

U. PORTO



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

***A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO ESTAGIÁRIO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM COMUNIDADE DE PRÁTICA***

Dissertação apresentada com vista à
obtenção do grau de Doutor em
Ciências do Desporto nos termos do
Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março

Orientador: Professor Doutor Amândio Braga Santos Graça

Coorientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Maria Inês da Silva Teixeira Cardoso

Porto, 2014

Cardoso, M.I.S.T. (2014). *A (re)construção da identidade profissional do estagiário de educação física em comunidade de prática*. Porto: M.I.S.T. Cardoso. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Palavras-chave: IDENTIDADE PROFISSIONAL; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; COMUNIDADES DE PRÁTICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO SECUNDÁRIO.

À minha família

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Amândio Graça, pelo conhecimento que me ajudou a construir, pelo apoio constante, pela disponibilidade atenta, pela confiança que sempre depositou em mim e pelo incentivo, sobretudo nos momentos de desânimo. O seu vasto conhecimento foi fundamental neste percurso e a sua dedicação e profissionalismo são para mim uma referência. Agradeço também a sua amizade que vem desde o tempo da realização da tese de mestrado.

À Professora Doutora Paula Batista, pela forma carinhosa com que me acolheu no seu projeto, pela competência demonstrada, pela confiança que depositou em mim e pelo incentivo ao desenvolvimento de um trabalho profícuo, merecedor de exposição pública. Agradeço ainda a sua amizade e a incansável ajuda na publicação de artigos e nas comunicações realizadas. Foi com orgulho que fiz parte da sua equipa de trabalho.

Ao Professor Doutor António Fonseca, pelo aconselhamento dado durante a apresentação do projeto, pelo interesse demonstrado e pela forma atenciosa com que sempre me recebeu.

À Professora Doutora Isabel Mesquita, pelo entusiasmo demonstrado no acompanhamento do projeto e pelas palavras de incentivo.

À Doutora Ana Luísa Pereira, pelo apoio e companheirismo demonstrado durante a “*10th Conference of the European Sociological Association*” e pelas conversas informais, cheias de informações pertinentes.

Ao Doutor Alberto Albuquerque, pelo aconselhamento dado na apresentação do projeto e pela disponibilidade demonstrada.

À Professora Doutora Paula Queirós, à Professora Doutora Olga Vasconcelos, à Professora Doutora Paula Silva e à Professora Doutora Teresa Lacerda, pelo interesse e pelas palavras de conforto e amizade.

À Doutora Patrícia Coutinho, amiga pessoal, pelas palavras de incentivo e por me ter escutado em momentos de maior desconforto.

À Mariana, ao Tiago, à Irene, à Patrícia, à Teresa e à Margarida, pelos momentos de partilha (de trabalho, de alegrias e de angústias) e pela amizade.

À Sofia, à Manela, à Claudia Messias, à Cristina Caçador, à Rosário Melo, ao Fernando Pinto e à Odete Silva, pelo apoio e pelo interesse demonstrado.

Aos estagiários que participaram nos estudos, pela disponibilidade, pelo empenho e pelo interesse demonstrados ao longo do processo de recolha de dados.

Aos muitos professores, colegas (onde incluo os estagiários) e alunos com quem aprendi ao longo dos anos.

Aos meus amigos, por 'nos ter retirado' espaço de convívio, sobretudo nesta fase final.

Um agradecimento muito especial ao Nando e às minhas filhas, Sofia e Joana, por me apoiarem incondicionalmente e por serem o meu porto de abrigo.

Índice

I. Introdução	1
II. Estudos conceituais	15
1. Professional Identity in Analysis: A Systematic Review of the Literature	17
2. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização	57
III. Estudos empíricos	85
3. A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional	87
4. Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física.....	111
5. Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática.....	145
IV. Considerações finais.....	171

Índice de quadros e tabelas

Quadro 1 - Artigos publicados e artigos submetidos para publicação.....	12
Table 1 - Category of analysis.....	23
Table 2 - Summary table of the typology studies (in chronological order)	34
Table 3 - Cited Authors and Concepts associated with Professional Identity.	37
Table 4 - Problems, research proposals and methodological suggestions for future studies.	44

Índice de figuras

Fig. 1 - Flowchart of the literature search process.....	25
Fig. 2 - Number of publications about professional identity between the years 2002 – 2011.	26

Resumo

A pesquisa em torno da identidade profissional tem sido vasta e tem percorrido múltiplas áreas de intervenção. No entanto, e dada a complexidade do constructo, necessita de maior aprofundamento concetual e de ser empiricamente fundamentado no contexto das práticas de formação inicial. Assim, a presente investigação tem como objetivo examinar o processo de (re)construção da identidade profissional do estagiário de Educação Física em contexto de estágio profissional. Para o efeito, e atendendo ao aprofundamento concetual, os primeiros dois estudos têm como propósito examinar: 1) o conceito de identidade profissional, os campos concetuais relacionados e as evidências daí resultantes; e 2) os desafios colocados pela globalização à reconstrução da identidade do professor. No que se refere à fundamentação empírica, os três estudos seguintes têm como propósito examinar: 3) o contributo das experiências prévias na identificação com a profissão e o modo como as crenças e representações sobre ser professor, em geral, e professor de Educação Física, em particular, se transformaram com as experiências vividas em contexto de trabalho; 4) as perceções dos estagiários acerca do modo como aprenderam a ser professores em comunidade de prática e como é que esta contribuiu para o seu esforço de desenvolvimento pessoal e profissional; e 5) o contributo da professora cooperante como facilitadora do processo formativo e as transformações notadas nos estagiários como resultado das dinâmicas estabelecidas na comunidade de prática. Participaram na investigação nove estagiários (de três núcleos de estágio) e uma professora cooperante, simultaneamente investigadora. Os dados foram obtidos a partir de entrevistas (grupo focal e individuais), diários de bordo, relatórios finais de estágio, captação e apresentação de imagens (oficinas) e narrativas do *self* (autoetnografia). Os estudos concetuais evidenciaram um forte posicionamento dos autores na perspetiva do interacionismo simbólico e na pós-modernidade, que o conceito de identidade profissional integra as dimensões individual (pessoal e social) e coletiva e envolve a relação com o outro num determinado contexto, pelo que a sua reconstrução é promovida pelas dinâmicas que se estabelecem no interior de comunidades de prática. Ficou igualmente claro que a identidade do professor se constitui como um processo simultaneamente biográfico e relacional, pelo que requer práticas comunicacionais, pensamento reflexivo crítico e intervenção ativa, que faça emergir o sujeito da transformação social. Os estudos empíricos permitiram inferir que os estagiários valorizaram a diversidade de experiências, a capacidade de envolverem os alunos nas aprendizagens e os momentos de partilha com os outros professores. As dinâmicas estabelecidas na comunidade de prática são percebidas como um processo de aprendizagem coletiva, em que todos contribuíram para a co-construção da identidade da própria comunidade de prática e criaram hábitos de prática reflexiva partilhada, pelo que a sua importância ultrapassa o facto de cada estagiário aprender a ser professor. As preocupações de atuação da professora cooperante utilizadas na comunidade de prática parecem ter dado um importante contributo para a autonomia crescente verificada nos estagiários e para a atitude pró-ativa encontrada no processo de construção do conhecimento prático.

PALAVRAS-CHAVE: IDENTIDADE PROFISSIONAL; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; COMUNIDADES DE PRÁTICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO SECUNDÁRIO.

Abstract

The research on the professional identity has been extensive and embracing multiple practice areas. However, due to the complexity of the construct, it is required further conceptual deepening, and empirical follow-up grounded in the context of initial teacher education practices. Therefore, the current research aims at examining the process of (re)construction of the Physical Education teacher professional identity in a context of practicum. For this purpose, in attempt to conceptual deepening, the first two studies are intended to examine: 1) the concept of professional identity, the related conceptual fields, and the resulting evidence; and 2) the challenges posed by globalization to the reconstruction of the teacher's identity. In attempt to empirical evidence, the next three studies intend to examine: 3) the contribution of previous experiences in the choice of the teaching profession, and the way the beliefs and representations about being a teacher, in general, or a Physical Education teacher, in particular, were transformed with the experiences in the work environment; 4) the preservice teachers perceptions about how they learn to be teachers in a community of practice and how the community of practice developed itself to support its members in their effort of personal and professional development; and 5) the cooperating teacher contribution as facilitator of the practicum and the changes noted in preservice teachers as a result of the dynamics established in the community of practice. The research involved the participation of nine preservice teachers (from three training groups) and a cooperating teacher, who was also the researcher. The data were obtained from interviews (individual and focus group), participant observations, field notes, journals, final internship reports, capturing, exhibiting and commenting pictures (workshops) and narratives of self (autoethnography). The conceptual studies made apparent a strong commitment of the authors to the perspectives of symbolic interactionism and post-modernity, and that the concept of professional identity integrates individual (personal and social) and collective dimensions, and involves the relationship with others in a certain context, so that its reconstruction is promoted by the dynamics established inside the community of practice. It was also clear that the teacher's identity is constituted as a simultaneously biographic and relational process, which requires communicational practice, critical reflexive thinking, and an active intervention, from where the subject of social transformation is expected to emerge. The empirical studies allowed to verify that the preservice teachers valued the diversity of experiences, the ability to involve children in their own learning processes, and the sharing with the other teachers. The dynamics established in the community of practice are understood as a collective learning process where everyone contributes to the co-construction of the community of practice identity itself, and create habits of shared reflective practice, whereby its importance exceeds the fact that every preservice teacher learns how to be a teacher. The acting concerns of cooperating teacher used in the community of practice seem to make an important contribution to the growing autonomy verified in the preservice teachers, and to the pro-active attitude found in the process of construction of their practical knowledge.

KEYWORDS: PROFESSIONAL IDENTITY; TEACHER EDUCATION; COMMUNITIES OF PRACTICE; PHYSICAL EDUCATION; SECONDARY SCHOOL.

I. Introdução

Num mundo caracterizado pela mudança, a escola, enquanto instituição educativa e formativa, tem vindo a deparar-se com inúmeros desafios e profundas alterações. Nesta ambiência, a educação e a formação ganham um sentido renovado e veem reforçado o seu valor estratégico como fatores determinantes de inovação, de progresso e de excelência. Tal como refere Nóvoa (1992, p. 9), não é possível existir “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Nesse sentido, será desejável que se proporcione uma formação que viabilize a aprendizagem, não apenas durante a formação inicial, mas também no decorrer do próprio exercício profissional, que capacite os professores para uma consciência profissional sustentada e os mobilize para conceber e desenvolver práticas pedagógicas que respondam eficazmente às exigências profissionais com que se deparam nas práticas diárias. Com efeito, os desafios que hoje se colocam à profissão docente exigem um espírito investigativo (Alarcão, 2009; Dinkelman, 2011; Gómez, 1992; Stenhouse, 1984), dado que a atividade profissional fundada em rotinas se revela ultrapassada, prevalecendo a singularidade de cada contexto educativo e a necessidade de uma constante (re)adaptação da ação educativa. Por outro lado, a formação (inicial e continuada) deve fomentar o desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas e entre estas e as universidades. Ao desempenho mais solitário do professor, contrapõe-se a necessidade do trabalho colaborativo em comunidades, sem o qual será difícil a construção de uma cultura docente renovada.

O conhecimento acerca dos processos formativos realça claramente a importância da reflexão crítica e da aprendizagem em contexto real de exercício, reforçando a necessidade de articulação entre os processos de formação e os contextos de trabalho. Estes, enquanto locais de construção do conhecimento prático (Kelly, 2006), assumem particular importância ao reunirem as condições necessárias para uma integração entre a teoria e a prática: teoria que informe a prática, aprofundando a capacidade de ver, de antecipar e de discernir os desafios das situações pedagógicas, e prática que interprete a teoria e a faça desenvolver para dar sentido ao que se faz na

escola e ao que faz o professor dentro dela, esclarecendo, assim, quanto possível, a própria prática. Neste âmbito e a título ilustrativo, uma velha história¹ conta que um cavaleiro normando passou pelas obras de construção de uma catedral e perguntou a um dos trabalhadores o que estava a fazer. O trabalhador respondeu: “não vês? Estou a colocar pedra sobre pedra. Mais à frente, repetiu a pergunta a um outro trabalhador que respondeu: “estou a levantar uma parede”. Um terceiro trabalhador afirmou: “estou a construir uma catedral”. Os três estavam a fazer o mesmo, e as três respostas, embora diferentes, estavam corretas. No entanto, a visão de cada um deles sobre a obra que estavam a edificar era distinta. De forma idêntica, o professor que apenas pensa na lecionação aula a aula, dá uma explicação diferente daquele que sabe que está a construir conhecimento e, por sua vez, distinta daquele que sabe que está a formar cidadãos para o mundo. Esta diferença no modo de encarar a profissão motivou o interesse em compreender melhor o significado atribuído à profissão docente, começando pelo próprio conceito de identidade profissional, pelas perspetivas com que tem sido analisado e pela forma como se constrói e reconstrói.

A literatura acerca da identidade profissional revela que tem sido objeto de pesquisas em múltiplas áreas de intervenção como a filosofia/psicologia (Gee, 2001; Mead, 1962), a psicologia social (Dubar, 1997; Stets & Burke, 2000) ou a sociologia (Castells, 1997; Giddens, 1997), deixando transparecer a coexistência de diferentes perspetivas teóricas sobre o próprio conceito de identidade (funcionalismo, interacionismo simbólico, pós-estruturalismo), associadas a diferentes posicionamentos, como a modernidade ou a pós-modernidade. Desde a ideia de identidade como única e inequívoca (modernidade) difundida por Durkheim (2000), à ideia de identidade como um constructo que se desenvolve durante toda a vida do indivíduo sob influências contextuais (pós-modernidade) - defendida por Dubar (1997) -, deparamo-nos com uma variabilidade de conceitos que lhe estão associados (e.g., *self*,

¹ História contada por Miguel Santos Guerra no prólogo do livro “Constructivismo y Escuela” (Porlán, 1997).

discurso, narrativas, estrutura, agência, reflexão, emoções) e que lhe conferem uma elevada complexidade.

Na perspectiva pós-moderna, a identidade deixou de ser entendida como um traço da personalidade que caracteriza determinado indivíduo, passando a ser encarada como produto do discurso, imbuído numa permanente reflexão acerca das vivências, que, por sua vez, são influenciadas pelas relações de poder nos múltiplos contextos (Castells, 1997; Giddens, 1997). Sobressai ainda da literatura a natureza múltipla da identidade, correlativa aos diferentes papéis que cada pessoa desempenha na sociedade (Akkerman & Meijer, 2011), cuja busca de coerência se configura em torno de um núcleo central ou 'core identity' (Gee, 2001).

Paralelamente a esta concetualização, e segundo as teorias da identidade (Owens, Robinson, & Smith-Lovin, 2010), o conceito integra duas dimensões: a individual e a coletiva. A dimensão individual contempla duas vertentes: a) uma vertente pessoal relacionada com a internalização das posições sociais e dos seus significados como parte da estrutura do *self*, associada à interação que um indivíduo estabelece com os outros através da relação sujeito ('I')/objeto ('me') (Mead, 1962) e b) uma vertente social relacionada com o impacto dos significados culturais e das situações sociais na identificação de um indivíduo com um grupo (Dubar, 1997; Giddens, 1997). Por sua vez, a dimensão coletiva está relacionada com processos desencadeados ao nível da mobilização de uma ação conjunta, numa partilha de propósitos entre os elementos de um mesmo grupo (Castells, 1997).

Na situação atual da modernidade tardia (Giddens, 1997), na qual os relacionamentos são entendidos como fundamentais para o desenvolvimento, quer dos indivíduos, quer dos contextos onde a ação acontece, a comunicação revela-se essencial para, com base nela, se promover a construção de um conhecimento individual e coletivo. É com base nas interações autênticas, revestidas de valores como a tolerância e o respeito, que a partilha poderá encontrar ambientes propícios para proliferar. As comunidades criadas com base neste pressuposto constituir-se-ão como verdadeiras comunidades de

aprendizagem a que Wenger (1998) denominou de comunidades de prática. Nestas comunidades, onde os seus membros encontram afinidade e perseguem objetivos comuns, é possível reconhecê-los como sendo determinado tipo de pessoas, ou determinado tipo de profissionais, através de quatro sistemas interpretativos propostos por Gee (2001), consubstanciados nas identidades natural, institucional, discursiva e de afinidade. Ao analisar este tipo de comunidades, torna-se possível reconhecer qual a identidade profissional partilhada pelos seus membros num determinado momento, nomeadamente através dos discursos (Gee, 2001), dos autodiálogos (Sfard & Prusak, 2005) ou autonarrativas (Sachs, 2001), uma vez que o modo como os discursos são percebidos ou o significado atribuído às histórias contadas permitem aceder às identidades dos seus intervenientes.

As dinâmicas estabelecidas nas comunidades de prática passam pelo estabelecimento de relações mútuas de participação (Wenger, 1998), conseguidas através de processos colaborativos de aprendizagem situada e de participação periférica legítima (Lave & Wenger, 1991), razão pela qual conduzem à partilha e à reconstrução do conhecimento. O conceito de participação periférica legítima define as relações entre os principiantes (*newcomers*) e os mais experientes (*oldtimers*) e o conceito de aprendizagem situada refere-se à aprendizagem conseguida pelos *newcomers* no processo de ascenderem a uma participação plena. Lave (1991, p. 68) explica que estes participantes ganham um valor crescente na comunidade de prática “*through a social process of increasingly centripetal participation, which depends on legitimate access to ongoing community practice*” e o desejo de conseguirem uma participação plena (Lave & Wenger, 1991). Ser uma pessoa única e autónoma e, simultaneamente, um participante social, pode potenciar, não apenas o desenvolvimento individual, mas também o desenvolvimento das próprias comunidades. Se, por um lado, os participantes introduzem ‘novas vozes’, por outro lado, as comunidades de prática oferecem oportunidades para que os participantes desenvolvam novos posicionamentos através da apropriação de diferentes discursos (Akkerman & Meijer, 2011),

comportamentos, habilidades e formas de conhecimento, baseados nas observações mútuas e na comunicação estabelecida.

A aprendizagem pela participação será bem-sucedida se envolver os indivíduos em novas práticas e em novas funções, permitindo-lhes aceder a novos entendimentos que facilitem a tomada de decisão perante situações novas ou inesperadas. Deste modo, os participantes tornam-se indivíduos diferentes, assistindo-se a um desenvolvimento pessoal e profissional conducente a uma reconstrução identitária, que, por sua vez, poderá influenciar a procura de novas oportunidades de participação. Ascender a uma participação plena envolve vontade individual, tempo, esforço e aumento de responsabilidade, mas, sobretudo, envolve um crescente sentimento de identidade como participante pleno. Com base neste entendimento, vários autores (e.g. Adams, 2011; Black et al., 2010; Dotson, 2007; Reid, Dahlgren, Petocz, & Dahlgren, 2008) consideram fundamental a constituição de comunidades de prática durante o processo de formação inicial, situação que apenas será possível se as escolas que acolhem os estagiários durante o estágio profissional estiverem recetivas à implementação destas práticas colaborativas, capazes de promover o desenvolvimento, não apenas dos estagiários e dos professores cooperantes, mas também de outros docentes que delas façam parte. Recorrendo ao advogado por Schön (1992, p. 86), quando refere que “o que temos de fazer é desenvolver a nossa compreensão sobre o sistema para que possamos explorar os meios de o melhorar”, e atendendo ao interesse dos formadores de professores em melhorarem os próprios processos formativos, importa procurar compreender o modo como a identidade profissional é reconstruída através das dinâmicas estabelecidas no interior de comunidades de prática, razão pela qual foi conduzida a presente investigação. Para o efeito, e na procura de alcançar um entendimento mais holístico e situado do fenómeno, após uma primeira análise da literatura acerca do conceito de identidade profissional do professor, extensiva ao conceito de identidade profissional e ao próprio conceito de identidade, realizaram-se estudos de natureza qualitativa, com recurso à conjugação de vários instrumentos e de múltiplas vozes (Hopper et al., 2008).

Propósito da investigação

A presente investigação teve como propósito central examinar o processo de (re)construção da identidade profissional do estagiário de Educação Física em contexto de estágio profissional. Tendo por referência o enquadramento concetual apresentado e o propósito do estudo enunciado, foram definidos os seguintes objetivos de pesquisa: 1) analisar a tipologia de estudos concetuais que têm sido realizados acerca da identidade profissional, os campos concetuais e os entendimentos que configuram essas pesquisas, as evidências daí resultantes e as implicações para o entendimento da identidade do professor; 2) analisar os fatores que influenciam o desenvolvimento da identidade profissional do professor tendo em conta as alterações sociais provocadas pelas tendências da globalização; 3) analisar o contributo das experiências prévias dos estagiários na identificação com a profissão, o modo como as suas crenças e representações sobre ser professor, em geral, e 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; 4) analisar as perceções dos estagiários acerca do modo como a comunidade de prática contribuiu para a superação das suas dificuldades; acerca da relevância das experiências formativas para desenvolvimento da própria comunidade e acerca do que significa 'ser professor de Educação Física'; 5) analisar o contributo das preocupações de atuação da professora cooperante como facilitadora do processo de formação dos estagiários e as transformações notadas nos estagiários como resultado das dinâmicas estabelecidas na comunidade de prática (o núcleo de estágio).

Estrutura da dissertação

A opção de organizar a dissertação em estudos partiu do entendimento de que este modelo permitiria aceder de forma progressiva e sustentada a um conhecimento aprofundado sobre os processos de construção da identidade profissional em contexto de formação inicial. De facto, a sequencialidade dos estudos permitiu conquistar gradualmente maior autonomia, uma vez que o

conhecimento proporcionado por cada um dos estudos abriu perspectivas para a realização do estudo seguinte e despertou o interesse em aprofundar o conhecimento acerca do constructo da identidade do estagiário de Educação Física, perseguindo um caminho que foi sendo ajustado ao longo do processo. Simultaneamente, a elaboração dos estudos, bem como a sua submissão e respetiva publicação contribuiu para aumentar de forma mais célere o espaço crítico e o debate na comunidade científica acerca da temática em foco. Em termos de macro estrutura, a presente dissertação está organizada em três partes, que correspondem às fases da sua elaboração e que permitiram responder às questões de pesquisa.

A primeira parte comporta dois estudos de natureza concetual, onde se especifica o estado da arte, bem como as tendências de evolução da investigação, sem descurar as ilações daí decorrentes para o domínio da prática.

O primeiro estudo intitula-se “*Professional Identity in Analysis: A Systematic Review of the Literature*” e surge da necessidade de reportar o conceito de identidade profissional do professor às questões teóricas, quer da identidade em geral, quer da identidade profissional. Este estudo remete para a análise: a) da tipologia de estudos de natureza concetual que tem sido efetuada acerca da identidade profissional; b) do campo concetual e entendimentos que configuram as pesquisas em torno da identidade profissional; e c) das evidências que têm resultado dos estudos efetuados no campo da identidade profissional e das implicações que aportam para o entendimento da identidade do professor.

O segundo estudo, intitulado “*A identidade do professor: desafios colocados pela globalização*” foca-se na identidade profissional do professor e nos fatores associados ao seu desenvolvimento, tendo em conta as alterações sociais provocadas pelas tendências da globalização. Partindo do entendimento da identidade como produto do discurso, como inescusavelmente fragmentado, múltiplo e transitório (Bendle, 2002), este estudo perspectiva aprofundar a temática da identidade e descobrir novas possibilidades de encaminhamento

para a investigação empírica, nomeadamente nos contextos formativos e de prática profissional, com o propósito de ajudar a melhorar os próprios processos de formação profissional dos professores. Nesse sentido, coloca em destaque a análise do conceito de identidade nas suas dimensões individual e coletiva, confrontando as perspetivas dos sociólogos Giddens (1997) e (Castells, 1997) com a crítica pós-moderna ao conceito de identidade, expressa por Bendle (2002), e com a perspetiva dialógica, sugerida por Akkerman e Meijer (2011), para ultrapassar o impasse das definições modernas e pós-modernas nas dimensões unicidade/multiplicidade, continuidade/descontinuidade e individual/social do *self* dialógico. Dado o carácter dinâmico, evolutivo e relacional da (re)construção da identidade profissional, a linguagem assume um papel primordial no reconhecimento do sujeito (Gee, 2001), a par da importância das comunidades de prática (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) e do envolvimento do sujeito no próprio processo formativo.

A segunda parte integra três estudos de natureza empírica que analisam o processo de (re)construção da identidade profissional de nove estudantes estagiários de Educação Física, da mesma faculdade e pertencentes a três núcleos de estágio de três escolas da rede pública (ensino secundário com terceiro ciclo), inseridas em diferentes zonas urbanas do litoral norte de Portugal.

O terceiro estudo (primeiro estudo empírico) intitula-se “*A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional*”, o qual, atendendo às dimensões biográfica e relacional do desenvolvimento da identidade profissional propostas por Dubar (1997), pretende dar resposta às seguintes questões: a) qual o contributo das experiências prévias dos estagiários de Educação Física na identificação com a profissão; b) de que modo as suas crenças e representações sobre ser professor, em geral, e 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?

O quarto estudo (segundo estudo empírico), intitulado “*Aprender a ser professor em comunidade de prática: um estudo com estudantes estagiários de Educação Física*”, remete para a compreensão do modo como os estagiários aprendem a ser professores em comunidade de prática e como é que a própria comunidade de prática se desenvolve para apoiar os seus membros no seu esforço de desenvolvimento pessoal e profissional. Tendo por base as perspetivas discursiva e de afinidade propostas por Gee (2001) e o conceito de comunidades de prática desenvolvido por Wenger (1998), este estudo procura responder às seguintes questões: a) quais as dificuldades que os estagiários sentiram ao serem integrados no contexto real e como é que a comunidade de prática contribuiu para a superação dessas dificuldades? b) quais as experiências formativas que os estagiários consideraram mais significativas para o desenvolvimento da própria comunidade? c) que entendimento os estagiários passaram a ter acerca do que significa ‘ser professor de Educação Física’ em resultado da sua participação na comunidade de prática?

O quinto estudo (terceiro estudo empírico), intitulado “*Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática*”, visa compreender a (re)construção da identidade profissional de um núcleo de estágio (interpretado como comunidade de prática), através do olhar interno da professora cooperante, simultaneamente investigadora e autora na investigação. O suporte teórico utilizado teve como referência o conceito de comunidades de prática proposto por Wenger (1998) e o entendimento partilhado por Sfard e Prusak (2005) e por Clandinin e colegas (2006), de que a (re)construção da identidade docente poderá ser interpretada através de narrativas ou autodiálogos. Ao analisar os autodiálogos, pretende-se dar resposta às seguintes questões: a) quais as preocupações de atuação da professora cooperante como facilitadora do processo de formação dos estagiários? b) que transformações foram notadas nos estagiários em resultado das dinâmicas estabelecidas na comunidade de prática?

A terceira parte apresenta as considerações finais, onde se procura reunir, de uma forma integrada, multifacetada e evolutiva, o contributo dos diferentes

estudos para a compreensão do processo de (re)construção da identidade do estagiário de Educação Física, pondo em evidência o encadeamento e a complementaridade dos estudos. Esta última parte encerra fornecendo perspectivas para futuros estudos e extraíndo recomendações para o domínio das práticas de ensino da Educação Física e da formação de professores.

Embora esta dissertação utilize uma formatação única com o intuito de uniformizar o documento, todos os estudos são apresentados tendo em conta a estrutura exigida pelas normas das revistas em que foram publicados ou submetidos para publicação, designadamente no que concerne às dimensões e referências bibliográficas. No Quadro 1 são apresentados os artigos que compõem esta dissertação, com indicação do seu estado de publicação.

Quadro 1 - Artigos publicados e artigos submetidos para publicação

Artigos publicados	
Estudo 1 (conceitual)	Cardoso, I., Batista, P., Graça, A. (2014). Professional Identity in Analysis: A Systematic Review of the Literature. <i>The Open Sports Science Journal</i> , 7, 83-97.
Estudo 4 (empírico)	Cardoso, I., Batista, P., Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), <i>O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física</i> (181-207). Porto: FADEUP. ISBN 978-972-8687-65-6
Artigos submetidos para publicação	
Estudo 2 (conceitual)	Cardoso, I., Batista, P., Graça, A. “A identidade do professor: desafios colocados pela globalização” Artigo submetido à <i>Revista Brasileira de Educação</i> em março de 2014
Estudo 3 (empírico)	Cardoso, I., Batista, P., Graça, A. “A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional” Artigo a submeter à revista <i>Movimento</i>
Estudo 5 (empírico)	Cardoso, I., Batista, P., Graça, A. “Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática” Artigo a submeter à revista <i>Sociologia</i>

Referências

- Adams, R. (2011). Exploring dual professional identities, the role of the nurse tutor in higher education in the UK: role complexity and tensions. *Journal of Advanced Nursing*, 67(4), 884-892.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-127.
- Bendle, M. F. (2002). The crisis of 'identity' in high modernity. *British Journal of Sociology*, 53(1), 1-18.
- Black, L. L., Jensen, G. M., Mostrom, E., Perkins, J., Ritzline, P. D., Hayward, L., & Blackmer, B. (2010). The First Year of Practice: An Investigation of the Professional Learning and Development of Promising Novice Physical Therapists. *Physical Therapy*, 90(12), 1758-1773.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity* (2nd ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., & Steeves, P. (2006). *Composing Diverse Identities: Narrative Inquiries into the Interwoven Lives of Children and Teachers*. New York: Routledge.
- Dinkelman, T. (2011). Forming a Teacher Educator Identity: uncertain standards, practice and relationships. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(3), 309-323.
- Dotson, K. B. (2007). *A praxis of leadership development: The library internship experience*. East Carolina University: K. Dotson. Dissertação de Doctor of Education apresentada a The Faculty of the Department of Educational Leadership of East Carolina University.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais* (A. Botelho e E. Lamas, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Durkheim, É. (2000). La enseñanza de la moral en la Escuela Primaria. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 90, 275-287.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal* (M. Almeida Trad., 2nd ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Hopper, T., Madill, L., Bratseth, C., Cameron, K., Coble, J., & Nimmon, L. (2008). Multiple Voices in Health, Sport, Recreation, and Physical Education Research: Revealing Unfamiliar Spaces in a Polyvocal Review of Qualitative Research Genres. *Quest*, 60, 214-235.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Owens, T. J., Robinson, D. T., & Smith-Lovin, L. (2010). Three faces of identity. *Annual Review of Sociology*, 36, 477-499.
- Porlán, R. (1997). *Constructivismo y Escuela*. Sevilla: Díade Editora.
- Reid, A., Dahlgren, L. O., Petocz, P., & Dahlgren, M. A. (2008). Identity and engagement for professional formation. *Studies in Higher Education*, 33(6), 729-742.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 148-161.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Stenhouse, L. (1984). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

II. Estudos conceituais

Estudo 1

Professional Identity in Analysis: A Systematic Review of the Literature

Inês Cardoso

Faculty of Sport, University of Porto, Portugal

Paula Batista

Faculty of Sport, University of Porto, Portugal
Centre for Research, Education, Innovation and Intervention in Sport (CIFIID)

Amândio Graça

Faculty of Sport, University of Porto, Portugal
Centre for Research, Education, Innovation and Intervention in Sport (CIFIID)



Publicado:

Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Professional Identity in Analysis: A Systematic Review of the Literature. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 83-97.

Abstract

The present study is a systematic review of literature, with the objective to map the typology of conceptual studies about professional identity, as well as the used conceptual fields and the evidence there from resulting. The research was made within the electronic databases ISI web of Knowledge, EBSCO (Academic Search Complete, ERIC and Sport Discus) and B-On, between 2002 and 2011. The research equation was "Professional Identity" AND "Review", in the fields 'abstract', 'topic' and 'title' having been integrated 22 articles. The content analysis was the technique used, with the following categories defined *a priori*: 1) typology studies; 2) conceptual framework around the professional identity; 3) indications for future researches about teacher's identity. The results showed a marked increase of publications in 2011, in large professional areas (teachers and nurses) and in two main stages of development (the learning and professional process), as well as a strong conceptual positioning of authors in the perspective of symbolic interactionism and in post-modernity. It was also clear that the concept of professional identity fits simultaneously in individual (personal and social) and collective dimensions. Indeed, it involves the individual, his/her relationship with the other in a given context and his/her sense of belonging to a group. Regarding the proposals for future investigations, the researches with a qualitative nature (ethnographic and longitudinal) in work places prevails, with emphasis on the observation of dynamics established in communities of practice and its speeches (public and private), in a combination of micro and macro analysis.

