

---


**EDUCAÇÃO FÍSICA**

---

**ELOIZA HELENA DOS SANTOS**

**A SOCIALIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA  
PROFISSÃO DOCENTE:**

**Uma análise sobre o desenvolvimento pessoal, profissional e  
organizacional na Educação Física**



Rio Claro - SP  
2025

ELOIZA HELENA DOS SANTOS

**A SOCIALIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE:  
Uma análise sobre o desenvolvimento pessoal, profissional e  
organizacional na Educação Física**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

Orientador(a): Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Rio Claro - SP  
2025

S237s

Santos, Eloiza Helena dos

A socialização na aprendizagem da profissão docente : uma análise sobre o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional na educação física / Eloiza Helena dos Santos. -- Rio Claro, 2025  
43 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Educação Física) -  
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio  
Claro

Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores Formação. 2. Trabalho profissional. 3. Professores.  
4. Socialização. 5. Educação física. I. Título.

ELOIZA HELENA DOS SANTOS

**A SOCIALIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE:  
Uma análise sobre o desenvolvimento pessoal, profissional e  
organizacional na Educação Física**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Prof. Dr. Roberto Tadeu laochite

Prof. Dr. Fábio Caires Correia

Aprovado em: 05 de novembro de 2025

Assinatura do discente

Assinatura do(a) orientador(a)

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a minha família, a minha tia Regina por tanto carinho e amor que transmite, meu vô Edézio que sempre me inspirou pela sua inteligência e sabedoria, meus irmãos e principalmente meus pais Luiz Henrique dos Santos e Luciana Alves dos Santos por todo o esforço que tiveram em criar 5 filhos não deixando faltar nada para nenhum de nós. Agradeço pela liberdade que sempre me deram para que eu escolhesse meus caminhos.

Às minhas queridas irmãs Andressa, Luana e Myriam, e ao meu irmão mais novo Enzo. Sem vocês eu não seria nada do que sou hoje. Tudo o que eu tenho de melhor foi construído por vocês.

Para além, gostaria também de agradecer à minha sogra Cássia, que me deu o empurrãozinho que faltava para que eu voltasse a estudar, além de todo o suporte que nos deu até o fim. E a minha linda noiva Isabel, por todos os dias em que ela me apoiou com tanto amor e paciência, por todos os momentos felizes que passamos juntas e por tudo o que conquistamos até aqui. Nunca vou me esquecer dos anos que passamos juntas na faculdade. Anos de muita luta, mas também de muita conquista e alegria. Que eu e você (e o chiquinho) possamos ter histórias cada vez mais lindas para contarmos para os nossos filhos.

Agradeço também a todos os amigos que passaram pela minha vida, pessoas que me acolheram com tanto amor e carinho que nunca vou poder explicar e nem agradecer o suficiente pelo tanto de histórias boas que tenho pra contar e todas as lembranças que se remontam.

Em especial gostaria de agradecer a minhas queridíssimas avós, Maria Alves da Costa e Rita Helena dos Santos. Infelizmente não deu tempo de eu realizar o desejo das duas de me ver formando e de participar dessa festa em presença física, mas tenho certeza que de onde vocês estão vocês fizeram de tudo para que isso fosse possível. Obrigada por terem me ensinado tanto e por tanto amor que me deram. Gostaria que pudéssemos nos abraçar e comemorar esse feito, mas a lembrança do

que fizeram por mim já me basta.

E por fim, agradeço ao meu orientador Samuel de Souza Neto e ao Heitor Perrud Tardin, que fizeram com que esse trabalho fosse possível. Agradeço por toda a escuta, paciência e por todo conhecimento adquirido no desenvolvimento deste trabalho.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo central investigar o processo de socialização na formação docente, articulando as dimensões do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Especificamente, busca (a) identificar a socialização primária na docência, considerando as influências iniciais na escolha da profissão; (b) analisar a socialização secundária, com ênfase na adaptação ao ambiente escolar e à cultura profissional; e (c) examinar a inter-relação entre o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional na trajetória do professor. Adota-se uma abordagem qualitativa, estudo exploratório, considerando os relatos de experiência em portfólio individual de três estudantes (análise documental) da disciplina de estágio curricular supervisionado do último ano do curso de licenciatura como procedimento.

A análise de conteúdo feita à partir do portfólio evidenciou que a socialização primária esteve marcada por influências familiares, escolares e esportivas, que motivaram a escolha da docência. Já os aspectos da socialização secundária revelaram as tensões entre o que é aprendido na Universidade e as condições do dia a dia escolar, marcados pela limitação de espaços adequados, falta de materiais e rotinas institucionais. Observou-se ainda que os licenciandos articulam dimensões subjetivas, formativas e institucionais, expressando tanto as dificuldades enfrentadas no período de estágio, quanto o amadurecimento em sua identidade docente.

Os resultados indicam que o estágio supervisionado se configura como um espaço decisivo de socialização e aprendizagem da docência, no qual os futuros professores têm a oportunidade de reelaborar saberes, enfrentando os desafios institucionais que surgem no cotidiano escolar, consolidando elementos centrais de sua identidade profissional docente.

**Palavras-Chave:** Formação docente; Socialização profissional; Identidade do professor; Desenvolvimento pessoal e profissional; Cultura Profissional.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the process of socialization in teacher education, articulating the dimensions of personal, professional, and organizational development. Specifically, it seeks to (a) identify primary socialization in teaching, considering the initial influences on the choice of profession; (b) analyze secondary socialization, with emphasis on adaptation to the school environment and professional culture; and (c) examine the interrelation between personal, professional, and organizational development throughout the teacher's trajectory. A qualitative, exploratory approach was adopted, based on the documentary analysis of individual portfolios produced by three students during the supervised teaching practicum in the final year of the undergraduate Physical Education program.

The content analysis of the portfolios revealed that primary socialization was shaped by family, school, and sports influences that motivated the choice of teaching as a profession. In turn, the aspects of secondary socialization highlighted the tensions between what is learned at the university and the concrete conditions of everyday school life, such as the lack of adequate spaces, insufficient materials, and institutional routines. It was also observed that the student teachers articulated subjective, formative, and institutional dimensions, expressing both the challenges faced during the practicum and the maturation of their professional identity.

The results indicate that the supervised practicum constitutes a decisive space for teacher socialization and professional learning, in which future teachers have the opportunity to reframe their knowledge, confront institutional challenges present in the school context, and consolidate key elements of their professional identity.

**Keywords:** Teacher education; Professional socialization; Teacher identity; Personal and professional development; Professional culture.

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução, Justificativa e Síntese Bibliográfica.....</b>	<b>10</b>
1.1 Apresentação da pesquisa .....	10
1.2 Conceitos que serão utilizados.....	10
1.3 Apresentação dos objetivos.....	12
1.4 Problema de pesquisa.....	12
1.5 Justificativa do estudo.....	13
<b>2. Quadro conceitual - Ser e Tornar-se Professor: Saberes, Socialização e Desenvolvimento na Educação Física.....</b>	<b>14</b>
2.1 A construção histórica da docência no Brasil .....	14
2.2 As idades do Ensino e a profissionalização docente .....	16
2.3 A socialização na aprendizagem da profissão docente.....	18
2.4 Os saberes docentes e a profissão docente.....	20
2.5 As dimensões do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional .....	22
2.6 O estágio supervisionado como espaço de formação e socialização profissional.....	24
<b>3. Metodologia.....</b>	<b>25</b>
3.1 Desenho da pesquisa.....	25
3.2 Coleta de dados.....	26
3.3 Análise de dados.....	27
<b>4. Resultados e Discussão.....</b>	<b>28</b>
4.1 Relatos da construção da identidade docente.....	28
4.2 Articulação dos aspectos subjetivos, formativos e institucionais.....	30
4.3 Mobilização dos saberes docentes.....	33
4.4 Aspectos do processo de socialização.....	36
<b>5. Conclusões.....</b>	<b>39</b>
REFERÊNCIAS.....	41

## **1. Introdução, Justificativa e Síntese Bibliográfica**

### **1.1 Apresentação da pesquisa**

O presente trabalho tem como foco o estudo do processo de socialização na formação docente, especificamente na área da Educação Física, considerando os aportes de Dubar (2005) que compreende a socialização como um processo contínuo de construção da identidade, mediado por interações sociais e negociações de sentido.

Sendo assim, a análise parte da ideia de que a socialização docente segundo Batista e Ribeiro-Silva (2025) não se restringe à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve também a incorporação de valores, normas, saberes e práticas que compõem a cultura escolar e o ambiente profissional. Nesse cenário, compreende-se que a vivência acadêmica, especialmente por meio do estágio supervisionado compreendido como espaço formativo privilegiado (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014), atua na constituição do “ser professor” e nos desafios que permeiam esse processo de formação.

