como uma dimensão que se discute elementos da construção e trajetória profissional. | (VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017) | Dubar (2005) |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade social. | (DA SILVA, 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade social. | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade social. | (BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018) | |
| A identidade social apresentada por Plotegher (2018) está fundamentada em Dubar (2005) que pode ser advinda da estruturação identitária das experiências sociais que mostram desse modo, uma identidade social virtual. O confronto da saída do sistema escolar básico e o início da carreira é um dos principais acontecimentos para a construção da identidade social/profissional segundo a autora se reportando ao sociólogo Dubar (2005). | (PLOTEGHER, 2018) | Dubar (2005) |
| Em sua tese, Flores (2018) se reporta aos teóricos Dubar (1997) e Bourdieu (2007) para conceituar a identidade social. A identidade social pode ser entendida como a relação da identidade de si e a identidade para o outro, baseando-se em Dubar (1997). A partir dos dados de sua pesquisa, Flores (2018) evidenciou haver ressignificação das representações de ser professor dos estagiários de EF em tempos diferentes, em que, as mudanças de como os estagiários constroem de si mesmo sobre o ser professor, fortalecem no ECS a transição de aluno para professor, isso é, processo de identização. Na mesma tese, Flores (2018) se reporta a Bourdieu (2007) para explicar que a identidade social é a visão do sujeito do mundo ou visão da sua própria posição nesse mundo que ele próprio impõem, contribuindo para a visão de mundo. Ao citar Bourdieu (2007), Flores (2018) faz inlações de que, não somente a representação que os agentes têm do mundo social, mas principalmente, de modo mais preciso, a contribuição que eles dão para a construção dessa visão de mundo, por meio do permanente trabalho de representação (em todos os sentidos do termo) que realizam para impor sua visão do mundo ou a visão da sua própria posição nesse mundo, a visão de sua identidade social. Esse trabalho de representação defendido por Bourdieu (2007) e discutido por Flores (2018) sobre a construção da identidade docente no ECS de EF, se refere a constituição e a reconstrução permanente, pelos atores, do universo simbólico que permite a interpretação do mundo e de si mesmo. | (FLORES, 2018) | Bourdieu (2007), Dubar (1997). |

| CONVERSÃO/ TRANSIÇÃO/TRANSAÇÃO IDENTITÁRIA | | |
|---|-----------------------------------|--|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| Neste estudo a autora não usa o termo conversão identitária. | (MALACO,2004) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo conversão identitária. | (SILVA, 2009) | |
| O termo transação identitária é explicado por Bezerra (2012) como a passagem de algo para outro. A autora explica que o termo “transação” vem dos processos de equilíbrio, segundo Piaget, entendidos como processos de passagem de um estado de menor para maior equilíbrio. Comparando aos dois movimentos: a assimilação, onde se incorpora os novos dados às estruturas já existentes, e a acomodação, onde há um reajuste em função das transformações externas. A transação é um movimento gerado pelo processo interativo e multidirecional, entre o socializado e socializadores. Que implica em renegociações permanentes (DUBAR, 2005, p.22). As transações identitárias para a pesquisadora Bezerra (2012, p. 11) são as mudanças identitárias de aluno para professor, dado em uma ação específica de socialização. A transação identitária se dará das tensões da identidade de si (na expectativa do professor eu quero ser) e identidade para o outro (que professor eu-instituição quero formar). Neste sentido Bezerra (2012, p.99) explica que as transações identitárias se configuram como negociações que levam os estagiários a uma constante resignificação da própria identidade. Para a autora, essas negociações se configuram como um movimento de negação/aceitação, idealização/realização, ação/reflexão. É neste movimento que segundo a autora as identidades docentes se reconfiguram. Em diferentes espaços. A autora chega a justificar o desinvestimento profissional quando uma dessas relações se anula. O ECS é locus de construção identitária (BEZERRA, 2012, p. 22). Para a autora a construção identitária inicia na expectativa do estagiário (o medo, ansiedade em dar aula), mas são nos encontros dos estagiários com os alunos da escola, em que inicia a transação identitária (p.74). | (BEZERRA,2012) | Dubar (2005) se reporta a Piaget e Percheron (1974). |
| Neste estudo a autora não usa o termo conversão identitária. | (SOUZA,2012) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo conversão identitária. | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo conversão identitária. | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | |
| A conversão identitária para a pesquisadora Pires (2016, p. 109) é entendida como um processo transitório daquilo que foi incorporado por uma identidade herdada, mas é resignificada por meio de vivências e concepções teórico-acadêmicas. São essas conversões identitárias que Pires (2016) indica atenção aos cursos de graduação na construção de estratégias da formação do futuro professor para romper com o tecnicismo e tradições das aulas de EF nos tempos anteriores como marcas negativas, ou por outro lado, reforçar as marcas positivas no tempo anterior, construindo e/ou reconstruindo assim no ECS, novas identidades docentes de EF. A pesquisadora Pires (2016) escolhe o termo conversão identitária em sua tese, fundamentando-se em Dubar (1997; 2006), para explicar as possíveis mudanças do olhar de ser professor do estagiário no ECS de EF. O conceito de conversões | (PIRES, 2016) | Dubar(1997; 2003; 2005; 2006; 2012). |