Keywords: Identity, professional identity, perspectives of identity, systematic review.

1 Introduction

The research around the professional Identity is wide [1- 5], and runs through multiple areas of intervention, such as philosophy and psychology [6, 7], social psychology [8, 9] and sociology [10, 11]. Within this broad investigative spectrum co-exist several understandings and perspectives, beginning with the concept of identity itself. In fact, several concepts of identity merged within different perspectives (functionalism, cognitivist, symbolic interactionism, poststructuralism), associated with the different visions (modernity, post-modernity) that must be clarified. In addition to the different perspectives, different notions emerge around identity's concept. Actually, one must have in consideration not only the idea of identity as unique and unmistakable (resulting from the social reproduction within modernity) – disseminated by Durkheim [12] – but also as a construct developed along life, under contextual influences (related to post-modernity) [8]. The variability of concepts that are

associated with the construct of identity (e.g., self, discourse, narrative, structure, agency, reflection, emotional aspect) gives it a high complexity.

In this framework, and in the pursuit of a better understanding of this problem, it is important to revisit the concept of identity. Currently, this construct lines up a multiple character, for the reason that it can no longer be understood as a fixed attribute of a particular person, neither be regarded as an element of a dynamic nature, relational, situational and object of inference [1, 2, 13, 14]. Moreover, everyone has multiple identities interacting with each other [13] by a 'core identity' [6], that even in different contexts relay within certain uniformity. Alongside, the theories of identity [9, 15] attribute two dimensions to the concept: the individual and the collective. The individual dimension covers two aspects: a) a personal aspect, concerning the internalization of social positions and their meanings as part of the structure of the self; and b) a social aspect, related to the impact of cultural meanings and social situations in the identification of an individual with a group [8, 11]. In turn, the collective dimension is related to the processes triggered at the level of mobilization of a joint action on a shared purpose among elements of the same group [10]. For this reason, the two strands of individual identity (personal and social) and the collective identity constitute what Owens, Robinson and Smith-Lovin [15] denominate the 'Three faces of identity'.

When referring to the theories of identity, one has to take into account the individual dimension – affiliated to interactionism, in which Mead [7] is a reference. The understanding of this author brings us to the relationship between the concept of identity and the concept of self, in which the ability of an individual to imagine himself/herself under the point of view of another to subdivide the self in two components: the 'I' and the 'me', is underlined. The 'I' (or individual) corresponds to the singular aspect, spontaneous and dynamic of the self (self as knower), being considered a more personal component. The 'me' (or object) matches the learned prospects that a person incorporates in herself/himself (self as known) and the attitudes that the 'I' integrates, considered as a more social component. The self it is, therefore, a phenomenon

of the human mind that arises from the reflexive action arising from interactions that an individual establishes with others. Its reflective character comes from the self considered as an object that can be categorized, classified or named in a particular way in relation to other social categories or classifications [9]. This process of identity construction is called 'self-categorization' in the theory of social identity and 'identification' in theory of identity. With the social identity theory (related to identification with a group) we are able to know 'who is' a specific individual. The identity theory (related with the role assumed²) allows to determine 'what does' this individual. 'Being' and 'doing' become two central characteristics of the identity of the person. The result of the joinder 'being' and 'doing', between perceptions and behaviours, between reflection and agency, promotes selfdevelopment through the transactions that each one establishes with the social environment. The dynamics of these transactions is determined by life options³, which are directly dependent on individual decisions, not only on the way to 'act', but also about 'whom to be'. Giddens [11] reinforces the importance of individual decision-making: "what the individual becomes depends on the reconstructive efforts that he is engaged" (p. 70). This is why it is so highly valued the individuals' active participation in the construction of his/her identity. Additionally, the active participation, in the understanding of Stets and Burke [9], requires motivational processes of self-efficacy (according to the theory of identity), and self-esteem (according to the theory of social identity), which in turn depends on the identification of the subject with the social role. This identification (based on language between the self and the social role assumed) constitutes a central motivation for the human being, through the reflective character of the self, to be faced with alternative options of commitments and actions [15]. In other words, it is through the language (selfdialogue) that it is possible to understand the past actions and, from this understanding, to act in the present and plan the future. Thus, the subjects perceive not only what they are doing (related to the role and with the self-

² Role assumed: social position that a person acquires in a social structure [15]

³ Life options: more or less integrated set of practices which an individual embraces, not only because such practices fulfil utilitarian needs, but because form his self-identity [11]

efficacy), but also who they are and who they want to be (related to identification with a social group and with the self-esteem). Alongside, this idea is closely linked with the social aspect of individual identity, where professional identities fall, in so far as the individuals project their identity in identification with a professional group, using their ability to choose 'what' they want to be in the future (anticipatory socialization⁴), and 'how' they want to be (anticipatory reflection⁵). Sfard and Prusak [17] refer to these identities as 'designated identities'⁶, which result from the choice of identification of the individual with a particular professional group. Throughout these 'designated identities', professional identity is understood as a dynamic discursive process⁷ of interpretation and reinterpretation of experiences [14, 18, 19], in a permanent communication between the individual and the situation. This dynamic and evolving character of professional identity is portrayed by Jebril [20] with four development stages: i) level of preoccupation, which is divided into two phases (preparatory and exploratory) and takes place during childhood and adolescence, when the anticipatory socialization plays a major role; ii) learning stage (to be able to relate the self with the profession), which corresponds to the phase in which the construction of professional identity is at its highest level, and in which the individual is identified with the chosen profession; iii) professional stage, which closes the gap between theory and practice, and corresponds to the phase of accumulation of experience and strengthening of professional identity, in which the individual uses the anticipatory reflection to reinterpret the experiences of the past, and from this reinterpretation quotes the future action; iv) postprofessional stage, which represents the changes of

⁴ Anticipatory socialization: process of personal projection on a future career by identifying members of a reference group [8].

⁵ Anticipatory reflection: looking to the future with the knowledge of the past through the point of view of the present; the recall of past experience allows us to anticipate future experiences [16].

⁶ Designated identities: "stories believed to have the potential to become a part of one's actual identity. They can be recognized by their use of the future tense or of words that express wish, commitment, obligation, or necessity, such as should, ought, have to, must, want, can, cannot, and so forth. Narratives such as "I want to be a doctor" or "I have to be a better person" are typical of designated identities" [17].

⁷ Dynamic discursive process: "sociocultural perspective in which a person's identity is shaped and negotiated through everyday activities" [14].

professional identity after the reform. For this reason, the professional identity can be the person's social identity (when this person is identified with a professional group and when assumes the respective role: 'be' and 'make'), and mobilizes a joint action (when there is a sense of common destiny within the group). When people take the same identity, are experiencing the same reality and observe mutual emotions, growing a sense of common destiny and of empathy, which mobilizes the joint action [15]. It is precisely this joint action that allows distinguishing social identity from collective identity.

Regarding collective identity – characterized by joint action and the sharing of meanings and social representations about a given profession, both at a local and global level – the concept of communities of practice⁸ gains importance. The constituent elements of these communities share knowledge and contribute to the construction of collective understandings, as a result of mutual relations of participation.

Table 1 - Category of analysis

Author/ year	1) Journal	2) Theoretical Framework				3) professional area of application and development stages	4) methodological proposals for future studies
		authors cited	related concepts	research fields	theoretical perspectives		

Faced with this framework it is noticeable that the individual and collective dimensions of identity are reflected in the professional identity, namely in the teacher's identity. Thus, in this study we intend to examine the conceptual field of professional identity in order to withdraw inferences to the teacher professional identity. The guiding research questions are:

1. Which conceptual studies typology has been developed about the professional identity?

⁸ Community of practice: experiences in a real context of professional practice conducted in groups; it is a space where sharing is essential for success [21].

2. Which conceptual and understandings field shapes the research about professional identity?

3. What evidences have resulted from the studies conducted in the field of professional identity and what implications bring for understanding the teacher's identity?

2 Methodology

2.1 Research Context: from Selection to the Analysis Procedures

A process of systematic review was used in order to identify and to synthesize relevant literature about a particular topic [22, 23], in this case theoretical evidences about professional identity. Petticrew and Roberts [23] state that the use of this methodology allows to perform structured and clarifying an aggregation of data from studies of different nature and areas, identifying main ideas, models and debates in a particular field, capturing the context, processes and subjective elements of the topic. In line with this approach, we first conducted an extensive database search to identify theoretical and review articles submitted to peer-reviewed journals focused on professional identity.

2.2 Search Methods

A search of research papers between January 2002 and December 2011 was conducted via ISI web of Knowledge, EBSCO (Academic Search Complete, ERIC e Sport Discus) and B-On, using the following keywords/subject terms: "Professional Identity" AND "Review". The search field in databases were 'abstract', 'topic' and 'title', depending on the databases. The inclusion of all the databases including B-On was to ensure that all relevant international literature was identified. Afterwards, the outcomes of each search were examined in order to identify scientific theoretical and review papers findings with regard the construct of professional identity in different areas. Empirical studies were excluded. Studies without in-depth approaches reporting to professional identity were also discarded due to the aim and focus of the review. Two researchers independently assessed relevant studies for inclusion using the selection

criteria mentioned above. Any disagreements were resolved by discussion. When the abstract was deemed not to give sufficient information, the full paper was retrieved and examined prior to final decision-making about inclusion or exclusion.

2.3 Search Outcome

The search results (n =121) were imported into EndNote X6, bibliographic management system software. Fig.1 shows the refinement process into the final 22 papers that were included in the review.

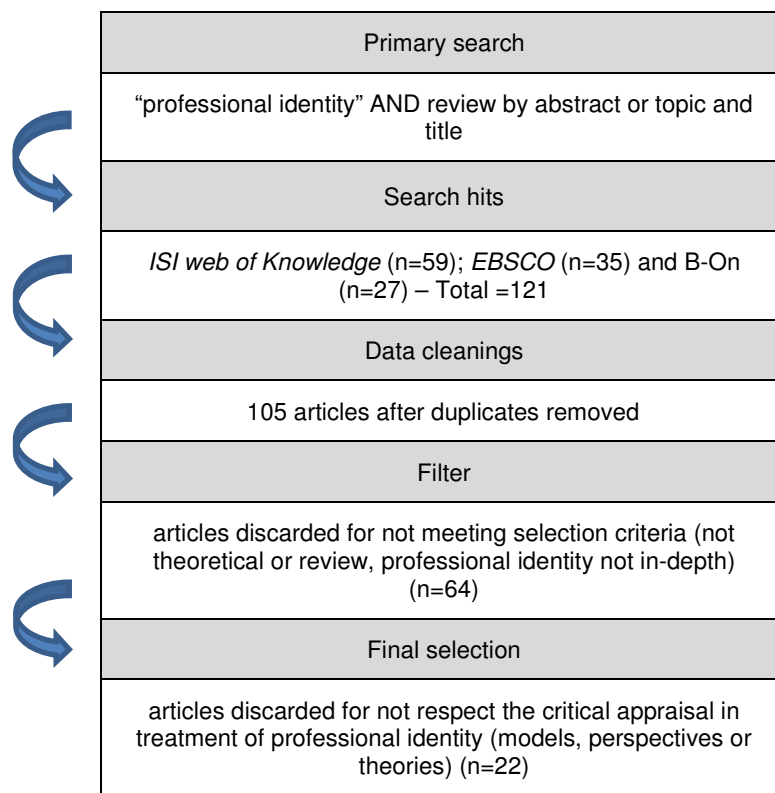


Fig. 1 - Flowchart of the literature search process

2.4 Quality Appraisal

In line with the aim of the research, we undertook as critical appraisal the papers that made a deep treatment of professional identity construct supported by models, perspectives or theories about identity.

2.5 Data Abstraction

Basic details of these research-based studies are given in Table 1 along with the coverage of the studies using the following descriptors: 1) journal of publication; 2) theoretical framework, which includes the authors cited, related concepts, research fields and theoretical perspectives; 3) professional areas of application and development stages [20]; and iv) methodological perspective regarding the directions for future research.

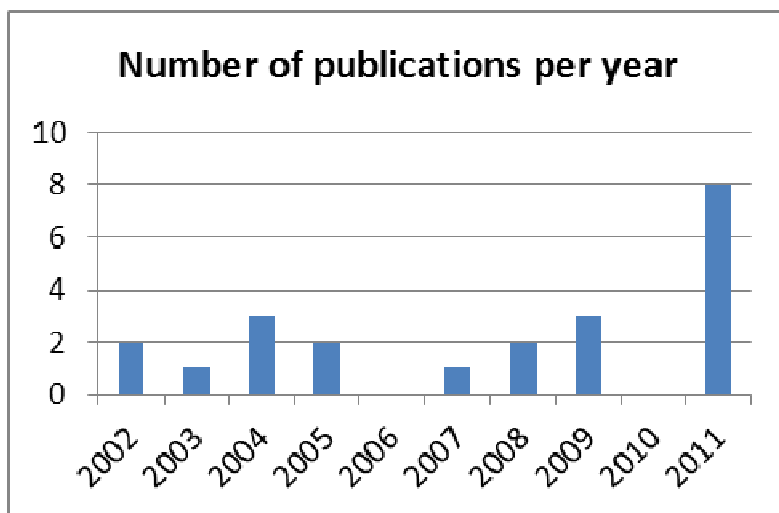


Fig. 2 - Number of publications about professional identity between the years 2002 – 2011.

2.6 Synthesis

The information collected and systematized according with the descriptors was subsequently organized into three major components: 1) typology of studies; 2) conceptual framework around professional identity; and 3) indications for future investigations about teacher's professional identity.

The component 'typology of studies' incorporates characterization data (publications per year and places of the globe where they were conducted), professional areas of application (teachers and nurses) and fields of research (philosophical, psychological, sociological, historical and anthropological) [24],

and theoretical perspectives in focus (e.g., functionalism [12], symbolic interactionism [7] and post-structuralism [25]).

The 'conceptual framework around professional identity' component takes into account: the similarities and dissimilarities between professionals areas (teachers and nurses), development stages (preoccupation stage, learning stage, professional stage and post-professional stage of Jebril [20]) and the concepts related to professional identity within the logic of 'three faces of identity' systematized by Owens, Robinson and Smith-Lovin [15]. That is, the personal face and the social face; together, both faces make up the individual identity and collective face, materialized in the collective identity.

The component 'directions for future investigations about teacher's identity' is examined in order to identify the paths proposed by the authors, as well as the methodological guidelines that need to be used in research about professional identity.

3 Results and Discussion

3.1 Typology of Studies

At this point of analysis, it is mandatory to give a brief characterisation of the studies, taking into account the number of publications per year and the geographical location where the studies were carried out, followed by the professional areas of application, as well as the fields of research of different authors and theoretical perspectives in focus.

3.1.1 *Characterization Data: Number of Publications and Geographical Local were the Research was made*

In a first analysis concerning the number of publications per year, stands out the absence of regularity. However, a sharp increase in 2011 is verifiable (Fig. 2).

The diversity of scientific journals in which the theme of professional identity has been object of publications, associated with the geographical extension in which the studies have been carried out, highlights the international concern with this

theme. In fact, the 22 articles analysed were published in 20 different journals (magazines “Teaching and Teacher Education” and “Academy of Management Review” published two articles each one) and in three continents: Europe, America (North and South) and Australia.

3.1.2 Professional Areas of Application and Research Fields

From the analysis of occupational areas of application, it was evident that the studies relapsed mostly in teachers (n=8) [1, 2, 13, 26-30] and nurses (n=7) [31-37]. Of the remaining seven studies, six [38-43] are not reported to any specific professional area. In these, their attention fell on trade-related aspects such as: the use of the internet in the choice of the future profession [43]; the perceiving that young professionals have of themselves and the way other professionals “see” them when entering the profession [39]; the influence of the guidelines of identity (personal, relational or collective) in social interactions of professionals in the exercise of the profession [40]; the professional image of individuals in workplaces [41]; the professional career construction in a position of independence regarding the organizations [38]; and the conceptualization of professional identity according to contemporary research [42]. Finally, a study [44] was focused on the need to construct an ethics code that ensures uniformity to the profession of librarian.

The research fields [24] did not differ significantly: in five studies the authors were focused in psychology [27, 33, 41, 43, 44], other five, in social psychology [13, 35, 36, 40, 42], eight, in sociology [26, 28, 29, 31, 32, 34, 37, 39] and four, in a “mixed” of research fields (philosophy, anthropology, psychology and sociology, psychosociology). The last four studies did not position in a particular field. For instances, Beijaard, Meijer and Verloop [2] presented a study of systematic review with the purpose of characterizing how the teacher's identity research evolved between 1988 and 2000; these studies were focused in the areas of psychology, philosophy, and sociology. Beauchamp and Thomas [1] conducted a review of the issues that involve the recent discussions about teacher's identity, in particular the problem of its conceptualization, the place occupied by self (and the questions that are listed as agency, emotion,

narrative and discourse), the role of reflection and the influence of contextual factors; thus, covering the areas of philosophy, psychology, anthropology and sociology. Bendassolli [38] examined the relationship of the subject-work in models of emerging career, based on the sociology of professions and the psychology of work. Finally, Mockler [30] developed a model to construct a teacher professional identity's conceptualization, in order to find a holistic approach to understand what is to 'being a teacher', using philosophy, psychology and sociology.

3.1.3 Theoretical Perspectives in Focus

The analysis of the studies revealed a strong positioning of authors in symbolic interactionism [1, 2, 13, 26, 28, 31, 32, 35, 37, 38, 40-42] and in post-modernity [26, 30, 31, 35, 38] associated with post-structuralism [34, 39, 43]. In fact, how the identity is interpreted has undergone profound changes as a result of the phenomenon of globalization, in which the uncertainty and instability are evident. Within this framework, the new identity begins to be defined as a process in permanent construction, and therefore, multiple, fluid, dynamic and simultaneously fragmented [25]. In the post-modern perspective, the identity is no longer to be understood as a dash of personality that characterizes determined individual, and begins to be seen as the product of the speech, imbued with a permanent reflection about the experiences, which, in turn, are influenced by power relations in multiple contexts [10, 11]. This gaze on the identity is unequivocal among the studies analysed. Additionally, some authors portray their looming interactionism to valorise the reciprocal influences established between the individual and the context. These authors criticize the functionalism⁹ [29, 30, 33, 37, 39] when they consider that it is necessary to give individuals greater decisional autonomy, freeing them from existing sociocultural charges in some institutions. In these cases, the individuals have

⁹ Functionalism: perspective of socialization designed by Émile Durkheim in which society is seen as stable and the socialization process is understood to be outside the individual to the extent that "se trata de una socialización precoz que resulta en la interiorización del deber por imposición". [45].

to comply with the contextual conditions, by which the influences cease to be reciprocal and become unilateral (imposed). However, the alternative post-modern identity provides instability within the game amid the internal influences (answer given to the attitudes of others) and external (set of attitudes of others that someone takes for himself). This instability poses problems to identity's regularity as a function of time and space (day after day and acting in different contexts). The question that arises is: given the evolving nature of identity concept, how does a person recognizes himself/herself as being 'single' in different moments and acting in different contexts? The lack of answers from modern and post-modern perspectives to the recognition of a same identity over time and through different contexts, lead Akkerman and Meijer [13] to propose an alternative approach. The authors suggest the interpretation of identity as a dialogical process between post-modern and modern concepts, between multiple and single, the discontinuous and continuous and the social and the individual. At that point, the individual recognizes and it is recognized as one and the same person, despite the changes that 'suffers' and that 'causes', in the interaction that establishes with others in a particular historical, social and cultural context. These mutual influences between the individual and the context affect the identity, both at the individual level (personal component and social component), and at the community level, promoting its development. The interactions established between an individual and a particular group (e.g. professional group), by identification with its cultural and situational context, trigger the social aspect of individual identity [15]. When considering a professional group, the construction process of this professional identity involves the seamless integration of internal and external factors in a person's behaviour (self), which as a whole determines the professional self and develops the identification with the profession [20]. The integration of internal and external factors results in different personalities as well as in different professional identities, which are reflected in the undertaking and in the attitude toward the profession. This is a process that starts in childhood, by the cultural influences and experiences of learning (anticipatory socialization), and it is developed through a self-evolutionary, coherent and conscious manner.

Nevertheless, it is also an unconsciously process that it is reconstructed in the interaction with the institutional and cultural context and with the people with whom children interact [13]. On the other hand, since we are dealing with an inter-relational process, the self influences the context and modifies it. This idea is consistent with the biographic and relational processes proposed by Dubar [8], to whom the biographical process concerns the "construction of social identities and professionals performed by individuals over time and from the categories offered by successive institutions (family, school, labour market, company etc.), which are both considered, accessible and valued; but the relational process is connected to the recognition, at a given time and in a given space of legitimacy, of identities associated with the knowledge, skills and images of himself, proposed and expressed by individuals in the systems of action" (p. 118).

3.2 Conceptual Framework about Professional Identity

From the conceptual framework among the studies in analysis arise two dimensions of identity: the individual and the collective, particularly within two professional areas – teachers and nurses. The first step was to depict the similarities and dissimilarities. Afterwards it was verified in which stages of professional development identity the studies were more focused (learning stage and professional stage). Finally, we proceeded to the identification and analysis of the concepts that the authors resorted about the interpretation of professional identity.

3.2.1 Similarities and Dissimilarities of the Conceptual Framework According to the Professional Areas

The comparison of the studies focused on teachers with those focused on nurses, put in evidence four similarities regarding the conceptualization of professional identity: 1) importance of adopting a life style [11], which is crucial in the process of (re)construction of professional identity, and influenced by internal and external factors [6, 8]; 2) the need to match the formative processes to the needs of practice, in order to prepare professionals capable to adapt to change and to be themselves agents of change. Thus, the notion of

transformation (transform and transform himself/herself) is present in most studies, coupled with the ability of agency¹⁰ [11, 46]; 3) integration of the emotional component associated with tacit knowledge, which appears as a need felt in 'dialog' established with oneself and with others (students, patients, colleagues and families), as well as with the work context; 4) relevance of the concepts 'communities of practice' [21] and 'legitimate peripheral participation'¹¹ [47], particularly in the learning stage – when the trainer should encourage the autonomy and creativity of trainees.

Regarding dissimilarities, among the nurses' studies it was found a greater concern with the collective identity. It is likely that this is the result of its social history, acquired through biographies [35]. Indeed, there is an emphasis to build a proper identity as an autonomous socio-professional group [31], that tends to dominate more and more the knowledge (technical and relational) that was historically restricted to medicine [37]. Thus, allowing to resetting the professional limits [32]. Contrary, amongst the teachers' studies the focus was in the individual identity. It was observed: the search for the meaning of 'being a teacher' [2, 13]; the relationship between the experiences required to beginners and the competencies developed in training [1, 26, 27]; the teachers' knowledge to face the changes of working conditions [28, 29]; and the different career moments [30].

3.2.2 Development Stages of Professional Identity

Taking into account the development stages of professional identity proposed by Jebiril [20], it was found that the majority of studies stood at the professional level (ten) and at the learning stage (five). Six of them joined these two stages together. Only one study was focused on preoccupation stage [43]. These data are patent in Table 2. The study focused in the preoccupation level [43] has

¹⁰ Agency capability: the individual's ability to act independently in the involvement (structure) and to make his/her own decisions [11, 46].

¹¹ Legitimate peripheral participation: the sense of belonging to a community is developed through the relationships developed between the new elements and the older elements; learning is peripheral in the sense that new participants do a trajectory of learning to participate fully in the community of practice [47].

examined the Internet use by young people. In this study they employed nicknames online to begin to view the profession choice, wish he/her might come to exercise and from which monopolise their life trajectory.

As far as the stage of learning concerns (which occurs in the context of initial training), it is understood as a crucial moment for the future professionals, not only because it provides the acquisition of a specialized knowledge, indispensable to professional recognition, but above all because it allows [1, 2, 30] – or should allow [27] – trainees to write, think and speak about professional identity. In this sense, the knowledge required to beginners, at the start of professional practice, will meet (or not) the skills developed during the prior preparation should be a concern. This enables to carry out the necessary programs' readjustment in terms of the professional identity development [1, 2, 27, 30].

In what concerns the professional stage (which occurs during the professional exercise), there are numerous internal and external factors that interfere with the professional identity; in the case of teachers, these leads them to change their way of 'thinking' and 'being a teacher' [30]. As external factors that affect the professional identity, the authors point out the influence of the increasing casualization of teaching work [28] and the sociocultural, economic and institutional power [2, 29]. The internal factors referred are: the capacity of agency, the capacity of educational innovation and cooperation [2], the reflective capacity and motivation [30], the commitment to the profession and the emotional investment in relations that are established with the students, with the trainees at its own expense or with their colleagues, that on the whole, modify the contours of professional identity [26].

In the case of nurses, the relationship between the stage of learning and the professional stadium is echoed in dependence between the acquisition of autonomy during the initial training and the consolidation of a specialized identity during the professional exercise [31, 35, 37]. In this respect, the initial training should prepare the trainees to be autonomous professionals and to be able to follow their own paths, in order to build and consolidate a specialized

knowledge that enables them to share the 'art of nursing' during the professional exercise. Pimentel, Pereira and Pereira da Mata [37] added that more than prepare for professional practice, training institutions should promote a gradual preparation for lifelong learning, which is seen as a continuous process throughout life. For Hunter and Segrott [32], it is a 'professional project' that consequently causes a large impact on professional identities, since it creates new roles and new hierarchies, which leads to the redefinition of professional limits.

Table 2 - Summary table of the typology studies (in chronological order)

Authors/year	Professional Areas	Fields of research	Stages of development of professional identity (Jebril, 2008)
Kaiser (2002)	Physicians	Psychology	Learning
Phillips, Fawns and Hayes (2002)	Nurses	Social Psychology	Learning
Terêncio and Soares (2003)	*	Psychology	Preoccupation
Beijaard, Meijer and Verloop (2004)	Teachers	Mixed	Learning / Professional
Bessant (2004)	*	Sociology	Learning
Lüdke and Boing (2004)	Teachers	Sociology	Professional
Flynn (2005)	*	Social Psychology	Professional
Roberts (2005)	*	Psychology	Professional
Mackey (2007)	Occupational therapists	Sociology	Professional
Hunter and Segrott (2008)	Nurses	Sociology	Professional
Menter (2008)	Teachers	Sociology	Professional
Beauchamp and Thomas (2009)	Teachers	Mixed	Learning
Bendassolli (2009)	*	Mixed	Professional
Dione (2009)	Librarians	Psychology	Professional
Adams (2011)	Nurses	Sociology	Learning / Professional
Dinkelman (2011)	Teachers	Sociology	Professional
Hochstetler (2011)	Teachers	Psychology	Learning
Mockler (2011)	Teachers	Mixed	Learning / Professional
Padilha and Nelson (2011)	Nurses	Social Psychology	Learning / Professional
Pimentel, Pereira and Mata (2011)	Nurses	Sociology	Learning / Professional

Authors/year	Professional Areas	Fields of research	Stages of development of professional identity (Jebril, 2008)
Ruvalcaba-Coyaso, Alvarado and García (2011)	*	Social Psychology	Professional
Akkerman and Meijer (2011)	Teachers	Social Psychology	Learning / Professional

* Transversal to the different professions

3.2.3 Conceptual Field of Professional Identity

From the analysis of the studies, it was possible to infer that the authors, when dealing with the concept of professional identity, had their focus predominantly on one of the dimensions of identity, individual or collective, systematized by Owens, Robinson and Smith-Lovin [15]. While the social aspects of the individual dimension of identity have been addressed in studies in both professional areas, teachers and nurses, the collective dimension was especially considered in nurses' professional area. Nevertheless, the personal aspect of the individual dimension of identity was more evident for teachers within the studies focused on the internalisation of social positions and their meanings as part of the structure of the self [1, 2, 27, 30, 36]. The studies highlighted the critical reflection and the emotional component, both indispensable for the interaction through the relation individual ('I')/object ('me') [7].

Some authors, such as Alsup, Schön or Korthagen and Vasalos, discussed the concept of 'critical reflection'. For them, this is a concept interrelated with the emotional component. For this reason, it is heavily dependent on the personal aspect of individual identity, in particular to enable decisions about professional choices and modes of exercise. Hochstetler [27] puts emphasis on the 'critical thinking' of the trainee performing in the construction of his/her professional identity, since the trainee soon realizes what means to 'be a teacher'. Accordingly, Alsup highlights the importance of a consistent personal identity. This will help the teacher to decide about the mode of action in the classroom. When connected with the professional identity, it might lead to success at the start of the career and to the construction of professional identity in the

transition from student to teacher (see Table 3). Phillips, Fawns and Hayes [36] mention the 'reflective practice' concept developed by Schön. The authors consider that this is an inadequate psychological tool when one wants to explore the meaning of the dialogs established in workplace for the construction of professional identity. Instead, the same authors propose the 'theory of positioning'. According to this theory, it is through dialog (or of discursive action, both public and private) that meanings are rebuilt and that the transformative processes happen either in trainees or institutions. Phillips, Fawns and Hayes [36] also argue that social meanings constructed in interpersonal relations imply a dynamic that the static nature and stereotyped perceptions of the theory of the role-identity¹² does not seem to predict. Indeed, that 'role' symbolizes the attributes associated with a particular social position, which definitely differs from the personal characteristics of the individual who occupies this position. On the other hand, Beauchamp and Thomas [1] consider the concept of 'core reflection' of Kortagan and Vasalos as an instrument of self-reflexion with the potential to stimulate the emotional side of the individual. In this case, the reflection is often described as a cyclical model: act, last action review, being aware of essential aspects, creating alternative methods of action and judge the action. However, and in the case of teachers, there are other fundamental issues of personal character that seem to influence their practice. This is where 'core reflection' assumes a fundamental role; that is, developing a reflection that goes beyond the aspects related with the involvement, the behaviour, skills or even the beliefs. A reflection that involves the aspects related to professional identity and mission. This level of reflection, which triggers issues related with the identification with a profession, includes reflection on feelings, emotions, needs and values, and can help to turn the reflective process more spontaneous. The importance of the emotional involvement with the profession

¹² Role-identity: "entailed the character and the role that an individual devises for himself as an occupant of a particular social position, including his imaginative view of himself as he likes to think of himself being and acting as an occupant of that position" [McCall & Simmons, 1966, quoted by 15].

is still focused by Beijaard, Meijer and Verloop [2] and by Mockler [30], which for this purpose cite Nias.

Table 3 - Cited Authors and Concepts associated with Professional Identity.

Author	Authors cited	Concepts associated
Akkerman e Meijer (2011) Kaiser (2002) Terêncio e Soares (2003)	Hall	'Crisis of identity': in post-modernity emerge new identities that fragment the modern vision of the individual; unified identity as an unfinished process.
Phillips et al. (2002) Pimentel et al. (2011)	Schön	'Reflexive praxis': experience rebuilt through reflection; refers to the notion that the response to the problematic situations rose by professional practice and require decisions in a land of great complexity, uncertainty, uniqueness and conflict of values.
Beijaard et al. (2004) Pimentel et al. (2011) Ruvalcaba-Coyaso et al. (2011) Terêncio e Soares (2003)	Erikson	'Identity': dynamic and evolving process, which will be built along the life.
Akkerman e Meijer (2011) Beauchamp e Thomas (2009) Beijaard et al. (2004) Roberts (2005)	Mead	'Self theory': the self it is subdivided into two components: the 'I' and the 'me'. While the 'I' (or individual) corresponds to look natural, spontaneous and dynamic self (self as knower), the 'me' (or object) matches the prospects learned that a person incorporates in itself (self as known) and the attitudes that the 'I' assumes for himself/herself, which is reflected in the ability of an individual to imagine himself/herself under the point of view of another.
Roberts (2005)	Leary e Kowalski	'Impression management theory': people draw conclusions about how the other perceive and seek discrepancies between the professional image one wants want, and the professional image perceived; from these lessons one can trigger processes that will bring the two images.
Akkerman e Meijer (2011) Beauchamp e Thomas (2009) Beijaard et al. (2004) Dinkelman (2011)	Gee	'Core identity': each individual has multiple identities linked to their performance in society and it is the 'core identity' that gives uniformity through the contexts. Four identity perspectives: 'N-Identity' refers to the nature of the individual; 'I-Identity' refers to the position that the individual occupies in society; 'D-Identity' refers to the speeches made by the individual and to the way in which they are recognized by others; 'A-Identity' refers to the practices exercised by the individual in a group of belonging.
Beauchamp e Thomas (2009) Beijaard et al. (2004)	Conway	'Anticipatory reflection': look to the future with the knowledge of the past through the point of view of the present. By recalling past experiences it is possible to anticipate the future experiences.