### **1.2 Conceitos que serão utilizados**

Para tanto, a pesquisa fundamenta-se em três eixos teóricos principais, que sustentam a análise sobre a aprendizagem da profissão docente: o conceito de socialização (Dubar, 2005), a articulação entre as dimensões do desenvolvimento docente (Nóvoa, 1992) e a profissionalização do ensino a partir dos saberes docentes (Tardif, 2014).

O primeiro eixo se baseia na ideia de socialização proposta nas obras de Claude Dubar, principalmente seu trabalho “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais” de 2005, que vê a identidade profissional como um resultado de um processo dinâmico de construção. Esse processo é moldado pelas interações sociais e pelas negociações de sentido que as pessoas estabelecem em relação aos papéis e expectativas sociais que lhes são atribuídos. No contexto da formação de professores, essa visão ajuda a entender como os futuros educadores formam suas representações sobre a profissão e como essas

representações são constantemente desafiadas e reinterpretadas ao longo de sua formação, especialmente quando entram em contato com a realidade escolar.

O segundo eixo está ligado à proposta de António Nóvoa (1992), que sugere uma abordagem formativa que se articula em três dimensões interdependentes: o desenvolvimento pessoal, que se refere às trajetórias, motivações e subjetividades dos professores em formação; o desenvolvimento profissional, que está relacionado aos saberes e habilidades adquiridos durante a formação acadêmica e a prática; e o desenvolvimento organizacional, que diz respeito à inserção institucional do professor, sua participação em espaços coletivos e seu vínculo com a cultura escolar. Compreender essas dimensões de forma integrada é fundamental para analisar como os futuros docentes constroem sua identidade profissional e como se posicionam diante dos desafios da profissão.

O terceiro eixo parte da discussão proposta por Maurice Tardif (2014) sobre a profissionalização do ensino e a centralidade dos saberes docentes. Para o autor, os saberes mobilizados pelos professores são diversos e resultam de diferentes origens: a formação inicial, a prática profissional, os currículos escolares e a experiência cotidiana. Esses saberes, ao serem apropriados de forma crítica e contextualizada, constituem a base para o exercício autônomo e reflexivo da docência. Reconhecer e valorizar esses saberes é, portanto, essencial para compreender a docência como uma profissão fundamentada em conhecimentos próprios e socialmente construídos.

Ao articular esses três eixos, esta pesquisa também vê o estágio supervisionado como um espaço formativo essencial e privilegiado, onde os processos de socialização profissional se intensificam. Segundo Batista e Ribeiro-Silva (2025), é durante o estágio que o estudante tem a chance de confrontar a teoria que aprendeu na universidade com os desafios reais do dia a dia escolar. Esse é um momento crucial na formação do habitus docente, repleto de descobertas, tensões, incertezas e aprendizagens valiosas.

Além disso, o estágio supervisionado oferece ao futuro professor a oportunidade de vivenciar situações reais de ensino, gestão de sala de aula e convivência institucional, ajudando a consolidar o conhecimento prático e a desenvolver a autonomia pedagógica. Ao colocar o estudante em contato direto com a cultura escolar e os desafios da profissão, o estágio desempenha um papel estratégico no fortalecimento da identidade profissional docente e na sua

permanência na carreira, funcionando, portanto, como uma conexão entre os três eixos teóricos que fundamentam esta investigação.

### **1.3 Apresentação dos objetivos**

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo principal analisar como se dá o processo de socialização profissional dos estudantes de Educação Física, levando em conta os desafios da prática escolar e as demandas atuais do trabalho docente, focando nas experiências vividas durante o estágio supervisionado. A pesquisa considera como essas vivências contribuem para a formação da identidade docente, levando em conta as dimensões pessoal, profissional e organizacional que permeiam a formação inicial. Especificamente, se busca:

1. Entender como os estudantes de Educação Física percebem e relatam a construção de sua identidade profissional no contexto do estágio supervisionado;
2. Investigar de que forma os saberes são mobilizados na formação prática durante o estágio, diante dos desafios e exigências do dia a dia escolar;
3. analisar como os aspectos subjetivos, formativos e institucionais se articulam no processo de socialização docente e influenciam a entrada e a permanência na profissão.

### **1.4 Problema de pesquisa**

Apesar dos avanços nas políticas públicas, programas de iniciação a docência, assim como o PIBID, e da valorização crescente da prática como eixo estruturante dos cursos de licenciatura, ainda podemos observar lacunas entre o que se propõe na teoria e o que se vivencia na realidade das escolas durante o estágio supervisionado. Em especial na área da Educação Física, as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos para se inserirem criticamente e integralmente na cultura escolar e para construir uma identidade profissional sólida revelam tensões entre os saberes acadêmicos, os desafios da prática e os processos de socialização docente. Diante disso, o problema que orienta essa pesquisa é: como

os estudantes de Educação Física vivenciam o processo de socialização durante o estágio supervisionado, e de que forma essas experiências contribuem para a construção da identidade profissional docente?

### **1.5 Justificativa do estudo**

A relevância deste estudo está no entendimento de que a socialização docente não é apenas um processo de adaptação ao ambiente escolar, mas uma construção contínua e multifacetada, que sustenta tanto o desenvolvimento profissional quanto pessoal do professor. Em um cenário educacional marcado por constantes transformações, compreender como os professores constroem seus sentidos sobre ser e estar na profissão é fundamental para fortalecer os processos formativos, valorizar a prática docente e contribuir para uma atuação mais crítica e reflexiva.

A formação inicial, nesse contexto, adquire um papel fundamental, pois representa o momento em que os futuros professores entram em contato com os fundamentos teóricos, metodológicos e éticos da profissão. É também nesse momento de formação inicial que se constituem os primeiros espaços de socialização profissional, no qual os estagiários (licenciandos) passam a vivenciar as experiências que extrapolam o meio acadêmico, onde se confronta o que é aprendido na Universidade com as práticas escolares reais. É no período de estágio em que o licenciando transforma a escola em um local de produção e ressignificação do saber. Sem essa vivência, o risco de sofrer o “choque de realidade” na entrada da carreira é significativamente maior (Pereira et al., 2018).

Nesse sentido, a relevância deste trabalho está em contribuir para o debate sobre a formação docente, evidenciando a necessidade de um processo formativo que não se limite apenas à transmissão de conteúdo ou práticas descontextualizadas, mas que favoreçam uma inserção crítica e comprometida com a realidade escolar. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que não apenas reforça a importância do estágio como lócus de reflexão essencial (Pereira et al., 2018), mas que também traz subsídios para a valorização do professor e para o fortalecimento das políticas de formação docente, reconhecendo que a permanência e o engajamento na carreira estão diretamente relacionados à qualidade das experiências vividas nesse período inicial.

## **2. Quadro conceitual - Ser e Tornar-se Professor: Saberes, Socialização e Desenvolvimento na Educação Física**

Neste capítulo serão apresentados os subsídios teóricos que fundamentam esta pesquisa, com o objetivo de compreender a socialização na aprendizagem da profissão docente, especialmente no contexto da formação em Educação Física. Serão discutidos aspectos históricos da construção da docência no Brasil, desde os jesuítas até os dias atuais, além de conceitos fundamentais sobre identidade profissional, saberes docentes, desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, e o papel do estágio supervisionado como espaço privilegiado de formação e socialização. Essas reflexões teóricas buscam oferecer subsídios para a análise da trajetória dos professores em formação e dos desafios presentes na construção do “ser professor”.

### **2.1 A construção histórica da docência no Brasil**

A história da docência no Brasil é caracterizada por várias divisões, interrupções e conflitos históricos que afetam diretamente o processo de socialização e a construção da identidade profissional dos professores. Entender esse trajeto, então, é fundamental para avaliar os obstáculos que rodeiam a formação docente, especialmente durante o estágio supervisionado, período divisor de águas em que o futuro professor vivencia as contradições e complexidades da profissão.

O ensino formal no Brasil começou no século XVI com a chegada dos padres jesuítas, cuja missão educacional fazia parte do plano de colonização e conversão dos povos indígenas. Nesse contexto, a docência foi primeiramente vista como uma missão de natureza religiosa e política, voltada para a obediência e submissão, ao invés de promover o desenvolvimento de uma prática pedagógica independente. Saviani (2011) destaca que o papel de um professor era o de um agente submisso à Igreja e ao Estado, encarregado da transmissão rigorosa de conteúdos religiosos e de uma disciplina baseada na memorização. A cultura brasileira foi influenciada por esses elementos ao longo de vários séculos.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o ensino passou a ser realizado por mestres leigos, sem nenhum tipo de formação, e que atuavam em condições

precárias. A promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827 é considerada um marco na organização da educação brasileira, criando as escolas de primeiras letras e formalizando a figura do professor, ainda que de forma inicial. Nesse período, a imagem do que se formou sobre a docência era a de um profissional subalterno, mal remunerado e predominantemente feminino. A docência foi associada ao papel “maternal” da mulher, reforçando estereótipos de gênero e contribuindo para uma segmentação da profissão. Dalila Andrade Oliveira (2021) aponta que desde esse período a formação docente tem sido construída de forma segmentada, marcada por distinções sociais e regionais, entre o urbano e o rural, o público e o privado, bem como por desigualdades de gênero e status profissional.