| | | |
|--|---|---------------------|
| <p>identitárias não deve ser entendido como sinônimo de ser professor, mas segundo Pires (2016, p. 115) as conversões identitárias pode ser entendida como “o reforço positivo da visão do que é ser professor”, principalmente nos dias atuais que se vive. Neste sentido, as conversões identitárias podem ser conceituadas também pela organização e reorganização das múltiplas experiências ressignificadas em um novo contexto, segundo Pires (2016), no fazer e sentir professor num contexto real do espaço escolar, principalmente, no ECS de EF. Podendo levar uma EF mais reflexiva que prática aos alunos das escolas. As mudanças identitárias, que ocorre com a transação objetiva e subjetiva, tem relação com a identidade docente de EF no ECS, conforme Pires (2016, p. 121). Baseando-se em Dubar (2006) a autora Pires (2016) afirma que, no ECS de EF, a reflexão sobre a postura do trabalho é um elemento das conversões identitárias do profissional de EF em formação. A transação identitária é chamada por alguns autores de conversões identitárias, que é o caso de Pires (2016). No estudo da autora Pires (2016), destaca-se que as conversões identitárias dos estagiários de EF perpassam por definições externas e por afirmações internas. Neste sentido, Pires (2016, p. 108) mostrou que, espaço de transição identitária, como o ECS, pode ativar as identidades herdadas como as lembranças pedagógicas sobre o modo como os professores de EF ensinam e atuavam nas aulas, configurando a identidade docente provisoriamente conforme a ideia de construção provisória da identidade profissional Dubar (1997). A busca de ser um professor de EF reconhecido e legitimado por práticas sócio corporais foi uma preocupação pelos estagiários de EF do estudo de Pires (2016), mesmo diante da mistura das experiências e conhecimentos recebidos na trajetória de formação. A possibilidade de superação desta dúvida e incerteza na reconstrução deste olhar do estagiário, transformação das identidades individuais são as conversões identitárias no ECS.</p> | | |
| <p>Neste estudo os autores não usam o termo conversão identitária.</p> | <p>(CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a)</p> | |
| <p>Neste estudo os autores não usam o termo conversão identitária.</p> | <p>(CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b)</p> | |
| <p>Neste estudo a autora não usa o termo conversão identitária.</p> | <p>(ROCHA, 2017)</p> | |
| <p>Embora Vazuita; Raitz; Garanhani (2017) não usam o termo conversão/transição/transação identitária de modo específico no artigo, os autores apresentam o entendimento de que, haverá sempre no processo de formação inicial um movimento da construção identitária com configuração e reconfiguração da própria construção identitária. Essa mudança identitária na formação inicial pode impulsionar a inserção profissional, pois para Vazuita; Raitz; Garanhani (2017) a articulação entre estudo e trabalho, possibilitam a construção da(s) identidade(s) profissional (is) dos futuros professores de EF.</p> | <p>(VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017)</p> | <p>Dubar (2005)</p> |
| <p>Neste estudo o autor não usa o termo conversão identitária.</p> | <p>(DA SILVA, 2018)</p> | |

| | | |
|---|-----------------------------------|--|
| Neste estudo os autores não usam o termo conversão identitária. | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo conversão identitária. | (BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo conversão identitária. | (PLOTTEGHER, 2018) | |
| Neste estudo o autor não usa o termo conversão identitária. | (FLORES, 2018) | |

| IDENTIZAÇÃO | | |
|---|------------------------------------|-------------|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| Neste estudo a autora não usa o termo Identização. | (MALACO, 2004) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo Identização. | (SILVA, 2009) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo Identização. | (BEZERRA, 2012) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo Identização. | (SOUZA, 2012) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo Identização. | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo Identização. | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo Identização. | (PIRES, 2016) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo Identização. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo Identização. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo Identização. | (ROCHA, 2017) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo Identização. | (VANZUITA, RAJIZ, GARANHANI, 2017) | |
| Neste estudo o autor não usa o termo Identização. | (DA SILVA, 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo Identização. | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | |

| | | |
|---|-----------------------------------|---|
| Neste estudo os autores não usam o termo Identização. | (BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo Identização. | (PLOTTEGHER, 2018) | |
| <p>Em resumo identificação é a conversão, transição, um processo de tensão e equilíbrio entre a permanência e a mudança do ser professor (FLORES, 2018). Identificação é a transição de aluno para professor (FLORES, 2018, p. 134). É a definição feita pelos professores do seu eu profissional, além de ser, a redefinição de si nas relações produzidas nos processos interativos. Objetivando desvelar como se constitui o processo de identificação docente durante a fase de ECS de estagiários de EF da UEM, o pesquisador Flores (2018) em sua tese considerou o termo Identificação como a conversão do que penso ser, ou, a transição do ser. Além disso, o autor apresenta o conceito da identificação como um processo de construção da identidade de um 'eu múltiplo', que acontece mediante a ideia de tensão e equilíbrio entre a permanência e a mudança. O termo identificação discutido na pesquisa de Flores (2018) advém nas ideias do sociólogo italiano Alberto Melucci: “[...] para expressar o caráter processual, autorreflexivo e construído da definição de nós mesmos” (MELUCCI, 2004, p.48). Na tentativa de superar o conceito de identidade enquanto uma visão determinista, substantivada e estática de algo preexistente ou essencial, Melucci (2004) propõem substituir o termo por identificação. O motivo da adequação ao uso do termo de identificação que identidade, é que, para Melucci (2004) e Flores (2018) no ECS de EF, a palavra identidade parece não comportar a totalidade das mudanças dos processos conscientes de individuação do sujeito, os quais são vividos mais como ação do que como situação. O docente é constituído a partir de uma tessitura de relações sociais e de determinados processos de identificação, segundo Flores (2018). A Identificação docente no ECS é entendida sinteticamente por Flores (2018) como a transição do aluno para professor. Identificação é a busca do equilíbrio do que o sujeito é e o que ele almeja ser (FLORES, 2018). A construção da identificação docente no ECS de EF dado por Flores (2018) fundamentando-se em Melucci (2004), se deu para compreender melhor o processo de construção da identidade docente do estagiário de EF no ECS. Sendo assim, esse processo constante de conservação e transição na direção do equilíbrio de uma nova construção de identidade docente é denominada de <i>identificação</i>. O pesquisador Flores (2018) aponta que o processo de identificação docente está intimamente ligado “as aspirações e a valores profissionais e pessoais” (p. 72). Tanto a trajetória pessoal e profissional do sujeito podem mover a novos horizontes, transformação no novo sentir, pensar e agir, num processo de identificação. A partir de Melucci (2004) Flores (2018) Inferiu que a constituição do processo de identificação se dá a partir do conjunto de representações acerca do eu pela qual o sujeito, principalmente estagiário e docente, demonstra que é sempre igual a si mesmo e diferente do outro (MOLINA NETO; MOLINA; SILVA, 2012). Os pesquisadores Molina Neto; Molina e Silva (2012, p. 531) conceituam o processo de identificação docente sendo como “[...] a experiência docente na constituição e redefinição contínua de si, a partir do conjunto de relações produzidas nos processos interativos”. No ECS de EF, a</p> | (FLORES, 2018) | <p>Melucci (2004), Molina Neto; Molina; Silva (2012), Flores e Vianna (2007), Vianna (1999), Borges; Desbiens (2005).</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>identização para Flores (2018) é um processo originado nos contornos de uma imagem idealizada durante a formação inicial. O autor explica que, esta representação em configuração inicial simboliza o que Flores e Viana (2007) caracterizam de <i>self</i> ideal, isto é, abre-se um universo de verdades sobre como ser e se fazer professor impregnado pela necessidade da validação de tais certezas. A identificação docente é a definição feita pelos professores para o seu ‘eu’ profissional a qual, por ser influenciada pelo subcampo escolar, pelas reformas educacionais, pelo subcampo científico/acadêmico, pelo campo político, etc., se transforma ao longo da carreira docente (FLORES, 2018, p. 72). Esta terminologia de <i>identização</i> usada por Flores (2018) em seu estudo de construção da identidade docente no ECS de EF, é integrada as identidades para si e para o outro, em que “novas vivências e aprendizagens, num processo constante de conversação e transição (identização docente), foram sendo incorporados na significação da docência para si e com o outro” (p.161). A identificação docente dos estagiários de EF no ECS é a interligação das “experiências oriundas da biografia dos estudantes-estagiários (identidade para si), as práticas pedagógicas dos professores do curso de formação e da escola (identidade para o outro) e o desempenho da docência (identidade visada)” (FLORES, 2018, p.75). Baseando-se em Dubar (1997, 2005), Flores (2018) explica que esta interligação pode provocar novas significações sobre a profissão, gerando mudanças nos estagiários que constroem de si mesmo sobre o ser professor, ajudando no ECS e fortalecendo a transição de aluno para professor - o processo de “Identização docente” (p.134). A constituição do processo de identificação docente propiciado pelas ações de busca do equilíbrio do que almeja ser precisam ser realizadas pelos estagiários no ECS de EF segundo Flores (2018), pois essa dinâmica pode levar a compreensão e o entendimento do ser professor durante o ECS “ao proporcionar aproximações entre os conhecimentos apreendidos na universidade com a realidade enfrentada na escola; reflexão e autorreflexão sobre as práticas docentes que eram observadas e desenvolvidas no tempo do estágio; compartilhamento de saberes, atividades e conhecimentos entre os estudantes-estagiários na tentativa de amenizar as angústias enfrentadas no dia-a-dia escolar [...]” (p.162). A identificação para Flores (2018) tem por objetivo compreender o processo de construção da identidade do sujeito, com a meta de exprimir o caráter processual (processo contínuo de construção individual e coletiva por meio de passagens sucessivas, identificações que se renovam e se transformam), o caráter autorreflexivo e o caráter construído pela definição de si mesmo. Analisar o processo de identificação docente constituído a partir do ECS de um curso de licenciatura de EF e sua relação com o campo da EF foi objetivo da pesquisa de Flores (2018). Somado a isso, uma das intenções de Flores (2018) com sua pesquisa é apresentar uma proposta de análise do processo de identificação docente a partir do ECS de EF, trazendo a grande discussão de que, se o processo de identificação está sendo considerado no processo de planejamento e estruturação da formação superior do professor de EF, principalmente o “ECS como um dos meios de socialização e constituição profissional se tornando um dos eixos norteadores para o processo de identificação docente [...]” (p.30). O pesquisador Flores (2018, p.163) encontrou em seus resultados que, o ECS configurou-se como o eixo central do processo de identificação docente dos estagiários de EF no ECS. O autor explica ainda que, a</p> | | |
|---|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>sistematização do processo de identificação docente dos estagiários de EF, configurado a partir das intenções pedagógicas da equipe de ECS torna-se proposta da pesquisa de Flores (2018) a serem construídas e experimentadas nos cursos de Licenciatura em Educação Física. Desse modo, a identificação pode ser interpretada como um processo autorreflexivo da constituição de si mesmo, construído ao longo da vida, o qual tem como características o dinamismo, o inacabamento, a incompletude e a mudança. Entende-se, então, que esse processo é construído a partir de uma determinada cultura e, principalmente, pela história do sujeito, a qual faz parte de um contexto de relações sociais e que geram significados e sentidos para ele (significação). Esse processo, na maioria das vezes, está ‘em jogo’ com determinadas ‘condições de possibilidade’. A partir disso, podemos pensar na construção de ‘identificações possíveis’, ou até mesmo de identidades híbridas, uma vez que esse entendimento está permeado pelo não essencial, pela incerteza. A única certeza possível é a de que a identificação é cambiante (MOLINA NETO; MOLINA; SILVA, 2012, p. 534). Segundo Flores (2018, p. 71) a ideia de permanência exerce um papel de estruturação, pois propicia harmonia aos acontecimentos da vida do ator, estabelecendo ligação entre a experiência individual e a vida social. Já a mudança perpassa esse processo como contraponto, na qual o agente vivencia sucessivamente situações novas e ao mesmo tempo constrói suas diferentes etapas da vida (trajetória social). Desse modo, o processo de identificação também possui características intersubjetivas, relacionais e reflexivas. Melucci (2004) acrescenta que elementos como consistência, conservação dos limites, reconhecimento e reciprocidade fazem parte das características estáticas da identidade, já em relação ao aspecto dinâmico corresponde a um “processo de individuação e de crescimento da autonomia” (MELUCCI, 2004, p. 47). O professor se constitui como tal a partir de processos de identificação ao longo de sua vida, os quais são gerados de um eu múltiplo, que por meio da experiência que ele tem ou adquire (no coletivo) e dos processos de construção e de autorreflexão torna-se identificação. Podem-se destacar como alguns elementos desse processo: diferenciação do outro; capacidade de se reconhecer como sujeito e de ser reconhecido como tal; identificação com determinadas formas de estar no mundo como exemplo das escolhas em Borges; Desbiens (2005), (escolhas, nem sempre conscientes); auto identificação (unidade pessoal); sistemas de relações e representações; e aspectos individuais e relacionais. Conforme dados da sua tese, Flores (2018) apontou quatro categorias que caracterizam os movimentos constitutivos do processo de identificação docente dos estagiários de EF, tais a <i>illusio</i> pela profissão (escolhas) em Borges & Desbiens (2005), escolhas de exclusão/diferenciação no ECS de EF em Pires (2016); o <i>habitus</i> profissional em Bourdieu (2013); as relações inter e intrapessoais em Pires (2016) durante o ECS; e por fim, um destaque das ações do estagiário de EF durante o ECS ao/de encontro com a escola, originando durante o processo de formação inicial os contornos de uma imagem do que é ser na realidade professor, “o processo de identificação” (FLORES, 2018, p.115). A identificação se constrói a partir do/com o outro, na afirmação da diferença e no reconhecimento com os outros. Experimentando no ECS de EF, o processo de identificação individuais e coletivos”(p. 121); em um movimento constitutivo “se dá em tempo e espaços diferenciados referenciados por vontades e necessidades” (p. 140); com ações do estagiário na escola (p.150); com elementos de inter-</p> | | |
|---|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| e intra pessoal, além de reflexão e auto-reflexão (p.162-170); somado a isso tudo, com “os movimentos constitutivos do processo de identificação docente dos estudantes-estagiários investigados. Estes se configuram desde a escolha e permanência na Licenciatura, suas representações sobre a docência, as relações estabelecidas consigo e com o outro e a influência das intenções pedagógicas do curso, com ênfase no ECS, que proporcionou uma relação de conexão entre os subcampos científicos/acadêmico com o escolar” (p. 161). | | |
|---|--|--|