Author	Authors cited	Concepts associated
Akkerman e Meijer (2011) Beijaard et al. (2004)	Bakhtin	'Dialogical theory': the communicational practice, achieved through the narrative and dialog, is indispensable in the construction of the self.
Beijaard et al. (2004) Bendassolli (2009) Ruvalcaba-Coyaso et al. (2011)	Giddens	'Professional identity': it is developed in interaction with others in the context of work, which requires a reflexive attitude from the individual and an active intervention in the (re)construction of self. Recognizes the existing tension between the agency and the structure in the determination of the action.
Adams (2011) Pimentel et al. (2011)	Freidson	'Professional autonomy': requires professional recognition, which in turn requires a specialized knowledge.
Beijaard et al. (2004) Mockler (2011)	Nias	'Emotions': deemed necessary to involvement with the profession.
Bendassolli (2009) Lüdke e Boing (2004) Pimentel et al. (2011)	Dubar	'Professional identity': phenomenon simultaneously individual, social and institutional, which results from the interaction between the psychological structures and the social structures of the individual (process biographic and relational) throughout the course of his/her life. 'Crisis of professional identity': when there are differences between the personal and social structures.
Flynn (2005) Ruvalcaba-Coyaso et al. (2011)	Burke	'Identities': composed by self-observations that emerge from the activity of the self-reflective or categorization of identification in terms of belonging to a group; there are reciprocal influences between the orientations of the identity and the social exchanges.
Roberts (2005) Ruvalcaba-Coyaso et al. (2011)	Ibarra	'Provisional selves': professional identities possible, adopted through processes of experimentation by 'trial and error', and therefore, still not fully formed. Each one is assessed by internal standards and by external feedback, which promote the change or the reinforcement of individual internal standards.
Pimentel et al. (2011) Roberts (2005) Ruvalcaba-Coyaso et al. (2011)	Tajfel	'Social identity theory': process in which a person identifies her/himself with a social group, allowing differentiating themselves from other groups.
Ruvalcaba-Coyaso et al. (2011)	Stryker	'Identity theory': sees a multifaceted self composed of multiple identities arranged hierarchically in an identity salience structure. The more salient an identity, the higher is the probability of being invoked in an interactional situation that allows some agency or choice.

Author	Authors cited	Concepts associated
Akkerman e Meijer (2011) Mackey (2007) Padilha e Nelson (2011)	Foucault	'Dialogical perspective between individuals and the context': the reality is understood as an element of change and transformation by opening space for innovation and creativity. 'Reflexive ethical self': formation of an ethical individual.
Adams (2011) Beauchamp e Thomas (2009) Dinkelmann (2011)	Wenger	'Community of practice': group of people who meet informally in order to share the experiences and the passion for a same subject. Depends on three dimensions of practice: working together, joint involvement and repertoire set.
Akkerman e Meijer (2011)	Lave e Wenger	'Legitimate peripheral participation in communities of practice': social process of participation increasingly central, which depends on the legitimate access to community of practice in progress and the desire to have a full participation.
Adams (2011)	Cunningham	'Communities of learning': pro-active communities that share beliefs, attitudes and opinions.
Bendassolli (2009) Ruvalcaba-Coyaso et al. (2011)	Bandura	'Self efficacy' and 'self perception': allow individuals to become an agent that exerts control over the quality of his/her own life.
Flynn (2005)	Brewer e Gardner	'Identity orientations': it can be personal, relational or collective perceptions, depending on the individual and on the behaviour that one adopts.
Hunter e Segrott (2008)	Witz	'Professional project': professional path traced by the individual.
Bessant (2004)	Parsons	'Professions' and 'semi-professions': principles that allow defining the professions, differentiating them from semi-professions (or occupations).
Beauchamp e Thomas (2009)	Zembylas	'Emotions': important in the (re)construction of professional identity.
Beauchamp e Thomas (2009)	Sfard e Prusak	'Designated identities': stories believed to have the potential to become a part of one's actual identity. 'Identity': (re)constructed through the speeches (individual and collective).
Beauchamp e Thomas (2009) Mockler (2011)	Sachs	'Teacher identity': it has a personal and a professional dimension, which are negotiated through the significance that the teacher assigns the profession.
Hochstetler (2011)	Alsup	'Teacher identity': the connection between a strong personal identity and professional identity facilitates the (re)construction of professional identity in transition from student to teacher.

Author	Authors cited	Concepts associated
Beauchamp e Thomas (2009)	Korthagen e Vasalos	'Core reflection': instrument of self-reflection with the potential to stimulate the emotional side.
Mockler (2011)	Connelly e Clandinin	'Stories to live by': the narratives counted and retold lead to the (re)construction of professional identity.
Mockler [30]	Lortie	'Teacher identity': the perceptions from past experiences as students have implications for how individuals have come to themselves as teachers.

The social aspect of individual identity with respect to the impact of cultural meanings and social situations in the identification of an individual with a group that, by involving the cultural components and situational, brings concepts related with social processes at the micro, meso and macro level [9]. In this context, Flynn [40] mentions the three guidelines of identity (personal, relational or collective) indicated by Brewer and Gardner. The differentiation of these guidelines is how the self is defined: as single individual, as a member of an interpersonal relationship or as a member of a social group. On the other hand, Flynn [40] and Ruvalcaba-Coyaso, Alvarado and García [42] quote Burke in order to state the reciprocal influences between the identity orientations and the social exchanges (related to the categorization of the self). These influences are part of the process where the identities are composed of self-observations, emerging from the activity's reflexive 'self-categorization' (or of 'identification') in terms of belonging to a group.

Roberts [41] mentions the 'impression management theory', of Leary and Kowalski, to clarify some social exchanges. In their point of view, regardless identity's guidelines, the individuals actively monitor the involvement in order to withdraw conclusions about the way other perceive them looking for discrepancies between the desired professional image and the professional image perceived. In this way, it is possible for them to build new identities based on the approach between those images (desired and perceived), allowing them to prosecute intentionally the control over their own life. According to Bendassolli [38] and Ruvalcaba-Coyaso, Alvarado and García [42], this social

cognitive perspective is related to the concepts of 'self-efficacy' and 'self-perception' of Bandura. For this reason, the professional images are considered to be provisional, and fit in with the concept of 'provisional selves' of Herminia Ibarra quoted by Roberts [41] and Ruvalcaba-Coyaso, Alvarado and García [42]. Against the background of 'provisional selves', the professionals adopt new identities through a process of experimentation by 'trial and error', which constitute possible professional identities and not a fully form. Each 'provisional self' is assessed by internal standards and by external feedback, which promotes the amendment or reinforces the individual internal standards.

Other studies [13, 34, 35] related to the transition between the modernity and post-modernity (quoting Foucault) consider that the individual cannot be separated from the social involvement of which is part. This looming dialectic between the individuals and the context that surrounds them is patent in the speech of Mackey [34]. For this author, biographies offer a subjective interpretation within a persons' life trajectory. On the other hand, Padilha and Nelson [35] refer to the concept of 'reflexive ethical self', conveyed by Foucault. This concept is related with an individual ethics that allows maintaining the consistency between what is said, what is being done and what one is capable of doing. Even though the instability inherent to identity reconstruction, it is necessary to achieve a certain consistency in order to be recognized as one and the same person. For Akkerman and Meijer [13], this is possible through a dialogical approach built on the basis of the theory of dialogical self, which emerged from the connection between the theory of self of George Mead and the dialogical theory developed by Mikhail Bakhtin. By joining the concepts of self and dialog, the dialogical theory of self combines the internal space of the mind with the external relations that are established with the other through multiple 'social languages' and 'speech genres'. Even on the basis of the dialogical theory, Akkerman and Meijer [13] convey the concept of 'I-positions' – a 'voiced position'. In other words, a personality speaker is able to anticipate a point of view or a specific history. The 'I-positions' can be either internal or external: the internal corresponds to positions that the individual feels that are part of the self (e.g., I as an ambitious worker); and the external corresponds to

positions that the individual feels that are part of his/her environment (e.g., my colleagues). In the same line, Akkerman and Meijer [13] believe that the continuity of the self can be guaranteed by dialogs (including the self-dialogue) and through the narratives, using, in this framework, the four perspectives of identity (natural, institutional, discursive and affinity)¹³ listed by Gee, that allow recognize an individual as being a certain 'kind of person' in a given context. In this vein, Beijaard, Meijer and Verloop [2] refer to the importance attributed to the sociocultural context in speeches made by people. Beauchamp and Thomas [1] (quoting Sfard and Prusak) added the relevance of the speeches in the (re)construction of professional identity.

For Adams [31], the speeches handed down in the heart of communities, enhance the (re)construction of identities to the extent that develop standards of knowledge and learning. The author reinforces this idea by using two very close concepts: 'communities of learning' – from Cunningham –, and 'communities of practice' – from Wenger. The communities of learning are proactive communities that share beliefs, attitudes and opinions and whose elements work together, negotiating thoughts to agree on modes of action in the resolution of the problems posed by the practice. The concept of communities of practice, also used in the studies of Beauchamp and Thomas [1] and Dinkelman [26], refers to groups of people who meet together informally in order to share their experiences and passion for the same issue. These communities of practice are understood as fundamental in the training processes [31]. Indeed, these communities provide learning by approximation to practice (as is the case of professionalization) and by collaborative processes of 'situated learning', which arise from a 'legitimate peripheral participation' (concepts of Lave and Wenger cited by Akkerman and Meijer [13]). These lead to share and improve the construction of a collective knowledge.

¹³ 'N-Identity' refers to the nature of the individual; 'I-Identity' refers to the position the individual occupies in society; 'D-Identity' refers to the speeches made by the individual and how they are recognized by others; 'A-Identity' refers to the practices made by the individual in a belonging group [6].

As mentioned before, the collective identity is related to processes triggered by the level of mobilisation of the joint action and sharing ideas between the elements of a same group. According to Hunter and Segrott [32], a professional group share the same intentions when integrating a common 'professional project' (concept of Witz), and this leads to the redefinition of professional limits. Adams [31] and Pimentel, Pereira and Pereira da Mata [37] also address the issue of professional limits using the concept of 'professional autonomy' of Elliot Freidson. For the last, the professional autonomy is achieved through the professional recognition, which in turn requires technical knowledge and exclusive competence to carry out a specific function. Nevertheless, Pimentel, Pereira and Pereira da Mata [37] prefer Tajfel's 'social identity theory'. From this framework, the authors explain that a professional group tends to protect the identity of its members in order to value its uniqueness in relation to other professional groups. Still related to the recognition of professions, Bessant [39] puts into focus the distinction between 'real' professions (e.g., medicine or law) and 'semi professions' (e.g., social work, teaching or nursing). Conveyed by Parsons, Bessant [39] highlights the principles that define the 'real professions': altruism, ethics, autonomy, specialized training and control of access to knowledge.

When analysing the conceptual field, four key ideas stand out: 1) the importance of critical reflection and reflective practice – closely related to the emotional component that together allow defining the modes of being and acting. In fact, it is recognized that stimulation of the emotional side of the individual associated with a higher level of reflection ('core reflection'), promotes the involvement with the profession; 2) the individual, as an inseparable component of his/her social environment, is influenced by cultural and situational components. Moreover, the individual develops identity guidelines for social interactions that might draw conclusions about how the other(s) perceives him/her. In this context, the desire to transform the perceived images in those desired, leads the individual to create professional provisional images. However, and despite this "mutability", the individual can be recognized as a certain kind of person in a given context through the dialogs and narratives; 3)

the speeches in communities of practice exacerbate the reconstruction of professional identity, for the reason that some patterns of knowledge and learning are developed in collaborative processes of situated learning¹⁴. The space shared promotes the construction of a collective knowledge; 4) the concern with the redefinition of professional limits and with the coveted professional autonomy requires the creation of professional projects, which allows reconstructing the collective identity.

3.3 The Research about Professional Identity and the Implications for the Research of Teacher Professional Identity

Recalling the third research question: What evidence have resulted from the studies conducted in the field of professional identity and what implications bring for understanding the teacher's identity? The studies were analysed in order to identify possible paths, namely methodological issues for studying the professional identity within the framework of the teaching profession. At this point, we considered not only the studies related to the teachers but also those related to nurses. Indeed, all of the studies might bring relevant data to answer the research question. In this regard, the Table 4 presents a systematization of the problems identified by the authors, the respective research proposals and the methodological suggestions; taking into account not only the purposes of the research, but also the shortages detected in the literature.

Table 4 - Problems, research proposals and methodological suggestions for future studies.

Author	Problem identified	Research Proposal	Methodological suggestions
Lüdke e Boing (2004)	Historical trend of devaluation of the functions of teachers in society	Research that does not restrict the practice but who admire their specific knowledge of Professional Identity.	Conceptual studies to deepen the theme of Professional Identity.
Beauchamp e Thomas (2009)	The training programs not always reveals themselves appropriate to the needs of	Research on the relationship between the level of success at the start of the practice and	Longitudinal studies since the formative processes until the

¹⁴ Situated learning: learning that is made by new elements of communities of practice, which influences the development of each individual and the development of their own communities [47].

Author	Problem identified	Research Proposal	Methodological suggestions
Hochstetler (2011)	the professional practice.	the prior preparation, in terms of the Professional Identity development.	beginning of the professional practice.
Menter (2008)	The national culture traces the path of teachers and influences the development of its Professional Identity.	Research that incorporates the subjective and emotional dimensions, in particular the space offered to creativity.	Studies that use the observation in the work context and personal testimonies.
Mockler [30]	Little attention has been given to the process of identity construction in the field of education.	Research that incorporates the personal and emotional dimensions to identify the differences between the levels of education, between the school contexts and between moments of career.	Studies that use the observation in work context.
Dinkelman (2011)	The patterns of activity of trainers in places of practice tend to be internal and private.	Research carried out by trainers themselves for a better understanding of how they come to themselves at their place of work, in order to know about the factors that modify the Professional Identity and the conditions that promote the commitment with the profession.	Studies conducted in communities of practice, with the use of discursive and future prospects of affinity of Gee.
Akkerman e Meijer (2011)	The research has perpetuated the discourse about the teachers, once that has been object of observation from the outside. Such an approach does not allow us to understand how the teachers attribute meaning to their own practice.	Search justifying empirically (in context of practice) the current vision of teachers Professional Identity.	Studies that use the observation in the work context and the 'self dialogues' of teachers (novice and expert).
Beijaard et al. (2004)	Different concepts have been used to indicate the same thing, or whose relationship has not been clarified.	Research about the relationship between the concepts of identity and self and about the context influence of what account as 'professional' in the (re)construction of the teachers Professional Identity.	Studies of nature conceptual and empirical studies that combine the cognitive and sociological perspectives.
Hunter e Segrott (2008)	Lack of autonomy of nurses in the resolution of the problems posed by the practice.	Search in places of work that find 'evidence' in health care and questioning the generalisation of professional paths.	Ethnographic studies that support the impact of vocational pathways of nurses in their decision-making capacity.
Mackey (2007)	Scarcity of literature about the redefinition of professionals emerging as reflective professionals,	Research in workplaces that allow knowing how the professionals create their own career path.	Studies that use the observation in the workplace to meet the nature of discourse in

Author	Problem identified	Research Proposal	Methodological suggestions
	ethical and as active agents.		finding new meanings.
Phillips et al. (2002)	Need to redefine professional boundaries.	Search in places of work taking into account three domains of practice: the discursive action (both public and private), the agency and structure.	Studies in communities of practice and use of 'self dialogues'.
Pimentel et al. (2011)	The moral and social values, as well as the relationship between the theoretical and practical knowledge resulted in action strategies that constrain the autonomy and, consequently, the PI.	Research within work places that allow understanding the nature of health care to act in the construction of specialized knowledge	Qualitative studies to understand the nature of health care.
Padilha e Nelson (2011)	Understand the collective identity through the history of nursing.	Research to increase the knowledge about the construction of the Professional Identity, which will encourage the trainers as future professionals to build their own knowledge (explicit/tacit consent).	Biographical studies to understand how different interpretations are constructed.
Adams (2011)	The historical perspective of the role played by nurses exerts the need for autonomy.	Research about the professionalism and professional status.	Qualitative studies that permit to observe the principles that promote tacit knowledge.
Roberts (2005)	Identifying strategies that will construct positive images during the interactions established at different career stages.	Research about the impact of identities (personal and social) in the construction of the professional image in different professions.	Qualitative studies to find how and why individuals are strategically in different situations.
Flynn (2005)	Promoting changes in the guidelines of identity in view of the employee satisfaction and the success of organizations.	Research about the change in the identity guidelines and the social interactions preferences.	Studies that use the observation in work context.
Ruvalcaba-Coyaso et al. (2011)	Scarcity of longitudinal investigation about the Professional Identity.	Search that allows configuring the Professional Identity in function of the meanings assigned and of social constructions.	Longitudinal studies that combine cognitive and sociological perspectives.

By examining the studies, certain regularity is noted among the problems identified by the authors in both professional areas (teachers and nurses). The same was not observed in regard to the research proposals and methodological

suggestions. The problems identified in the studies about the teachers profession are mainly related to the scarcity of literature related to: processes of professional identity construction [30]; the need for conceptual clarification [2]; the understanding of the meaning that the teachers attribute to their own practice [13]; the established dynamic within communities of practice, in the context of professional training [26]. There were also identified problems related to the inadequacy of some training programs on the basis of the needs of the professional practice [1, 27], as well as with the tendency to devalue the sociocultural teachers' roles, which determines the development of professional identity [28, 29].

The studies focused on nurses area identified the following problems: the need to redefine the professional limits [36], the lack of autonomy [31, 32, 37], the need to know more about the collective identity [35], and the shortage of literature related to the way the professionals are redefined in order to emerge as reflective professionals [34].

With regard to the research proposals, and in an attempt to inject new and renewed understandings of the process of (re)construction of professional identity, the authors suggest investigations within workplaces, that incorporate the subjective and emotional dimensions, in particular the space offered to creativity [29, 30, 32, 36], and to understand not only how to build a professional identity [35], but also how the professional path is traced [34]. Additionally, they propose researches that establish the relationship between the level of success at the start of the professional practice and the prior preparation [1, 27], as well as surveys among trainers to understand how they see themselves in the workplace [26]. In this way, it might be possible to operate in the construction of specialized knowledge [37].

Finally, in terms of methodological suggestions, some studies [1, 27, 28] pointed out the need to carry out more research in the conceptual scope that incorporates the specific expertise of professional identity or that focus on the complexity of its development. In other studies [2, 31], it is referred the need to investigate the level of theory about specific issues such as the relationship

between the concepts of identity and self or the study of the principles that promote the tacit knowledge. However, the proposal to carry out empirical studies using qualitative methodologies is patent in the majority of the studies. In fact, some of these studies indicate the direct observation in the contexts of practice to investigate the subjective and emotional dimensions [29], in order to understand 'what works' for the quality teaching [30], and 'what counts as professional' in the (re)construction of professional identity [2].

In Akkerman and Meijer's [13] perspective, the research produced has perpetuated the discourse about the teachers. For the same authors, such an approach does not allow understanding how teachers attribute meaning to their own practice. That is, the importance given to teachers' 'self-dialogues' (novice and expert) and how they solve the doubts and dilemmas that arise in normal working routines, (a combination between micro and macro analysis¹⁵) is yet to understand. In the same way, Dinkelman [26] and Phillips, Fawns and Hayes [36] advocate the use of these two levels of analysis. Thus, Dinkelman proposes the use of discursive and future prospects of affinity of Gee, in communities of practice, in a survey carried out within the trainers to know the factors that affect their professional identity and the conditions that promote the commitment with the profession. On the other hand, Phillips and his colleagues suggest that it is necessary to listen 'self-dialogues' and to observe the dynamic established in the communities of practice, taking into account the discursive action (both public and private), the agency and the structure.

Beijaard, Meijer and Verloop [2], besides proposing studies using qualitative methodologies, specify the use of cognitive perspective¹⁶ and sociological

¹⁵ Microanalysis: relationships established in the workplace (e.g. students, colleagues, families); macro analysis: everything that goes beyond the 'here and now', taking into account the 'self-dialogues' of teachers in terms of the past and future prospects, as well as the sociocultural determinants of involvement [13].

¹⁶ Cognitive perspective: it incorporates the idea that personal identity and social identity of a person are stored in separate cognitive structures, even though these constructs are strongly interrelated [48].

perspective¹⁷. Roberts [41] and Ruvalcaba-Coyaso, Alvarado and García [42] have the same perspective. In the authors' view, the combination of these two perspectives will depict, for example, what is the influence of the context on the (re)construction of professional identity or what is the impact of individual identity (personal and social aspects) in the (re)construction of professional image. Additionally, it can define the professional identity as a function for the assigned meanings and social constructions. For Ruvalcaba-Coyaso, Alvarado and García [42], longitudinal studies are also needed, since professional identity is understood as a set of observable processes over the years. Within this perspective, it is argued by Hunter and Segrott [32] that this studies' typology allow understanding the impact of vocational pathways in the ability to take decisions, which are indispensable for the acquisition of autonomy in the resolution of problems. By electing direct observation of specific behaviours, it will be possible to deepen the knowledge of how to act in practice conditions, in order to promote changes in the identity orientations. And this will promote the satisfaction of the professionals and the success of organizations [40]. On the other hand, acting within practice conditions may promote the construction of professional knowledge in search of new meanings, emerging as reflective professionals and as active agents [34, 35, 37]. The knowledge about professional identity (re)construction is of great interest to trainers and for the development of the profession, in so far as trainers may encourage future professionals to build their own knowledge, be it explicit or tacit [35].

4 Conclusion

In the introductory chapter were placed three research questions that guided this study. In terms of the typology of the studies, it was evident that the number of articles published between 2002 and 2011 about the professional identity has suffered a marked increase in 2011. The interest in the publication of articles of conceptual nature still reveals an intense concern of the academic community

¹⁷ Sociological perspective: "the self is something that arises in the process of social experience and activity, that is, develops in the given individual as a result of his relations to that process as a whole and to other individuals within that process" [7].

by this issue. We identified two major professional areas (teachers and nurses) and two main stages of development, in which the studies focus: the learning and professional process. The fields of research were different (philosophical, psychological, sociological, historical and anthropological). Regarding the theoretical perspectives adopted, it is possible to observe a strong positioning of the authors within the symbolic interactionism and post-modernity. Accordingly, the professional identity is a process that begins in childhood, where children begin to foresee the choice of a profession. Additionally, even though professional identity is self-evolutionary, it is also a consistent process that is (re)constructed in the interaction with others and within the environment.

With regard to conceptual framework and the understandings that shape the research, it was evident that the concept of professional identity fits simultaneously in individual and collective dimensions [15]. Indeed, not only it is constituted by social identities of a person (when this person identifies with a professional group and when he assumes the respective role), but also mobilizes a joint action (when there is a sense of common destiny within the group). The personal aspect of the individual dimension incorporates the critical reflection and the emotional component, while the social aspect involves the cultural and situational components. For its part, the collective dimension concerns the professional group, because it shares the same goals. This can happen through the creation of a professional project, in order to promote the development of the profession and its development in society. According to this conceptual framework, an individual can choose three guidelines of identity (personal, relational or collective), depending on the mode the self is defined (individual, member of an interpersonal relationship or member of a social group). The guidelines of identity may change according to the situation. Nevertheless, self's continuity will be guaranteed by speeches (public or private). In this context, the speeches created among communities of practice are understood as fundamental during the stage of learning. In fact, it is through collaborative processes of situated learning and of legitimate peripheral participation that knowledge is not only shared but also a way to improve the individual and collective wisdom.

In what concerns the evidence found and the indications for future investigations about teacher's identity, some authors suggest the need for further studies of conceptual nature that deepen the complexity of professional identity construct. However, the majority considers that it is necessary to carry out empirical studies using qualitative methodologies, namely 'self-dialogues' and direct observation in the contexts of practice to search for the subjective and emotional dimensions, a combination between micro and macro analysis. The research on communities of practice, using the discursive and affinity perspectives proposed by Gee [6], are also pointed out as paths to follow to understand in greater depth the factors that change the teacher professional identity and the conditions that promote the engagement with the profession. Once the (re)construction of the teacher's identity can be understood as a set of observable processes over the years, longitudinal studies of ethnographic nature are also suggested. Thus, it is possible to state that a combination of cognitive and sociological perspectives, will contribute for the comprehension of the context influence for the (re)construction of teacher identity, and thus for a better understanding of the processes of identity reconfiguration and the assigned meanings.

Conflict of Interest

The authors confirm that this article content has no conflict of interest.

Acknowledgements

Research Project funded by Foundation for Science and Technology, reference PTDC/DES/115922/2009.



References

- [1] Beauchamp C, Thomas L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Camb J Educ* 2009; 39(2): 175-89.

- [2] Beijaard D, Meijer PC, Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teach Teach Educ* 2004; 20(2): 107-28.
- [3] Dornan T, Littlewood S, Margolis SA, Scherpbier A, Spencer J, Ypinazar V. How can experience in clinical and community settings contribute to early medical education? A BEME systematic review. *Med Teach* 2006; 28(1): 3-18.
- [4] Mockler N. Trans/forming Teachers: New Professional Learning and Transformative Teacher Professionalism. *J In-service Educ* 2005; 31(4): 733-46.
- [5] Reid A, Dahlgren LO, Petocz P, Dahlgren MA. Identity and engagement for professional formation. *Stud High Educ* 2008; 33(6): 729-42.
- [6] Gee JP. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Rev Res Educ* 2001; 25: 99-125.
- [7] Mead GH. *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press 1962.
- [8] Dubar C. *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora 1997.
- [9] Stets JE, Burke PJ. Identity Theory and Social Identity Theory. *Soc Psychol Q* 2000; 63(3): 224-37.
- [10] Castells M. *The Power of Identity*. 2nd ed. Oxford: Wiley-Blackwell 1997.
- [11] Giddens A. *Modernidade e Identidade Pessoal*. 2nd ed. Oeiras: Celta Editora 1997.
- [12] Durkheim É. La enseñanza de la moral en la Escuela Primaria. *Rev Esp Investig Soc* 2000; (90): 275-87.
- [13] Akkerman SF, Meijer PC. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teach Teach Educ* 2011; 27(2): 308-19.
- [14] Enyedy N, Goldberg J, Welsh KM. Complex dilemmas of identity and practice. *Sci Educ* 2006; 90(1): 68-93.
- [15] Owens TJ, Robinson DT, Smith-Lovin L. Three faces of identity. *Ann Rev Sociol* 2010; 36: 477-99.
- [16] Conway PF. Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teach Teach Educ* 2001; 17(1): 89-106.

- [17] Sfard A, Prusak A. Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educ Res* 2005; 34(4): 14-22.
- [18] Flores MA, Day C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teach Teach Educ* 2006; 22: 219-32.
- [19] Marcelo C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo Rev Ciên Educ* 2009; 8: 7-22.
- [20] Jebiril MY. The evolution and measurement of professional identity. PhD., Dissertion. The Graduate School of the Texas Woman's University, College of Health Sciences 2008.
- [21] Wenger E. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press 1998.
- [22] Major CH, Savin-Baden M. Qualitative research synthesis: the scholarship of integration in practice. In: Major CH, Savin-Baden M, editors. *New approaches to qualitative research: wisdom and uncertainty*. Abingdon, Routledge 2010; pp. 108-18.
- [23] Petticrew M, Roberts H. *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Malden: Blackwell Publishing 2006.
- [24] Bolívar A, Domingo J, Fernández M. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Universidad de Granada 1998.
- [25] Bendle MF. The crisis of 'identity' in high modernity. *Br J Soc* 2002; 53(1): 1-18.
- [26] Dinkelman T. Forming a Teacher Educator Identity: uncertain standards, practice and relationships. *J Educ Teach* 2011; 37(3): 309-23.
- [27] Hochstetler S. Focus on Identity Development: A Proposal for Addressing English Teacher Attrition. *Clear House* 2011; 84(6): 256-9.
- [28] Lüdke M, Boing LA. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ Soc* 2004; 25(89): 1159-80.
- [29] Menter I. Tradition, culture and identity in the reform of teachers' work in Scotland and England: some methodological considerations. *Pedagogy Cult Soc* 2008; 16(1): 57-69.
- [30] Mockler N. Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teach Teach* 2011; 17(5): 517-28.

- [31] Adams R. Exploring dual professional identities, the role of the nurse tutor in higher education in the UK: role complexity and tensions. *J Adv Nurs* 2011; 67(4): 884-92.
- [32] Hunter B, Segrott J. Re-mapping client journeys and professional identities: A review of the literature on clinical pathways. *Int J Nurs Stud* 2008; 45(4): 608-25.
- [33] Kaiser R. Fixing Identity by Denying Uniqueness: An Analysis of Professional Identity in Medicine. *J Med Hum* 2002; 23(2): 95-105.
- [34] Mackey H. 'Do not ask me to remain the same': Foucault and the professional identities of occupational therapists. *Aus Occup Ther J* 2007; 54(2): 95-102.
- [35] Padilha MI, Nelson S. Networks of Identity: The Potential of Biographical Studies for Teaching Nursing Identity. *Nurs Hist Rev* 2011; 19: 183-93.
- [36] Phillips D, Fawns R, Hayes B. From personal reflection to social positioning: the development of a transformational model of professional education in midwifery. *Nurs Inq* 2002; 9(4): 239-49.
- [37] Pimentel MH, Pereira FA, Pereira da Mata MA. La construcción de la identidad social y profesional de una profesión femenina: enfermería. *Prisma Soc* 2011; 7: 1-23.
- [38] Bendassolli PF. Reconstruction of the subject-work relationship in the emerging models of career. *Rae-Rev Admin Empres* 2009; 49(4): 387-400.
- [39] Bessant J. Youth work: the Loch Ness monster and professionalism. *Youth Studies Australia* 2004; 23(4): 26-33.
- [40] Flynn FJ. Identity Orientations and Forms of Social Exchange in Organizations. *Acad Manage Rev* 2005; 30(4): 737-50.
- [41] Roberts LM. Changing Faces: Professional Image Construction in Diverse Organizational Settings. *Acad Manage Rev* 2005; 30(4): 685-711.
- [42] Ruvalcaba-Coyaso J, Alvarado JU, García RG. Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Rev CES Psicol* 2011; 4(2): 82-102.
- [43] Terêncio MG, Soares DHP. A Internet como ferramenta para o desenvolvimento da identidade profissional. *Psicol Est* 2003; 8(2): 139-45.
- [44] Dione B. Identité et valeurs professionnelles: aux fondements de l'éthique de la profession de bibliothécaire. *Encon Bibli* [serial on the Internet]. 2009

[cited 2012 december 12]; (Especial+1/2009): 144. Available from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14712771010>.

- [45] Lopes A. La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Prof Rev Currícul Form Prof* 2007; 11(3): 1-25.
- [46] MacPhail A, Tannehill D. Helping Pre-Service and Beginning Teachers Examine and Reframe Assumptions About Themselves as Teachers and Change Agents: "Who is Going to Listen to You Anyway?". *Quest* 2012; 64(4): 299-312.
- [47] Lave J, Wenger E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press 1991.
- [48] Trafimow D, Triandis HC, Goto SG. Some tests of the distinction between the private self and the collective self. *J Pers Soc Psychol* 1991; 60(5): 649-55.

Estudo 2

A identidade do professor: desafios colocados pela globalização

Teacher's identity: challenges from globalization

L'identité de l'enseignant: défis de la globalisation

Inês Cardoso

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal

Paula Batista

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI2D)

Amândio Graça

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI2D)

Submetido para publicação (em março de 2014):

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Resumo

A globalização veio provocar alterações profundas nas estruturas das sociedades contemporâneas e, concomitantemente, na expressão e teorização da identidade, ao nível individual ou coletivo. A identidade do professor não ficou imune às repercussões da globalização. O presente estudo traz a debate os desafios colocados à (re)construção da identidade do professor, que se deslocou de um nível de não-reflexividade para um meta-nível de atividade reflexiva e crítica, pondo em tensão a unidade e a continuidade da identidade, nas dimensões individual e coletiva, donde pode emergir o sujeito da transformação social. Tratando-se de um processo interativo de (re)construção de sentido, a identidade do professor não dispensa a prática comunicacional e requer um pensamento reflexivo crítico e uma intervenção ativa, sendo reconhecido como um processo de (re)interpretação de experiências, que depende do envolvimento do professor e está relacionado com o profissionalismo e a competência profissional.

Palavras-chave: identidade; identidade profissional; comunidade de prática; reflexão crítica.