Ao longo do século XX, testemunhamos avanços significativos na profissionalização do magistério, acompanhando a expansão das escolas públicas e a obrigatoriedade do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei nº 4.024) e as reformas educacionais vieram então impulsionaram a criação de cursos de formação docente em níveis médio e superior, além de fortalecer a organização sindical da categoria, como ficou evidente pela fundação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Entretanto, apesar desses progressos, as fragmentações e desigualdades estruturais ainda persistem nas condições de trabalho e nas trajetórias formativas.

No campo da Educação Física, essa realidade se manifesta em tensões entre práticas tecnicistas e corporais e a busca por cientificidade e reflexão crítica, influenciando a maneira como os professores constroem sua identidade profissional (Benites et al., 2008). Essa disputa entre o prático e o científico é central na trajetória da área, sendo formalmente estruturada por meio da legislação federal. Souza Neto et al. (2004) identificam a constituição do campo profissional através de quatro momentos distintos na legislação federal no século XX: a consolidação do “campo” em 1939, a revisão curricular em 1945, o estabelecimento do currículo mínimo e da formação pedagógica em 1969, e finalmente, a introdução dos títulos de bacharelado e licenciatura em 1987. Esse último marco, embora justificado pelo mercado de trabalho, se definiu pela busca pelo reconhecimento da Educação Física como um campo de conhecimento científico na universidade, gerando uma nova e complexa demarcação em torno da divisão da atuação profissional (escolar e não-escolar.)

Oliveira (2021) ressalta que a profissão de docente enfrenta várias segmentações estruturais que tornam difícil a formação de um grupo profissional coeso e homogêneo. Entre essas segmentações, podemos observar as diferenças por localidade, onde a precariedade é mais intensa nas áreas rurais; por gênero, com uma predominância feminina nos anos iniciais e na educação infantil, acompanhada de desigualdades salariais e de prestígio; por tipo de vínculo empregatício, onde coexistem professores temporários e efetivos, resultando em instabilidade e alta rotatividade; por área e etapa de ensino, entre especialistas e professores polivalentes; e por formação, devido à variedade de trajetórias, como normal, licenciatura, pedagogia e educação a distância, o que gera desigualdade em conhecimentos e status profissional. Essas divisões, tanto históricas quanto contemporâneas, impactam diretamente os processos de socialização, a construção da identidade docente e a permanência na carreira.

A Educação Física, com sua própria história de marginalização e reconhecimento instável, sente profundamente os impactos dessa trajetória e das políticas educacionais. A escassez de espaços adequados, o baixo prestígio no currículo e a pressão por resultados colocam os professores de Educação Física em uma posição delicada, equilibrando conhecimentos corporais, práticas pedagógicas e exigências institucionais.

Nesse cenário, o estágio supervisionado se torna essencial, pois oferece aos futuros educadores um espaço valioso para entender o papel da Educação Física nas escolas, além de permitir a formação de uma identidade docente crítica, reflexiva e comprometida com os desafios contemporâneos da profissão. A oportunidade oferecida pelo estágio, de fazer com que o profissional em formação esteja dentro da escola em contato com a realidade escolar é essencial para que o mesmo compreenda as condições da prática docente e reflita criticamente sobre os desafios históricos e contemporâneos da profissão. Esse momento formativo permite não apenas o exercício da prática pedagógica, mas também o início de um processo de inserção profissional, no qual o licenciando começa a construir sentidos, referências e pertencimentos. É nesse contexto que se torna necessário aprofundar a discussão sobre os processos de socialização que marcam a aprendizagem da profissão docente.

## **2.2 As Idades do Ensino e a profissionalização docente**

A trajetória da docência no Brasil pode ser compreendida a partir de um movimento histórico de transformação que reflete também os caminhos da própria educação no país. Segundo Tardif (2014), a profissão docente passou por três momentos distintos mas que interagem e até mesmo se confundem ao longo do tempo, classificados como as “três idades do ensino”: a vocação, o ofício e a profissão.

Na primeira idade a docência era compreendida como uma vocação, sendo associada à religião, e levava determinados sujeitos, frequentemente mulheres, a assumirem a tarefa de ensinar, como um chamado ou missão. O trabalho docente associado a essa época não exigia formação específica.

A segunda idade, caracterizada como ofício, marcou a transição para uma prática mais técnica, na qual o professor era visto como alguém que detinha um conjunto de habilidades empíricas e conhecimentos adquiridos por repetição e experiência. Ainda assim, a formação permanecia limitada, e o trabalho docente seguia socialmente desvalorizado.

Já na terceira idade, surge a noção da docência como profissão, impulsionada por um movimento internacional de valorização e reestruturação do trabalho docente. Esse movimento ganhou força especialmente a partir da década de 1980, nos Estados Unidos, com a atuação do Holmes Group, um coletivo de professores universitários e pesquisadores da área da educação, que defendia a necessidade de profissionalizar a docência como forma de elevar sua qualidade e prestígio social.

De acordo com o Holmes Group (1986), o reconhecimento da docência como uma profissão exigia o cumprimento de certos critérios, como: a construção de uma base de conhecimentos científicos e pedagógicos, a valorização do estágio como parte da formação prática, a autonomia na tomada de decisões e a criação de mecanismos de avaliação e desenvolvimento contínuo. Tais elementos seriam fundamentais para garantir a docência o mesmo status conferido a outras profissões regulamentadas.

No Brasil, a trajetória da Educação Física espelha essa luta para construir uma base de conhecimento e se afastar do modelo artesanal. Como demonstra Souza Neto et al. (2004) em sua análise da legislação federal, grande parte da história da área no século XX é marcada por esforços institucionais para estruturar a formação, a fim de trazer legitimidade e o status de profissão. A criação de

currículos obrigatórios e a inserção de matérias pedagógicas (especialmente a partir de 1969) foram medidas diretas do Estado para garantir que a formação do professor fosse baseada em um saber científico e reflexivo, e não apenas na experiência e na técnica herdada de tradições militares ou esportivas.

Compreender então as três idades do ensino e os critérios de profissionalização, nos permite analisar de forma crítica o lugar ocupado pela formação inicial e pelo estágio supervisionado no processo de construção da identidade profissional docente. Também evidencia o quanto o avanço na condição de “profissão” ainda é um caminho em construção, marcado por desafios institucionais, políticos e culturais que atravessam a realidade educacional brasileira.

### **2.3 A socialização na aprendizagem da profissão docente**

A socialização docente é um processo complexo, dinâmico e contínuo, fundamental para a constituição da identidade profissional dos professores. Ao contrário de uma visão simplista, que a entende como mera adaptação ao ambiente escolar, autores como Dubar (2005), Nóvoa (1992), e estudos mais recentes como Pessoa (2025) e Fiorio et al. (2024) defendem que a socialização deve ser compreendida como um processo identitário, no qual o indivíduo constrói um “sentido de si mesmo” a partir das relações que estabelece com as instituições e com os outros sujeitos. No caso da docência, isso implica na articulação entre a trajetória pessoal do futuro professor, sua formação acadêmica e as experiências concretas que vive no exercício da profissão ou em espaços de aproximação como o estágio supervisionado.

Dubar (2005) faz uma distinção interessante entre socialização primária, aquela que ocorre nos primeiros contextos de vida (família, escola, igreja), e socialização secundária, que se dá em ambientes mais especializados, como a universidade, o mundo do trabalho, e aqui no caso, o estágio supervisionado é colocado como exemplo. É nesse segundo aspecto que se dá a construção da identidade profissional, uma vez que o indivíduo precisa equilibrar o papel do “ser professor” com as percepções que tem de si mesmo e dos outros. No estágio supervisionado, por exemplo, o licenciando vivencia o confronto entre o ideal que

possui sobre a docência e a realidade institucional da escola, sendo desafiado a reconfigurar suas crenças, atitudes e expectativas.

Na formação de professores, o estágio supervisionado é um momento único de socialização profissional. Ele marca a transição do “ofício de aluno” para o “habitus docente”. Como apontam Batista e Ribeiro-Silva (2025), é nesse ambiente que o estagiário começa a se enxergar como um futuro professor, lidando com as tensões entre teoria e prática, entre o que se aprende na universidade e o que se vive na escola. Essas experiências, muitas vezes repletas de frustrações, inseguranças e descobertas, são fundamentais para o processo de se tornar professor.

A socialização docente, portanto, não é um processo simples ou uniforme. Ela é influenciada por uma série de fatores: as relações interpessoais que se formam no ambiente escolar, o apoio (ou a falta dele) da instituição que forma os professores, os modelos de ensino que são observados, as políticas educacionais que estão em vigor, os valores sociais que cercam a profissão e, no caso da Educação Física, o papel simbólico e institucional que essa disciplina ocupa na escola. Todos esses elementos ajudam a moldar identidades docentes variadas, que podem ser mais ou menos críticas e mais ou menos engajadas na transformação social.