| IDENTIFICAÇÃO | | |
|---|-----------------|--|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| Identificação é identificar com a docência, sentir prazer e gostar daquilo que faz, gostar de dar aulas mesmo com toda adversidade da carreira do magistério. A identificação ou não com a profissão docente depende do autoconhecimento desencadeado pela prática de Ensino e do ECS de EF segundo Malaco (2004, p. 46). Somado a isso, a autora explica que as questões da identificação profissional e afetivas-emocionais, precisam ser mais exploradas, conhecidas e estudadas. A escolha do curso de licenciatura é um elemento importante na identificação com o magistério segundo Malaco (2004, p. 93). | (MALACO,2004) | Brzezinski (2002), Lane (1999), Moreira (1994). |
| A ação de identificar com a profissão de ser professor na EF Escolar é gerada a partir de marcas construídas nas experiências anteriores, que ao reviver este percurso, produz processos de identificação com a profissão docente de EF, sendo a identificação uma ação permanente de se identificar com o ser professor, no caso do estudo de Silva (2009), foi observado uma identificação com o ser professor de EF e com a profissão de EF na escola. A escolha do curso pode contribuir para reiterar a identificação com o curso e/ou com a profissão gerada pelo curso. | (SILVA, 2009) | Moita (1995) |
| Bezerra (2012) se reportando a Kauffman (2005) e Pedrossian (2008) explica que a identificação, na verdade, é ambivalente desde o início; pode tornar-se no entanto, a manifestação de ternura com tanta facilidade, um desejo de colocar-se no lugar na mesma posição, ou, um desejo de manter distância de alguém. Este conceito foi baseado no mecanismo psíquico na psicanálise freudiana, que considera a um sentido de incorporação, apropriação de modelos e imagens, advindas do meio que o rodeia. Na profissão docente, Bezerra (2012) defende que pode ocorrer a identificação com a profissão docente com o exercício da docência, inclusive no ECS, que pode ser o início de uma identificação como o desejo de se colocar na mesma posição de um professor de referência, o desejo de ser igual a um técnico, alguém da família, ou identificação com a matéria, ou identificação com a área, ou momentos e marcas significativas de experiências que dá sentido em ser professor, ou o desejo de estar no ambiente profissional, ou, outros desejos que o impulsiona ser professor. Há formas e categorias diferentes de identificação que gera a identidade, principalmente, a identidade para o outro, quando é explicado por Dubar (2005) citado por Bezerra (2012). A partir dos resultados do estudo de Bezerra (2012, p. 48-50), as práticas corporais experimentadas nas aulas de EF na época de alunos da escola, e a família influenciaram a escolha como principal elemento do processo de identificação do futuro professor de EF com a área de EF. De modo | (BEZERRA, 2012) | Kauffman (2005), Pedrossian (2008), Freud (1856-1939). |