Abstract

Globalization triggered deep changes in the structures of contemporary societies and, simultaneously, in the expression and theorization of identity, at an individual or collective level. The teacher's identity did not remain immune to the impact of globalization. The current article brings up to discussion the challenges presented by the (re)construction of the teacher's identity, which shifted from a non-reflexive level to a meta-level of reflexive and critical activity. This puts a strain on the continuity and unity of the identity, on both individual and collective dimensions, where the subject of social transformation can emerge from. As this is an interactive process of (re)construction of meaning, the teacher's identity must be backed up by a communicational practice and it requires a critical reflexive thinking and an active intervention. This is recognized as a process of (re)interpretation of experiences, which depends on the teacher's involvement and is related to professionalism and professional competence.

Keywords: identity; professional identity; community of practice; critical reflection.

Résumé

La globalisation a entraîné de profondes altérations des structures des sociétés contemporaines et, de façon concomitante, de l'expression et de la théorisation de l'identité, soit au niveau individuel ou collectif. L'identité de l'enseignant ne reste pas inébranlable aux répercussions de la globalisation. Cette étude mène à débat les défis posés à la (re)construction de l'identité de l'enseignant, qui s'est déplacé d'un niveau de non-réfléchissement vers un méta-niveau d'activité réfléchissante et critique, mettant en tension l'unité et la continuité de l'identité, dans ses dimensions individuelle

et collective, d'où peut émerger le sujet de la transformation sociale. En s'agissant d'un procès interactif de (re)construction de sens, l'identité de l'enseignant ne dépense pas la pratique de communication et demande une pensée réfléchissante critique et une intervention active, dans un procès de (re)interprétation d'expériences qui dépend de l'engagement de l'enseignant et qui reflète son professionnalisme et sa compétence professionnelle.

Mots-clés: identité; identité professionnelle; communauté de pratique; réfléchissement critique.

1 Introdução

O mundo atual tem sido moldado pelas tendências da globalização, e as alterações sociais daí resultantes estendem-se a vários campos, repercutindo-se nomeadamente na concetualização da identidade. Bendle (2002) associa estas transformações a uma crise contemporânea da identidade, que se apresenta simultaneamente como expressão da crise da sociedade e crise da teoria. Pois, se por um lado se enfatiza a importância crucial da identidade para o bem-estar pessoal e para a ação coletiva, por outro, e ao mesmo tempo, teoriza-se a identidade como algo fluido, em construção, múltiplo, dinâmico e fragmentado.

No mundo profissional, nomeadamente no respeitante à profissão docente, o panorama também é de transformação profunda, sendo várias as questões que se colocam ao nível da reconfiguração das identidades profissionais dos professores. Deste modo, na tentativa de procurar perceber melhor as identidades emergentes, importa procurar esclarecer, de antemão, as perspetivas de identidade que sobressaem na atualidade, bem como as implicações que isso aporta para as práticas profissionais dos professores.

As abordagens mais recentes ao tema da identidade tendem a desvalorizar ou a desconstruir uma visão essencialista do conceito, preferindo em alternativa defini-lo em contornos de construção social, que pode dar maior preponderância à agência intencional, à ação racional e autonomia dos sujeitos, ou diversamente, examinar a agência descentrada do discurso, do poder/conhecimento, da corporalidade e da autorreflexividade (Caldwell, 2007),

enveredando pela desconstrução das práticas discursivas, pelo pós-estruturalismo e pela pós-modernidade, encarando a identidade como produto do discurso, como inescusavelmente fragmentado, múltiplo e transitório (Bendle, 2002). A incidência e expansão das abordagens pós-estruturalistas e pós-modernas, na esteira da crítica de Foucault ao sujeito racional como artefacto do iluminismo, trazem para o centro do debate teórico as questões do poder, da reflexividade e do construcionismo social, desencadeando, por exemplo, reposicionamentos e reafirmação de posições acerca do *self* no seio do Interacionismo Simbólico:

At its core the self is defined by the reflexive process, the universal human experience of self-objectification. Yet even at the level of self-meanings, self-image, and self-concept, where the historical, cultural, and political particulars of identity are exposed, the self continues to prosper as an important conceptual tool (Callero, 2003: 128).

Neste cenário da reavaliação da crise do conceito de identidade, Bendle (2002) equaciona quatro problemas interrelacionados com os quais se debate e se caracteriza a modernidade contemporânea: 1) a problematização do autoconhecimento (decorrente da não transparência do sujeito a si mesmo); 2) a valorização da autorrealização neste mundo (em linha com a secularização da sociedade); 3) o aumento do individualismo e da mobilidade social (possibilidade de acesso a novas identidades); e 4) a flexibilidade na autodefinição (fundamentos mutáveis e moldáveis da identidade). A complexidade destes problemas coloca desafios acrescidos à construção e reconstrução da identidade, assim como à viabilização e compreensão do conceito de identidade: Como e em que medida é que alguém pode manter e ser reconhecido como sendo “*a certain kind of person*” (Gee, 2001), quando em ação e interação em diferentes contextos, ou no desempenho de diferentes papéis?

O presente estudo, pese embora não ter a pretensão de responder a estas questões, perspetiva aprofundar a temática da identidade e descobrir novas possibilidades de encaminhamento para a investigação empírica,

nomeadamente nos contextos formativos e de prática profissional, com o propósito de ajudar a melhorar os próprios processos de formação profissional dos professores. O aprofundamento desta temática iniciar-se-á pela análise do conceito de identidade nas suas dimensões individual e coletiva, confrontando as perspetivas dos sociólogos Giddens (1997) e Castells (1997) com a crítica pós-moderna ao conceito de identidade, expressa por Bendle (2002), e com a perspetiva dialógica, sugerida por Akkerman e Meijer (2011), para ultrapassar o impasse das definições modernas e pós-modernas nas dimensões unicidade/multiplicidade, continuidade/descontinuidade e individual/social do *self* dialógico. Seguir-se-á a análise do conceito de identidade profissional, apoiada no enquadramento de Lopes (2007) na vertente estrutural do interacionismo simbólico; nos sistemas interpretativos propostos por Gee, consubstanciados nas identidades *Natural*, *Institucional*, *Discursiva* e de *Afinidade*; bem como nas abordagens narrativas à identidade profissional desenvolvidas por Sfarid e Prusak (2005) e Sachs (2001), e a sua aplicação à profissão docente. Considerar-se-á, ainda, a identidade profissional como um processo que se desenvolve durante toda a vida do indivíduo e que sofre influências internas e externas na interação com o outro. Aqui serão tratados conceitos como a socialização antecipatória (Dubar, 1997), a reflexividade do *self* (Mead, 1962), a capacidade de agenciamento (Macphail e Tannehill, 2012) e a importância das componentes de índole emocional (Zembylas, 2003) que fazem parte da personalidade, estando por isso relacionadas com o núcleo da identidade individual (Lopes, 2007), e cuja consideração permite aprofundar o nível de reflexão (Korthagen e Vasalos, 2005). Tratando-se de um processo interativo, não dispensa as práticas comunicacionais e os processos de reconhecimento (Gee, 2001), intensificados nas relações de participação estabelecidas em comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991), razão pela qual serão também focados. Por último, será colocada em relevo a importância dos processos formativos na preparação dos futuros profissionais ao proporcionarem condições para que os formandos desenvolvam o sentido de profissionalismo, o envolvimento com a profissão e a competência docente (Batista, Pereira e Graça, 2012), fatores indispensáveis para que se formem e se transformem,

emergindo como profissionais autônomos, munidos de um projeto reflexivo do *self* (Giddens, 1997) e capazes de contribuir para a construção social da identidade coletiva, num contexto marcado por relações de poder (Castells, 1997).

2 A Identidade nas Dimensões Individual e Coletiva

A identidade é um fenômeno complexo que incorpora uma dimensão individual, entendida normalmente como núcleo da personalidade, e uma dimensão coletiva, que remete o conceito de identidade para um nível de análise grupal ou coletivo. Embora estas dimensões tendam a ser tratadas de forma isolada, será mais indicado considerar a sua interdependência: o individual necessita do reconhecimento do coletivo e o coletivo necessita da capacidade de intervenção do individual. A este propósito, Dubar (1997) afirma que “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade” (p. 110). Quer isto dizer que a identidade pessoal incorpora já o social, os outros dentro de si, sem com isso reduzir a identidade coletiva a uma qualquer medida de agregação de identidades pessoais coexistentes.

Na sua obra “*A Modernidade e Identidade Pessoal*”, Giddens (1997) analisa o modo como as formas institucionais do mundo moderno contemporâneo (que denomina de modernidade tardia) se entrelaçam com a vida individual e, portanto, com o *self*. O mundo contemporâneo, ainda que em muitos aspetos seja experienciado como um só, é crescentemente um mundo que cria novas formas de fragmentação e de dispersão. Tendo como pano de fundo novas formas de experiência mediada, a autoidentidade¹⁸ torna-se num empreendimento organizado reflexivamente. O ‘projeto reflexivo do *self*’, que consiste na manutenção de narrativas biográficas coerentes, ainda que continuamente revisitadas, ocorre num contexto de escolha filtrada através de sistemas abstratos (Giddens, 1997). Por essa razão, na sociedade atual, a noção de opção de vida assume um significado particular. Segundo Giddens

¹⁸ Traduzido de ‘*selfidentity*’.

(1997), as transformações produzidas na autoidentidade e na globalização constituem os dois polos da dialética entre o local e o global. Quanto mais a vida diária é reconstituída em termos dessa dialética, mais os indivíduos se vêm forçados a negociarem opções de vida através da diversidade de escolhas. Desta forma, organizar reflexivamente o planejamento da vida tornou-se uma preocupação central na estruturação da autoidentidade. O planejamento da vida é acompanhado a par e passo pela retrospectiva contínua das 'narrativas do *self*', entendidas como histórias através das quais a autoidentidade é reflexivamente compreendida. Nas palavras de Giddens (1997), "a autoidentidade não é um traço distintivo, ou sequer uma coleção de traços, possuídos pelo indivíduo. É o *self tal como reflexivamente compreendido pela pessoa em termos da sua biografia*" (p. 48, ênfase original).

Na busca por um estilo de vida, um indivíduo toma decisões não apenas sobre como agir, mas sobre quem ser. "Quanto mais pós-tradicionais os cenários em que um indivíduo se move, tanto mais o estilo de vida diz respeito ao próprio núcleo da autoidentidade, à sua construção e reconstrução" (Giddens, 1997). O caráter dinâmico e evolutivo da autoidentidade, fruto das circunstâncias da vida social em rápida mutação, a uma escala local e global, é suportado pela coerência com que o indivíduo conecta os projetos futuros com as experiências passadas. Donde, a confiança é para Giddens (1997) um elemento crítico da construção da autoidentidade, ela funciona como uma vacina contra o colapso do indivíduo numa ansiedade existencial paralisante alimentada por todo o gênero de ameaças catastróficas que o futuro lhe pode augurar. A confiança é pois essencial para se lidar com o risco e a ambiguidade inerentes à imprevisibilidade e indeterminabilidade da vida contemporânea, ela afiança a interpretação pessoal das experiências vividas através do projeto reflexivo do *self*, o qual, por sua vez, mune os indivíduos de ferramentas para lidarem com

situações futuras, ao permitir uma reflexão antecipatória¹⁹ e a criação de identidades designadas²⁰.

Partilhando com Giddens (1997) a ideia de que o nosso mundo e as nossas vidas têm sido moldados pela polarização das tendências conflitantes da globalização e da identidade, Castells (1997) dá preferência à construção social da identidade coletiva, que ocorre sempre num contexto marcado por relações de poder. Para o autor, a identidade é entendida como um processo de construção de significado, baseado em atributos culturais, donde resulta uma pluralidade de identidades tanto para os atores individuais como coletivos, ainda que essa pluralidade seja fonte de *stress* e contradições para a autorrepresentação e a ação social. As identidades não se confinam, no entanto, aos papéis sociais. Estes são definidos por normas e organizam as funções dos indivíduos nas instituições e organizações da sociedade, ao passo que as identidades são fontes de significado construído através do processo de individuação, o que lhes confere muito mais força para a representação e ação social. O material a que os atores sociais deitam mão para construção das suas identidades pode provir de diversas fontes: *“from history, from geography, from biology, from productive and reproductive institutions, from collective memory and personal phantasies, from power apparatuses and religious revelation”* (Castells, 1997: 7). Porém o arranjo dos significados extraídos desse material, o conteúdo simbólico interiorizado pelos atores para os propósitos da sua ação social é grandemente determinado por quem constrói a identidade coletiva e com que finalidade, dentro dos constrangimentos e oportunidades que encontram nas estruturas sociais e respetivos enquadramentos espaciais e temporais, marcados pelas relações de poder.

¹⁹ Reflexão antecipatória: significa olhar para o futuro com o conhecimento do passado através do ponto de vista do presente (Conway, 2001). O recordar das experiências passadas permite antecipar as experiências futuras.

²⁰ Identidades designadas: são histórias que se acredita terem o potencial de se tornarem parte da identidade real, ou seja, são histórias que revelam o que se pretende que venha a acontecer no futuro (Sfard e Prusak, 2005).

Na sociedade em rede, para a maioria dos atores sociais, os significados são organizados em torno de uma identidade principal, que enquadra as identidades subsidiárias e os papéis sociais, assegurando a coerência ao longo do tempo e do espaço. Essa identidade pode referir-se a um dos três tipos de identidade concebidos por Castells (1997), a *identidade legitimadora*, em consonância com os discursos, as normas, padrões e expectativas das instituições dominantes da sociedade; a *identidade de resistência*, dos atores que sentem os seus interesses ou valores simbólicos desvalorizados, estigmatizados, ameaçados; a *identidade de projeto* que envolve a construção de novas identidades, a redefinição de posições na sociedade e a consequente transformação de toda a estrutura social. Aos três tipos de identidade Castells (1997) faz corresponder três modos de coletividade, ou seja a identidade legitimadora faz emergir a *sociedade civil*, assente no mercado e nas instituições legitimadoras; a identidade de resistência consubstancia-se nas mais diversas *comunidades* que se opõem às consequências das lógicas do mercado, da revolução tecnológica e da globalização; e, por fim, a identidade de projeto depende da emergência do *sujeito* empenhado na transformação das condições de existência, na constituição do ator social coletivo, que oferece aos indivíduos a possibilidade de aceder a um significado holístico da sua experiência, negado à maioria das pessoas e grupos pela disjunção entre o local e o global, que lhes coloca as maiores barreiras ao planeamento reflexivo das suas vidas. Na condição de sujeitos, os atores sociais comprometem-se com projetos de transformação social, em vez de simplesmente oferecerem resistência aos processos de desintegração e de ameaça à identidade fomentados pela sociedade em rede.

O projeto reflexivo do *self*, em Giddens (1997), ou a emergência do sujeito e da correspondente identidade de projeto, em Castells (1997), podem ser criticados por subestimarem os desafios que a globalização coloca à construção da identidade, por assumirem uma perspetiva demasiado otimista ou voluntarista da capacidade adaptativa do *self*, da autossuficiência da consciência reflexiva dos atores sociais (Bendle, 2002). Porém, a alternativa pós-moderna de um *self* descentrado, fragmentado, em contínuo fluxo coloca problemas à própria

viabilização do conceito de identidade em função do tempo e do contexto. Como questionam Akkerman e Meijer (2011: 310):

If one claims that people are fragmented and in a continuous flux, how can it be that we are recognized as 'one and the same' person as we were yesterday? (...) If one claims that identity shifts according to others and with social participation, how is it that persons can still act as 'unique' individuals, showing agency moving beyond the given context?

A insuficiência das respostas modernas e pós-modernas à questão da identidade leva os autores a proporem uma abordagem alternativa. Neste sentido, Akkerman e Meijer (2011) sugerem a interpretação da identidade como um processo dialógico entre as noções pós-modernas e modernas de identidade, entre o múltiplo e o único, o descontínuo e o contínuo, o social e o individual. Relativamente à dimensão multiplicidade/unicidade, fundamentam a teoria do 'self dialógico', a qual incorpora múltiplas 'posições do eu'²¹, mantidas em unidade através do 'autodiálogo'. Na dimensão descontinuidade/continuidade, enquanto as mudanças entre as 'posições do eu' testemunham a descontinuidade, a continuidade é mantida através das narrativas (passado-presente-futuro). Na dimensão social/individual, é entendido que os outros informam as 'posições do eu', e em contrapartida, as 'posições do eu' influenciam os outros através da capacidade de agenciamento²². O social inclui o individual e o individual inclui o social.

Quando se participa numa comunidade, não se é apenas um participante, mas também um ser cultural e historicamente informado, com posições assumidas. A multiplicidade de uma pessoa, refletida nas suas várias 'posições do eu', é mantida ligada num 'self unitário' (Akkerman e Meijer, 2011) através de uma contínua atividade de autodiálogo. Esta dualidade - ser um participante social, mas também uma pessoa única e autónoma - pode contribuir para o potencial

²¹ Traduzido de 'I-positions'. Cada 'I-position' significa o posicionamento de um indivíduo na antecipação de um ponto de vista específico.

²² Capacidade do indivíduo agir de forma independente sobre o envolvimento (estrutura), tomando as suas próprias decisões (Macphail e Tannehill, 2012).

desenvolvimento das comunidades: por um lado os participantes introduzem novas vozes através da identidade de projeto (Castells, 1997); por outro lado, as comunidades oferecem oportunidades para que os participantes desenvolvam novas 'posições do eu' através da apropriação de diferentes discursos.

3 Conceito de Identidade Profissional

A literatura recente tem revelado a incorporação sistemática das teorias da identidade em análises compreensivas da sociedade contemporânea. Alguns desses estudos (Beijaard, Verloop e Vermunt, 2000; Gee, 2001; Sachs, 2001; Beijaard, Meijer e Verloop, 2004; Day, Elliot e Kington, 2005; Lopes, 2007; Beauchamp e Thomas, 2009; Sutherland, Howard e Markauskaite, 2010; Akkerman e Meijer, 2011) visam a compreensão da identidade profissional. No estudo de Lopes (2007) acerca da construção das identidades docentes, a autora situa-se numa perspetiva estrutural do interacionismo simbólico, na qual se admite a possibilidade de os indivíduos, em conjunto e de forma colaborativa, interferirem no mundo, ao mesmo tempo que a sua intervenção é condicionada pelas estruturas pessoais e sociais, que, embora mutáveis, lhe oferecem resistência. É nesta perspetiva que se considera a identidade profissional simultaneamente individual e coletiva. Na dimensão individual, a identidade profissional constitui uma das identidades sociais de uma pessoa e depende da identidade pessoal como um todo (que comporta as outras identidades sociais dessa pessoa, o seu núcleo de identidade e as características comportamentais que lhe são próprias). Na dimensão coletiva, a identidade profissional corresponde aos sistemas de ação e de interpretação no campo social (ação conjunta e representações sociais), que sendo concebidos pelos indivíduos em interação social, podem ser mais ou menos resistentes, ou mais ou menos propiciadores à mudança.

La identidad profesional no es separable, por lo tanto, ni de las identidades individuales como un todo ni de las identidades colectivas que las sustentan e informan. En cada ejercicio colectivo están presentes las identidades individuales, así como en cada ejercicio individual están

presentes las identidades colectivas y las restantes dimensiones de la identidad individual (Lopes, 2007: 4).

Tanto nas identidades individuais como nas identidades coletivas é possível distinguir um núcleo e uma periferia. No caso das identidades individuais, o núcleo é de índole emocional e a periferia é composta pela identidade pessoal (conjunto de papéis sociais sobre os quais o indivíduo vai criando uma prática), pelas identidades sociais (onde se inclui a identidade profissional) e pela identidade situada (hierarquia dos papéis assumidos num determinado momento). Quanto às identidades coletivas, e particularmente no caso docente, o núcleo central corresponde às dimensões do saber e dos comportamentos. Na periferia encontram-se as representações sociais e a ação conjunta. Ao nível simbólico, as pessoas estão interligadas para produzirem uma determinada ação, o que implica que as representações sociais correspondam a uma mesma forma de ação. No caso da profissão docente, o coletivo ganha importância: um professor incorpora a identidade social de professor numa determinada instituição, participa em grupos que partilham a mesma representação social e conjuga, em complementaridade, a sua ação com as ações de outros no que resulta uma mesma ação conjunta. No entanto, nem todos os professores partilham a mesma representação social acerca da identidade profissional. *“La crisis de las identidades en el mundo contemporáneo se debe a una desarticulación entre las identidades individuales y las identidades colectivas”* (Lopes, 2007: 5). Contrariamente ao que acontecia no passado, em que as identidades individuais se subordinavam às identidades coletivas, no mundo atual, na esteira de Giddens (1997), são as identidades individuais que constroem as identidades coletivas, por serem criativas, reflexivas, ativas e cooperativas. Por essa razão lhes é reconhecida a capacidade de agenciamento. Ao intervirem no contexto num clima de cooperação com os outros profissionais, os indivíduos reconstroem a identidade profissional. Esta intervenção passa necessariamente por práticas comunicacionais (Sfard e Prusak, 2005) e por processos de reconhecimento, num contexto específico e num determinado espaço de tempo.

Segundo Gee (2001), nenhuma identidade pode ser reconhecida sem um sistema interpretativo. Este pode ter por base pontos de vista histórica e culturalmente moldados das características biológicas das pessoas (identidade natural); as normas, tradições, ou regras das instituições (identidade institucional); o discurso ou o diálogo estabelecido com os outros (identidade discursiva); as experiências desenvolvidas em grupos de afiliação (identidade de afinidade). O que importa aqui reter é que praticamente todo e qualquer traço identitário pode ser compreendido em função de qualquer um destes sistemas interpretativos. *“People can actively construe the same identity trait in different ways, and they can negotiate and contest how their traits are to be seen (by themselves and others) in terms of the different perspectives of identity”* (Gee, 2001: 108)

A identidade discursiva proposta por Gee (2001) resulta em duas fontes de discursos, uma interna e outra externa. A interna corresponde à capacidade do indivíduo em proferir o seu próprio discurso, a fim de ser reconhecido como um certo tipo de pessoa (de profissional); enquanto a externa corresponde ao reconhecimento que é feito da pessoa por parte dos outros, a partir daquilo que é explícita ou implicitamente veiculado na interação social.

A importância dos discursos nos processos identitários, e a sua relação com a prática comunicacional, é também reconhecida por Sfard e Prusak (2005), ao incluírem o ‘autodiálogo’ como uma interpretação pessoal das experiências vividas. Segundo as autoras, o ‘autodiálogo’, ou o modo de narrar as experiências vividas, permite ao indivíduo perspetivar situações futuras sob a forma de identidades designadas. No caso docente, permitirá perceber não apenas que tipo de professor é, mas também, que tipo de professor espera vir a ser. Deste modo, as pessoas podem aceitar, contestar ou negociar discursivamente as suas identidades, sendo que os discursos podem vir filtrados através de interpretações de determinadas características ‘naturais’ das pessoas, de disposições de ordem institucional, ou das práticas distintivas de determinados grupos de afinidade (Gee, 2001).

A noção de identidade de afinidade proposta por Gee (2001) reporta-nos para a ação conjunta, referida por Lopes (2007), ou para as comunidades de prática, analisadas por Wenger (1998). Nestes grupos de afinidade, os indivíduos partilham as suas experiências e o seu conhecimento, criando novas formas de conhecimento para dar resposta aos problemas levantados pela prática. A prática, ao ser problematizada, desencadeia a ação reflexiva de busca de soluções lógicas para os problemas que a própria prática levanta (Albuquerque, Graça e Januário, 2005). A procura coletiva de soluções através dos discursos proferidos em comunidades de prática pode desenvolver uma ação conjunta de promoção de boas práticas e, por essa via, conduzir ao desenvolvimento da identidade profissional. A melhor forma de conhecer a dinâmica de uma comunidade de prática é ouvir as histórias dos seus membros, as quais podem clarificar a complexa relação entre as atividades, o conhecimento e os níveis de desempenho. Mas, como será possível avaliar o contributo da participação dos membros de uma comunidade de prática para a reconstrução da identidade do professor? Sfard e Prusak (2005) sugerem as narrativas, ou 'histórias contadas', pois segundo as autoras, as histórias acerca das pessoas definem as identidades de quem as conta. *"The validity of a particular group, then, depends on the members of the group recognising each other's ways of talking, thinking, and interacting as appropriate to the group"* (Cohen, 2010: 475). De modo idêntico, Sachs (2001) reconhece a importância das autonarrativas para a reconstrução da identidade do professor, a nível individual e coletivo, na medida em que fornecem recursos mobilizáveis pelos professores nas suas interações com os outros e com eles próprios. Estas autonarrativas são histórias de vida socialmente formadas e informadas (Gee, 2001), dependendo por isso dos contextos onde o indivíduo nasce, vive e se desenvolve, pessoal e profissionalmente. A vida não é feita de peças separadas. O modo como os professores se transformam enquanto profissionais está sempre interligado com o modo como eles se transformam enquanto pessoas (Beauchamp e Thomas, 2009). Por vezes, ao contarem as histórias acerca da sua vida no ensino, os professores falam mais acerca de quem foram fora dos contextos de trabalho do que em ambiente escolar (Clandinin *et al.*, 2006). As histórias que

os professores aprendem a viver, contar, recontar e reviver, à medida que as lembram nos múltiplos contextos da sua vida, permitem-lhes desconstruir e reconstruir as suas conceções do que é 'ser professor'.

Toda a dinâmica comunicacional desenvolvida nas comunidades de prática não dispensa o pensamento reflexivo, entendido como a capacidade para dirigir a ação em termos das suas consequências ou da criação de alternativas (Mead, 1962). É este nível de reflexividade crítica e ativa emergente da era do '*reflexive judgement*' (Bendle, 2002) que, segundo Sachs (2001), permite aos professores desenvolverem uma identidade militante:

An activist teacher professional identity is not something that will come naturally to all teachers. It has to be negotiated, lived and practiced. The development of such an identity will be a challenge for many, and will be challenged by others, but once its elements are learned and communicated to others it will make a significant contribution to teachers' work and how they experience that work in the eyes of themselves and others (p. 160).

A identidade do professor é formada e reformulada em interação com os outros, num contexto profissional específico (O'Connor e Macdonald, 2002; Beauchamp e Thomas, 2009), requer um pensamento crítico e uma intervenção ativa, sendo por isso reconhecida como um processo dinâmico de interpretação e reinterpretação de experiências (Flores e Day, 2006; Marcelo, 2009).

4 Identidade do Professor como um Processo Dinâmico e Evolutivo

Face ao exposto, é possível inferir que a identidade do professor é um conceito complexo e disputado que envolve fatores normativos, cognitivos e emocionais, nos quais se encontram valores pessoais e profissionais, que por sua vez, expressam a motivação, a atitude e o compromisso com que os professores enfrentam o seu trabalho. Os principais fatores que condicionam as diferentes configurações da identidade (e a sua transformação), assim como a forma como são percebidas pelos professores no exercício da profissão, estão

dependentes das práticas discursivas que pontuam o contexto social, das experiências vividas e da fase em que se encontram na carreira, das suas relações com os colegas e com os alunos, da cultura organizativa das instituições e dos acontecimentos da vida pessoal. A aprendizagem de 'ser professor' vai para além de aprender a 'saber ensinar'. Trata-se de aprender a 'ser alguém que ensina' (Akkerman e Meijer, 2011). A identidade do professor é pois o resultado de um processo complexo de construção social que se vai traduzir num modo próprio de se sentir professor, ao mesmo tempo que dá sentido à sua prática quotidiana (Bolivar, 2007).

A (re)construção da identidade do professor: 1) vai buscar raízes à infância, à socialização primária no seio da família, a partir da qual se edificam as 'identidades sociais herdadas' (Padilha e Nelson, 2011)²³; 2) desenvolve-se durante todo o percurso escolar, através de um longo aprendizado de observação (Lortie, 2005) e de experiências significativas de 'socialização antecipatória' (Dubar, 1997)²⁴; 3) é alvo de um tratamento especializado durante a formação inicial, constituinte do processo de socialização profissional (Lawson, 1983); e 4) prolonga-se pela carreira profissional através do processo de socialização organizacional (Lawson, 1983), que define os contornos da identidade institucional, através da afiliação a grupos interessados em resistir ou mudar as condições de prática profissional e, finalmente, através da construção do eu como um projeto reflexivo de busca de um determinado estilo de vida entre as possibilidades de escolha que se vislumbram (Giddens, 1997). Todas as experiências prévias (Entwistle, 1995) vividas até à profissionalização condicionam positiva ou negativamente o futuro professor, ao servir de filtro às mensagens veiculadas pelo programa de formação inicial. Ao longo do posterior percurso profissional, o professor confirma ou reformula a sua identidade profissional, dentro do grupo de afinidade (ou comunidade de

²³ A criança vive experiências conferidas pela família e pela escola, através da pertença ética, política, religiosa, profissional e cultural de um determinado país (Padilha e Nelson, 2011).

²⁴ Teoria da 'socialização antecipatória': processo de projeção pessoal numa carreira futura por identificação aos membros de um 'grupo de referência' (Dubar, 1997).

prática), com a assimilação de saberes que fundamentam a prática profissional e com o sentimento de ser reconhecido como tal pelos outros (colegas, alunos e famílias). A identidade docente é assim o resultado de um processo biográfico e relacional (Dubar, 1997): biográfico, porque depende da formação inicial e da socialização profissional nas condições de exercício da prática profissional, que lhe confere singularidade, ligada à sua história de vida e às múltiplas vivências que acarreta consigo (sociais, familiares, escolares e profissionais); relacional, porque resulta da relação entre si e os outros, de identificação e de diferenciação, que se constrói na experiência da ação. Por isso, *“los procesos formativos deben articularse con la propia trayectoria biográfica, entendidos como procesos de desarrollo individual, de construcción de la persona del profesor, como reapropiación crítica de las experiencias vividas”* (Bolívar, 2007: 15). As histórias de vida permitem partir do conhecimento e das experiências que configuram a identidade pessoal como base para, durante a formação, integrar a identidade profissional na identidade pessoal. No plano subjetivo, a formação entende-se assim como um processo de apropriação pessoal e reflexiva, de integração da experiência de vida na experiência profissional, em função das quais a ação educativa adquire significado. Isto requer responsabilidade e envolvimento por parte do estudante para se formar e para se tornar professor. *“É imprescindível, como tal, criar as condições necessárias para que os estudantes obtenham ferramentas que os auxiliem a construir, eles próprios, o seu caminho, sendo o estímulo à crítica reflexiva um requisito crucial”* (Batista, Pereira e Graça, 2012). Neste sentido, o ‘projeto reflexivo do *self*’ (Giddens, 1997), que, tal como referido anteriormente, emergiu das condições atuais da modernidade tardia, leva à criação de um projeto pessoal, de um estilo de vida assumido, que não é fornecido de antemão pelas instituições. Assim sendo, a procura da identidade não é um lugar atribuído a uma posição ou a uma ordem estabelecida. É antes um projeto a realizar, sem esquecer a relação dialética entre indivíduo e sociedade, entre identidade pessoal e estrutura social, ao arripio da qual nenhum projeto de *self* é viável (Berger e Luckmann, 2004).

Quando chegam à formação inicial, os estudantes transportam consigo expectativas acerca da docência, fruto de identidades sociais herdadas, de um processo de socialização antecipatória, pelo que começaram a construir uma identificação com a profissão antes de a iniciarem. A aprendizagem para a docência é pois um processo complexo que cada indivíduo constrói e reconstrói de um modo singular a partir dos processos de socialização e, em particular, das aprendizagens realizadas em contextos específicos. Flores e Day (2006), no seu estudo acerca dos professores principiantes, mostram que, ao longo do processo de se tornarem professores, a construção, desconstrução e reconstrução das suas identidades são influenciadas por três fatores contextuais: as experiências prévias (passado do professor enquanto aluno), a formação inicial e a prática docente, e o impacto do contexto educativo (prática na sala de aula e cultura escolar). Existe uma forte interação entre a história de vida e o contexto de trabalho. Quando se inicia a prática docente, os valores, imagens e ideais atribuídos ao significado de 'ser professor' podem ser desconstruídos em função do contexto de trabalho, para serem reconstruídos em função das interações estabelecidas e do reconhecimento de novos significados. Quando um jovem professor constata que o seu ensino não adere à imagem ingenuamente antecipada de uma transmissão sem sobressaltos dos conteúdos específicos da sua disciplina, e se dá conta de que há outras exigências no exercício profissional, dá-se um 'choque com a realidade', manifestando-se uma crise da identidade profissional à entrada na profissão (Bolivar, 2007). O êxito ou o fracasso do ensino e da aprendizagem dependem muito também de um conjunto de aspetos não académicos, com forte destaque para o jogo das emoções que se desencadeiam no confronto com a realidade (Zembylas, 2003; Day *et al.*, 2006; Flores e Day, 2006). A profissionalização nos locais de trabalho, contando com o acompanhamento de um professor cooperante²⁵, com um efetivo apoio profissional e emocional, num quadro de relações interpessoais positivas entre o professor cooperante e o estagiário, poderá amenizar este choque com a realidade (Looman, 2002) e fortalecer a

²⁵ Professor a exercer funções na escola de acolhimento do estagiário, que acompanha o futuro professor, orientando-o no exercício da prática profissional.

motivação para ensinar e para aprender a lidar com as dificuldades, a imprevisibilidade, os dilemas e demais constrangimentos da prática (Meijer, Graaf e Meirink, 2011).