Além disso, como destaca Nóvoa (1992), a socialização profissional precisa ser vista sob as lentes das dimensões pessoal, profissional e organizacional da formação. O desenvolvimento pessoal abrange a trajetória de vida, as experiências subjetivas e os valores que o professor em formação carrega; já o desenvolvimento profissional está ligado aos conhecimentos e habilidades que ele adquire; por fim, o desenvolvimento organizacional diz respeito à inserção na instituição, à convivência com a cultura escolar e à participação na dinâmica da escola. É a conexão entre essas três dimensões que realmente fortalece a construção de uma identidade docente sólida e reflexiva.

A socialização profissional não se inicia apenas na universidade, sendo crucial a dimensão da socialização antecipatória, que abrange os conhecimentos, valores e expectativas que o indivíduo assimila sobre uma profissão, antes mesmo de ingressar nela formalmente. No caso da Educação Física, esse processo é particularmente intenso, pois a grande maioria dos licenciandos chegam ao curso já tendo vivenciado a área como aluno e praticante de esportes, o que cria um modelo mental de professor fortemente ancorado no modelo tecnicista. Esse modelo

pré-estabelecido acaba por influenciar a identidade docente, gerando tensões que a formação acadêmica precisa desconstruir. Historicamente, essa socialização baseada na experiência prática e em modelos informais, foi confrontada pela legislação de ensino que buscou estruturar a formação ao longo do século XX. Souza Neto et al. (2004) demonstram como as exigências curriculares visavam introduzir um saber pedagógico e científico capaz de legitimar a Educação Física, superando a dependência de modelos de atuação puramente empíricos e baseados em habilidades motoras.

Entender a socialização como um pilar fundamental na formação de professores nos permite não só examinar os processos individuais que moldam o “ser professor”, mas também reconhecer as condições objetivas que podem facilitar ou dificultar essa jornada. Em um contexto onde o trabalho docente enfrenta precarização, desvalorização e desafios institucionais, como a falta de professores e a evasão, é ainda mais crucial investir em processos formativos que valorizem a experiência do estágio como um verdadeiro espaço de aprendizado, socialização e construção da identidade profissional. Nesse cenário, torna-se essencial refletir também sobre quais saberes são mobilizados e valorizados ao longo desse processo, e como eles contribuem para consolidar a docência como uma profissão fundamentada em conhecimentos específicos, éticos e práticos

#### **2.4 Os saberes docentes e a profissão docente**

Entender a docência como uma profissão significa reconhecer que ela se baseia em conhecimentos específicos, que se articulam na prática e são moldados ao longo do tempo nas interações entre formação, experiência e cultura profissional. O debate sobre os saberes docentes é essencial para aprimorar os processos de formação e para reafirmar a docência como uma atividade que é tanto intelectual quanto socialmente significativa, indo além da mera aplicação de técnicas ou da simples reprodução de conteúdos.

Tardif (2014), um dos principais estudiosos da profissionalização do ensino, destaca que os conhecimentos que os professores utilizam são heterogêneos, contextuais e socialmente construídos. Ele classifica diferentes tipos de saberes que fazem parte do trabalho docente: os saberes da formação profissional, que vêm da universidade; os saberes disciplinares, que se referem ao domínio dos conteúdos

escolares; os saberes curriculares, que estão ligados às diretrizes e objetivos educacionais; e os saberes da experiência, que se formam no dia a dia da prática escolar. Todos esses saberes são articulados de maneira integrada e situacional, variando conforme o contexto da escola, a turma, o projeto pedagógico e a cultura institucional.

Essa ideia desafia a visão tecnicista tradicional da formação, que por muito tempo limitou o papel do professor a simplesmente seguir tarefas já definidas, como se apenas conhecer teorias e métodos fosse suficiente para atuar de forma eficaz. Em contraste, o modelo sugerido por Tardif e outros autores, como Pimenta (1999) e Libâneo (2002), valoriza o professor como um intelectual prático, capaz de refletir criticamente sobre suas ações, gerar conhecimento a partir da prática e tomar decisões pedagógicas bem fundamentadas.

A construção desses saberes, no entanto, não acontece de maneira espontânea ou automática; ela é profundamente influenciada pelas condições institucionais, pelas experiências formativas e pelas trajetórias de socialização que os docentes vivenciam. Nesse contexto, a profissionalização da docência vai muito além de simplesmente obter um diploma; trata-se de consolidar uma identidade profissional que valoriza e domina esses saberes como elementos essenciais da profissão.

Nóvoa (1992) complementa essa reflexão ao afirmar que os saberes docentes se conectam às dimensões pessoal, profissional e organizacional do desenvolvimento. O saber não é apenas um acúmulo técnico, mas sim uma construção contextualizada, que depende da história de vida, da inserção institucional e das relações coletivas que o professor estabelece. Portanto, os saberes também têm um caráter afetivo, relacional e ético, e não se limitam apenas aos conteúdos disciplinares.

Quando falamos sobre Educação Física, o debate se torna ainda mais interessante e específico. Como apontam Benites et al. (2008), essa área tem uma história marcada por uma oscilação entre modelos que priorizam o tecnicismo, focando no corpo, no desempenho e na aptidão física e abordagens mais críticas, que vêem o movimento como uma forma de expressão cultural e pedagógica. Essa dinâmica teve um impacto direto nos currículos dos cursos de licenciatura e nas ideias sobre o que significa ser um professor nessa área. Assim, o professor de Educação Física é chamado a unir conhecimentos sobre o corpo, a cultura e a

pedagogia, enfrentando o desafio de se firmar em um espaço que muitas vezes é desvalorizado no currículo escolar, frequentemente visto apenas como lazer ou recreação, onde a quadra é vista como um lugar para dar voz ao corpo e silenciar a mente, realidade que ainda se coloca a favor de uma educação física tradicional e tecnicista.

Nesse cenário, o estágio supervisionado se destaca como um momento crucial para o reconhecimento e a apropriação dos saberes docentes. É nesse espaço que o estudante de licenciatura se depara com os desafios reais da prática pedagógica e é incentivado a conectar o que aprendeu na formação com a realidade da escola. Como ressaltam Batista e Ribeiro-Silva (2025), é durante o estágio que os conhecimentos se tornam concretos, se manifestando nas ações, nas escolhas e nas interações com alunos, professores e gestores.

Portanto, compreender os saberes docentes como a base da profissão não só ajuda a legitimar a docência como um campo de conhecimento e ação, mas também fortalece os processos de formação, tanto inicial quanto continuada. É ao reconhecer esses saberes, especialmente os saberes da experiência e da prática, que encontramos uma das chaves para combater a desvalorização da profissão, incentivar a permanência dos docentes e promover uma atuação mais crítica, autônoma e transformadora. Contudo, a construção desses saberes e da identidade profissional docente não acontece de forma isolada; ela está profundamente conectada às dimensões pessoal, profissional e organizacional da formação, que moldam como o professor se insere, atua e se reconhece no ambiente escolar.

## **2.5 As dimensões do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional**

A formação de professores não deve ser compreendida apenas como a simples aquisição de conteúdos e técnicas pedagógicas. Trata-se de um processo complexo e contínuo que abrange várias dimensões da vida e da atuação do educador. Nesse contexto, Nóvoa (1992) sugere uma abordagem mais ampla da formação, destacando três eixos essenciais: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

O desenvolvimento pessoal está relacionado à trajetória de vida do professor em formação, incluindo suas motivações, valores, crenças e representações sobre a

educação. É nesse contexto que se entrelaçam os aspectos subjetivos e afetivos da profissão, como a escolha de ser professor, os significados que atribui à docência e a construção de sua identidade profissional. Cada professor traz consigo uma história única, que molda suas maneiras de ensinar, de se relacionar e de entender o papel social da escola.

O desenvolvimento profissional diz respeito ao conjunto de saberes, habilidades e competências que o professor adquire ao longo de sua formação, tanto inicial quanto continuada. Isso inclui a apropriação crítica dos saberes docentes e a habilidade de aplicá-los de maneira contextualizada e ética. Essa dimensão está ligada à construção da autonomia, à reflexão sobre a prática e ao envolvimento com o projeto pedagógico da escola.

Por fim, o desenvolvimento organizacional se refere à maneira como o professor se insere na estrutura da escola e na cultura institucional. Envolve aspectos como a convivência com os colegas, a participação em espaços coletivos de decisão, o relacionamento com a gestão e o compromisso com os objetivos coletivos da educação. Essa dimensão destaca que a docência é, acima de tudo, um trabalho coletivo e social, que exige diálogo, colaboração e um senso de pertencimento.