| | | |
|---|-----------------------------------|---|
| <p>mais específico, o esporte competitivo contribuiu para a identificação docente a escola. A relação com os alunos no ECS são elementos da construção da identidade docente, contribuindo também na identificação com a área. Ao assumir sua identidade como professor ao final do ECS de EF, alguns estagiários saíram com uma melhor identificação com a docência, positivamente. Ocorre também as identificações negativas, que podem gerar um mudanças a partir das ressignificações da própria identidade mudando o olhar do que é ser professor, ressignificando desse modo, a sua identidade.</p> | | |
| <p>Neste estudo a autora não usa o termo Identificação.</p> | (SOUZA,2012) | |
| <p>Neste estudo os autores não usam o termo Identificação.</p> | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | |
| <p>Em levantamento bibliográfico Razeira <i>et al.</i>, (2014) em seu artigo que a identificação com o curso, a área e profissão de professor de EF como um motivo que levou estudantes a escolha de cursar e desejar ser professor de EF conforme estudos de Santini e Molina Neto (2005), Maschio <i>et al.</i>, (2008), Krug e Krug (2008), Razeira <i>et al.</i>, (2014). Entre os estudos de identidade docente no ECS de EF selecionados em nossa pesquisa bibliográfica de dissertação de mestrado em questão, três estudos como os de Cardoso; Batista; Graça (2016-a), Rocha (2017) e Razeira <i>et al.</i>, (2014) corroboram de que a identificação com a profissão tem início na infância e no ECS pode ser confirmada a identificação.</p> | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | Santini e Molina Neto (2005), Maschio <i>et al.</i> , (2008), Krug; Krug (2008), Cardoso; Batista; Graça (2016-a); Krug (2010). |
| <p>A identificação com a docência dos estagiários de EF se dá a partir dos “tratos com os alunos” (p.214). A identificação do que é ser professor pode ser confirmadas ou não no ECS. A identificação vocacional e profissão devem estar imbricadas segundo Pires (2016, p. 107). Com a crise epistemológica da profissão de EF desde a década de 80 há dificuldade quanto à identificação da área conforme Pires (2016) cita Figueiredo (2010; 2011; 2014). Hoje, para entender a escola e a sociedade atual, torna-se importante investigar a identificação das diferentes possibilidades de entender o professor como indivíduo da docência. Os dados de identificação foi um dos agrupamentos dos dados do questionário no estudo de Pires (2016). A identificação com uma profissão deve ser um processo individual, que “é impregnado por influências externas” (PIRES, 2016, p. 124). Neste sentido, a autora evidenciou também que as experiências sócio-esportivas, desvela forte identificação com a docência desde antes do ingresso no curso superior de EF. A identificação com as modalidades esportivas, o gostar de crianças e da área de EF contribuem para a busca de permanecer ser professor de EF segundo Pires (2016, p.123).</p> | (PIRES, 2016) | Dubar (2005), Figueiredo (2010), Rodrigo; Rodrigues (2011), Tardif (2002; 2007), Fraga (2008), Lopes (2007). |
| <p>Ao se reportar aos estudos de Zeicher (1992), Collay (2006), Marcon; Graça; Nascimento (2010), as pesquisadoras Cardoso; Batista; Graça (2016-a) que investigaram estagiários de EF apontam que a identificação com a profissão tem início na infância e se prolonga por mais de doze anos passados em espaços escolares, numa vivência rodeada de imagens de professores, fonte de crenças pessoais acerca do que significa ser professor. A identificação construída na relação social e na experiência de ação, junto com a história de vida, vivências familiares, percepções de ser professor, expectativas profissionais e outros processos</p> | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a) | Dubar (1997), Zeicher (1992), Collay (2006), Marcon; Graça; Nascimento (2010), |

| | | |
|--|--|---|
| <p>biográficos e relacionais, são inseridos na construção da identidade profissional segundo Dubar (1997) e reconstrução da identidade profissional do professor conforme Flores e Day (2006), além da reconstrução da identidade profissional do estagiário de EF no ECS movida pelas transformações das experiências anteriores na identificação com a profissão, através das experiências no contexto do ECS de EF, conforme o referido estudo de Cardoso; Batista; Graça (2016-a). Dentro de uma perspectiva biográfica segundo as autoras, a identificação com a área profissional e a vontade de se tornarem professores é fortalecida com as imagens construídas ao longo do tempo. Nesta perspectiva biográfica da identificação, Cardoso; Batista; Graça (2016-a) se reportam a Choi (2007) e explica que as identidades são pontos instáveis de identificação, representadas e negociadas, de modo que, ao mesmo tempo em que há um posicionamento na experiência docente, simultaneamente, há uma motivação a querer vir a ser um professor capaz de marcar a vida dos seus alunos. No estudo de Cardoso; Batista; Graça (2016-a), não teve relação do termo identificação na dimensão relacional do processo da identidade profissional docente no ECS de EF. Para alcançar uma identificação positiva com a profissão, baseada no autodesenvolvimento reflexivo, na vontade de valorizar a EF e fazer a diferença para os alunos, é necessário conforme conclusão do estudo de Cardoso; Batista; Graça (2016-a), de que “a cultura e organização das escolas onde decorreu o estágio, a atitude profissional e acolhedora dos professores e o ambiente de trabalho e sentimento de pertença cultivada no núcleo de estágio, em estreita colaboração com a universidade” (p. 534).</p> | | <p>Choi (2007), Flores e Day (2006), Iza; Neto (2015), Flores (2010),</p> |
| <p>Neste estudo os autores não usam o termo Identificação.</p> | <p>(CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b)</p> | |
| <p>A identificação da profissão de professor de EF foi um dos aspectos também estudado por Rocha (2017), assim como a construção e reconstrução, percebidos nos estagiários de EF a partir do momento do ECS. A identificação com a profissão docente e o tornar-se professor são essenciais quando os estagiários vivenciam as diferenças nas escolas, segundo Rocha (2017, p.37). Em uma perspectiva biográfica, a autora afirma que a identificação pode iniciar na infância, se prolongar na Educação Básica e em ambientes acadêmicos e profissionais docentes. A autora destaca que a escolha do curso de EF, a partir das motivações e expectativas geradas com as experiências prévias, influenciam a identificação com a profissão docente de EF. A reflexão foi considerada pela autora como outro elemento suscitador a identificação com a profissão de EF em alguns momentos de vivências do estagiário na escola. A autora observou também que, pode ocorrer identificação ou não de algumas atribuições que são do outro, sendo essa possibilidade, o ponto central da formação identitária na socialização do estagiário de EF no ECS. Hoje, a identificação tornou-se cada vez mais provisória, variável e problemática ao se reportar em Hall (2006) por Rocha (2017). Em seu estudo a autora percebeu que há diferenças por parte dos estagiários de EF na identificação em trabalhar por um determinado nível de ensino que outro, entre ensino médio, fundamental e com a EL.</p> | <p>(ROCHA, 2017)</p> | <p>Dubar (2005), Hall (2006), Chong; Low (2009), Zeicher (1992).</p> |
| <p>No estudo de Vazuita, Raitz, Garanhani (2017) destaca-se, fundamentando-se em Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) que, a identificação pessoal pode mover a escolha do curso, interesse pela área</p> | <p>(VANZUITA, RAITZ, GARANHANI,</p> | <p>Bardagi; Lassance; Paradiso (2003).</p> |