Os programas de formação podem ser um momento crítico de tomada de consciência da necessidade de desenvolver uma identidade profissional, num palco de vicissitudes, de obrigações, expectativas e possibilidades que sujeitam a identidade a uma dinâmica de ininterrupta mudança. Ao incorporar o conhecimento sobre a influência dos contextos de prática na (re)construção da identidade do professor, os programas de formação poderão proporcionar uma melhor preparação aos futuros professores para o desafio de desenvolverem identidades profissionais consistentes (Beauchamp e Thomas, 2009).

Sintetizando, a (re)construção da identidade do professor é um processo dinâmico e evolutivo, depende de fatores internos e externos e faz parte de um processo de interação social num determinado contexto.

Teachers will define themselves not only through their past and current identities as defined by personal and social histories and current roles but through their beliefs and values about the kind of teacher they hope to be in the inevitably changing political, social, institutional and personal circumstances (Day et al., 2006: 610).

A identidade do professor pode por isso ser mais ou menos estável (mais ou menos fragmentada), em diferentes momentos e em diferentes contextos, dependendo do projeto de vida, da situação na carreira e de fatores situacionais.

5 Identidade, Profissionalismo, Envolvimento e Competência

A percepção dos professores acerca da sua identidade profissional afeta a sua eficácia e o seu desenvolvimento profissional (Cohen, 2010). Aceitando-se que

o profissionalismo²⁶ se afirma a partir daquilo que é específico do contexto da ação, do conjunto de conhecimentos, destrezas, comportamentos, atitudes e valores que lhe conferem especificidade, a eficácia do professor remete para o desempenho e para conhecimentos específicos que se articulam com os fins e as práticas do sistema educativo, adquiridos na formação inicial e desenvolvidos durante a carreira profissional, através de uma prática refletida à luz de um 'projeto reflexivo do *self*' (Giddens, 1997).

O processo de reflexão é muitas vezes descrito segundo um modelo cíclico: agir, rever a ação passada, tomar consciência dos aspetos essenciais, criar métodos de ação alternativos e julgar a ação (Korthagen e Vasalos, 2005). Contudo, e no caso concreto do professor, há outras questões fundamentais que parecem influenciar a sua prática. Em algumas situações, apesar de o professor agir de acordo com as representações sociais (Lopes, 2007), ele pode não se sentir verdadeiramente envolvido (ou comprometido). Para atender a essas situações, Korthagen e Vasalos (2005) apontam a necessidade de aceder a outro nível de reflexão a que denominam 'reflexão de fundo'²⁷. Segundo estes autores, a raiz da questão poderá estar no modo como os professores percecionam a sua identidade profissional e no tipo de professores que querem ser. Para tal, não basta refletir acerca do envolvimento, do comportamento, das competências ou mesmo das crenças. Segundo Korthagen e Vasalos (2005), é necessário ir mais fundo e refletir também acerca da identidade profissional e da missão. Ao nível da missão, as questões de fundo debruçam-se sobre as razões que levaram essa pessoa a querer ser professor', 'que diferença quer fazer na vida dos seus alunos?' A este nível, o professor preocupa-se com aquilo que o inspira, com aquilo que dá sentido à sua profissão e à sua vida. Um dos aspetos mais importantes para ajudar alguém a entregar-se a uma 'reflexão de fundo' reside na capacidade de

²⁶ Isto é, o comprometimento em melhorar a qualidade e os padrões da prática (Hargreaves, 2000).

²⁷ Traduzido de '*core reflection*'. É entendido como o núcleo da personalidade e está relacionado com o núcleo de identidade individual proposto por Lopes (2007) ou com a perspetiva de identidade natural criada por Gee (2001).

reconhecer e promover nele ou nela o desenvolvimento de 'qualidades fundamentais' para ser professor (Korthagen e Vasalos, 2005).

A preparação para esta visão holística do ensino leva à necessidade de focar a reflexão de fundo durante os processos formativos, de maneira a ajudar os professores em formação a tornarem-se mais atentos às qualidades dos seus alunos. Ao ajudarem a mobilizar essas qualidades fundamentais, os professores em formação estão a promover aprendizagens bem-sucedidas, com significado para a vida futura dos seus alunos. Este tipo de envolvimento na formação inicial permitirá fomentar nos estagiários requisitos de competência, que passam pelo modo como eles atribuem sentido à sua prática. "Um dos grandes desafios que se coloca às instituições de formação é o de ser capaz de formar profissionais competentes, com um sentido fortemente positivo do exercício da futura profissão, comprometido com a melhoria das práticas profissionais nos contextos reais de exercício." (Batista, Pereira e Graça, 2012). Por sua vez, os contextos reais de exercício, através do impacto da cultura escolar e da própria natureza dos alunos, influenciam a reconstrução da identidade do jovem professor. O sentimento de pertença, as emoções daí resultantes e a habilidade para transformar o conhecimento sempre que este se torne insuficiente face ao contexto, revelam-se então de extrema importância na 'arte de ser, de se tornar e de se envolver' (Reid *et al.*, 2008). Neste sentido, "A competência ultrapassa largamente o conhecimento, habilidades e atitudes generalizáveis. Estes são elementos ou dimensões da competência que apenas ganham significado pela reflexão, pelo envolvimento nas tarefas, no engajamento profundo (compreensão profunda) da prática profissional (em situação). Por outras palavras, saber não é suficiente para fazer, nem fazer é suficiente para aprender. A competência requer experiência e reflexão, seja a que nível for de experiência. (...) É também pelos sentidos atribuídos à ação competente que se constrói e reconstrói uma matriz identitária na profissão" (Batista, Pereira e Graça, 2012). Uma matriz identitária assim alicerçada, com base na construção individual de identidades relevantes que se entrelacem através do trabalho colaborativo, não só em relação aos colegas, mas também em relação aos alunos, às famílias e a outros membros

da comunidade educativa em geral (Sachs, 2001), poderá levar à criação da identidade de projeto defendida por Castells (1997). Segundo este autor, é a partir da identidade de projeto, onde tem lugar a negociação de significados, que se poderá assistir à construção de uma identidade coletiva renovada, indispensável para dar resposta às condições e constrangimentos gerados pela 'sociedade em rede'. Uma vez que se torna inevitável que as formas institucionais do mundo moderno contemporâneo se cruzem com a vida individual, e portanto, com o *self*, é imprescindível que cada professor trace o seu projeto reflexivo do *self* (Giddens, 1997), o qual, ao constituir-se como um projeto de crescimento pessoal, que tem por base as características (de índole emocional) do seu núcleo de identidade individual (Lopes, 2007), permite que o professor se forme, se construa e se reconstrua, e que, através da sua participação ativa em processos de negociação, contribua para a construção social da identidade coletiva.

6 Considerações Finais

No início deste estudo foram colocadas algumas questões que traçaram o caminho até agora percorrido. Partindo do princípio que a (re)construção da identidade é um processo que envolve a passagem de um nível passivo de não-reflexividade, de aceitação e aquiescência, para um meta-nível de atividade reflexiva e crítica, impõe-se perscrutar quando e como se dá essa transformação, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

A (re)construção da identidade do professor pode ser interpretada como um processo dinâmico e evolutivo, que depende de fatores internos e externos e que faz parte de um processo de desenvolvimento num determinado contexto. Tratando-se de um processo interativo, não dispensa a prática comunicacional e requer um pensamento reflexivo crítico e uma intervenção ativa, sendo por isso reconhecido como um processo dinâmico de interpretação e reinterpretação de experiências. Para dar resposta aos novos desafios da sociedade atual, resultantes da globalização, os professores devem criar uma identidade de projeto, através da qual reconstroem a identidade coletiva a partir da negociação de significados no seio de comunidades. O trabalho colaborativo

deve então ser valorizado, não só em relação aos colegas, mas também em relação aos alunos, às famílias e a outros membros da comunidade educativa em geral, o que exige profissionalismo, envolvimento e competência.

Os argumentos teóricos apresentados sobre a identidade do professor necessitam ser empiricamente fundamentados no contexto das práticas. Uma forma de chegar a um entendimento acerca da complexidade desta temática é olhar atentamente para as dúvidas, dilemas e incertezas que os professores enfrentam nas suas rotinas normais de trabalho. Tem-se assistido na literatura a estudos que analisam os discursos dos professores acerca das suas práticas, tratando o objeto de estudo a partir do exterior. Consequentemente, tal abordagem não permite compreender como é que os professores dão sentido à sua prática (Akkerman e Meijer, 2011). Torna-se assim necessário analisar todo o processo transformativo através da observação direta nos contextos reais de exercício, tanto na sala de aula como fora dela.

Agradecimentos

Estudo elaborado no âmbito do projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) na temática “O papel do estágio profissional na (re)configuração da Identidade Profissional no contexto da Educação Física” (PTDC/DES/115922/2009).



Referências

- AKKERMAN, Sanne; MEIJER, Paulien. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n. 2, p. 308-319, Feb 2011.
- ALBUQUERQUE, Alberto; GRAÇA, Amândio; JANUÁRIO, Carlos. *A Supervisão Pedagógica em Educação Física. A perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

- BATISTA, Paula; PEREIRA, Ana Luísa; GRAÇA, Amândio. A (re)construção da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In: NASCIMENTO, Juarez e FARIAS, Gelcemar (Org.). Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção. Florianópolis: Universidade do Estado de Sta. Catarina, 2012.
- BEAUCHAMP, Catherine; THOMAS, Lynn. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education* v. 39, n. 2, p. 175-189, 2009.
- BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, n. 2, p. 107-128, Feb 2004.
- BEIJAARD, Douwe; VERLOOP, Nico; VERMUNT, Jan. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, v. 16, n. 7, p. 749-764, 2000.
- BENDLE, Mervyn. The crisis of 'identity' in high modernity. *British Journal of Sociology*, v. 53, n. 1, p. 1-18, 2002.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade: Um livro sobre a sociologia do conhecimento. 2ª ed. Lisboa: Dinalivro, 2004.
- BOLÍVAR, Antonio. The initial training of secondary school teachers and their professional identity. *Ese-Estudios Sobre Educacion*, n. 12, p. 13-30, Jun 2007.
- CALDWELL, Raymond. Agency and Change: Re-evaluating Foucault's Legacy. *Organization*, v. 14, n. 6, p. 769-791, 2007.
- CALLERO, Peter. The Sociology of the Self. *Annual Review of Sociology*, v. 29, n. 1, p. 115-133, 2003.
- CASTELLS, Manuel. *The Power of Identity*. 2nd. Oxford: Wiley-Blackwell, 1997.
- CLANDININ, Jean et al. *Composing Diverse Identities: Narrative Inquiries into the Interwoven Lives of Children and Teachers*. New York: Routledge, 2006.
- COHEN, Jennifer. Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 3, p. 473-481, Apr 2010.

- CONWAY, Paul. Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v. 17, n. 1, p. 89-106, 2001.
- DAY, Christopher; ELLIOT, Bob; KINGTON, Alison. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, n. 5, p. 563-577, Jul 2005.
- DAY, Christopher et al. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, v. 32, n. 4, p. 601-616, Aug 2006.
- DUBAR, Claude. *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- ENTWISTLE, Noel. The use of research on student learning in quality assessment. In: GIBBS, Graham (Org.). *Improving Student Learning Through Assessment and Evaluation*. Oxford: The Oxford Centre For Staff Development, Oxford Brookes University, p. 24-43, 1995.
- FLORES, Maria; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, p. 219-232, 2006.
- GEE, James. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, v. 25, p. 99-125, 2001.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade Pessoal*. 2nd. Oeiras: Celta Editora, 1997.
- HARGREAVES, Andy. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000.
- KORTHAGEN, Fred; VASALOS, Angelo. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 11, n. 1, p. 47-71, 2005.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- LAWSON, Hal. Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: The Subjective Warrant, Recruitment, and Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 2, n. 3, p. 3-16, 1983.

- LOOMAN, Mary. The supervisor-trainee relationship: Complementarity and professional identity development in supervision dyads. Tese of Doctor of Philosophy in Psychology, Fielding Graduate Institute, California, 2002.
- LOPES, Amélia. La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, v.11, n. 3, p. 1-25, 2007.
- LORTIE, Dan. Unfinished Work: Reflections on Schoolteacher. In: LIEBERMAN, Ann (Org.). The Roots of Educational Change, p. 133-150, Springer, 2005.
- MACPHAIL, Ann; TANNEHILL, Deborah. Helping Pre-Service and Beginning Teachers Examine and Reframe Assumptions About Themselves as Teachers and Change Agents: "Who is Going to Listen to You Anyway?". Quest, v. 64, n. 4, p. 299-312, 2012.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2009.
- MEAD, George. Mind, Self and Society. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- MEIJER, Paulien; GRAAF, Gitta; MEIRINK, Jacobiene. Key experiences in student teachers' development. Teachers and Teaching, v. 17, n. 1, p. 115-129, 2011.
- O'CONNOR, Angela; MACDONALD, Doune. Up close and personal on physical education teachers' identity: Is conflict an issue? Sport Education and Society, v. 7, n. 1, p. 37-54, Mar 2002.
- PADILHA, Maria; NELSON, Sioban. Networks of Identity: The Potential of Biographical Studies for Teaching Nursing Identity. Nursing History Review, v. 19, p. 183-193, 2011.
- REID, Anna et al. Identity and engagement for professional formation. Studies in Higher Education, v. 33, n. 6, p. 729-742, 2008.
- SACHS, Judith. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. Journal of Education Policy, v. 16, n. 2, p. 148-161, 2001.
- SFARD, Anna; PRUSAK, Anna. Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. Educational Researcher, v. 34, n. 4, p. 14-22, 2005.

SUTHERLAND, Louise; HOWARD, Sarah; MARKAUSKAITE, Lina. Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 3, p. 455-465, Apr 2010.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.

ZEMBYLAS, Michalinos. Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 9, n. 3, p. 213-238, 2003.

III. Estudios empíricos

Estudo 3

A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional

The construction of Physical Education teacher identity: a process simultaneously biographical and relational

La construcción de la identidad del profesor de educación física: un proceso simultáneamente biográfico y relacional

Inês Cardoso

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal

Paula Batista

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID)

Amândio Graça

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID)

A submeter para publicação:

Revista *MOVIMENTO*

Resumo

A construção da identidade docente é um processo biográfico e relacional de reapropriação crítica das experiências vividas ao longo da vida (Dubar, 1997). Este estudo, de natureza qualitativa, analisa 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. 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.

Palavras-chave: Identidade docente. Educação Física. Prática reflexiva.

Abstract

Teacher identity building is a biographical and relational process of critical repossession of lifelong experiences (Dubar, 1997). This qualitative study analyses the reflections on the practice of six preservice teachers of Physical Education to gain insight on the influence of experiences prior to career choice, the interpretation of their most representative perceptions of what 'being a teacher' is, as well as the changes undergone throughout the practicum. The preservice teachers valued the diversity of experiences, the ability to involve the students in their own learning processes and the sharing moments with the other teachers.

Keywords: Teacher identity. Physical Education. Reflective practice.

Resumen

La construcción de la identidad del docente es un proceso biográfico y relacional de reapropiación crítica de las experiencias vividas a lo largo de la vida (Dubar, 1997). Este estudio, de naturaleza cualitativa, analiza las reflexiones sobre las prácticas de seis estudiantes de prácticas en Educación Física para comprender la influencia de sus experiencias previas en la opción por la profesión, la interpretación de las imágenes que han identificado como más representativas del significado de "ser profesor" y las transformaciones que han sido sentidas a lo largo del proceso formativo. Los estudiantes practicantes han valorizado la diversidad de las experiencias, la capacidad de envolver a los alumnos en sus aprendizajes y los momentos de puesta en común con los demás profesores.

Palabras clave: Identidad docente. Educación Física. Práctica reflexiva.

1 Introdução²⁸

Tornar-se professor é um processo longo e complexo, de natureza multidimensional, idiossincrásica e contextual (Dinkelman, Margolis e Sikkenga, 2006; Flores e Day, 2006; Akkerman e Meijer, 2011). Pode dizer-se 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 (Zeichner, 1992; Collay, 2006; Marcon, Graça e Nascimento, 2010).

As experiências prévias (Entwistle, 1995), vividas em contextos socioculturais específicos, inscrevem-se na biografia e influenciam as escolhas dos candidatos à formação de professores. As identidades sociais herdadas (Padilha e Nelson, 2011), as expectativas acerca da docência, oriundas de processos de socialização antecipatória (Dubar, 1997), filtram as experiências da formação e as possibilidades de aprendizagem. Cada professor constrói a sua identidade profissional de um modo próprio e singular. Dubar (1997) sublinha 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. Flores e Day (2006) reconhecem a influência de três fatores contextuais no processo de (re)construção da identidade profissional do professor: as experiências prévias, a formação inicial e o impacto do contexto de trabalho (cultura escolar).

Os valores, imagens e crenças sedimentados por socialização antecipatória podem ser desconstruídos e reconstruídos durante a formação profissional através das interações estabelecidas e da interiorização de novos significados (Berger e Luckmann, 2004). Neste contexto, os processos de reapropriação

²⁸ Estudo elaborado no âmbito do projeto de investigação “O papel do estágio profissional na (re)construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/DES/115922/2009).



..



crítica das experiências vividas (Sfard e Prusak, 2005; Marcelo, 2009a) articulam-se com a própria trajetória biográfica (Bolívar, 2007), carecendo todavia de ferramentas auxiliares para confrontar o núcleo duro das crenças e representações prévias com concepções alternativas de ser professor, não confináveis a mera atividade acadêmica desprovida de consequências para a construção da identidade profissional.

O objetivo deste estudo é examinar o contributo das experiências prévias de estagiários de Educação Física na identificação com a profissão, e de que modo as suas crenças e representações sobre ser professor, em geral, e 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.

2 Reconstrução das Crenças e Representações da Identidade Profissional

Tornar-se professor 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. Por se tratar de um processo de interiorização da noção de 'pertença' à profissão (Batista e Queirós, 2013), emergir como um profissional reflexivo envolve a vontade de ser um participante ativo num processo de crescimento, negociado, vivido e praticado (Larrivee, 2008; Sachs, 2001), no qual se pode revelar a capacidade de agenciamento do estagiário na reprodução criativa da estrutura social (Giddens, 1997; Macphail e Tannehill, 2012) e o tipo de pessoa e de professor reconhecido pelos outros. Acomodar-se, contestar, negociar o tipo de identidade imputada ou reconhecida através de sistemas interpretativos histórica e culturalmente construídos com base nas características naturais, institucionais, discursivas, ou afiliativas da pessoa (Gee, 2001), sublinha a dimensão relacional da construção da identidade, que tem na linguagem o seu instrumento mais importante (Berger e Luckmann, 2004; Savater, 2013). Tal como referem Berger e Luckmann (2004), é a partir

da linguagem utilizada que se torna possível reconhecer como é que os sujeitos se posicionam perante as diversas situações ou acontecimentos:

Falo como penso e o mesmo faz o meu interlocutor. Ambos ouvimos o que cada um diz no mesmo instante, o que torna possível um contínuo, sincronizado e recíproco acesso às nossas duas subjetividades, uma proximidade intersubjetiva na situação frente a frente, que nenhum outro sistema de sinais consegue duplicar. Mais ainda, ouço-me enquanto falo. Os meus próprios significados subjetivos tornam-se atingíveis por mim, de maneira objetiva e contínua e, ipso facto, passam a ser 'mais reais' para mim (p. 49).

A linguagem utilizada por cada interlocutor para revelar o seu posicionamento (ao outro ou a ele próprio) está imbuída de uma forte componente emocional, que poderá ser acedida através da clareza do discurso/narrativa ou do autodiálogo (Sfard e Prusak, 2005; Enyedy, Goldberg e Welsh, 2006), num apelo à reflexão que, por força das emoções, permite ao estagiário intervir no contexto de forma intencional, tornando-se um agente ativo e resiliente (Waugh, Thompson e Gotlib, 2011), num processo dinâmico e evolutivo de reconfiguração, renovação e reconstrução da identidade profissional (Zembylas, 2003; Day *et al.*, 2006; Flores e Day, 2006). A linguagem utilizada pelos estagiários pode ser captada com recurso a diferentes ferramentas promotoras de reflexão. A captação de imagens acompanhadas de narrativas poderá ser uma delas.

3 Imagens como Instrumento de Crítica Reflexiva

Tal como as narrativas, também as imagens e as metáforas constituem recursos para os estagiários reconfigurarem as suas identidades profissionais e as explicitarem para si próprios e para os outros (Gómez, 1992; Alsup, 2003). O uso de imagens ou metáforas pode ajudar os estagiários a comunicarem ideias profundamente arraigadas sobre as suas perceções e expectativas relativas ao ensino (Greene e Magliaro, 2005), a revelarem aquilo que é mais profundo e de cariz mais emocional e, por essa via, permitir explorar a dimensão tácita e emocional do conhecimento pessoal da prática. Berger e

Luckmann (2004, p. 139) acrescentam que “...há boas razões para se acreditar que sem esta ligação emocional com os outros significados, o processo de aprendizagem seria difícil, senão impossível”.

A (re)construção do conhecimento prático pelos estagiários nos diferentes contextos da formação opera mais favoravelmente num processo dinâmico e colaborativo, no qual todos os intervenientes interiorizam a sua experiência de participação (Marcelo, 1992; Kelly, 2006). Neste processo, as imagens tornam-se uma ferramenta produtiva de reflexão, não apenas para os estagiários, mas também para os investigadores que pretendam uma melhor compreensão da complexidade de se tornar professor (Greene e Magliaro, 2005). As imagens representativas das crenças pessoais podem ser elicitadas e partilhadas através de meios verbais ou audiovisuais, incluindo a captação de fotos ou vídeos de situações vividas ou recortadas dos *media* e apropriadas ou modificadas para atribuição de um significado pessoal. Esta ligação entre as imagens pessoais e as imagens escolhidas ajuda o estagiário a concetualizar e a fazer emergir as suas ideologias educacionais pelo facto de o levar a pensar em metáforas baseadas na sua história de vida e no seu conhecimento prático (Alsup, 2003).

Em suma, a par de instrumentos mais usuais como as entrevistas e as reflexões escritas, a eliciação de imagens poderá contribuir para o aprofundamento da crítica reflexiva, em prol da melhoria das práticas e da (re)construção das identidades profissionais.

4 Metodologia

4.1 Contexto do estudo

Este estudo insere-se num projeto de investigação centrado no estágio profissional para professores de Educação Física. Tem como cenário duas escolas da rede pública (7^o ao 12^o anos de escolaridade), inseridas em duas zonas urbanas do litoral norte de Portugal. Cada uma dessas escolas acolhe um núcleo de estágio constituído por três estagiários, assistidos por um

professor da escola cooperante e por um orientador da faculdade que tutela a formação inicial. O modelo de prática supervisionada adotado privilegia uma experiência em contexto real, em que cada estagiário assume a responsabilidade da docência de uma das turmas do professor cooperante, durante todo o ano letivo. O âmbito de ação dos estagiários não se circunscreve à componente letiva, inclui também o envolvimento nas atividades do departamento, grupo disciplinar e direção de turma; nos projetos de extensão à comunidade (desporto escolar e visitas de estudo).

4.2 Participantes

Participaram voluntariamente neste estudo os seis estagiários dos núcleos de estágio das duas escolas públicas selecionadas no ano letivo 2011/12. Cada núcleo era constituído por dois elementos do género feminino e um do género masculino, cujas idades variavam entre 22 e 25 anos. Três estagiários tinham frequentado o curso tecnológico de desporto no ensino secundário e mostravam-se mais extrovertidos e mais confiantes perante os alunos. Um dos estagiários distinguia-se pela sua persistência, capacidade de comunicação e expressividade. A relação entre os estagiários era pautada por um espírito de união e de respeito mútuo de companheirismo e amizade.

Foi solicitada, a cada estagiário, a declaração de consentimento livre e informado, apensa a um formulário contendo a devida informação relativa aos objetivos do estudo e às características da participação. A confidencialidade e anonimato foram garantidos através da supressão dos elementos identificadores dos participantes.

4.3 Instrumentos e procedimentos de recolha

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 bordo, de reflexão pessoal acerca das emoções e das transformações percebidas ao longo de todo o processo de estágio. A primeira sessão do grupo focal incidiu sobre as motivações e influências para escolher a profissão e as expectativas

relativamente à formação. As sessões seguintes incidiram sobre os sentimentos vividos na realidade escolar e partilha de reflexões anotadas nos diários de bordo.

O guião da primeira entrevista individual integrou questões acerca das expectativas, do impacto do contexto escolar e do que significa ser professor, em geral, e ser professor de Educação Física, em particular. O guião da entrevista final integrou questões acerca do balanço retrospectivo relativamente às expectativas, às experiências mais marcantes e aos resultados alcançados em termos pessoais e profissionais.

Para a primeira oficina os estagiários trouxeram imagens captadas durante uma semana de trabalho na escola, para ilustrar as suas práticas (duas fotos por cada área de desempenho: organização e gestão do ensino e da aprendizagem; participação na escola; relação com a comunidade; e desenvolvimento profissional). Para a segunda oficina selecionaram imagens (fotos e vídeos) para representar denotativa ou metaforicamente o significado de ser professor de Educação Física. Em ambas as oficinas os participantes expunham as imagens, os motivos da escolha e o significado que lhes atribuíram.

4.4 Procedimentos de análise

As falas dos participantes nas sessões de recolha de dados foram gravadas em áudio ou vídeo, transcritas integralmente e enviadas aos respetivos intervenientes para confirmação e eventuais esclarecimentos ou comentários adicionais. O material das transcrições e dos diários de bordo foi introduzido no programa de análise qualitativa NVivo 9, que facilitou a aplicação de procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 2004) e de comparação constante (Merriam, 2009).

O material incluído nas três definidas categorias *a priori* deduzidas de Dubar (1997): 1) componente biográfica; 2) componente relacional; 3) relação entre a componente biográfica e a componente relacional; foi categorizado *a posteriori*, a partir da análise das unidades de significado, através do método de

comparação constante, usado para fazer emergir padrões e temas nas representações dos estagiários (Glaser e Strauss, 1999; Merriam, 2009). Este procedimento aplicado a todas as fontes de dados categorias deu lugar a uma leitura mais seletiva, para retenção dos temas mais salientes dentro das categorias *a priori*, e interpretação dos seus significados e interações. A triangulação da evidência encontrada nos temas e padrões pelas diferentes fontes de dados e a busca ativa de evidência negativa permitiram dar consistência à extração de conclusões sobre o modo como os estagiários se perceberam a si próprios e, conseqüentemente, inferir acerca do modo como (re)construíram a sua identidade profissional.

5 Resultados e Discussão

5.1 Componente biográfica

Os dados põem em evidência a importância das experiências prévias na determinação da escolha da profissão, assim como na reconfiguração do significado de ser professor de Educação Física. As experiências desportivas desde tenra idade (em alguns casos, desde os três anos); o gosto pela prática desportiva; e a influência de professores e/ou treinadores destacam-se nas razões da escolha da profissão, mantidas mesmo se desaconselhados por familiares, ou incentivados para opções social e economicamente mais favoráveis. As imagens construídas ao longo do tempo fortaleceram a identificação com a área profissional e a vontade de se tornarem professores capazes de fazer a diferença.

As percepções e as expectativas profissionais que os estagiários desenvolvem durante as experiências prévias influenciam a identificação com a profissão, o modo como encaram o ensino e o investimento que fazem no seu desenvolvimento profissional (Collay, 2006; Reid *et al.*, 2008; Chong e Low, 2009). Segundo Meijer, Graaf e Meirink (2011), o desenvolvimento da identidade profissional envolve a (re)construção de significados ao longo do tempo.

As experiências marcantes, quer positivas, quer negativas, que os estagiários vivenciaram enquanto alunos e enquanto atletas são evocadas para melhor atuarem enquanto professores,

“A maneira como ele (professor de Biologia) convivia conosco, o clima positivo de aprendizagem que ele nos facultava (sempre com respeito e mantendo bem a hierarquia), a motivação que ele suscitava em nós, tudo isso para mim tem transferência para a Educação Física... Sem dúvida que para mim foi a grande referência. Eu costumava dizer que queria ser como ele, porque ele é fabuloso, mesmo. E ele nem era de Educação Física, mas acho que tanto os bons professores como os maus, para mim têm muita, muita influência.” (M/GF1).

A maior parte das experiências é lembrada e contada com emoção. Enquanto as experiências positivas lhes serviram de referência e de inspiração, as experiências negativas motivaram-nos a quererem ser melhores profissionais e a proporcionarem melhores experiências aos seus alunos, como por exemplo:

“A maior parte dos professores [de Educação Física] foram um mau exemplo: perguntavam ‘o que é que vocês querem? Peguem lá uma bola’. Isso fez-me pensar: se eu fosse professor fazia-o de outra maneira...” (R/GF1).

De acordo com Choi (2007), as identidades são pontos instáveis de identificação, representadas e negociadas através de discursos, num contexto histórico-cultural. Não se trata de uma essência, mas de um posicionamento. No exemplo apresentado, o participante revela a sua tomada de posição perante a experiência que lhe estava a ser imposta, e que, simultaneamente o motivou a querer vir a ser um professor capaz de marcar a vida dos seus alunos.

5.2 Componente relacional

Das múltiplas tarefas que os professores desempenham na escola, os estagiários referem-se à prática letiva, à participação nos conselhos da sua

turma, à participação nas reuniões de departamento e de grupo disciplinar, ao acompanhamento do diretor de turma e à participação no clube de desporto escolar. Um dos participantes refere ainda a vigilância de exames e a participação na atualização de documentos estruturantes da escola. Todas estas formas de envolvimento na escola, todas as vivências do dia-a-dia de um professor são encaradas por todos como extremamente significativas para a construção da sua identidade profissional.

As palavras dos estagiários carregam uma certa carga emocional e afetiva, sobretudo quando se referem ao relacionamento com os alunos, à capacidade de os envolver e alcançar os objetivos de aprendizagem:

“Por muito que queira chegar ao final desta jornada, ver o quanto cresci e quanto cresceram os meus alunos, ver naquilo que eles se transformaram, tudo quanto mudou. Cada dia que dou uma nova aula é mais um dia perto do final de tudo isto, de tudo o que agora me define, e eu gosto de estar assim, gosto tanto! Não queria que acabasse” (M/DB, p. 55).

Os estagiários entendem que o professor deve ser o responsável por conseguir envolver os alunos na aprendizagem. Como narra um dos participantes: “...a experiência com esta turma deixou-me uma mensagem fundamental: não é possível ensinar quem não quer aprender, mas é responsabilidade do professor estimular os alunos para a aprendizagem” (T/DB, p. 39). O relacionamento com os alunos e a prática desportiva prazerosa são as referências cruciais. Um participante diz, ao apresentar uma foto dos seus alunos em atitude de festejo: “o aluno deve praticar desporto com prazer. Se o aluno tiver prazer, vai consolidar melhor as aprendizagens” (V/W2). A comunicação da afetividade por palavras e gestos aparece como chave do sucesso pedagógico:

“O facto de serem dois alunos mais introvertidos fez com que a minha abordagem fosse diferente, procurando salientar mais os aspetos positivos e respondendo sempre com um gesto que lhes permitisse perceberem que estavam a evoluir, tal como ‘um piscar de olho’... Penso que esta forma de

procurar que o aluno se sinta confiante para tentar ultrapassar a dificuldade é essencial para o sucesso...” (R/DB, p. 22).

O poder de chegar aos alunos é uma marca distintiva da Educação Física. Um participante fala da sua experiência: “os alunos sentem mais afinidade conosco. Nós chegamos mais rapidamente a eles e percebemos melhor as suas angústias” (C/W2). Outro participante relata a história surpreendente contada pelo diretor da sua turma, professor de outra disciplina: “na escola de [...], onde fui professor durante muitos anos, cheguei a fazer aulas de Educação Física. E porquê? Porque queria conhecer os meus alunos, queria saber como eles realmente eram. Queria aproximar-me deles e a sala de aula não me dava essa oportunidade” (T/DB, p. 15).