Nóvoa (1992) defende que essas três dimensões não devem ser vistas de forma isolada, mas sim como partes integradas e interdependentes do processo formativo. Um professor que não se desenvolve pessoalmente terá dificuldades em atuar com autonomia e consciência crítica; da mesma forma, sem uma inserção organizacional e apoio institucional, seu desenvolvimento profissional tende a ser fragmentado e solitário. Portanto, uma formação docente de qualidade precisa levar em conta e articular essas múltiplas dimensões para garantir a construção de uma identidade profissional sólida e alinhada com os desafios da profissão.

Essa perspectiva ajuda a entender por que tantos professores, especialmente aqueles que estão começando suas carreiras, enfrentam crises, inseguranças e até mesmo abandonam a profissão. A falta de apoio institucional, as fragilidades na formação inicial e a desconexão entre o educador e o ambiente escolar prejudicam não só a eficácia do ensino, mas também o próprio significado de ser professor.

Essas três dimensões formativas se manifestam de maneira única durante o estágio supervisionado, um momento em que o estudante (futuro professor) vivencia

diretamente os conflitos, tensões e aprendizados que fazem parte do dia a dia da profissão. É nesse contexto que as experiências pessoais se entrelaçam com as exigências institucionais e as práticas pedagógicas concretas, criando um ambiente rico e privilegiado para o desenvolvimento e a socialização profissional.

## **2.6 O estágio supervisionado como espaço de formação e socialização profissional**

O estágio supervisionado representa um dos momentos mais importantes na formação docente, pois coloca o futuro educador em contato direto com a rotina escolar e as demandas reais da profissão. Mais do que apenas uma exigência curricular, o estágio é um espaço único onde teoria e prática se encontram, permitindo que o estudante confronte seus saberes, expectativas e crenças com a complexidade da prática pedagógica.

De acordo com Batista e Ribeiro-Silva (2021), o estágio supervisionado também serve como um espaço de socialização profissional, onde o aluno começa a fazer a transição do “ofício de aluno” para o “habitus de professor”. Essa mudança é repleta de conflitos e descobertas: o estagiário se depara, muitas vezes pela primeira vez, com situações de planejamento, ensino, avaliação, gestão de sala de aula e interações com alunos e outros profissionais da escola. Esses momentos, mesmo que desafiadores, são essenciais para a formação de uma identidade docente crítica e consciente.

O estágio também revela as tensões entre a formação universitária e a realidade das escolas, que muitas vezes enfrentam condições de trabalho precárias, falta de infraestrutura, desvalorização da profissão e uma desconexão entre teoria e prática. Muitos estagiários se deparam com um ambiente escolar que contradiz com o que imaginaram durante sua formação, o que pode causar frustração, mas também abre espaço para reflexões mais profundas sobre o papel do professor e as verdadeiras necessidades da escola pública.

Pimenta (1999) destaca que o estágio deve ser visto como um processo formativo e investigativo, onde o futuro professor não apenas observa e repete, mas também analisa criticamente, intervém, pesquisa e constrói conhecimentos a partir da prática. É um momento de autoria pedagógica, onde o estagiário desenvolve seu

próprio repertório profissional, cultivando autonomia, responsabilidade e um compromisso real com a realidade escolar.

### **3. Metodologia**

Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, com o objetivo de investigar as experiências de socialização descritas por estudantes de Educação Física durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), com base nos registros produzidos em seus portfólios. A análise volta-se para a construção da identidade profissional e os sentidos atribuídos à formação docente por meio da vivência prática na escola.

A investigação tem como base a análise documental, por meio da qual se pretende interpretar e sintetizar os dados obtidos nos portfólios, articulando-os com os referenciais teóricos e com a literatura científica da área.

Cabe ressaltar que este trabalho se enquadra nos casos de pesquisa que tem dispensa prevista no bojo da Resolução CNS n. 510, de 07 de abril de 2016 – art. 1º, parágrafo único, conforme estabelecido no item 6 e 7 das Diretrizes. O item 6 aponta para “Pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão de literatura científica”; enquanto que item 7 elucida “Pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontaneamente contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (BRASIL, 2016, s/p).

Dessa forma, uma parte da pesquisa se pauta no âmbito de estudos produzidos em artigos científicos, enquanto que a outra parte busca nos portfólios [em que se obteve a autorização dos estudantes (egressos)] às vivências e experiências pessoais vinculados a uma prática profissional.

#### **3.1 Desenho da Pesquisa**

A abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa se justifica por sua capacidade de descrever, interpretar e compreender situações sociais e educacionais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Segundo Jacob (1987) e Jordan (2018), a pesquisa qualitativa envolve múltiplas técnicas e interpretações voltadas à compreensão de fenômenos complexos, especialmente aqueles

considerados significativos pelos próprios participantes. No contexto da formação docente, essa abordagem possibilita uma análise aprofundada sobre os desafios enfrentados pelos licenciandos, ao mesmo tempo em que favorece uma reflexão crítica sobre os processos de socialização e profissionalização.

Já a pesquisa exploratória apresentou-se como a opção para nortear os estudos, considerando o pouco conhecimento acumulado e sistematizado a respeito do assunto, pois ela tem como finalidade adequar o instrumento de análise “à realidade que se pretende conhecer” (Piovesan; Temporini, 1995). Portanto, visa aumentar o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno que deseja investigar em estudo posterior. (Selltiz et al, 1974, p. 60).

Por sua vez, a análise documental “propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009), através da interpretação e sintetização de informações, determinação de tendências e realização de inferências. Para a realização do presente estudo, serão selecionados para participar do processo de coleta de dados dois estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física do último ano de formação de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo.

### **3.2 Coleta de Dados**

A coleta de dados nesta pesquisa foi realizada por meio da análise documental, utilizando como principal fonte dois portfólios produzidos por estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo, no contexto do Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Os portfólios, entendidos aqui como registros reflexivos, autobiográficos e formativos, foram selecionados por apresentarem experiências concretas de inserção no campo escolar e por evidenciarem o processo de socialização e construção da identidade docente. (Penteado; Souza Neto, 2021).

Além dos documentos fornecidos pelos próprios estudantes, o estudo também se apoia em textos acadêmicos e científicos da área, compondo um corpus que integra tanto a experiência vivida quanto o arcabouço teórico sobre formação de professores. A seleção dos materiais considerou critérios de relevância, acessibilidade e vínculo com os objetivos da investigação, além da autorização prévia dos autores dos portfólios.

### 3.3 Análise dos Dados

A análise dos dados será conduzida por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), adotada como principal técnica interpretativa. Trata-se de um procedimento qualitativo voltado à identificação de núcleos de sentido, padrões temáticos e significados implícitos nos textos. Essa abordagem busca compreender como os sujeitos elaboram suas vivências e atribuem significados à formação, à prática pedagógica e à construção da identidade profissional.

Seguindo as contribuições de Mendes e Miskulin (2017), a análise de conteúdo é aqui compreendida como um processo interpretativo e artesanal, que exige do pesquisador sensibilidade teórica e consistência metodológica. Essa técnica permite costurar fragmentos textuais e narrativos, sejam provenientes da literatura acadêmica ou das experiências expressas nos portfólios, compondo um quadro de interpretação coerente e significativo.

A fim de complementar, esta pesquisa também se baseia no entendimento de Rossi, Serralvo e João (2014), que ressaltam o caráter flexível e profundo da análise de conteúdo qualitativa, destacando sua capacidade de acessar os sentidos subjetivos e as dimensões simbólicas presentes nos discursos dos sujeitos. A aplicação dessa técnica visa revelar como os licenciandos experienciam o processo de inserção na cultura profissional docente e como constroem seus percursos formativos à luz das tensões, desafios e aprendizagens vivenciadas no estágio.

Assim, a metodologia proposta articula teoria e prática, subjetividade e objetividade, favorecendo uma leitura crítica e aprofundada do processo de socialização na formação docente. Por meio da triangulação entre os relatos de experiência, os referenciais teóricos e a técnica de análise de conteúdo, busca-se compreender como os futuros professores atribuem sentido à sua profissionalização e à escolha pela docência como projeto de vida.

## 4. Resultados e Discussão

Neste capítulo será apresentado a análise dos dois portfólios selecionados, buscando então compreender como os estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física vivenciam o processo de socialização na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e de que maneira essas experiências contribuem para a construção da identidade docente. Para fins de identificação, os portfólios serão mencionados ao longo do texto com os nomes fictícios Laura e Camila. Ressalta-se que os relatos foram transcritos integralmente, sem alterações ou correções linguísticas, preservando assim a autenticidade e fidelidade das narrativas contidas nos documentos.

Os resultados foram organizados em quatro eixos principais: Relatos da construção da identidade docente; Mobilização dos saberes; Articulação dos aspectos subjetivos, formativos e institucionais; Aspectos do processo de socialização.