| | | |
|--|-----------------------------------|--|
| e profissão. | 2017) | |
| Neste estudo o autor não usa o termo Identificação. | (DA SILVA, 2018) | |
| A identificação com a profissão foi um subeixo temático dos eixos temáticos das experiências anteriores ao ECS e das experiências da formação inicial, no estudo de Pereira <i>et al.</i> , (2018). Na trajetória das experiências anteriores, os autores explicam que, a identificação passa a ser um elemento fundante para as ações dos estagiários como professor, e por outro lado, de modo integrado, o ECS aparece como facilitador na aproximação entre o sujeito e sua profissão. Além de competências, e habilidades para a docência, a identificação profissional docente também pode ser adquirida e desenvolvida no percurso do ECS segundo Pereira <i>et al.</i> , (2018, p.11). Dois estagiários afirmaram atuação na rede pública de ensino como voluntários antes do ECS, enquanto outro estagiário relatou que a sua identificação com a profissão ocorreu no ECS. A identificação profissional positiva teve grande parte dos relatos dos estagiários no ECS, enquanto outros estagiários revelaram a falta de reconhecimento e de valorização da profissão docente, o que acarretou relações negativas em sua identificação, chegando até em um caso, que o estagiário expressou sua identificação maior com a área do bacharelado em EF. Em resumo os resultados do estudo desses autores evidenciaram que os estagiários de EF podem constituir de alguns elementos da docência durante o processo de identificação profissional no ECS, entre alguns foram identificados os saberes, a capacidade de redimensionar diferentes perspectivas, conceitos, atitudes e crenças. Sendo assim, “a identificação com a profissão é um desafio” (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018, p.09). O ECS pode ajudar na identificação positiva da profissão de ser professor de EF. | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | Nascimento (2012). Januário (2012). |
| Diante do desafio do estagiário de EF identificar com a profissão aprendendo a ser professor na escola de hoje, desenvolver a forma como irá assimilar a cultura, as normas e os valores inerentes à classe profissional que passou a integrar, o seu grau de identificação com esses, ou, ainda, a relação criada com os interlocutores desse novo <i>ethos</i> (os outros professores, os alunos, os pais). Ao investigar a relevância da identificação docente do estagiário de EF no ECS no estudo de Barros, Pacheco e Batista (2018), foi relatado uma certa preocupação do entrevistado em cumprir as exigências da faculdade, e não a resposta negativa ou positiva para identificação da profissão docente. | (BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018) | Fernandes (2003) |
| A identificação com o outro para Plotegher (2018) faz parte de um movimento de tensão permanente chamado de conformização. A identificação junto com as histórias de vidas dos sujeitos foram componentes importantes para as produções particulares do que é ser professor pelos investigados. Identificar com os esportes foi identificado como forte marca para a construção da identidade docente na EF. A identificação dos espaços formativos, como desde diretórios acadêmicos, grupos de pesquisa, iniciação científica, projeto de extensão, escolinhas, PIBID, Companhias, estágios não supervisionados, também contribuíram para a construção do ser professor de EF em toda a formação inicial. | (PLOTEGHER, 2018) | Josso (2008), Figueiredo (2004). |

| | | |
|--|----------------|--|
| <p>A identificação está dentro do conceito de identidade. Segundo Flores (2018, p. 67) “a maneira de identificação do sujeito consigo mesmo, o qual é idêntico somente a ele e, assim, não pode ser confundido com o outro” torna-se a definição de identidade para o autor. Ao associar a ação de identificar com a identidade, Flores (2018) afirma a característica dinâmica do sujeito permanentemente de identificar-se, ou, modo como compartilhar. A identidade assim é considerada como ação ou efeito de identificar. Na discussão do conceito de identificação inerente a identidade, Flores (2018) traz a definição do dicionário on line afirmando que a ação de reconhecer algo ou alguém como sendo os próprios: identificação do bandido; identificação o colar roubado. Documento utilizado para comprovar a identidade de alguém. Etimologia da palavra origem da palavra: identificar +ação. Sinônimo de identificação é reconhecimento, ou, consubstanciação. A identificação estável não é considerada fixa no eu, na identidade do sujeito como defende Melucci (2004, p. 15). O pesquisador Flores (2018, p. 70) chama atenção sobre a importância de diferenciar o termo identidade com identificação e com identificação. A identificação, segundo Flores (2018, p. 73) baseando-se em Melucci (2004) é destacada com um dos elementos do processo de identificação. A identificação como elemento se apresenta com determinadas formas de estar no mundo (escolhas, nem sempre conscientes). Há também a auto-identificação explicada por Flores (2018) com uma unidade pessoal do sujeito.</p> | (FLORES, 2018) | Melucci (2004), Dicionário on line. |
|--|----------------|--|