A autonomia dos alunos e os modelos de ensino que a promovem merecem destaque especial no quadro de preocupações pedagógicas dos estagiários: “na organização das tarefas é preciso dar tempo aos alunos. Os alunos têm que perceber o que é para fazer e têm que saber organizar-se” (V/W2). O Modelo de Educação Desportiva (MED) encaixa bem nestas preocupações, e os desafios e benefícios da aplicação do MED são resumidos assim:

“Encaro a minha atuação em contexto MED como um desafio, uma vez que o domínio do conteúdo é ainda mais premente do que nas abordagens mais tradicionais à Educação Física. É um Modelo que se baseia no questionamento como forma de aprendizagem concreta, na constante colocação de desafios. E face a um problema ou desajuste eu não posso simplesmente responder pelos alunos, tenho que os orientar no sentido da descoberta por si e para si” (M/DB, p. 22).

A aplicação do ‘Projeto Individual de Progresso’ nas modalidades de ginástica acrobática e de futebol constitui um outro exemplo de fomento de autonomia e de responsabilidade:

“Eram eles que vinham ter comigo e diziam: ‘Professora, hoje tem que me avaliar nisto ou naquilo’. Eu avaliava-os, também na parte da responsabilidade. Se eles conseguissem cumprir o objetivo, passavam

hierarquicamente para o objetivo seguinte. Se não, continuávamos a trabalhar naquele. E deu bastantes frutos... saber o que fazer para ultrapassar as dificuldades” (M/EF).

Para os estagiários, atividades extracurriculares foram interpretadas como um excelente veículo de motivação para os alunos, como uma forma privilegiada de envolver os encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e como um incentivo à prática regular do exercício físico, extensivo a familiares e amigos:

“O melhor foi termos crescido! De uma corrida para a outra, éramos mais e melhor, vieram amigos e até alguns pais. Fazíamos a ligação entre a escola, as aulas, os alunos e os pais. Como eu queria isto! Partilhar vivências, mostrar o trabalho que os seus filhos realizam, envolvê-los na nossa esfera, conversar com eles, responder a questões, ver os olhos brilhantes de novidade e de interesse.... E eu estava feliz” (M/DB, pp. 39-40).

Três dos participantes destacaram o seu contributo e o que beneficiaram da intervenção junto dum centro social que acolhe crianças e jovens desfavorecidos e duma instituição de pessoas portadoras de deficiência:

“Ser professor está associado à responsabilidade social de contribuir para a formação de outrem. Sentir que se fez parte desta contribuição social é a maior gratificação que se pode ter como Pessoa, pois a recompensa do trabalho exercido surge em cada sorriso e em cada rosto feliz das crianças.” (T/DB, p. 31).

Em suma, na componente relacional, a dimensão pessoal (emocional, afetiva) não pode ser dissociada da dimensão profissional. ‘Ser professor’ “vai para além das aulas e mesmo para além da escola” (T/W1). É “marcar os alunos e fazer a diferença” (V/W1), é “ensinar a cooperar, a partilhar, a viver com os outros e para os outros” (T/W2), é “ter paixão pelo que se faz” (V/W2) e “ser entusiasta” (J/W1). E, é exatamente essa paixão pelo que se faz que promove a ação, a resiliência e o agenciamento (Giddens, 1997; Sachs, 2001; Macphail e Tannehill, 2012). É também essa paixão pelo que se faz que promove a

vontade de se ser um professor transformador (Sachs, 2003; Mockler, 2005), empenhado em transformar a sociedade através da formação de seres humanos que pensem criticamente e que alterem hábitos, crenças e ideias pré-concebidas.

“Ao fim e ao cabo isto é até um bocado utopia, e até cliché, mas ser professor é também ajudar a transformar o mundo, não é? É ajudar a transformar alguma coisa. E se não for o mundo inteiro, é o mundo de cada um de nós” (M/EF).

Esta vontade de intervir no mundo leva a que, através da linguagem, explícita ou tácita, se projete a alteração da estrutura social (Berger e Luckmann, 2004) e se veja a escola e o professor como oficina e artífice do humano.

“Ser professor é um estado de alma: és professor ou não és professor’. O professor deve ser, sem dúvida, um veículo de formação dos alunos. Na Educação Física eu trabalho aspetos psicossociais (a proximidade, o trabalho de grupo, a competição, etc.), trabalho aspetos motores e estou também a trabalhar aspetos cognitivos. Portanto, é uma formação muito, muito completa” (M/EI).

5.3 Relação entre a componente biográfica e a componente relacional

As crenças e expectativas que os estagiários trazem consigo entrecruzam-se com as experiências de estágio, saindo reforçadas, postas entre parêntesis, ou então desafiadas, neste caso, quando as novas experiências contradizem claramente as expectativas.

No nosso estudo, em ambas as escolas, os participantes reconhecem a existência de um trabalho colaborativo entre os professores dos diversos grupos disciplinares. Notaram um clima de empenho, cooperação e respeito no seio do grupo de Educação Física. Alguns ficaram surpreendidos com a cultura profissional e a dedicação demonstrada pelos professores:

“...a minha ideia era encontrar professores que não ...se preocupassem muito com a prática, que já estivessem há não sei quantos anos no ensino, e a verdade é que não. São professores preocupados com a prática, com uma entreaajuda, uma relação e uma comunicação fantásticas. Aliás o grupo de Educação Física é reconhecido na escola pelo seu envolvimento, ...é aquele que mais habilitações académicas tem ...e é reconhecido na escola como um grupo ...competente e trabalhador, que promove atividades ...e acho que isso é bem visível nos outros professores” (J/EI).

O trabalho colaborativo que se assiste nas comunidades de prática explicadas por Wenger (1998), potencia as aprendizagens e promove o desenvolvimento do conhecimento prático (Kelly, 2006; Marcelo, 2009b). Todos aprendem com todos através de um espírito de abertura e de processos de reconhecimento das posições assumidas (Gee, 2001; Cohen, 2010). Os estagiários aprendem com os membros do núcleo de estágio, com os professores de Educação Física e com os professores de outros grupos disciplinares. Por seu turno, os outros professores também aprendem com eles, com o que trazem de novo para a escola, sem preconceitos nem medo de serem mal interpretados:

“Eu pensei ‘como é que vai ser e como é que não vai ser? Será que sim?’ Mas aquilo é espetacular. Muita abertura. O que nós sabíamos ..., por exemplo, em relação ao MED, que era uma novidade, nenhum dos professores que estavam na escola teve formação ao nível do MED... Por exemplo, há aqueles professores que dizem: ‘Ah não, não! Os estagiários? Por amor de Deus! Não vou aprender nada com eles.’ E eles não! ‘O MED? Mas como é que é isso? Explica-me lá que eu até acho interessante” (M/EF).

O sentimento de pertença à escola e à profissão não se restringe a espaços de partilha do saber ou do saber fazer. Ele somatiza-se no reconhecimento do modo como somos olhados, como somos aceites, e no conforto que isso nos proporciona:

“Desde as 8h que estávamos na escola com o objetivo de ajudar na organização do corta-mato...à medida que o tempo passava, sentia que estava a ser tratado como um qualquer professor de Educação Física. Senti-

me a entrar verdadeiramente na organização escolar, fora da sala de aula. Se até agora ‘parecia’ que estava só a assistir, a partir deste dia, senti-me melhor entre os professores. Parece que começamos a entrar no mundo deles e a fazer parte do grupo de Educação Física” (R/DB, p. 10).

Ser olhado e respeitado como professor é o Rubicão que qualquer estagiário quer ver definitivamente atravessado. Pô-lo em causa, sobretudo perante os alunos, por melhor que seja a intenção, jamais será bem aceite. Os estagiários dos dois núcleos tiveram neste aspeto experiências distintas: “...o nosso professor cooperante nunca se metia nas nossas aulas, jamais a não ser que fosse alguma coisa de vida ou de morte a acontecer, mas isso nunca aconteceu” (M/EF).

“...A professora cooperante decidiu intervir e ‘tomar as rédeas da aula’. Mas pior do que isso, ...a professora enganou-se na coreografia. Ela estava a fazer uma coisa e eu outra (tendo eu a certeza de que estava certo). Naturalmente que os alunos se confundiram, e claro, a ideia que ficou no ar foi a de que a professora mais experiente tinha razão, quando de facto não foi isso que aconteceu... Conclusão, em dez minutos poderia ‘destruir’ a confiança que os alunos têm no professor” (R/DB, p. 31).

A participação plena num grupo de pertença requer uma atitude ativa (Sachs, 2001; Adams, 2011), de agenciamento (Giddens, 1997; Macphail e Tannehill, 2012), exige aprofundamento da reflexão crítica, o abandono da zona de conforto (Day, 1998) e a passagem da fronteira do que começa por se apresentar como exigência externa e se vem a interiorizar como pessoalmente gratificante:

“Quando começamos, acho que olhava para as reflexões como algo obrigatório. Quer dizer, sempre lhes atribuí importância, mas era uma das incumbências do estágio e, portanto, era importante realizá-las. Agora, continuam a ser uma das incumbências do estágio, mas agora, e passo a expressão, eu faço-as porque me apetece. Sinto-me verdadeiramente motivada para as fazer. E comparar aquilo que escrevia há 42 aulas com aquilo que hoje escrevo: é abismal” (M/DB, p. 41).

A reflexão é entendida por muitos autores (e.g. Zembylas, 2003; Korthagen e Vasalos, 2005; Kelly, 2006) como um indicador do nível de desenvolvimento profissional. E nesse desenvolvimento, as crenças e representações do significado de ser professor vão-se alterando, num jogo de reconstrução das imagens que acompanham o indivíduo desde tenra idade, que se constitui como um processo dinâmico, evolutivo, relacional e necessariamente contextualizado. Um dos participantes mostra, de forma *sui generis*, o seu sentimento acerca da evolução do seu nível de reflexão: "...sinto-me o *upgrade* dos meus conhecimentos..." (M/EF), e acrescenta como evidência prática: "...não digo sempre mas na maior parte das aulas os miúdos saiam com algo de melhor e eu também" (M/EF). Este processo vai de encontro ao defendido por Dubar (1997) e por Flores e Day (2006), ao considerarem os fatores biográfico e relacional, ambos contextualizados histórica e socialmente. A tomada de consciência deste processo está patente na seguinte expressão:

"Hoje dei por mim a pensar que daqui a três aulas já não volto a dar ginástica. Faz-nos pensar e relembrar como o tempo é fugaz, e em tudo aquilo que já construímos juntos: as dificuldades que ultrapassamos, aquilo que aprendemos, as crenças que permaneceram e aquelas que se desvaneceram" (M/DB, p. 20).

Segundo Korthagen e Vasalos (2005), a reflexão é importante para os professores tomarem consciência das suas qualidades, de modo a poderem utilizá-las de forma mais intencional e sistemática. Larrivee (2008) defende que emergir como prático reflexivo envolve a vontade de ser um participante ativo, acreditar na possibilidade de transformação e enfrentar abertamente os erros, as dificuldades e incompreensões que sempre surgem. Porém, como referem Flores e Day (2006, p. 230), "*despite the strong connections between personal biography and stable sense of identity, it is clear that in most if not all cases, history was mediated by context*". Com efeito, a história de cada estagiário cruza-se com as relações que se estabelecem no contexto específico da sua prática, pelo que as vivências formativas se revelam fundamentais para o sucesso profissional a médio e a longo prazo.

6 Conclusões

Esta pesquisa detalha a interação que se estabelece entre a biografia pessoal, a componente relacional e as influências contextuais de estagiários de Educação Física. As experiências vividas, bem como os sentimentos que emergiram das relações que se foram estabelecendo, constituíram a base da (re)construção da identidade profissional, nos planos individual e coletivo. Os resultados colocaram em evidência que a transformação das crenças e autorrepresentações como professores de Educação Física são influenciadas pela percepção do contexto e das relações que aí se estabelecem. Ambientes pautados pelo trabalho colaborativo, onde se cultiva a partilha e se apoia a iniciativa, favorecem um envolvimento profícuo, estimulador da vontade de (se) transformar.

Os instrumentos de recolha de dados complementaram-se entre si. Uns sem os outros não ofereceriam um quadro tão completo e multifacetado acerca dos pensamentos e das experiências de aprendizagem dos participantes. As entrevistas em profundidade e os diários de bordo deram acesso a perspetiva mais pessoal de cada participante. As sessões de grupo focal e as oficinas promoveram a partilha e o cotejo de ideias entre todos os participantes. 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 que de outra forma lhes passaria despercebido.

Deixar de se sentir estudante para passar a sentir-se professor é vivido como uma espécie de metamorfose. Todos os participantes referiram, sobretudo, sentimentos positivos nessa passagem, valorizando a diversidade das experiências proporcionadas pelo contexto de estágio profissional, a capacidade de envolverem os alunos nas suas aprendizagens e os momentos (formais e informais) de reflexão partilhada com os outros professores. Referiram-se ainda à importância atribuída à interação que conseguiram estabelecer com os seus alunos fora da sala de aula, à participação na escola

e na comunidade, à responsabilidade em criar oportunidades de prática desportiva para todos os jovens da comunidade educativa e ao trabalho colaborativo desenvolvido entre os membros do núcleo de estágio para a construção de um conhecimento prático.

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 cultivados no núcleo de estágio proporcionaram condições contextuais favoráveis para uma identificação positiva com a profissão, baseada no autodesenvolvimento reflexivo, na vontade de valorizarem a Educação Física e fazerem a diferença para os seus alunos, de serem inovadores e de cuidarem do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No futuro, será interessante aprofundar como é que o conhecimento prático vai sendo construído no interior das comunidades de prática - núcleos de estágio e escolas-, quais as experiências formativas que facilitam ou dificultam a integração e a agência dos estagiários e qual a sua repercussão na (re)construção da identidade profissional do professor de Educação Física.

Referências

ADAMS, Ruth. Exploring dual professional identities, the role of the nurse tutor in higher education in the UK: role complexity and tensions. **Journal of Advanced Nursing**, Barking, Essex, v. 67, n. 4, p. 884-892, 2011.

AKKERMAN, Sanne; MEIJER, Paulien. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 2, p. 308-319, Agos., 2011.

ALSUP, Janet. English Education Students and Professional Identity Development: Using Narrative and Metaphor to Challenge Preexisting Ideologies. **Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture**, v. 3, n. 2, p. 277-280, Spring, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATISTA, Paula; QUEIRÓS, Paula. O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In: BATISTA, Paula; QUEIRÓS, Paula *et al.* **Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física**. Porto: FADEUP, 2013. p. 33-52

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade: Um livro sobre a sociologia do conhecimento**. 2^a ed. Lisboa: Dinalivro, 2004.

BOLÍVAR, Antonio. The initial training of secondary school teachers and their professional identity. **Ese-Estudios Sobre Educacion**, n. 12, p. 13-30, 2007.

CHOI, Soo Joung. **The experiences of non-native English speaking teachers and their professional identity constructions in an ESL context**. Dissertação (Doctor of Philosophy in Secondary and Continuing Education), Graduate College of University of Illinois at Urbana - Champaign, Urbana - Illinois, 2007.

CHONG, Sylvia; LOW, Ee-Ling. Why I want to teach and how I feel about teaching-formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. **Educational Research for Policy and Practice**, n. 8, p. 59-72, 2009.

COHEN, Jennifer. Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 3, p. 473-481, 2010.

COLLAY, Michelle. Discerning Professional Identity and Becoming Bold, Socially Responsible Teacher-Leaders. **Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development**, v. 18, p. 131-146, 2006.

DAY, Christopher. Working with the different selves of teachers: beyond comfortable collaboration. **Educational Action Research**, v. 6, n. 2, p. 255-275, Dez., 1998.

DAY, Christopher et al. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. **British Educational Research Journal**, v. 32, n. 4, p. 601-616, Agos., 2006.

DINKELMAN, Todd; MARGOLIS, Jason; SIKKENGA, Karl. From Teacher to Teacher Educator: Experiences, Expectations, and Expatriation. **Studying Teacher Education**, v. 2, n. 1, p. 5-23, Maio, 2006.

DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

ENTWISTLE, Noel The use of research on student learning in quality assessment. In: GIBBS, Graham. **Improving Student Learning Through Assessment and Evaluation**. Oxford: The Oxford Centre For Staff Development, Oxford Brookes University, 1995. p. 24-43

ENYEDY, Noel; GOLDBERG, Jennifer; WELSH, Kate. Complex dilemmas of identity and practice. **Science Education**, v. 90, n. 1, p. 68-93, Nov., 2006.

FLORES, Maria; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, p. 219-232, Nov., 2006.

GEE, James. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. **Review of Research in Education**, v. 25, p. 99-125, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade Pessoal**. 2nd. Oeiras: Celta Editora, 1997.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. New York: Aldine de Gruyter, 1999.

GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114

GREENE, Carol; MAGLIARO, Susan. Pre-Service Teachers' Images of Teaching. **Advances in Research on Teaching**, v. 11, p. 207-234, 2005.

KELLY, Peter. What is teacher learning? A socio-cultural perspective. **Oxford Review of Education**, v. 32, n. 4, p. 505-519, Set., 2006.

KORTHAGEN, Fred; VASALOS, Angelo. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 11, n. 1, p. 47-71, Agos., 2005.

LARRIVEE, Barbara. Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners. **New Educator**, v. 4, n. 2, p. 87-106, 2008.

MACPHAIL, Ann; TANNEHILL, Deborah Helping Pre-Service and Beginning Teachers Examine and Reframe Assumptions About Themselves as Teachers

and Change Agents: “Who is Going to Listen to You Anyway?”. **Quest** v. 64, n. 4, p. 299-312, Out., 2012.

MARCELO, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, Jan./Abr., 2009a.

_____. Formality and informality in the learning-to-teach process. **Revista De Educacion**, n. 350, p. 31-55, 2009b.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio; NASCIMENTO, Juarez. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de Educação Física. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 776-787, Jul./Set., 2010.

MEIJER, Paulien; GRAAF, Gitta; MEIRINK, Jacobiene. Key experiences in student teachers' development. **Teachers and Teaching**, v. 17, n. 1, p. 115-129, Fev., 2011.

MERRIAN, Sharan. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MOCKLER, Nicole. Trans/forming Teachers: New Professional Learning and Transformative Teacher Professionalism. **Journal of In-service Education**, v. 31, n. 4, p. 733-746, 2005.

PADILHA, Maria; NELSON, Sioban. Networks of Identity: The Potential of Biographical Studies for Teaching Nursing Identity. **Nursing History Review**, v. 19, p. 183-193, 2011.

REID, Anna et al. Identity and engagement for professional formation. **Studies in Higher Education**, v. 33, n. 6, p. 729-742, Dez., 2008.

SACHS, Judith. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. **Journal of Education Policy**, v. 16, n. 2, p. 148-161, 2001.

_____. **The activist teaching profession**. Maidenhead Open University Press, 2003.

SAVATER, Fernando. **Ética para um jovem**. 21^a. Alragide: Publicações Dom Quixote, 2013.

SFARD, Anna; PRUSAK, Anna. Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. **Educational Researcher**, v. 34, n. 4, p. 14-22, 2005.

WAUGH, Christian; THOMPSON, Renee; GOTLIB, Ian. Flexible emotional responsiveness in trait resilience. **Emotion**, v. 11, n. 5, p. 1059-1067, 2011.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: Learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 115-138

ZEMBYLAS, Michalinos. Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 9, n. 3, p. 213-238, Agos., 2003.

Estudo 4

Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física

Inês Cardoso

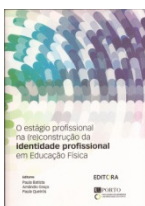
Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal

Paula Batista

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI2D)

Amândio Graça

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI2D)



Publicado:

Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 181-207). Porto: FADEUP.

1 Introdução

As questões do 'aprender a ser professor' são um tópico de pesquisa que têm ganho relevância investigativa (Beijaard, Korthagen, & Verloop, 2007), adquirindo uma dimensão que vai para além de aprender a 'saber ensinar'. Trata-se de aprender a 'ser alguém que ensina' (Akkerman & Meijer, 2011; Meijer, Graaf, & Meirink, 2011), o que envolve um conjunto de aspetos relacionais e emocionais, bem como práticas de reflexão ao nível das crenças, identidade e missão (Korthagen & Vasalos, 2005). O desenvolvimento do conhecimento pedagógico de conteúdo e das habilidades de ensino é apenas uma parte do processo de se tornar professor. Uma outra parte, não menos importante, é de natureza pessoal e transformativa (Meijer et al., 2011). No seu processo de transformação, os estudantes/professores crescem pessoal e profissionalmente, e é a conjugação destas duas dimensões que lhes permite construir e reconstruir a sua identidade docente (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Por se tratar de um processo interativo, requer práticas comunicacionais e processos de reconhecimento (Gee, 2001), que encontram um ambiente favorável e facilitador nas relações que se estabelecem dentro de comunidades de prática fortes e estáveis (Lave & Wenger, 1991; Reid, Dahlgren, Petocz, & Dahlgren, 2008). É através das interações estabelecidas entre os elementos da comunidade, traduzida por conversas autênticas e significativas, envoltas em crenças e valores pessoais, que a identidade profissional é moldada (Larrivee, 2008). É também dessa forma que os estagiários desenvolvem a sua identidade profissional num determinado contexto social (dimensão individual) e contribuem para o desenvolvimento da profissão (dimensão coletiva) (Owens, Robinson, & Smith-Lovin, 2010). A perceção daquilo que se espera de um determinado profissional (Padilha & Nelson, 2011), neste caso, de um professor, altera-se com a experiência social, com as respostas que dá às exigências sociais que lhe são colocadas, e que o levam a atribuir novos significados à profissão.

Tornar-se professor implica uma combinação entre reflexão, experimentação e diálogo em contexto de prática (construção ativa do conhecimento prático),

pelo que pressupõe uma aprendizagem através da experiência com outras pessoas nos locais de trabalho (Black et al., 2010; Day, 2001). Deste modo, a identidade é (re)construída através de um processo de negociação, em que o indivíduo tenta conciliar as suas perceções com as dos outros, atendendo ao contexto social e cultural onde exerce a sua prática (Wenger, 1998). Com efeito, é através da negociação que um indivíduo pode ser reconhecido como ‘*a certain kind of person*’ (Gee, 2001, p. 99), ou como um certo tipo de professor. Neste cenário, importa atender a que, perante um determinado discurso ou perante uma determinada conversa, grande parte do processo de reconhecimento é realizado implicitamente (Cohen, 2010). Por conseguinte, será necessário um maior entendimento acerca das dinâmicas comunicacionais que se estabelecem entre os membros de uma comunidade de prática no desenvolvimento de uma identidade profissional partilhada, na medida em que é possível reconhecer “*ways of interacting in each other’s talk, even as they articulate differing observations and conclusions*” (Cohen, 2010, p. 479). É igualmente possível ver emergir o tipo de professores que querem ser, na medida em que as transformações pessoais e profissionais que operam em cada indivíduo resultam das interações estabelecidas na comunidade de prática da qual fazem parte.

Os estudos realizados têm incidido em observações externas, pelo que não se conhece suficientemente o olhar interno de quem participa nas comunidades de prática, nem os discursos proferidos nessas comunidades (Dinkelman, 2011). Não se trata de perceber “*If It Works*”, mas “*How It Works*” (Parker, Burrows, Nash, & Rosenblum, 2011, p. 1389). Para que seja possível perceber “*How It Works*”, “*it is not enough that teachers’ work should be studied: they need to study it themselves*” (Stenhouse, 1984, p. 143).

Neste contexto, o presente estudo pretende compreender como é que os estagiários aprendem a ser professores em comunidade de prática e como é que a própria comunidade de prática se desenvolve para apoiar os seus membros no seu esforço de desenvolvimento pessoal e profissional (Joyce, 2004). Ao tentar perceber, pelos discursos dos estagiários acerca das suas

práticas e dos significados que lhes atribuem, como é que estes aprendem a ser professores numa comunidade de prática, pretende-se contribuir para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional dos professores de Educação Física durante os processos formativos. Este processo poderá mesmo ser extensivo à sua própria compreensão durante o percurso profissional. De forma a dar resposta ao propósito deste estudo, as questões da identidade serão exploradas através do que os estagiários/professores dizem que são, do que pensam, acreditam, sentem, fazem e aspiram. Neste intuito, foram formuladas as seguintes questões de partida:

1. Quais as dificuldades que os estagiários sentiram ao serem integrados no contexto real e como é que a comunidade de prática contribuiu para a superação dessas dificuldades?
2. Das experiências formativas que os estagiários vivenciaram na comunidade de prática, quais as que consideraram mais significativas para o desenvolvimento da própria comunidade?
3. Que entendimento os estagiários passaram a ter acerca do que significa 'ser professor de Educação Física' em resultado da sua participação na comunidade de prática?

2 A Importância da Prática Discursiva nas Relações que se Estabelecem em Comunidade de Prática

Os processos de reconhecimento de um certo tipo de pessoa tomam em consideração os contextos e os momentos da interação social, mas não suprimem, antes se entrelaçam na tessitura social, *"the workings of historical, institutional, and sociocultural forces"* (Gee, 2001, p. 100). De acordo com esta perspetiva, os sistemas interpretativos usados para caracterizar pessoas ou grupos de pessoas, neste caso professores, irão determinar o modo como eles são percebidos e irão filtrar o acolhimento daquilo que dizem e fazem, e o que daí sucede. Ser reconhecido como um certo tipo de pessoa não é um ato unilateral de vontade própria; porém, as pessoas individualmente e em grupos podem aceitar, contestar, negociar ou até subverter as identidades que lhes são

imputadas por via do seu estado natural, da sua posição institucional, da sua individualidade, ou da sua filiação a um dado grupo.

Os discursos partilhados pelos membros de uma determinada comunidade de prática, e a sua legitimação, podem ser compreendidos através da perspectiva da identidade discursiva (D-identity) proposta por Gee (2001). Isto é, dando atenção ao modo como uma pessoa é considerada e tratada no discurso dos outros, como ela se considera a si própria no seu próprio discurso, em que medida se acomoda ou conforma ao discurso dos outros sobre si (*ascription*), ou com que grau de sucesso trabalha para conseguir criar e manter uma consideração favorável na interação com os outros (*achievement*). Este reconhecimento depende do poder que o seu discurso consegue exercer sobre os outros (*power*) e, neste caso, a fonte do poder é 'racional', uma vez que depende das razões que lhe são atribuídas.

Um indivíduo é reconhecido como tendo determinadas características apenas porque os outros o tratam como sendo detentor dessas mesmas características, razão pela qual os indivíduos podem ser reconhecidos de forma diferente conforme os atores e os contextos onde o discurso acontece. Este processo de reconhecimento permite que as pessoas possam construir e sustentar identidades através dos seus discursos, mesmo sem o suporte da cultura institucional. Os discursos permitem compreender os significados que emergem a partir da linguagem utilizada, revelando o entendimento que os indivíduos têm acerca do mundo e, portanto, da forma como nele atuam (Allard, 2006). Assim, cada pessoa apresenta uma trajetória única através do 'espaço discursivo', isto é, possui experiências concretas com discursos específicos que, por serem proferidos num determinado contexto, são socialmente formados e informados (Gee, 2001). De igual modo, o funcionamento dos grupos de afinidade baseia-se em processos de participação e partilha: os indivíduos partilham lealdade, acesso e participação em práticas específicas que fornecem, a cada um dos seus membros, as experiências necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, que, em conjunto, promovem o desenvolvimento do próprio grupo ou comunidade (Wenger, 1998). Por sua vez, as experiências vividas em inte-

ração são catalisadoras da (re)construção da identidade (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). Wenger e colegas (2002) remetem esta noção de grupo de participação e partilha para o conceito de comunidade de prática, que definem como “*a group of people who share a common concern, set of problems, or a passion about a topic and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis*” (p. 4).

A aprendizagem realizada nestas comunidades de prática, como por exemplo, aprender a ser professor, é entendida como resultante da interação e da coparticipação entre pares com o auxílio de um outro mais experiente. O papel desenvolvido por esse elemento mais experiente (no caso da formação de professores, um professor cooperante ou um orientador da faculdade) é o de interlocutor qualificado²⁹ (Trindade & Cosme, 2010), acompanhando os estagiários, que inicialmente assumem uma participação mais periférica no interior da comunidade (adotando uma atitude menos interventiva nas discussões em grupo). Com a conquista de uma crescente autonomia, vão assumindo uma participação cada vez mais central, ou seja, mais ativa na exposição de ideias, assumindo-as e debatendo-as com os outros (Lave & Wenger, 1991). O conceito de participação periférica legítima define assim as relações entre os principiantes (*newcomers*) e os mais experientes (*oldtimers*) dentro da comunidade de prática (Lave & Wenger, 1991).

As comunidades de prática são consideradas por alguns como fundamentais nos processos de formação (e.g., Adams, 2011; Black et al., 2010; Dotson, 2007; Reid et al., 2008), uma vez que ao proporcionarem processos colaborativos de aprendizagem situada e de participação periférica legítima (Lave & Wenger, 1991), conduzem à partilha do conhecimento e à construção de um conhecimento coletivo através de relações mútuas de participação (Wenger, 1998). Em boa verdade, as comunidades de prática constituem-se como sistemas sociais de aprendizagem, caracterizados por promoverem um

²⁹ Interlocutor qualificado: elemento que contribui ativamente para a construção das comunidades de aprendizagem, onde a mutualidade se assume como o princípio fundamental a respeitar (Trindade & Cosme, 2010).

envolvimento mútuo, onde as tensões e os desafios são aceites; na ausência de acordo, os membros negociam entre si através da partilha de ideias, conhecimentos, experiências, crenças e sentimentos (Wenger, 1998).

A aprendizagem feita pelos *newcomers* (os estagiários) é situada (Lave, 1991), dado que se foca no modo como a sua participação se torna plena, o que influencia o desenvolvimento de cada indivíduo e o desenvolvimento das próprias comunidades. Lave (1991) explica que estes participantes ganham um valor crescente na comunidade de prática *“through a social process of increasingly centripetal participation, which depends on legitimate access to ongoing community practice”* (p. 68) e o desejo de terem uma participação plena (Lave & Wenger, 1991). Esta dualidade, de ser um participante social mas também uma pessoa única e autónoma, pode potenciar o desenvolvimento das comunidades de prática. Se, por um lado, os participantes introduzem ‘novas vozes’; por outro lado, as comunidades de prática oferecem oportunidades para que os participantes desenvolvam novos posicionamentos através da apropriação de diferentes discursos (Akkerman & Meijer, 2011), comportamentos, habilidades e formas de conhecimento, baseados nas observações e nos diálogos estabelecidos com os outros membros.

Cada comunidade de prática possui uma estrutura social dinâmica, na qual se estabelece um jogo de relações entre pessoas, atividades e o seu mundo, e em torno da qual convergem os interesses dos seus membros, pelo que a participação se baseia sempre numa negociação situada e numa renegociação de significados. Isso implica que conhecimento e experiência estejam em constante interação e sejam mutuamente constitutivos. Assim sendo, a compreensão da aprendizagem realizada em contexto de prática, através da participação em comunidades de prática *“focuses attention on ways in which it is an evolving, continuously renewed set of relations”* (Lave & Wenger, 1991, p. 50). A aprendizagem pela participação só é possível se envolver os indivíduos em novas práticas e em novas funções, permitindo aceder a novos entendimentos que facilitem a resolução de problemas emergentes. Desta

forma, os participantes tornam-se pessoas diferentes, assistindo-se a um desenvolvimento pessoal e profissional e a uma conseqüente reconstrução identitária a qual, por sua vez, pode influenciar a procura de novas oportunidades de participação.

Ascender a uma participação plena envolve, não apenas um grande compromisso de tempo, esforço, aumento de responsabilidade e realização de tarefas cada vez mais complexas, mas, principalmente, um crescente sentimento de identidade como participante pleno. Mesmo assim, a participação periférica não significa uma participação parcial em comparação com a participação plena. Participação periférica sugere abertura, acesso ao conhecimento prático por meio de um envolvimento crescente com os membros da comunidade de prática, envolvendo também relações de poder e legitimação (Lave & Wenger, 1991). A participação periférica é importante para desenvolver perspectivas ou questões ingênuas (Gudolle, Antonello, & Flach, 2012). Desse ponto de vista, a inexperiência pode ser encarada como uma oportunidade de desenvolvimento da própria comunidade de prática, pois contribui com 'um novo olhar' para a discussão das temáticas em agenda. Porém, esta situação só deverá ocorrer quando acompanhada por *oldtimers*, como é o caso dos professores cooperantes, que compreendam as limitações dos estagiários, que os apoiem e os valorizem.