### 4.1 Relatos da construção da identidade docente

A construção da identidade docente é marcada sempre por tensões entre o ideal e o real, trazendo em seu significado os sentidos de presença à profissão, reelaborações do indivíduo através das experiências vividas no processo de socialização no contexto de estágio, da autoavaliação à partir das ferramentas que o estágio proporciona e da mudança de postura moldada pelas experiências vividas no espaço escolar e reflexões que essa vivência desencadeia (Nóvoa, 1992; Pimenta; Lima, 2004; Tardif, 2014). É na construção da docência que os alunos de licenciatura passam a se perceber como professores em processo de formação.

Nesse ponto do trabalho, são apresentados os relatos dos dois portfólios que foram selecionados para que se analisasse essas questões aqui colocadas. Inicialmente destaca-se um interessante relato de Laura, que descreve o seguinte: *“Me auto avalio como uma pessoa, que neste período de estágio, foi mais crítica e reflexiva, apenas observei as aulas e vi que há realidades diferentes das que eu já tive.”*

Laura revela um movimento de autoavaliação e amadurecimento em sua identidade profissional, onde a mesma se reconhece como alguém que passou a

adotar uma postura mais crítica e reflexiva diante das experiências que vivenciou no estágio. Além disso, há um destaque na questão da observação de realidades distintas daquelas já vivenciadas, onde Laura cria a partir daí uma outra mudança de postura, onde se ressignifica suas concepções sobre a prática docente. Esse tipo de reflexão aproxima-se das concepções de Nóvoa (1992), que considera o estágio como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma postura reflexiva, fundamental ao fortalecimento da identidade profissional docente.

Estar inserido dentro da comunidade escolar através da experiência de Estágio faz com que os alunos de licenciatura tenham acesso a esse contexto de forma ampla, fazendo com que possam moldar suas expectativas através da ferramenta mais valiosa, a observação. Essa questão fica em evidência quando Camila afirma em seu portfólio:

“[...] Essa experiência me fez refletir sobre o papel do professor. Se eu apenas reproduzir o que foi observado, estarei servindo a um modelo de ensino que pouco contribui para a formação dos alunos. Quero ser uma professora que transforma a realidade e não apenas repete.”

Nesse relato, Camila cita sua vontade de romper com a visão reprodutivista de ensino e projeta sua identidade profissional nesse sentido, de ser crítica e transformadora. Esse posicionamento dialoga com Tardif (2014), que descreve uma concepção de docência que vai além da simples execução de modelos preexistentes, exigindo autonomia, mobilização de saberes e responsabilidade profissional.

Já Laura, menciona em seu portfólio que está “desenvolvendo competências técnicas, habilidades interpessoais e capacidade de adaptação às diferentes realidades educacionais”. Esse relato, mesmo que curto, sintetiza as múltiplas faces de aprendizagem que emergem do estágio supervisionado, abrangendo desde aspectos técnicos ligados à prática pedagógica, até competências relacionais e de adaptação ao contexto. Com isso, se aproxima do que Nóvoa (1992) descreve ao destacar a articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional no processo formativo de professores. Há, então, um movimento onde o desenvolvimento de habilidades interpessoais, por exemplo, evidencia a dimensão pessoal ao passo que as competências técnicas se relacionam diretamente com a

dimensão profissional, e a capacidade de adaptação reflete a influência da dimensão organizacional, vinculada às condições concretas da escola.

Essa construção da identidade docente que passa por esse lugar de reflexão e mudança de postura é colocado em evidência nesse relato de Laura:

“E com o estágio isso se tornou muito mais prático e real pois a partir dele consegue refletir no que devo mudar, quais abordagens consigo e devo usar para facilitar a aprendizagem e a transmissão de conhecimento.”

Aqui, Laura enfatiza o papel do estágio como espaço de concretização e transformação de olhar sobre a prática pedagógica, trazendo em sua fala a passagem da postura passiva de aprendiz para uma postura ativa e investigadora, em que a reflexão sobre a própria prática orienta e define novas estratégias pedagógicas.

De forma conclusiva, os relatos analisados neste eixo apontam que a construção da identidade docente está intrinsecamente ligada ao processo de reflexão crítica que o estágio e as ferramentas vinculadas a ele podem possibilitar. Esses relatos apontam que é nesse confronto entre teoria e prática, entre as expectativas e a realidade posta no dia a dia, que emergem aprendizagens fundamentais e significativas na construção do “ser professor”. Esse movimento nos mostra que a identidade docente não se forma de maneira linear ou de um modo definitivo, mas sim por meio de experiências contínuas, escolhas e reelaborações de sentido.

#### **4.2 Articulação dos aspectos subjetivos, formativos e institucionais**

Aqui discutiremos os relatos que evidenciam a articulação entre as dimensões subjetivas, formativas e institucionais no processo de construção da identidade docente. Trata-se de compreender como as crenças, emoções e expectativas se entrelaçam com o que foi adquirido de conhecimentos na Universidade e com as condições concretas impostas pelo contexto escolar, pelas políticas educacionais e pelos atores ali presentes (Nóvoa, 1992).

Esse entrelaçamento aparece nos momentos em que as estudantes aqui pesquisadas expressam sentimentos, desejos ou intenções pedagógicas que precisam ser negociados diante dos limites e possibilidades da escola, tais como a

organização do calendário escolar, as questões de gestão institucional, disponibilidade de materiais e estrutura adequada, número de alunos ou ainda regras previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP). Ao mesmo tempo, os relatos mostram de que maneira a formação que recebem na Universidade e no Estágio Supervisionado contribuem ou não para lidar com situações conflitantes advindas da rotina escolar.

Essa dinâmica se alinha diretamente com a perspectiva de Nóvoa (1992), que defende uma visão holística da formação docente, integrando três dimensões que estão interligadas e em constante mobilização quando falamos do processo de construção da docência: a pessoal, a profissional e a organizacional. Nóvoa sustenta que o professor tanto em formação inicial, quanto em formação continuada, precisa produzir sua própria vida, a sua profissão e a escola, nesse processo que une essas esferas (pessoal, profissional e organizacional).

Um primeiro relato que demonstra esse entrelaçamento entre essas dimensões nesse processo de construção da docência a partir da socialização no ambiente escolar é o de Laura, que em seu portfólio traz a seguinte fala:

“O projeto desenvolvido durante o estágio no Ensino Fundamental II teve como principal objetivo promover uma prática pedagógica significativa no componente curricular de Educação Física, alinhada aos documentos institucionais da escola e às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta surgiu a partir da análise do contexto escolar, considerando o perfil dos alunos, os recursos disponíveis e os objetivos educacionais presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP).”

Nessa fala, Laura articula então sua intencionalidade pedagógica (dimensão subjetiva) com as aprendizagens que adquiriu no curso de Educação Física (dimensão formativa) e as práticas que orientam a comunidade escolar na qual ela está inserida através do estágio, aqui ela cita os documentos que guiam essa prática, como a BNCC e o PPP.

Camila por sua vez, já traz uma fala mais voltada ao lado crítico do que pôde observar durante esse período:

“Foi possível perceber uma rotina marcada por aulas repetitivas e pouca variedade de propostas pedagógicas. A professora responsável seguia o conteúdo do Currículo Paulista, mas fazia isso apenas lendo os slides com os alunos, sem aprofundar ou propor atividades mais envolventes. Em quase todas as aulas, após uma breve parte teórica, os alunos iam para a quadra jogar vôlei ou futsal de forma livre. Quem não queria participar, ficava sentado conversando. Além disso, a escola tem poucos materiais: basicamente bolas de futsal e vôlei. Isso limita as possibilidades de trabalho da professora.”

Aqui, Camila traz uma dimensão subjetiva marcada pela insatisfação, mas que se ancora em referências e expectativas vindas de sua experiência na Universidade em conflito com os limites institucionais, nesse caso, o Currículo Paulista, que a mesma cita e a escassez de recursos e infraestrutura.

Já em sequência, Camila traz uma fala que vem refletir a importância da participação ativa do estagiário durante essa experiência de socialização, para que essas ferramentas proporcionadas pelo estágio sejam utilizadas da melhor forma:

“Para melhorar o estágio, ele precisa ser visto como parte real da formação do professor. O estagiário deve ser incentivado a participar das aulas de forma ativa, ajudando no planejamento, na aplicação de atividades e na reflexão sobre o que deu certo ou não. Para isso acontecer, é importante que o professor da escola colabore e que o supervisor da universidade acompanhe mais de perto esse processo.”

Observa-se nessa fala que a licencianda defende um estágio que vá além de uma mera observação ou execução mecânica de tarefas, aqui ela reivindica o estágio como espaço de centralidade de integração entre teoria e prática, dialogando com Pimenta (1995) que sustenta a ideia de que o estágio tem potencial de promover essa unidade, desde que seja concebido como práxis, isto é, uma ação reflexiva e transformadora que articula conhecimento teórico, experiência prática e análise crítica da realidade escolar.