| IDENTIDADE PEDAGÓGICA | | |
|---|-----------------------------------|---|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| Neste estudo a autora não usa o termo Identidade Pedagógica. | (MALACO,2004) | Brzezinski (2002), Lane (1999), Moreira (1994). |
| Neste estudo a autora não usa o termo Identidade Pedagógica. | (SILVA, 2009) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo Identidade Pedagógica. | (BEZERRA,2012) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo Identidade Pedagógica. | (SOUZA, 2012) | |
| A identidade pedagógica que Montenegro <i>et al.</i> , (2014) fundamentam-se em seus estudo, está relacionada a identidade profissional no ECS segundo Pimenta e Lima (2004). Neste sentido pedagógico de ser professor “o ECS possibilita ao aluno fazer uma ação-reflexão-ação durante suas aulas [...] os professores orientadores (Universidade_preconceito) ajudam na mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas e sistemas de ensino [...], a partir desta vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitantemente ou após o período de estágio” (p.51). | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | Pimenta e Lima (2004). |
| Neste estudo os autores não usam o termo Identidade Pedagógica. | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | |

| | | |
|---|---|---|
| Neste estudo a autora não usa o termo Identidade Pedagógica. | (PIRES, 2016) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo Identidade Pedagógica. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo Identidade Pedagógica. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b) | |
| A Identidade Pedagógica é considerada por Rocha (2017, p. 65), como “os modos de pensar e de agir, os valores, as opções teóricas, os saberes, os conhecimentos, as opções teóricas metodológicas e os diálogos que contribuem para estruturar a ação docente”, baseando-se em Sartori; Busato (2006). É importante destacar que, a necessidade do ECS desenvolver a construção da identidade pedagógica, levando o estagiário, ao reconhecimento da importância de exercer a docência desenvolvendo sua capacidade criativa e interativa, se distanciando de uma atuação técnico, esportivista, tradicional de EF segundo Zotovici <i>et al.</i> , (2013) citado por Rocha (2017). Sendo assim, Rocha (2017) explica que é preciso haver troca e/ou relato de experiências, oficinas e grupos de trabalho, para gerar as reflexões sobre essas ações e consequentemente gerar a formação da identidade pedagógica do estagiário (GADOTTI, 2003; PIMENTA; LIMA, 2012). Ao considerar a produção das vozes dos estagiários de EF pesquisados por Rocha (2017), foi evidenciado que “o ECS acrescentou muito em sua identidade pedagógica, pois afirma que a didática ensinada nas universidades não dá conta da realidade” (p.68). Que nos faz perceber, que a dificuldade de integrar teoria e prática não é um problema antigo na formação docente de professores de EF no Brasil, que além de ter relação com a formação superior docente, pode ser reproduzido pelos professores das Universidades pelos alunos-estagiários, futuro professores das escolas. | (ROCHA, 2017) | Sartori; Busato (2006), Zotovici <i>et al.</i> , (2013), Gadotti (2003), Pimenta; Lima (2012). |
| Neste estudo os autores não usam o termo Identidade Pedagógica. | (VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017) | |
| Neste estudo o autor não usa o termo Identidade Pedagógica. | (DA SILVA, 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo Identidade Pedagógica. | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo Identidade Pedagógica. | (BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo Identidade Pedagógica. | (PLOTTEGHER, 2018) | |
| Neste estudo o autor não usa o termo Identidade Pedagógica. | (FLORES, 2018) | |

| IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA | | |
|--|------------------------------------|--|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade epistemológica | (MALACO, 2004) | Brzezinski (2002), Lane (1999), Moreira (1994). |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade epistemológica | (SILVA, 2009) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade epistemológica | (BEZERRA, 2012) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade epistemológica | (SOUZA, 2012) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade epistemológica | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade epistemológica | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade epistemológica | (PIRES, 2016) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade epistemológica | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade epistemológica | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b) | |
| A identidade epistemológica é como a forma que cada disciplina científica explica sua realidade, as determinações dos problemas levantados, os métodos de pesquisa e pela linguagem que utiliza (BRACHT, 2007) apud (ROCHA, 2017). Desde toda a sua história, intensificada na década de 1990 e até os dias de hoje, a identidade do professor de EF sofre uma crise de identidade epistemológica, ou seja, desestabilização da identidade profissional, junto com oscilações na sua identidade pessoal e social. Em estudo epistemológico Bracht (2000) a EF foi vinculada por disciplinas clássicas, de cunho biológico e esportivista, desvalorizando as disciplinas pedagógicas, com uma atuação docente no plano aplicacionista e que, mesmo com o surgimento de diferentes abordagens nesta época de 90, a formação docente segundo Vargas e Moreira (2012) não construía uma identidade epistemológica a seus profissionais. E hoje, a crise de identidade de área de EF permanece, e segundo Rocha (2017), as lacunas da necessidade dos cursos de formação docente construir uma formação de epistemologia docente construindo identidade docente no estagiário refletindo sobre sua prática pedagógica e sobre a proposta de uma formação crítica. | (ROCHA, 2017) | Bracht (2000; 2007), Vargas e Moreira (2012). |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade epistemológica | (VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017) | |
| Neste estudo o autor não usa o termo identidade epistemológica. | (DA SILVA, 2018) | |

| | | |
|---|-----------------------------------|--|
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade epistemológica | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo identidade epistemológica | (BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo identidade epistemológica | (PLOTTEGHER, 2018) | |
| Neste estudo o autor não usa o termo identidade epistemológica | (FLORES, 2018) | |