3 Metodologia

A procura de aceder a uma melhor compreensão de como os estagiários constroem a sua identidade profissional numa comunidade de prática, pode ser alcançada pela exploração dos discursos e narrativas. De facto, de acordo com Beauchamp and Thomas (2009), as narrativas e discursos apresentam uma relação próxima com o desvelar da identidade profissional. Assim, atendendo ao propósito e abordagem concetual do presente estudo, o discurso (oral) usado pelos participantes nas sessões de grupo focal, nas entrevistas individuais e nos relatórios finais de estágio (escrito) foi utilizado no processo de desvelar as transformações ocorridas nas suas identidades, bem como no 'tipo de professor' (Gee, 2001) que emergiu da sua participação numa

comunidade de prática (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Os dados recolhidos foram submetidos a uma análise do discurso que, segundo Hall and Chambers (2012), permite conciliar o uso da linguagem e a dimensão social da sua utilização: “*it draw attention to the language used and it draw attention to the social dimension of its use*” (p. 296). Os mesmos autores argumentam que a análise do discurso não trata apenas de ‘coisas escritas’ ou de ‘coisas faladas’, também trata de ações e de modos de ser, remetendo para uma análise em que o discurso nunca é neutro, nem ingénuo. Neste contexto, o processo de análise teve por base três pressupostos fundamentais: 1) a ‘fala’ é ação; 2) a ação é estruturalmente organizada; e 3) a ‘fala’ cria e mantém a realidade intersubjetiva (Peräkylä & Ruusuvuori, 2011, p. 534). Considerando este enquadramento, os traços da identidade docente que emergiram foram interpretados atendendo aos modos como os participantes falaram acerca das próprias práticas e das práticas dos outros membros da comunidade de prática.

3.1 Participantes

Os três participantes deste estudo fizeram parte de um núcleo de estágio de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, cujos membros – estagiários, professora cooperante da escola onde o estágio profissional foi realizado (a autora) e professora orientadora da instituição superior – interagiram durante um ano letivo integral (2011/12). A interação foi diária no caso dos estagiários e da professora cooperante. A recolha de dados foi realizada pela professora cooperante através de três sessões de grupo focal e de uma entrevista individual a cada estagiário. Após o término do estágio, foram ainda analisados os relatórios finais de estágio.

A participação foi voluntária, tendo para isso sido expostos os objetivos do estudo e solicitada autorização para efetuar a gravação áudio das sessões de grupo focal e das entrevistas individuais e, ainda, a utilização dos dados recolhidos em reuniões e em publicações científicas. O anonimato e confidencialidade dos estagiários foram garantidos pela atribuição de pseudónimos. As dificuldades decorrentes do facto de a professora cooperante ser simultaneamente investigadora e participante na comunidade de prática,

foram ultrapassadas pelo recurso a um exercício de objetivação sistemático, tendo em conta os objetivos e a problemática em estudo, bem como o quadro teórico da investigação, numa atitude de vigilância crítica (Bardin, 2004).

3.2 Instrumentos

O material para análise provém de três sessões de grupo focal, realizadas em três momentos distintos (novembro, fevereiro e abril), e de uma entrevista individual a cada um dos três estagiários, realizadas no final do mês de maio. Tanto as sessões de grupo focal, como as entrevistas, foram efetuadas na escola onde decorreu o estágio, em horário combinado com os estagiários. A moderadora/entrevistadora (sessões de grupo focal/entrevistas individuais) apresentou claramente os objetivos de cada sessão e foi colocando as questões sem formular juízos de valor ou comunicar, de algum modo, a sua perspetiva sobre o tema em debate. Sendo um elemento do núcleo de estágio, a moderadora/entrevistadora foi uma participante em todo o processo, tendo por isso usufruído de uma visão privilegiada que lhe permitiu aceder ao conhecimento das perceções do grupo, indicando situações alternativas a considerar. Os relatórios finais de estágio dos três estagiários foram utilizados, não só com o intuito de contribuir para a triangulação dos dados, mas sobretudo para detetar informação nova e/ou complementar.

A utilização da técnica de grupo focal teve como objetivo a discussão organizada (obedecendo a um guião orientador) para recolher informações sobre tópicos relacionados com o estudo, que foram tratados segundo três perspetivas, tantas quantas os participantes (Mertens, 1997). A principal dificuldade desta técnica está em identificar os pontos de vista de cada participante, limpos da influência da opinião do grupo. Com efeito, durante a discussão, os participantes envolvem-se com o assunto em agenda, convocam opiniões partilhadas ou opostas, podendo a interação não refletir o comportamento individual dos participantes (Gibbs, 1997; Mertens, 1997). Também por esse motivo, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, com questões apoiadas em tópicos principais, mantendo-se aberta a possibilidade de improvisar novas questões no seguimento das

respostas ou das intenções que os estagiários demonstraram, com vista a um melhor entendimento acerca do seu posicionamento. Para o efeito, foram seguidas as orientações propostas por Rubin e Rubin (1995), que sugerem três tipos de questões: *main questions*, *probe questions* e *follow-up questions*. As *main questions* iniciaram e guiaram a conversação, as *probe questions* serviram para aprofundar a compreensão do estagiário acerca duma questão e as *follow-up questions* foram usadas para explorar novas questões que emergiram das respostas dos participantes.

3.3 Desenho da análise

A recolha qualitativa dos dados foi concorrente com a análise dos mesmos (Bryman, 2008). Esta estratégia ajudou a fortalecer a qualidade dos dados e as conceções que se desenvolvem através da sua análise. As entrevistas e as sessões de grupo focal foram gravadas em áudio, transcritas na íntegra e disponibilizadas aos estagiários (as transcrições das entrevistas individuais foram apenas disponibilizadas aos respetivos entrevistados), para eventuais esclarecimentos ou comentários adicionais e para que pudessem utilizar esses mesmos textos para fins pessoais. Após a confirmação por parte dos estagiários, as transcrições e, posteriormente, os excertos dos relatórios finais de estágio, foram introduzidas no *software* de análise qualitativa NVivo 9, que facilitou a interpretação dos resultados através de uma análise de conteúdo.

A análise de conteúdo consistiu na classificação sistemática de cada unidade de significado, de acordo com um sistema de categorias criadas num processo misto: as categorias de análise mais abrangentes foram delineadas *a priori*, tendo em conta os objetivos do estudo e a própria estrutura dos guiões dos grupos focais e das entrevistas; *a posteriori* – à medida que se foi procedendo à análise das mensagens contidas nas respostas, foram-se reestruturando e subdividindo essas categorias em função dos significados que foram emergindo das várias leituras efetuadas e da sua constante comparação. Este procedimento, aplicado a todas as fontes de dados, permitiu uma classificação sistemática de cada unidade de significado e da sua fonte. A análise de conteúdo assim realizada colocou em evidência os indicadores que permitiram

uma segunda leitura da comunicação, baseada na dedução, na inferência, tendo sido possível ‘fazer falar’ o material analisado. “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (Bardin, 2004, p. 7), visa revelar o que está escondido, latente, ou subentendido na mensagem e defende o investigador das primeiras impressões quando o objeto de análise lhe é familiar. A análise de conteúdo assim efetuada permitiu interpretar o modo como os estagiários se perceberam a si próprios e, conseqüentemente, inferir acerca do modo como (re)construíram a sua identidade profissional. Os resultados desta análise foram apresentados e discutidos, tendo em conta as questões de partida que delinearão este estudo. Para tal, foram estruturados três grandes temas: 1) estratégias de atuação da comunidade de prática na superação das dificuldades dos estagiários; 2) experiências formativas percebidas pelos estagiários como mais significativas para o desenvolvimento da própria comunidade de prática; e 3) significados atribuídos pelos estagiários ao ‘tipo de professor’ em quem se transformaram.

4 Resultados e Discussão

4.1 Estratégias de atuação da comunidade de prática na superação das dificuldades dos estagiários

Os momentos que antecedem o contacto dos estagiários com o contexto real são imbuídos de dúvidas e de incertezas. As incertezas acerca dos alunos que vão ter, dos professores que os vão acompanhar (professor cooperante e orientador da faculdade) e da receptividade por parte da comunidade escolar em que vão realizar o seu estágio profissional provocam inúmeros sentimentos de insegurança, que se materializam sobretudo numa indagação pessoal: estarei eu à altura da responsabilidade de que vou ser incumbido? Para fazer face a este tipo de sentimentos, os estagiários tendem a apoiar-se na orientação e na supervisão decorrentes do estágio. A este propósito, Pedro, no seu relatório final, refere que considera que a orientação, a par da supervisão, são fundamentais num ano em que ‘se sentem perdidos’ (p.25). E acrescenta: “necessitamos de alguém que nos guie, que nos oriente e que nos ajude a

percorrer este longo caminho” (RF, p. 25). De facto, os estagiários reconhecem a necessidade desse suporte para serem eficazes (Horne, 2011), para nutrirem sentimentos de autorrealização (Giddens, 1997) e para renovarem a motivação para ensinar (Meijer et al., 2011).

Após este momento inicial, onde coabitam sentimentos de insegurança pessoal e de confiança na orientação/supervisão, surgem as primeiras dificuldades. Uma delas reside na assunção do papel de professor por parte do estagiário, ou seja, a dificuldade de se sentir um ‘professor real’ (Jarvis-Selinger, Pratt, & Collins, 2010). Pese embora os estagiários ainda não se sintam professores, querem ser vistos como tal. É precisamente este jogo de emoções que desencadeia uma desconstrução e uma conseqüente reconstrução da sua identidade profissional. Henrique testemunha isso mesmo ao referir: “confesso que inicialmente foi dura a sensação de ser identificado como professor e de sentir a responsabilidade que me estava a ser passada, responsabilidade essa que a meu ver se tornou no começo da construção do meu percurso como professor” (RF, p. 43). O medo de poder passar uma imagem negativa coloca o estagiário perante a dificuldade de encarar o erro. Muitas vezes, durante a fase inicial do processo de estágio, o medo de revelar desconhecimento sobre algo que no seu entender já deveria saber leva-o ora a não questionar quando não sabe, ora a não sugerir esse mesmo questionamento nos momentos de reflexão conjunta. O medo de transmitir uma imagem negativa acerca de si próprio, aliado à preocupação em mostrar-se competente, pode comprometer a partilha dos problemas da prática (Joyce, 2004), condicionando não apenas o estagiário (por não esclarecer as suas dúvidas), mas também o próprio grupo (por não contribuir para a discussão do assunto em agenda). No relatório final de Henrique constata-se isso mesmo:

“Tendo em conta o facto de ser novo e de saber que iria errar, levou-me, de certa forma, a uma postura de autodefesa. Estou ciente de esta postura não me ter ajudado em nada, tendo mesmo prejudicado tanto a nível do trabalho a desenvolver, como da minha evolução enquanto estagiário” (p. 9).

Na superação destas dificuldades, a criação de um bom relacionamento com a professora cooperante e com os colegas de estágio foi essencial, "...sendo a honestidade e a cooperação aspetos fundamentais. Assim, sendo críticos e honestos connosco e com os nossos colegas, a nossa formação será ainda maior e o nosso crescimento como professores também" (Henrique/RF, p. 11).

A consciencialização desta situação e a confiança construída nos diálogos estabelecidos geraram um espírito de abertura, que permitiu o nível de envolvimento necessário à utilização das seguintes estratégias de atuação: criação de momentos de observação e de reflexão partilhados; incentivo à experimentação sustentada; utilização das aulas observadas da professora cooperante para evidenciar as posições tomadas durante as reflexões partilhadas; e a tomada de consciência de que todas as opiniões eram importantes para o desenvolvimento individual e coletivo. Com feito, a implementação destas estratégias, baseadas na resolução de problemas (Reid et al., 2008), criou um ambiente de aprendizagem mais real e relevante (Dornan et al., 2006), proporcionando oportunidades de co-construção do conhecimento num clima de confiança mútua e de respeito pelo que os estagiários pensam (Collay, 2006; Day, Elliot, & Kington, 2005). Como refere Larrivee (2008), os núcleos de estágio são reconhecidos como grupos de suporte, pois oferecem um refúgio seguro para os indivíduos poderem ser vulneráveis, admitirem os erros e pedirem ajuda. Além disso, quanto mais cedo os seus membros estiverem dispostos a aderir a estas práticas comunicacionais, maior será o sucesso da comunidade de prática (Nash (2009): *"The speed at which community members were able to communicate was deemed important and the chance to have conversations, pose questions, ask for help or contribute answers was a major catalyst of community's success"* (p. 6).

Durante os primeiros dois meses de prática letiva, os estagiários juntaram-se à professora cooperante na observação de todas as aulas, o que lhes permitiu esclarecer muitas dúvidas iniciais e evoluir em termos de capacidade de observação, como atestam os seguintes comentários: "É sempre bom haver

uma troca de ideias, porque muitas vezes alerta-nos para coisas ou para pontos de vista que sozinhos não chegávamos lá, ou demorávamos mais tempo a chegar” (Henrique/GF1); “O pensar em conjunto, quer com os colegas, quer com a professora cooperante, ajuda imenso” (Pedro/GF1). Nesta primeira fase, os estagiários revelaram dificuldades em detetar os aspetos positivos, centrando-se apenas no que identificavam passível de ser melhorado. Esta dificuldade guiou uma discussão conjunta acerca da necessidade de utilizar o reforço positivo, não apenas para aumentar os níveis de autoestima e de motivação nos alunos, mas também para que os estagiários se tornassem conscientes das suas qualidades de observação e de instrução e, assim, poderem vir a recorrer a elas com maior regularidade. Neste âmbito, Korthagen and Vasalos (2005) também defendem que é necessário que os indivíduos se consciencializem das suas qualidades para que as possam utilizar com maior intencionalidade e de forma mais sistemática. Em resultado dessa conversação, os estagiários alteraram o seu registo: “antes, focávamo-nos muito nos pontos negativos,... para melhorarmos. Agora temos mais a noção daquilo que fazemos bem” (Henrique/GF2). O facto de, numa fase inicial, os estagiários observarem todas as aulas, colocando no momento as dúvidas que daí decorriam, e o facto de realizarem observações formais com objetivos pré-definidos, tendo em conta as dificuldades específicas de cada um deles, proporcionou excelentes momentos de reconstrução do ‘conhecimento prático’³⁰ (Kelly, 2006), quer individual, quer coletivo (Black et al., 2010).

A propósito da observação sistemática, que beneficia tanto os estagiários que observam como os que lecionam, e da observação formal, onde se estabelecem previamente os objetivos a alcançar por cada estagiário, Pedro comenta o seguinte:

“Neste momento (outubro)..., nunca pensei que tivéssemos tão poucas questões a resolver, porque aquilo de que temos falado (durante as

³⁰ Conhecimento prático: “*is a dynamic process resulting from the collaborative actions of teachers and students together in the context of their own work (...) is also a constructive process from which those involved internalise their experience of participation.*” (Kelly, 2006, p. 510).

observações)... permite-nos melhorar bastante, não só no espaço de aula (quando lecionam), mas também nestas discussões que fazemos (nas reuniões do núcleo de estágio)” (GF1).

O estímulo à prática reflexiva, através da técnica de questionamento (Larrivee, 2008), revela consciência da necessidade de ir além da ‘colaboração confortável’ (Day, 1998). A promoção da incerteza ajuda os estagiários a ponderarem várias possibilidades de resolução de dilemas e, conseqüentemente, permite que façam as suas opções (Day, 1998; Price, 2009). Os estagiários demonstram ter consciência das vantagens da referida técnica de questionamento: “tal como queremos que os nossos alunos façam uma descoberta guiada, acho que isso também é importante para nós” (Pedro/GF2). Ainda com base neste desígnio, durante as aulas observadas da professora cooperante, havia a preocupação em usar estratégias que tivessem sido discutidas anteriormente, sobretudo aquelas em que não se tivesse chegado a um consenso, para que se criasse a oportunidade de as discutir de novo com recurso à observação de novos dados e se evoluísse ao nível da reflexão. Esta ideia é compatível com os níveis de reflexão propostos por Korthagen and Vasalos (2005), na medida em que promove um nível de autorreflexão com o potencial de estimular o lado emocional do indivíduo, ajudando-o a tornar o processo reflexivo mais natural.

Esta estratégia colaborativa ajudou os estagiários a desenvolverem atitudes apropriadas (Kalet et al., 2007; Littlewood et al., 2005) e tornou-os aptos a testarem os seus novos entendimentos e a responderem com uma nova ação (Rhodes, 2009). A este propósito, Entwistle (1995) defende que, num trabalho colaborativo, os estagiários são encorajados a desenvolverem um clima de aceitação, em que as conceções alternativas de um problema podem ser livremente discutidas, devendo os professores cooperantes atuar como mediadores na tarefa de mudar conceções. No entanto, e em primeiro lugar, o estagiário tem de perceber a razão para mudar. Nesse sentido, o que é particularmente interessante é o modo como os professores cooperantes desafiam os estagiários a pensarem de forma crítica e independente (Entwistle, 1995),

ajudando-os a seguir “*their own itineraries, in a search for the construction of their own knowledge*” (Padilha & Nelson, 2011, p. 190). A criação de oportunidades de discussão, o incentivo à reflexão e a reinterpretção de experiências permitem fazer a ligação das experiências individuais a todo o sistema de práticas (Collay, 2006). Pedro reconhece essa vantagem ao afirmar que “este ano... temos mais autonomia, temos mais espaço para apresentarmos as nossas ideias e para experimentarmos se as coisas realmente funcionam ou não” (GF1). Ao permitir que os estagiários colocassem em prática aquilo que tinham em mente, a professora cooperante incentivava a experimentação (Alvermann, Rezak, Mallozzi, Boatright, & Jackson, 2011; Kalet et al., 2007), permitindo assim que os estagiários, e ela própria, decidissem acerca da operacionalização das diferentes propostas. Este processo permitiu que todos aprendessem com todos. Não foram só os estagiários que aprenderam com a professora cooperante e com os seus pares; a professora cooperante também aprendeu com os estagiários, não apenas no que se refere à atualização do conhecimento resultante da ‘novidade científica’ colocada ao serviço da formação inicial, mas, sobretudo, no que se refere à discussão e à reflexão conjunta que teve lugar antes e após cada atuação. Acerca deste assunto, Pedro mencionou:

“Como a professora [cooperante] não se encontrava familiarizada com o... instrumento de avaliação, explicamos o seu funcionamento e a sua operacionalização. Após a explicação, a resposta que obtivemos foi, para nosso espanto, ‘experimentem e depois discutimos’. E é nisto mesmo que o estágio se baseia, em pôr em prática os ensinamentos adquiridos, adaptá-los à nossa realidade e refletir sobre os mesmos após a sua operacionalização” (RF, p. 22).

O conhecimento assim construído, através da experimentação controlada, e as ilações que daí resultaram para a tomada de decisão perante novas situações, levou ao desenvolvimento da comunidade de prática como um todo.

4.2 Experiências formativas percebidas pelos estagiários como mais significativas para o desenvolvimento da própria comunidade de prática

No decorrer do estágio, os estagiários foram referindo as experiências que consideravam mais significativas para o desenvolvimento da comunidade de prática, das quais se destacam: a evolução da reflexão crítica, não apenas no que se refere à capacidade de negociação, mas sobretudo no que se refere ao nível de aprofundamento; o contributo das opiniões divergentes, enquanto elemento promotor de incerteza e conseqüente reconstrução do pensamento; e a evolução da dinâmica da própria comunidade de prática, no sentido de criar oportunidades para que todos se deparassem com a tomada de decisão e conquistassem uma autonomia crescente.

A evolução da reflexão crítica foi evidente quando os estagiários passaram a aceitar melhor as críticas e quando melhoraram a sua capacidade de negociação, como resultado da integração de novas ideias. A intervenção de Henrique constitui um exemplo disso mesmo: “se não conseguirmos ser críticos, se não conseguirmos aceitar pontos de vista diferentes e se considerarmos que está tudo muito bem, não há evolução” (GF2). Por outro lado, os níveis de reflexão que se começaram a materializar nas questões do envolvimento, dos comportamentos e das competências, evoluíram para níveis mais profundos como as crenças, a identidade e a missão (Korthagen & Vasalos, 2005). Esta evolução foi ocorrendo de forma natural, isto é, há medida que se analisavam concepções e temas de um nível de abstração superior, como por exemplo o currículo da disciplina, a relação entre a teoria e a prática, o modo como gostavam de ser olhados, se vestissem a pele dos seus alunos, e as razões que os levaram a ser professores. A ideia da aceitação de diferentes pontos de vista é reforçada pela importância atribuída às opiniões divergentes:

“Quando falamos sobre a aula do [Pedro], em que estava muito calor e discutimos se o ritmo da aula era bom ou não. Inicialmente achava que não era porque não pensei em todos os aspetos que envolviam a própria aula. Depois... mudei de ideias porque, após ouvir as outras opiniões e

após pensar novamente no assunto, levou-me a pensar de forma diferente. Não porque os outros pensem assim, mas porque me levou a uma reflexão sobre o assunto e sobre todas as condicionantes que estavam envolvidas” (Henrique/E).

A troca de opiniões divergentes permitiu a construção conjunta do pensamento e o alcance de novas conclusões, designadamente pelo desafio de os estagiários passarem da troca para a crítica (Day, 2001), num ambiente de confiança mútua, onde prevaleceu a abertura de espírito e o *feedback*. Como advoga Day (2001), este processo de aprendizagem desafia as competências emocionais e cognitivas dos membros da comunidade de prática, bem como os valores pessoais e profissionais que lhes estão subjacentes e que constituem o centro da prática profissional. Ainda segundo o mesmo autor, as organizações de aprendizagem (como é o caso das comunidades de prática) investem numa cultura de equipa, na melhoria da qualidade do pensamento e no aprofundamento dos níveis de reflexão. Nestas culturas, a prática reflexiva passa a ocorrer de forma rotineira, criando-se assim hábitos de prática reflexiva partilhada.

Outro elemento que sobreveio foi a alteração da dinâmica do núcleo de Estágio, caminhando no sentido de promover oportunidades para uma crescente autonomia na tomada de decisão por parte dos estagiários. O primeiro momento marcante ocorreu quando os estagiários deixaram de observar todas as aulas. Esta alteração levou-os a um ‘afastamento’ progressivo, que foi alvo de discussão como se pode constatar no seguinte diálogo (GF1):

– “No início íamos às aulas uns dos outros. Isso foi positivo porque sentíamos ali um apoio dos nossos colegas... Deixamos de ir e acho que foi um pouco prejudicial porque, se calhar, as aulas já poderiam correr de outra forma, talvez ainda melhor do que o que estão a correr agora” (Jorge);

– “Em relação a isso, sinceramente, acho que te podes sentir mais desafiado, mas o que é certo é que isso só nos leva para uma situação mais próxima da real,... que será tu sozinho com uma turma” (Henrique);

– “Era uma questão de no final da aula fazeres uma reflexão mais do género ‘erraste aqui porque X’, ‘erraste ali porque Y’. Para além dos *feedbacks* que a professora [cooperante] dá, se calhar os nossos são mais informais, vão lá mais diretos ao assunto, de maneira diferente” (Jorge).

Esta comparação feita por Jorge, entre o tipo de *feedbacks* utilizado pela professora cooperante e o tipo de *feedbacks* utilizado por si ou pelos colegas de estágio, pode ser interpretada à luz do modo como os estagiários são conduzidos a refletir. Com efeito, enquanto a professora cooperante recorre ao questionamento, estimulando os estagiários a tirarem as suas próprias conclusões, os estagiários tendem a recorrer a formas descritivas, revelando de imediato as conclusões a que chegam. Embora reconhecendo que a referida situação, a manter-se, acarreta desvantagens, alguns estagiários procuram a confirmação dos colegas para se sentirem mais confiantes, sendo necessária uma intervenção da professora cooperante para os fazer sair da zona de conforto. Também Beijaard e seus colaboradores (2007) se referem à necessidade dos professores procurarem a confirmação por parte dos seus colegas por se sentirem inseguros ao conceberem novas ideias e ao utilizarem novos métodos. O modo como a professora cooperante promoveu a discussão na comunidade de prática, a fim de analisar significados e explorar a diversidade de experiências, terá sido crucial para o crescimento da própria comunidade de prática. Meijer e colegas (2011) concetualizaram este modo de reflexão como uma atividade metacognitiva, indispensável ao desenvolvimento da identidade profissional.

Um segundo momento de introdução de alterações na dinâmica da comunidade de prática aconteceu sensivelmente a meio do ano letivo, quando o núcleo de Estágio deixou de fazer as reuniões formais com carácter semanal. Tratou-se de um marco na vida dos estagiários, na medida em que terá exigido um nível de autonomia que todos queriam alcançar mas que, de certa forma, receavam, como nos mostra Henrique: “foi nesse momento que se deu o meu maior crescimento, em que tinha de acreditar em mim e demonstrar estar à

altura das exigências...” (RF, p. 25). Esta nova situação promoveu nos estagiários uma mudança de atitude:

“Nós começamos o caminho juntos, e como em todos os caminhos que percorremos, umas vezes vamos apoiados, outras vezes temos que percorrer sozinhos. E acho que é nesta fase... que nos conseguimos testar a nós próprios como futuros professores porque... o facto de não termos tanto contacto leva a que... tenhamos que ter uma postura completamente diferente, mais consciente” (Henrique/GF3).

O facto de saberem que poderiam contar sempre uns com os outros promoveu um amadurecimento da própria comunidade de prática, em termos do ganho de confiança e de autonomia, incrementando o desenvolvimento pessoal e profissional:

“...claro que ao longo do ano a necessidade de feedback vai diminuindo, o que não quer dizer que o núcleo de estágio perca importância. Pelo contrário, a importância mantém-se porque nós continuamos a trabalhar juntos... mas também faz parte irmo-nos ‘afastando’ para termos um trabalho mais autónomo” (Pedro/GF2).

As dinâmicas estabelecidas na comunidade de prática decorreram no sentido de suportar os caminhos escolhidos pelos estagiários, acreditando neles, dando-lhe pistas e amparando as suas decisões. O suporte proporcionado aos estagiários correspondeu ao nível de autonomia que estes apresentavam e às necessidades que evidenciavam a cada momento.

Relativamente às aulas lecionadas pelos estagiários, a professora cooperante manteve sempre uma atitude discreta perante os alunos e apenas interveio quando estritamente necessário, como por exemplo:

“... é que às vezes estamos a errar, temos a perceção de que estamos a errar, mas acabamos por bloquear, e se tivermos alguém que faça alguma coisa por nós durante cinco minutos, nós desbloqueamos... Ontem eu sabia que não estava a conseguir... e o facto da professora [cooperante]

ter intervindo fez-me 'voltar à aula outra vez'... Faltava 'aquele clique'" (Henrique/GF1).

Condon (2005) também defende estas estratégias de atuação, ao referir que um contexto de estágio suficientemente bom necessita ajustar-se às necessidades de mudança dos estagiários, à medida que a sua identidade profissional se desenvolve e eles ganham crescente autonomia. Acrescenta: *"By being optimally responsive and non-impinging, a training program can enable trainees to more fully experience themselves in their professional role, thus promoting professional identity development"* (p. 10). No entanto, para que as referidas estratégias sejam bem-sucedidas, é indispensável que os estagiários assumam uma atitude pró-ativa (Adams, 2011; Collay, 2006; Larrivee, 2008; Miller, 2008) e revelem capacidade de agenciamento (Giddens, 1997; MacPhail & Tannehill, 2012; Sharbaugh, 2009). Ao tornarem-se professores, os estagiários passam por um processo de transformação (Meijer et al., 2011; Nieto, 2009) que envolve dois aspetos comuns a vários modelos de desenvolvimento: correr riscos e crescer com eles (Condon, 2005). Neste entendimento, é-lhes permitido experienciar aquilo em que acreditam, num ambiente de suporte como é o caso da comunidade de prática, mesmo que o risco esteja presente e que possa desafiar a sua identidade profissional (Nash, 2009). Deste modo, criam-se condições, não apenas para que haja impacto nas suas práticas, mas também na sua identidade profissional (Dotson, 2007), que por sua vez influencia a autoconfiança. Como defendem MacPhail e Tannehill (2012): *"There is evidence that a relationship exists between professional identity and its influence on confidence in developing professional practice"* (p. 310). Assim, parece que quanto maior for o envolvimento dos estagiários na comunidade de prática, maior será o benefício que tiram da experiência de aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1991). Ao participarem ativamente, os estagiários transitam de uma posição periférica para uma posição cada vez mais central, promovendo assim uma aprendizagem legitimada, por ser autêntica e significativa (Lave & Wenger, 1991). Contudo, este processo exige um reportório comum (Wenger, 1998), uma vontade em mudar a capacidade de agenciamento (no sentido de se tornarem agentes

ativos) e um nível de consciência que nem sempre se verifica, como por exemplo no caso estudado por Dowling (2011) sobre a formação de professores de Educação Física e das identidades profissionais daí emergentes: *“Indeed, the discourses of... collaborative learning, standardised learning objectives, managerial or activist professionalism and/or an increasing need for the skills of meta-cognition in today's schools were significant by their absence in the student teacher talk”* (p. 214).

4.3 Significados atribuídos pelos estagiários ao ‘tipo de professor’ em quem se transformaram

Os estagiários foram unânimes em considerar que querem marcar os alunos pela diferença. A este propósito, Henrique afirma: “quero ser alguém que marca os alunos positivamente, pelas boas práticas” (GF1). Este intuito está também bem patente no término do estágio, aquando do balanço efetuado pelos jovens professores acerca do nível de consecução das suas expectativas iniciais:

“Lembro-me que no PFI³¹ referi que queria ter uma boa relação com os meus alunos... e conseguir ter uma influência positiva na sua vida e na sua formação, e acho que, sinceramente, esse é um dos objetivos que tanto eu como os meus colegas estamos a conseguir atingir” (Pedro/GF3).

Tal como referido pela literatura, as preocupações veiculadas são relativas à criação de um bom relacionamento com os alunos (Beijaard et al., 2007); ao envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens, através de processos de descoberta guiada (Allard, 2006; Dowling, 2011); e à necessidade de desafiarem e apoiarem os alunos para criar oportunidades de realização individual (Day, 2001; Day et al., 2005). Este pensamento também está patente no discurso de Pedro na sua entrevista: “tento motivar os alunos e muitas vezes ‘picá-los’, às vezes ‘pondo o dedo na ferida’, tocando num ponto que sei que é sensível para eles”. Como advogam Hoekstra, Beijaard, Brekelmans, e

³¹ Projeto de Formação Individual: trata-se de um documento realizado no início do ano letivo, onde constam as expectativas de cada estagiário, bem como os objetivos que se propõem alcançar.

Korthagen (2007), estes são elementos que se constituem como fatores capazes de envolver os alunos: *“The interrelatedness of cognitive, affective, motivational and behavioural aspects in classroom teaching suggests that real change can only occur when all of these four aspects are addressed”* (p. 204).

Ser professor foi a profissão que elegerem e querem tornar-se bons professores. Para alcançarem este propósito, os estagiários reconhecem a necessidade de criar hábitos de prática reflexiva partilhada, sobretudo em momentos não formais, como se pode observar através do seguinte excerto:

“As reflexões formais... têm um cariz crítico relativamente à nossa atuação e permitem-nos... reformular ou reforçar a nossa atividade para um próximo momento que apresente características idênticas àquele sobre o qual refletimos. As reflexões não formais pressupõem uma discussão muito mais interativa com os elementos do núcleo de estágio. Aqui incluo as reflexões em conjunto após as aulas, os *brainstormings* que ocorreram ao longo do ano com o objetivo de analisar a nossa intervenção nos diferentes momentos. Considero estes momentos de partilha e discussão como os mais ricos em aprendizagem ao longo deste ano de estágio, uma vez que nos proporcionaram uma enorme variedade de contextos e situações para refletir e analisar” (Pedro/RF, p. 31).