Camila reforça essa perspectiva ao dizer:

“Mesmo com poucos recursos, é possível criar jogos cooperativos, circuitos motores, dinâmicas temáticas e atividades que desenvolvam habilidades motoras e sociais {...} O estágio me ensinou que é importante refletir sobre a prática e buscar sempre melhorar, com criatividade, escuta e planejamento.”

Ela reconhece não apenas os limites impostos pelo contexto institucional, mas para além disso projeta a possibilidade de transformar essa realidade. A mobilização dos aspectos aqui discutidos então se mostram como ferramenta para que os alunos que passam pela experiência de estágio possam construir alternativas pedagógicas significativas.

O processo de formação, como Nóvoa (1992) descreve, “não se constrói por acumulação...mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Por fim, ela sintetiza o aprendizado adquirido durante o estágio quando afirma:

“O conhecimento foi desenvolvido a partir das reflexões sobre as práticas passadas, experiências vividas em sala de aula e das interações com alunos ao longo do estágio. Mostrando como devemos lidar com cada turma, saber desenvolver repertório de estratégias e soluções para cada tipo de problema e como devemos adquirir e transmitir o conhecimento pedagógico e quais habilidades serão necessárias para isso. O estágio abriu muitas portas de como devemos agir e quais metodologias devemos adquirir para nossas aulas, mas sempre lembrando que isso irá mudar de acordo com a faixa etária e o ambiente sociocultural que a escola está inserida.”

Essa fala mostra como a docência é atravessada pela constante necessidade de adaptação às condições concretas daquele contexto escolar e dos diferentes perfis dos alunos ali presente, levando em consideração todos os aspectos que se remontam sobre aquela realidade, assim como o contexto geográfico, cultural e outros aspectos de relevância.

Em suma, esses relatos demonstram as interações entre as dimensões subjetivas, formativas e institucionais, intrinsecamente ligadas às dimensões de Nóvoa (1992) que mobilizam esse trabalho: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Ao relacionarmos os relatos com essa perspectiva, não apenas revelamos percepções pessoais isoladas, mas sim um campo de articulação em que subjetivo/pessoal (sentimentos e crenças), formativo/profissional (conhecimentos e habilidades) e institucional/organizacional (regras e estrutura escolar) se entrelaçam, e é nesse cruzamento que a formação de professores nasce como um fator de integralidade quando essas três dimensões são pensadas em conjunto.

### **4.3 Mobilização dos saberes docentes**

A análise dos relatos de Laura e Camila demonstram a complexidade da prática docente, que mobiliza diferentes tipos de saberes. Tardif (2014) oferece um arcabouço teórico para que possamos compreender melhor essa articulação, divididas então em quatro categorias principais: saberes curriculares, disciplinares, experienciais e de formação profissional.

Já nessa seção, serão analisados os relatos à luz da mobilização dos diferentes saberes que compõem a profissão docente em um movimento de integração e de resignificação da prática, conforme proposto por Tardif (2014). Para

o autor, é nesse movimento de mobilização dos saberes onde se nasce o processo de formação, e o licenciando aprende a selecionar, combinar e se redirecionar para responder às demandas do local em que está sendo socializado como docente.

Nos dois portfólios analisados, essa mobilização se manifesta quando as estudantes de licenciatura em educação física articulam conhecimentos adquiridos na formação inicial com as exigências do contexto escolar, reelaborando estratégias, planejando modos de agir diante de uma situação conflitante vivida no estágio. Essa articulação de saberes se torna visível, por exemplo, na adaptação de metodologias às condições reais da escola, no contexto da educação física ainda mais em evidência quando se fala de estrutura e falta de materiais. O estágio assume esse papel de ser um espaço de experimentação e formação, onde se faz essa passagem de aluno receptor de conteúdo para o de um sujeito ativo na produção e mobilização desses saberes.

Os relatos selecionados, revelam como se dá esse movimento de forma clara durante a experiência de estágio em educação física, pois mostram como as alunas articulam, testam suas estratégias didáticas diante daquilo que aprenderam na universidade mesclado com a prática, refletem sobre erros e acertos e aprender a adaptar e planejar suas aulas de acordo com as condições e da realidade escolar.

Ao descrever sua experiência, Camila afirma:

“Durante a aplicação do plano de aula, percebi que, de forma geral, os alunos se engajaram bem nas atividades. No entanto, a grande quantidade de alunos se mostrou um pequeno desafio, principalmente no momento de organização dos grupos e na distribuição do espaço disponível na quadra. Em alguns momentos, foi necessário adaptar rapidamente a condução das atividades para garantir que todos estivessem envolvidos e tivessem oportunidade de participar de forma mais efetiva.”

Nesse trecho, observamos a manifestação dos saberes da experiência articulado aos saberes curriculares. A necessidade de adaptar a atividade devido às condições reais de espaço e número de alunos demonstra que a docência não se resume ao comprimento do planejado, mas exige tomadas de decisões e reflexão sobre a ação. Isso se alinha à visão de que o professor constrói boa parte do seu saber “na ação” (Gauthier et al., 1998, citado por Zibetti; Souza, 2021), agindo como um “ator” que estrutura e orienta sua prática com base no seu conhecimento prático (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, citado por Zanetti; Souza, 2021).

Essa lógica aparece novamente no seguinte relato:

“Durante o pega-pega com bola: apesar de a proposta ser compreendida aos poucos, no início os alunos demoraram a entender que a troca de passes deveria acontecer de forma rápida, para dar dinâmica à brincadeira. Essa dificuldade afetou um pouco o andamento da dinâmica e exigiu intervenções mais claras, com exemplos práticos e reorganização dos espaços.”

Aqui destaco os saberes disciplinares, ligados à Educação Física (regras do jogo, dinâmica do andamento do jogo) e os saberes profissionais (didática e clareza das instruções). Quando os alunos demonstraram dificuldade em entender a proposta do jogo, Camila viu a necessidade de uma mediação pedagógica mais clara, traduzindo a teoria em exemplos práticos, característica central de como se dá a mobilização de saberes no estágio supervisionado.

Após esse relato, Camila reflete e confronta sua prática, na intenção de trazer soluções após esse momento de reflexão sobre esse episódio de ensino:

“Refletindo sobre isso, penso que uma melhor demonstração inicial da atividade, talvez com uma breve simulação, poderia ter facilitado a compreensão da proposta. Além disso, em aulas com grupos numerosos, estratégias como dividir a quadra em dois espaços paralelos ou revezar turmas com atividades complementares podem ajudar a tornar as transições mais eficientes e evitar a dispersão.”

Esse processo de reflexão sobre erros e acertos conversam diretamente com os saberes de experiência (reelaboração das estratégias, adaptação da atividade), ao mesmo tempo que mobiliza os saberes profissionais, onde em seu relato a mesma identifica que havia uma necessidade de maior clareza metodológica, utilizando recursos como demonstração, simulação e divisão dos espaços. Aqui é onde o estágio supervisionado se coloca como ambiente em que os estagiários “confrontam os saberes advindos da formação inicial com a realidade prática. Além disso, é nesse ambiente que eles acabam por identificar, mobilizar e/ou adquirir um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que se tornam necessários à sua prática educativa” (Martiny & Silva, 2011, citado por Carvalho; Souza Neto, 2021, p.6).

A mobilização dos saberes docentes não é apenas sobre o que se aprende na Universidade, mas sim, resultado desse atrelamento com a prática. A construção da docência também se dá nesse espaço de construção gradual, onde se aprende

através dessa experiência prática e da reflexão, estratégias que geram ferramentas para lidar com diversas situações do cotidiano de um professor.

#### **4.4 Aspectos do processo de socialização**

A socialização docente tem um papel crucial na formação profissional docente, pois é à partir dela que o professor se apropria da cultura escolar e dos modos de agir legítimos da profissão. Esse processo se inicia bem antes da formação inicial, sendo denominado socialização antecipatória (Gomes; Queirós; Batista, 2014, p.169). Nela, o indivíduo “aprende a interiorizar, ao longo de suas vivências, os valores de grupos que servem de referência e aos quais deseja pertencer” (Gomes; Queirós; Batista, 2014, p. 169). No caso do estágio supervisionado inclui regras formais, códigos informais de conduta e as práticas compartilhadas que estruturam o cotidiano escolar.

Quando o aluno ingressa na realidade escolar através do estágio, ele não apenas utiliza o que aprendeu na universidade, mas também observa as particularidades da docência. A escola torna-se um local importante de “mobilização, produção e ressignificação do saber” (Carvalho; Souza Neto, 2021, p.6), pois é a vivência no dia a dia que faz com que o futuro professor adquira experiências e as incorpore à sua ação (Martiny & Silva, 2011, citado por Carvalho; Souza Neto, 2021, p.7).