| PROFISSIONALIDADE | | |
|--|-----------------------------------|---------------------------------|
| CONCEITO | AUTOR(ES) | REFERENCIAL |
| Neste estudo a autora não usa o termo profissionalidade. | (MALACO,2004) | |
| A profissionalidade é o desejo que os professores têm em ver seu saber, suas capacidades e seu trabalho reconhecido socialmente, segundo Silva (2009). Ao se reportar a Molina Neto; Molina (2003), a pesquisadora Silva (2009) em sua dissertação aponta que o professor pode atingir a profissionalidade, quando esse professor se reconhece como membro de uma comunidade docente e/ou investigadora que participa, coletivamente, dos planos de trabalho e da solução de problemas. A profissionalidade é estudada em paralelo a profissionalização docente, segundo Silva (2009). | (SILVA, 2009) | Molina Neto; Molina (2003). |
| A profissionalidade docente é a própria ação docente. A pesquisadora Bezerra (2012) ao se reportar a Sacristán (2008) explica que profissionalidade docente é um “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p.65). | (BEZERRA,2012) | Sacristán (2008) |
| A profissionalidade para alguns se refere a um professor reflexivo. Mas, Souza (2012) critica a associação do termo de professor reflexivo a profissionalidade docente, pois a autora não se percebe nas aulas das escolas e na formação das universidades de hoje, a reflexão sobre a realidade da prática escolar. | (SOUZA, 2012) | Pimenta (2007), Alarcão (2007). |
| Neste estudo os autores não usam o termo profissionalidade. | (MONTENEGRO <i>et al.</i> , 2014) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo profissionalidade. | (RAZEIRA <i>et al.</i> , 2014) | |
| Na tese de Pires (2016) é destacado que a identidade, as crenças e os valores são elementos da profissionalidade que precisam ser considerados na formação inicial de professores, principalmente no ECS, momento que podem ser integrados com os conhecimentos e habilidades dos estagiários, para serem transformados na competência de ser professor diante da realidade atual. | (PIRES, 2016) | Bento (1993) |

| | | |
|--|---|--|
| Neste estudo os autores não usam o termo profissionalidade. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-a) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo profissionalidade. | (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016-b) | |
| Neste estudo a autora não usa o termo profissionalidade. | (ROCHA, 2017) | |
| Neste estudo os autores não usam o termo profissionalidade. | (VANZUITA, RAITZ, GARANHANI, 2017) | |
| Neste estudo o autor não usa o termo profissionalidade. | (DA SILVA, 2018) | |
| Pereira <i>et al.</i> , (2018) conceituam a profissionalidade docente, a partir das vozes dos estagiários de EF investigados em seus estudos, destacando que entender as funções específicas da docência expressadas pelos estagiários “é enunciar a profissionalidade docente” (p.08). Entre as funções da docência identificadas pelos autores estão a ação de refletir e ação didática, contribuindo para a construção de uma identidade docente de um estagiário de EF mais distante de ser técnico e mecanicista. Os estagiários de EF podem perceber também o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que contribuem também na construção do ser professor. | (PEREIRA <i>et al.</i> , 2018) | Sacristan (1995), Nóvoa (2000), Tardifi (2010), Farias Gelcemar (2012), Pires (2016). |
| A profissionalidade em um contexto de novas experiências e responsabilidade de ser professor, Barros, Pacheco e Batista (2018) se reportam a Cunha e Zanchet (2010), para conceituarem que profissionalidade é definir estilos de docência em ação, revelando valores e posições políticas e éticas. Somado a isso, atuarão definindo padrões de conduta e constituirão uma representação de autoridade que se quer dialógica e legitimada. | (BARROS, PACHECO e BATISTA, 2018) | Cunha; Zanchet (2010). |
| Neste estudo a autora não usa o termo profissionalidade. | (PLOTTEGHER, 2018) | |
| Profissionalidade para Flores (2018) é qualidade que situa o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. Definição que Flores (2018) gerou fundamentado em Contreras (2002). Segundo Flores (2018), a profissionalidade parece ser um termo mais propício à profissão do professor, segundo alguns autores. Para Contreras (2002) a profissionalidade docente está ligada às qualidades da prática profissional dos professores em função do que o trabalho educativo requer na ação da profissão. Neste sentido, para Flores (2018), “a profissionalidade é defender valores, qualidades e características profissionais, as quais expressam seu sentido em função do que requer a ação pedagógica do professor” (p.46). Outro teórico que o autor que Flores (2018) se reportar é Imbernon (2011), ao destacar a importância da especificidade do subcampo escolar dentro da profissionalidade | (FLORES, 2018) | Contreras (2002), Marcelo Garcia (2005), Imbernon (2011), Bento (1993). |

docente. Segundo o teórico, seja pela capacidade de se adequar aos contextos escolares de maneira metodológica, pela visão de um ensino não tão técnico, desconstruindo o conceito que o conhecimento é acabado e formal, e sim, que ele se apresenta como um conhecimento em construção e não imutável, pelo desenvolvimento dos agentes escolares e pela colaboração entre os pares no conhecimento profissional. Em relação a qualidade da formação humana/profissional, Marcelo Garcia (2005) citado por Flores (2018) explica que a formação inicial contribui para tal profissionalidade na produção de novos educadores para educar novas gerações. As qualidades da profissionalidade docente estão além do bom ensino segundo Contreras (2002), pois estão nas “[...] dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdos concretos” (p. 74). O pesquisador Flores (2018, p. 75-80) defende que no ECS de EF, o estagiário de EF pode elaborar suas primeiras sínteses da profissionalidade docente, pelas experiências em aprender a ensinar ensinando. E com isso, levar o estagiário a entender o quanto significa, representa e faz sentido sobre a profissionalidade docente foi um motivo tanto para a obtenção de respostas da pesquisa, quanto a significação de ser professor de EF no envolvimento do estagiário de EF com a profissionalidade do ser professor do subcampo escolar, em especial, no ECS. Alguns elementos da profissionalidade dão destaque por Bento (1993), citado na tese de Flores (2018, p.159), tais como crenças, valores, representações que constituem o processo de identificação docente do futuro professor, com os conhecimentos científicos/acadêmicos desenvolvidos nesse percurso, de modo a amenizar os impactos existentes no início da atuação profissional.

Fonte (autor)