Nesse sentido, Dubar (2012) oferece um valioso referencial teórico para que possamos analisar os relatos dos portfólios. Segundo o autor, a socialização é o processo que conecta situações de trabalho e trajetórias de vida, onde se estruturam os “mundos de trabalho” e os indivíduos se definem por meio de sua atividade. A construção de si pela atividade de trabalho é um processo de apropriação e de reconhecimento. O autor se baseia na ideia de que “todo trabalhador deseja ser reconhecido e protegido por um estatuto” e que “toda ‘ocupação’ tende a se organizar e lutar para se tornar ‘profissão’”. Portanto, é nessa ideia de socialização em que os estudantes aprendem os “jeitos de ser professor”.

No estágio se evidencia esse espaço privilegiado de socialização, com grandes oportunidades de adentrar e se apropriar da cultura escolar e dos rituais e práticas que se remontam na vida escolar. Essa socialização vai além do simples

contato com a sala de aula, abrangendo também normas, rotinas e interações. (Dubar, 2005; Pimenta; Lima, 2012).

Um momento interessante que Laura descreve em seu portfólio se apresenta no primeiro contato com a rotina escolar:

“Cheguei na escola por volta das 8h25, pois as 8h40 teria a primeira aula e eu precisava conversar com a professora, pois era o primeiro dia. Conversamos e fomos para a sala ela me apresentou para a turma.”

Esse momento relatado por Laura revela o momento de acolhida, no qual ela começa a ser inserida nos rituais institucionais da escola, esse é um grande elemento que configura os primeiros passos de sua socialização profissional. Dubar (2012) lembra que a socialização é também um processo de reconhecimento, em que o indivíduo passa a ser visto como parte de um coletivo e se identifica com um papel social.

Na sequência, Laura descreve mais um pouco da nova rotina na qual está sendo inserido, descrevendo a chamada das turmas, as apresentações de trabalho em grupo e o intervalo:

“Chegamos no horário da aula e a professora começou a chamada do 8ºB. Depois, 3 grupos apresentaram o trabalho de lutas (boxe, capoeira e Judô). Os grupos liam um papel, com conteúdos como origem e história da luta, além de demonstrarem alguns golpes. Depois, todos desceram para o intervalo às 14h05. Ficamos na sala dos professores até 14h20, depois fomos para a sala do 8ºA, a professora fez a chamada e descemos para a quadra e os alunos jogaram ou futsal ou queimada. Depois, fomos para a última aula às 15h10. A professora fez a chamada e descemos para a quadra também, os alunos jogaram ou futsal ou vôlei.”

As normas e ritmos da vida escolar, desde a chamada, rotina das aulas e intervalo, são aprendizados de rituais e códigos organizacionais que fazem parte desse processo de socialização, totalmente ligados ao aspecto de apropriação da cultura escolar.

Outro ponto significativo a ser abordado nesta seção, é a influência de trajetórias anteriores de diferentes contextos sociais e formativos que levam o aluno a escolher a profissão na qual está se inserindo. Dubar (2012) traz o conceito de socialização primária, marcada pelas experiências familiares, escolares e esportivas na infância; e a socialização secundária, ligada à universidade (formação) e a inserção no estágio. Alguns dos relatos presentes no portfólio vão nesse caminho,

mostrando diferentes instâncias de socialização que se articulam para moldar a identidade profissional. Seguindo essa ideia, trago o relato de Camila:

“A minha formação na UNESP de Rio Claro tem sido fundamental para a construção da minha identidade profissional, além da família, escola e vivências, minha participação em projetos esportivos e a influência de professores e colegas também desempenharam um papel importante na formação da minha identidade profissional. Esses momentos de troca e aprendizado coletivo foram fundamentais para moldar minha visão sobre o papel do professor de Educação Física e a importância de proporcionar experiências diversificadas e significativas para os alunos.”

Essa fala de Camila evidencia que essa escolha pela docência e a construção da identidade profissional se enraíza também nas trajetórias de vida e se consolidam na universidade e no estágio.

Assim, os relatos de Laura e Camila confirmam a análise de Dubar (2012), que diz que a socialização é um processo de apropriação e reconhecimento, em que o futuro professor se define pela atividade que realiza e aprende os modos legítimos de ser docente. Na experiência de estágio esse processo se concretiza nesse encontro entre histórias pessoais, aprendizagens do contexto de formação e a cultura escolar, permitindo que os licenciandos vivenciem esse processo de construção da identidade profissional.

## 5. Conclusões

Esse estudo investigou o processo de socialização docente contextualizado na formação inicial de professores de Educação Física. Foram analisados 2 portfólios desenvolvidos na disciplina de estágio supervisionado, a fim de se compreender como os professores em formação articulam as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. O objetivo foi entender como essas experiências contribuem para a construção da identidade docente.

A análise dos relatos revelou que a construção dessa identidade é dada em um processo marcado por reflexões, crises e projeções. Os portfólios mostraram um claro amadurecimento profissional, com uma mudança de postura atravessada por reflexões e comprometimento com a prática.

No que diz respeito a mobilização de saberes, as estudantes mostram em suas falas situações como o gerenciamento de turmas grandes, falta de materiais e a necessidade de uma comunicação mais clara, que exigiram um processo de “aprender fazendo”, ou seja, a práxis formativa defendida por autores como Tardif (2014) e Pimenta (1995).

A formação docente não se deu de forma isolada, mas na intersecção entre as dimensões subjetivas, formativas e institucionais. Emoções e expectativas, aprendizagens acadêmicas e exigências institucionais se entrelaçam o tempo todo, criando tanto oportunidades quanto limitações.

Por fim, no eixo da socialização, observou-se que o estágio é um espaço fundamental de inserção na cultura escolar, onde as licenciandas aprenderam regras explícitas e implícitas, rotinas, formas de relacionamentos com os alunos, professores e gestão, e passaram a compreender os “jeitos de ser professor”.

Em síntese, os resultados reforçam que o estágio supervisionado é um movimento único de formação, onde se entrelaçam os fatores essenciais do processo de socialização e construção da identidade docente. A prática do estágio permite que os alunos se reconheçam como professores em formação, e que vislumbrem seus futuros caminhos, apesar das contradições e limitações do contexto escolar.

Conclui-se que a formação inicial docente exige uma efetiva integração entre teoria e prática, universidade e escola, sujeito e instituição. Essa articulação é fundamental para que os futuros professores não apenas ingressem na carreira,

mas nela permaneçam com identidade profissional sólida, capacidade de reflexão sobre a própria prática e compromisso com a realidade escolar. Cabe aqui, no entanto, ressaltar as limitações deste estudo que se remetem principalmente ao número limitado de participantes e de contextos estudados. Recomenda-se novos estudos com maior profundidade e densidade para preencher as lacunas que não foram alcançadas aqui.

## REFERÊNCIAS

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. ISBN-13: 978-85-326-2668-4

PENTEADO, Regina Zanella; NETO, Samuel Souza. A docência como profissão: o portfólio como dispositivo e política de formação docente no estágio supervisionado em Educação Física. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, p. 83-83, 2021.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005. ISBN 978-85-336-2192-3.

DUBAR, Claude. **A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. ISBN 972-20-1008-5.

LUZ, F. E. R.; COSTA, D. R. S.; BEZERRA, J. B. Comportamento da pressão arterial de hipertensos ativos. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 29, p. 14, 2024. Disponível em: <https://rbafs.org.br/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez Editora e Livraria Ltda, 2022.

SILVA, E. G. **O escritório de comunicação científica como perspectiva de atuação para bibliotecas universitárias brasileiras**. 2023. Tese (doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/243319>. Acesso em: 22 jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues. Socialização Profissional do Professor Iniciante de Educação Física: sentidos e aprendizagens constituídos na relação com os estudantes. **Educar em Revista**, v. 41, p. e91883, 2025.

PEREIRA, Steffany Guimarães Pitangui et al. Trajetória de estudantes na formação inicial em educação física: o estágio curricular supervisionado em foco. **Journal of Physical Education**, v. 29, p. e2959, 2019.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017.

FIORIO, Mariana et al. A literatura de autoajuda em processos de socialização: Implicações na formação e na profissionalização docente. **Education Policy Analysis Archives**, v. 32, 2024.

DOS SANTOS, Fernanda Marsaro. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. 2012.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 02, p. 247-262, 2007.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de saúde pública**, v. 29, p. 318-325, 1995.

GOMES, Patrícia; QUEIRÓS, Paula; BATISTA, Paula. A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 28, p. 167-192, 2014.

BATISTA, Paula; RIBEIRO-SILVA, Elsa. A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO NO BRASIL E EM PORTUGAL. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 19, n. 1, p. e694502-e694502, 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260095, 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; BORGES, Cecília. A identidade docente de professores de Educação Física: diálogos com a teoria de Claude Dubar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 147-162, abr./jun. 2008.

ROSSI, George Bedinelli; SERRALVO, Francisco Antonio; JOAO, Belmiro Nascimento. Análise de Conteúdo/CONTENT ANALYSIS. **REMark**, v. 13, n. 4, p. 39, 2014.

DE SOUZA NETO, Samuel et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004.

---

Discente

---

Orientador