A vontade expressa pelos estagiários em quererem ser cada vez melhores, como demonstram Jorge e Pedro, respetivamente, “... há que batalhar dia após dia para atingir esse objetivo... ser um professor de referência...” (GF3); e “queremos sempre ser um bocadinho melhor do que o que já fomos” (GF3), requer uma perspetiva de aprendizagem permanente (Taylor, 2007), capaz de promover o desenvolvimento de uma nova visão acerca deles próprios enquanto professores, assim como de uma nova visão acerca de como o ato de ensinar pode ser alterado e melhorado (Goodnough, 2010). Através dos discursos acerca das práticas partilhadas e das crenças associadas à identidade profissional, os estagiários tornaram visível para os outros (e para eles próprios) quem são e o que fazem como professores (Gee, 2001). Esta prática discursiva permite não só que os estagiários compreendam melhor as

suas posições ao ouvirem os outros falarem sobre as deles (Lynd, 2008), como também, ao falarem de si e das suas experiências, consigam dizer em quem se transformaram (Clandinin, Downey, & Huber, 2009; Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006). No final do processo de estágio, Henrique definiu-se como “um professor que arrisca em prol dos alunos e das suas aprendizagens” (E) e que “se preocupa em conseguir envolver todos os alunos na aula” (E). Este envolvimento é extensivo aos próprios estagiários, conforme se pode constatar através dos discursos de Pedro e Jorge, quando se referem ao sentimento de ser professor de Educação Física: “acabamos por lhes dar mais atenção, pelas características que as nossas aulas têm. É simples,... estamos lá, estamos próximos deles, estamos a tocar-lhes nos ombros e a dizer vira-te para aqui e vê, é assim que tens que fazer” (Pedro/GF3); “É um contacto mais próximo, acaba por ser ‘mais humano’, nós estamos mesmo com eles” (Jorge/GF3).

Antes de iniciarem o estágio, ser professor era encarado pelos estagiários como uma atividade simples de exercer, com a qual conviveram durante grande parte das suas vidas. Só o contacto com a realidade lhes mostrou quão complexa pode ser a profissão: “antes de escolhermos ser professores, não temos a noção do trabalho que está por trás disto. Parece ser tudo muito mais fácil” (Pedro/GF3). A superação das dificuldades com que se foram deparando só terá sido possível através de um espírito colaborativo, de aceitação e de partilha, vivido na comunidade de prática (Wenger, 1998). A reconstrução da identidade profissional dos estagiários, futuros professores, parece ter ocorrido em resultado de uma mudança de atitude perante o estágio, materializada na passagem de uma postura defensiva, para uma atitude mais confiante, mais descontraída, passando a “olhar para as coisas de outra forma, ...mais centrada nas aprendizagens do que na defesa das ideias preconcebidas” (Henrique/E). Por outras palavras, pelo facto de criarem novos significados através da conquista de legitimidade na sua participação (Lave & Wenger, 1991).

5 Conclusões

Com base nas experiências vividas pelos participantes deste estudo durante um ano de estágio profissional, e recorrendo aos discursos (públicos e privados) dos estagiários acerca das práticas, foi visível que o processo de Estágio ‘transformou’ os estagiários nos seus modos de ser e de agir, tanto no individual como no coletivo. O compromisso assumido entre todos os elementos do núcleo de estágio (interpretado como uma comunidade de prática), na consecução de um objetivo comum, foi um fator identificado pelos estagiários como um dos mais significativos na aprendizagem para ‘ser professor’, tornando-se evidente que a existência de opiniões divergentes beneficiou a participação e consequente aprendizagem através de processos de negociação. Esta negociação praticada na comunidade de prática permitiu aos estagiários partilharem uma visão comum e experimentarem um sentimento de pertença (Wenger, 1998). As vivências partilhadas, bem como as representações daí resultantes, permitiram aos estagiários tornassem-se num ‘certo tipo de professor’ (Gee, 2001), promovendo simultaneamente a (re)construção da identidade profissional, com benefícios individuais e coletivos. Neste sentido, a importância atribuída ao funcionamento da comunidade de prática transcende a questão de cada estagiário aprender a ser professor. Trata-se de uma aprendizagem coletiva, em que todos contribuíram para a co-construção da identidade da própria comunidade de prática, através dos processos de aprendizagem situada e de participação periférica legítima.

As dinâmicas estabelecidas na comunidade de prática acompanharam a conquista de autonomia dos estagiários, desafiando-os a sair da margem de segurança. As relações mútuas de participação continuaram a estabelecer-se, mas de modo diferente, estimulando a superação dos desafios e a resolução de problemas colocados pela prática, que promoveram não apenas a transformação da identidade profissional, mas também a autorrealização, entendida em termos do “equilíbrio criado entre a oportunidade e o risco” (Giddens, 1997, p. 72). O investimento feito inicialmente, com vista a um maior e mais rápido conhecimento dos participantes nesta comunidade de prática, permitiu que se ajustasse cada opção tomada à capacidade de agenciamento

que os estagiários foram demonstrando, criando-se assim oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

O modo como os membros da comunidade de prática recorreram à discussão para analisar significados e explorar a diversidade de experiências, terá sido crucial para o seu crescimento, com particular destaque para o espírito de abertura e para o feedback. Em conjunto, terão conduzido os estagiários a questionar o seu pensamento e as suas práticas através da ligação entre a sua experiência e a dos outros. No entanto, talvez o aspeto mais importante tenha sido o facto de se terem criado hábitos de prática reflexiva partilhada, sobretudo em momentos não formais caracterizados por uma certa espontaneidade.

No final do ano letivo, a clareza com que os estagiários se definiram enquanto professores de Educação Física foi reveladora de um desenvolvimento identitário consistente, que estará relacionado com a participação na comunidade de prática, com o envolvimento ativo nas suas aprendizagens e com o aumento da autoconfiança. Ser professor de Educação Física é, para os participantes deste estudo, sinónimo de 'ser alguém' que proporciona oportunidades de realização individual aos seus alunos, alguém capaz de os desafiar e apoiar, e que consiga marcar as suas vidas.

Para os três estagiários participantes neste estudo, a comunidade de prática terminou com o final do ano letivo. Contudo, por se ter tratado de uma aprendizagem autêntica e significativa, e por se terem criado hábitos de partilha, poderá facilitar a participação destes novos professores noutras comunidades de prática já criadas (ou a criar) entre professores de uma mesma instituição, ou mesmo, entre professores de diferentes instituições.

Agradecimentos

Estudo elaborado no âmbito do projeto de investigação “O papel do estágio profissional na (re) construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/DES/115922/2009)



Referências

- Adams, R. (2011). Exploring dual professional identities, the role of the nurse tutor in higher education in the UK: role complexity and tensions. *Journal of Advanced Nursing*, 67(4), 884-892.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Allard, A. C. (2006). “A Bit of a Chameleon Act”: A Case Study of One Teacher’s Understandings of Diversity. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 319-340.
- Alvermann, D. E., Rezak, A. T., Mallozzi, C. A., Boatright, M. D., & Jackson, D. F. (2011). Reflective Practice in an Online Literacy Course: Lessons Learned from Attempts to Fuse Reading and Science Instruction. *Teachers College Record*, 113(1), 27-56.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3 ed.). Lisboa: Edições 70.
- Beauchamp, C, & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Korthagen, F., & Verloop, N. (2007). Understanding how teachers learn as a prerequisite for promoting teacher learning. *Teachers and Teaching: theory and practice* 13(2), 105-108.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Black, L. L., Jensen, G. M., Mostrom, E., Perkins, J., Ritzline, P. D., Hayward, L., & Blackmer, B. (2010). The First Year of Practice: An Investigation

- of the Professional Learning and Development of Promising Novice Physical Therapists. *Physical Therapy*, 90(12), 1758-1773.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press inc.
- Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141-154.
- Cohen, J. L. (2010). Teachers in the news: a critical analysis of one US newspaper's discourse on education, 2006-2007. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(1), 105-119.
- Collay, M. (2006). Discerning Professional Identity and Becoming Bold, Socially Responsible Teacher-Leaders. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 18, 131-146.
- Condon, L. J. (2005). *Facilitating professional development: An application of Buddhist and psychoanalytic concepts*. Keene, New Hampshire: Lisa Condon
Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305373137?accountid=43623>
- Day, C. (1998). Working with the different selves of teachers: beyond comfortable collaboration. *Educational Action Research*, 6(2), 255-275.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente* Porto Editora.
- Day, C., E., B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Dinkelman, T. (2011). Forming a Teacher Educator Identity: uncertain standards, practice and relationships. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(3), 309-323.
- Dornan, T., Littlewood, S., Margolis, S. A., Scherpbier, A., Spencer, J., & Ypinazar, V. (2006). How can experience in clinical and community settings contribute to early medical education? A BEME systematic review. *Medical Teacher*, 28(1), 3-18.
- Dotson, K. B. (2007). *A praxis of leadership development: The library internship experience*. East Carolina University: Kaye Dotson Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304766766?accountid=43623>.

- Dowling, F. (2011). 'Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?' A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201-222.
- Entwistle, N. (1995). The use of research on student learning in quality assessment. In G. Gibbs (Ed.), *Improving Student Learning Through Assessment and Evaluation* (pp. 24-43). Oxford: The Oxford Centre For Staff Development, Oxford Brookes University.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social research update*, 19(8). <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Goodnough, K. (2010). The role of action research in transforming teacher identity: modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research*, 18(2), 167-182.
- Gudolle, L. S., Antonello, C. S., & Flach, L. (2012). Aprendizagem Situada, Participação e Legitimidade nas Práticas de Trabalho. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 13(1), 14-39.
- Hall, K., & Chambers, F. (2012). Discours e analysis and the beginner researcher. In K. Armour & D. Macdonald (Eds.), *Research methods in physical education and youth sport* (pp. 295- 306). London: Routledge.
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekermans, M., & Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 189-206.
- Horne, D. (2011). *The revelation of teacher identity in the process of the "descriptive review of a child"*. United States -- New York: Deven Horne Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/910323033?accountid=43623>.
- Jarvis-Selinger, S., Pratt, D. D., & Collins, J.B. (2010). Journeys toward Becoming a Teacher: Charting the Course of Professional Development. *Teacher Education Quarterly*, 37(2), 69-95.
- Joyce, J. A. (2004). *Teachers on tap: Exploring professional development through community engagement*. United States -- Washington: Jennifer Joyce Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305106826?accountid=43623>.
- Kalet, A. L., Sanger, J., Chase, J., Keller, A., Schwartz, M. D., Fishman, M. L., Kitay, A. (2007). Promoting professionalism through an online

- Professional Development Portfolio: Successes, joys, and frustrations. *Academic Medicine*, 82(11), 1065-1072.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners. *New Educator*, 4(2), 87-106.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Littlewood, S., Ypinazar, V., Margolis, S. A., Scherpbier, A., Spencer, J., & Dornan, T. (2005). Early practical experience and the social responsiveness of clinical education: systematic review. *British Medical Journal*, 331(7513), 387-391.
- Lynd, D. D. (2008). The preschool teacher: *Voices in dialogue*. United States -- Oklahoma: The University of Oklahoma: Diana Lynd Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/250742676?accountid=43623>.
- MacPhail, A., & Tannehill, D. (2012). Helping Pre-Service and Beginning Teachers Examine and Reframe Assumptions About Themselves as Teachers and Change Agents: "Who is Going to Listen to You Anyway?". *Quest* 64(4), 299-312.
- Meijer, P. C., Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching*, 17(1), 115-129.
- Mertens, D. M. (1997). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative & Qualitative Researches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Miller, L. (2008). Developing professionalism within a regulatory framework in England: challenges and possibilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 255-268.
- Nash, M. (2009). Using the Idea of 'Communities of Practice' and TGFU to Develop Physical Education Pedagogy Among Primary Generalist Pre-Service Teachers. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 6(1), 1-7.

- Nieto, S. (2009). From Surviving to Thriving. *Educational Leadership*, 66(5), 8-13.
- Owens, T. J., Robinson, D. T., & Smith-Lovin, L. (2010). Three faces of identity. *Annual Review of Sociology*, 36, 477-499.
- Padilha, M. I., & Nelson, S. (2011). Networks of Identity: The Potential of Biographical Studies for Teaching Nursing Identity. *Nursing History Review*, 19, 183-193.
- Parker, K., Burrows, G., Nash, H., & Rosenblum, N. D. (2011). Going Beyond Kirkpatrick in Evaluating a Clinician Scientist Program: It's Not "If It Works" but "How It Works". *Academic Medicine*, 86(11), 1389-1396.
- Peräkylä, A., & Ruusuvuori, J. (2011). Analyzing talk and text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative Research* (pp. 529-543). London: SAGE.
- Price, B. (2009). Investigating a practice skill. *Primary Health Care*, 19(8), 40-46.
- Reid, A., Dahlgren, L. O., Petocz, P., & Dahlgren, M. A. (2008). Identity and engagement for professional formation. *Studies in Higher Education*, 33(6), 729-742.
- Rhodes, G. (2009). *Conflict resolution and conflict transformation practice: Is there a difference?* USA- Virginia: Gloria Rhodes Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/250798087?accountid=43623>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sharbaugh, S. M. (2009). *Relationships among nurses' professional identity, career satisfaction, occupational commitment, and intent to stay*. United States – Pennsylvania: Sheila Sharbaugh Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305144362?accountid=43623> ProQuest Dissertations & Theses (PQDT) database.
- Stenhouse, L. (1984). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Taylor, A. (2007). Learning to Become Researching Professionals: The Case of the Doctorate of Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 154-166.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V N Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Estudo 5

Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática

Narratives about Physical Education teacher education in practicum context

Narratives sur la formation d'enseignants d'Éducation Physique en contexte de
pratique supervisonnée

Narrativas sobre la formación de profesores de Educación Física en el contexto
de la práctica supervisada

Inês Cardoso

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal

Paula Batista

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI2D)

Amândio Graça

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal
Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI2D)

A submeter para publicação:

Revista *SOCIOLOGIA*

Resumo

Este estudo 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. Os autodiálogos registados em diário de bordo evidenciaram que a relação professora cooperante-estagiários requer alternância entre proximidade e distância, facilitando a conquista de uma autonomia crescente; e que a reconstrução do conhecimento prático integra as biografias individuais, o conhecimento construído na formação e as experiências práticas.

Palavras-chave: identidade transformadora; comunidade de prática; narrativas do *self*.

Abstract

This paper aims to capture the internal view of cooperating teacher about the reconstruction of the professional identity of three Physical Education preservice teachers. The self-dialogs reported in the logbook evidenced that the relationships require emotional balance between proximity and distance, making it easier to achievement of increased autonomy; and the reconstruction of the practical knowledge integrated the individual biographies, the knowledge construct in the initial teacher education, and the practice experiences.

Keywords: transformative identity; community of practice; narratives of *self*

Résumé

Cette étude porte sur le regard interne de l'enseignante coopérante sur la reconstruction de l'identité professionnelle de trois enseignants stagiaires d'Éducation Physique. Les autodiálogos rapportés dans le journal de bord ont montré que la relation enseignante coopérante/stagiaires appelle à l'alternance entre proximité et éloignement, rendant plus facile la conquise d'une plus grande autonomie, et que la reconstruction de la connaissance pratique intègre les biographies individuelles, la connaissance construite pendant la formation et les expériences pratiques.

Mots-clés: identité transformatrice; communauté de pratique; narratives du *self*.

Resumen

Este estudio intenta captar la mirada interna del maestro tutor en la dinámica de una comunidad de práctica en la reconstrucción de la identidad profesional de tres alumnos de Enseñanza de Educación Física. Los autodiálogos reportados en diario de a bordo han mostrado que la relación de cooperación profesores-alumnos requiere la alternancia entre proximidad y distancia, facilitando el logro de una mayor autonomía; y que la reconstrucción del conocimiento práctico integra las biografías individuales, el conocimiento constituido en la formación y las experiencias prácticas.

Palabras clave: identidad transformadora, comunidad de práctica, narrativas del *self*

1 Introdução

As teorias da identidade profissional deixaram de a ver como essência única, inalterável (e.g. Akkerman e Meijer, 2011; Beauchamp e Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004). No que respeita a identidade do professor, como sugere Gee (2001), não há resposta única para se ser reconhecido como um 'certo tipo' de professor num determinado contexto. A identidade do professor é múltipla, fluida, evolutiva, instável, relacional e, daí, fortemente influenciada pelos contextos socioculturais. Compreende 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 individual e coletiva (Owens et al., 2010). A identidade do professor resulta da negociação de significados atribuídos às situações do seu dia-a-dia, num processo "*mediated by their own experience in schools and outside of schools as well as their own beliefs and values about what it means to be a teacher and the type of teacher they aspire to be*" (Sachs, 2001: 154). Por essa razão, a (re)construção da identidade do professor é um processo dinâmico de (re)interpretação de experiências (Flores e Day, 2006), vividas em interação nos contextos de comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991; Wenger et al., 2002).

De acordo com Wenger (1998: 162), "*Teachers' professional identities are rich and complex because they are produced in a rich and complex set of relations of practice*", o que necessita de ambientes onde se preze o respeito mútuo e a comunicação (Sachs, 2001), na partilha de um conhecimento prático³². No caso concreto do estágio profissional, a experiência pode ganhar uma outra dimensão ao ser vivenciada em comunidades de prática, com espaço discursivo partilhado pelos estagiários e pelos formadores da escola cooperante e da faculdade que tutela a formação inicial (Looman, 2002). Se a

³² Conhecimento prático: processo dinâmico resultante de ações colaborativas entre os formadores e os formandos no contexto de prática profissional. Trata-se de um processo construtivo, em que todos os envolvidos interiorizam a sua experiência de participação Peter Kelly, 'What Is Teacher Learning? A Socio-Cultural Perspective', *Oxford Review of Education*, vol. 32/4 (2006), 505-519.

faculdade e a escola procuram “tornar a prática mais consciente por meio da teoria” (Bento, 2014: 29), a orientação do estágio carece dum professor cooperante que seja simultaneamente autor, criador e investigador da prática (Alarcão, 2009; Dinkelman, 2011). Tal como refere Graça (2014: 61): “Aprender com a prática é difícil, ensinar a aprender com a prática carece ainda de muita teoria e de muita prática e de espaço dedicado para estudar e praticar”. Por essa razão, será necessário dedicar mais atenção ao modo como os professores cooperantes se vêm a si próprios no seu local de trabalho (Dinkelman, 2011), às histórias que relatam acerca do modo como contribuem para a reconstrução da identidade profissional dos futuros professores e às ilações que daí se poderão tirar para a melhoria da formação profissional (Cohen, 2010). É por escassez de pesquisa que, segundo Dinkelman (2011: 318), *“the standards that most inform what teacher educators actually do in their work with pre-service teachers tend to be largely internal and private”*.

O presente estudo visa compreender a (re)construção da identidade profissional dos estagiários de um núcleo de estágio, através do olhar interno da professora cooperante, simultaneamente investigadora neste processo. A análise dos autodiálogos pretende responder às questões: a) quais as preocupações de atuação da professora cooperante como facilitadora do processo de formação dos estagiários? b) que transformações foram notadas nos estagiários em resultado das dinâmicas estabelecidas na comunidades de prática?

2 A Identidade do Professor e a Importância de se Aprender a ser ‘Prático Reflexivo’ em Comunidade de Prática

A (re)configuração da identidade do professor é condicionada pelo contexto social onde nasce, cresce e se desenvolve (Clandinin et al., 2009), pela diversidade das experiências vividas (Flores e Day, 2006). 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. A complexidade de todo este trajeto

exige do professor uma participação ativa, alicerçada em processos motivacionais de autoeficácia e de autoestima (Stets e Burke, 2000) que, por sua vez, requer um significativo investimento pessoal. Beijaard, Verloop e Vermunt (2000: 750) referem que: *“Teachers’ perceptions of their own professional identity affect their efficacy and professional development as well as their ability and willingness to cope with educational change and to implement innovations in their own teaching practice”*. Depreende-se que, para uma melhor compreensão da identidade docente, será necessário analisar as variações dos contextos de trabalho, atentando nos autodiálogos dos professores (Enyedy et al., 2006; Sfard e Prusak, 2005) e observando a relação dialética estabelecida entre a estrutura e a agência (Giddens, 1997; Macphail e Tannehill, 2012).

Se a cultura escolar influencia o comportamento dos professores, a capacidade de agenciamento dos professores, por sua vez, desafia essa mesma cultura, abrindo perspectivas para a sua transformação. Nesta relação de poder, o fator emocional desempenha um papel significativo, ao constituir-se como motor da autotransformação. Como defende Zembylas (2003: 229), *“a poststructuralist account of emotions and teacher identity brings to teachers’ attention the relationship between emotion, identity and power, and moves teachers to engage in self-transformation”*.

Numa visão pós-estruturalista, Gee (2001) desenvolveu quatro perspectivas identitárias - quatro formas interrelacionadas, úteis para pensar quem são e o que fazem os professores: a identidade natural (reportada ou justificada por atributos tidos como naturais); a identidade institucional (conferida pela posição que ocupa na instituição); a identidade discursiva (pelo modo como se posiciona e é individualmente posicionado pelos outros nas práticas discursivas); e a identidade de afinidade (por partilha de práticas e perspectivas com um grupo de afiliação). Note-se que as perspectivas discursiva e de afinidade permitem analisar a capacidade de agenciamento e a atitude pró-ativa, indispensáveis para produzir mudança (Collay, 2006; Larrivee, 2008). Por essa razão, tornam-se mais apropriadas para compreender a ação pedagógica

e os momentos de prática reflexiva partilhada (Day, 2001) e para clarificar os aspetos mais significativos na reconstrução da identidade profissional dos futuros professores.

Tornar-se prático reflexivo (Graça, 2014; Schön, 1992) é compaginável com a intensificação da necessidade de individualização e de introspeção das práticas; com emergência da identidade como ‘projeto reflexivo do *self*’ (Giddens, 1997), consistente com a manutenção de uma crónica biográfica coerente, continuamente revisitada. Neste projeto reflexivo, cada sujeito trabalha para poder escolher conscientemente o seu próprio projeto de vida (enquanto participante ativo nos processos de interação social) e onde as práticas comunicacionais se revelam essenciais para o desenvolvimento da identidade (Callero, 2003). A questão relacional incorpora o individual no coletivo, o que se revela fundamental, não apenas para mobilizar a ação conjunta (Lopes, 2007), mas também para transformar a própria estrutura social. Esta ação transformadora não será efetiva se o professor não revelar capacidade de agenciamento que, sendo proporcional à capacidade de autorreflexão, será responsável pela autotransformação (Sachs, 2003; Zembylas, 2003). Assim, a formação deve encorajar os futuros professores a (re)interpretar as suas experiências, processo que passa pelo incentivo à prática reflexiva e inovadora (Flores e Day, 2006; Sachs, 2001).

Os formadores devem ser eles próprios práticos reflexivos, capazes de se manterem abertos a pontos de vista diferentes dos seus e a admitirem as suas próprias insuficiências e afinidades (Larrivee 2008). A este propósito, Alarcão (2009: 120) defende que: “O supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação, que é hoje absolutamente necessário”. 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 (Mockler, 2005), a correr riscos (Giddens, 1997) e a desenvolver a sua capacidade de autodesenvolvimento reflexivo (Nóvoa, 1992).

Vários autores apontam o nível de reflexão como um indicador de desenvolvimento profissional (e.g. Kelly, 2006; Korthagen e Vasalos, 2005; Zembylas, 2003). A profundidade da reflexão progride de um nível periférico para um nível concetual que tem por núcleo o sentido da missão do professor e a disposição dos fundamentos da própria identidade profissional (Korthagen e Vasalos, 2005).

Uma forma de aprofundar os níveis de reflexão é usar narrativas ou autodiálogos como meio de reinterpretar e reconfigurar positivamente as experiências vivenciadas (Clandinin et al., 2006; Clandinin et al., 2009; Enyedy et al., 2006; Sfard e Prusak, 2005). As histórias aí trabalhadas 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.

No campo específico da formação de professores, a análise das narrativas dos formadores poderá elucidar uma questão crítica da formação: como ajudar os estagiários a tornarem-se professores transformadores? Considerando os estagiários "*the most 'significant others' to provide meaning about what it means to be a teacher educator*" (Dinkelman, 2011: 321), importará aqui analisar, a partir da perspetiva dos atores implicados, as dinâmicas estabelecidas nas comunidades de prática, entre formadores e formandos; a oportunidade para estabelecer relações com os outros professores, com os alunos, com as famílias e com a cultura institucional; o espaço concedido à imaginação, à criatividade, à construção do conhecimento, à divergência e contradição.

'Pensar narrativamente' (Clandinin et al., 2009) o contexto de prática como um espaço de aprendizagem (re)configurado por histórias em permanente atualização pressupõe convocar a retrospectiva do passado e a projeção do

futuro, olhar para trás e olhar para diante, e dar conta de que nunca é definitivo aquilo que vemos numa e noutra direção. Os acontecimentos futuros, sempre diferentes dos que ocorreram no passado, atualizam e modificam as histórias que contamos e fazem com que as concepções do sujeito se alterem, o que é compatível com a ideia de aprendizagem.

3 Metodologia

A compreensão da influência dos contextos de estágio na reconstrução da identidade profissional dos estagiários pode ser acedida através da reinterpretação de narrativas e da sua forte componente emocional (Clandinin et al., 2006; Enyedy et al., 2006; Sfard e Prusak, 2005; Zembylas, 2003).

Atendendo ao propósito e abordagem concetual do presente estudo, as narrativas escritas sob a forma de diário de bordo por uma professora cooperante (simultaneamente investigadora deste estudo) foram utilizadas no processo de desvelar as transformações ocorridas nos estagiários, bem como as ações da professora cooperante que terão contribuído para essas mesmas transformações.

Os dados recolhidos foram submetidos a uma análise de conteúdo. Nas palavras de Gibson e Brown (2009: 39): *“the ‘narratives’ through which people produce accounts of themselves, their lives and their actions are important for understanding social life itself”*. Hall e Chambers (2012) argumentam que a análise das narrativas trata tanto de ‘coisas escritas’, como de ações e modos de ser, pelo que nunca é neutra ou ingénua. Neste estudo, a análise da narrativa assenta em três pressupostos fundamentais: a) a narrativa é ação; b) a ação é estruturalmente organizada; e c) a narrativa cria e mantém a realidade intersubjetiva (Peräkylä e Ruusuvuori, 2011).

3.1 Participantes

O grupo de participantes é constituído por uma professora cooperante e três estagiários pertencentes a um mesmo núcleo de estágio de Educação Física que, em conjunto com a orientadora da faculdade, se constituíram como uma

comunidade de prática (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998). Os estagiários aceitaram as condições do consentimento informado com salvaguarda da participação voluntária, da confidencialidade e anonimato, com uso de pseudônimos.

A professora cooperante contava com vinte e um anos de serviço no ensino público e reunia uma experiência de orientação de estágio de nove anos repartidos por duas instituições distintas, uma pública e uma privada. A sua atitude tem-se pautado por uma constante preocupação com a sua formação, na procura de responder aos desafios que a profissão lhe coloca, designadamente na função de orientação que lhe proporcionou excelentes oportunidades de reflexão acerca do seu papel na formação de futuros professores.

Os estagiários, do género masculino, concluíram a licenciatura em duas instituições distintas, situação que em nada comprometeu o espírito de união e de ajuda que foi crescendo e se fortaleceu nas relações de autenticidade que se estabeleceram entre si e entre eles e a professora cooperante. O Pedro e o Jorge licenciaram-se numa instituição pública. O Pedro revelou-se confiante, frontal, assertivo com os alunos e colaborante com os colegas de estágio. Alguns dos desafios colocados pelo estágio foram a criação da incerteza, o abandono da zona de conforto e a exposição à crítica. O Jorge revelou falta de confiança em si próprio e medo de mostrar as suas fragilidades, o que o levou a procurar sistematicamente a informação de que necessitava junto da professora cooperante. Os principais desafios colocados pelo estágio foram o ganho de confiança, o aprofundamento da capacidade reflexiva, a capacidade de tomar decisões e a conquista de autonomia.

O Henrique licenciou-se numa instituição privada, revelou falta de confiança e reduzida capacidade argumentativa. O estágio desafiou-o a usar de frontalidade, a interiorizar os diferentes pontos de vista, a evoluir em termos de capacidade reflexiva e a mostrar-se mais confiante perante os alunos.

As dificuldades decorrentes de ser simultaneamente investigadora e participante na comunidade de prática foram enfrentadas através dum exercício de objetivação e uma atitude de vigilância crítica (Bardin, 2004), tendo em conta os objetivos do estudo e o quadro teórico da investigação.

3.2 O diário de bordo da professora cooperante

O material para análise provém do diário de bordo da professora cooperante, onde são narradas as histórias vivenciadas no seu dia-a-dia durante a sua participação na comunidade de prática, onde se incluem: a sua perceção face à evolução dos estagiários, não só no que diz respeito à dimensão cognitiva, mas sobretudo no que se refere à dimensão relacional e emocional; as decisões que tomou tendo em conta a sua perceção e o seu conhecimento prático; o seu dilema face ao equilíbrio que pretendeu criar entre a facilitação e o desafio; a sua preocupação com a integração do conhecimento produzido na escola e na faculdade; e a sua perceção acerca das transformações de cada estagiário.

A visão privilegiada da posição de professora cooperante permite à investigadora aceder a um nível mais íntimo e aprofundado da experiência de estágio e reinterpretar as histórias dos participantes de forma mais contextualizada e mais holística. Sparkes (2000) destaca a utilização crescente das autoetnografias, ou narrativas do *self*, baseadas nas próprias experiências do investigador, em estudos do domínio do desporto. Segundo Hopper et al. (2008: 223) *“by placing the self as the other in the text, the autoethnographer offers their personal perspective, their emotional and embodied experience as an account of a social phenomenon”*. Deste modo, os textos autobiográficos convidam a uma visão pós-estruturalista que coloca em evidência a co-construção de significados entre o autor (narrador informado) e o leitor, ativamente implicado em pôr algo de si na interpretação dos significados do texto (Hopper et al., 2008).

3.3 Procedimentos de análise

As narrativas são, nas palavras de Gibson e Brown (2009: 39), *“a way of making ‘order’ out of ‘disorder’”*. São os processos de autorreflexão que

promovem a organização do pensamento no momento de escrever as narrativas e, ao serem posteriormente substituídos por processos de *bricolage* durante a sua análise, permitem atribuir significado a toda a informação recolhida. Como referem Denzin e Lincoln (1998: 4), “*the product of bricoleur’s labor is a bricolage, a complex, dense, reflexive, collage like creation that represents the researcher’s images, understandings and interpretations of the world or phenomenon under analysis*”. Este processo de *bricolage* foi suportado pelo *software* de análise qualitativa NVivo 9, que facilitou a análise e interpretação dos resultados através dos procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 2004).

Inicialmente, foram estabelecidas *a priori* duas categorias: a) preocupações de atuação da professora cooperante e b) transformações notadas nos estagiários. O material classificado dentro de cada categoria foi codificado em função dos significados que foram emergindo por recurso a um processo de comparação constante. De acordo com a argumentação de Andrews (2008: 98), “*changes in our individual life circumstances provide us with opportunities to see new layers of meaning in our data. These subsequent interpretations and re-interpretations should not always be regarded as supplanting earlier understandings, but rather as possibly complementing them, a picture taken from a different angle as it were*”. As (re)interpretações feitas pela professora cooperante resultaram na subdivisão das duas categorias em temas que permitiram organizar a apresentação dos resultados e a sua discussão. Assim, as preocupações de atuação da professora cooperante integram os temas “entre a proximidade e a distância” e “a gestão das emoções”. Já as transformações notadas nos estagiários integram os temas “a capacidade de tomar decisões” e “o aprofundamento dos níveis de reflexão”.

A análise de conteúdo realizada permitiu inferir acerca da influência do processo formativo na (re)construção da identidade profissional dos formandos ao emergirem como ‘professores transformadores’ (Sachs, 2003).

4. Preocupações de Atuação da Professora Cooperante

4.1 Entre a proximidade e a distância

O perfil distinto dos estagiários, em resultado de percursos formativos díspares, de características pessoais e de ritmos de aprendizagem peculiares, requeriam da professora cooperante uma atuação que atendesse às diferenças e promovesse interações positivas entre os membros da comunidade de prática no contexto concreto da ação:

“Disse-lhe que o meu papel é ‘facilitar-lhe a vida’ e ajudá-lo a desenvolver-se profissionalmente. Mas para isso é necessário que ele deixe de se colocar na defensiva. É necessário que coloque as suas dúvidas, que exponha os seus pontos de vista, que assuma que erra... O Jorge agradeceu-me os conselhos e acrescentou: ‘O mais incrível é que eu sei que tem razão. Sempre fui assim e não consigo mudar. Vou-me esforçar mais’” (DB, p. 68).

Nas dinâmicas estabelecidas em comunidade de prática, o conceito de participação periférica legítima de Lave e Wenger (1991) marcou presença desde os primeiros passos, para ajudar os estagiários - os *newcomers* – a progredir no sentido da participação plena na comunidade de prática. A tomada de consciência das necessidades individuais (autoconsciência) e a aceitação da colaboração (autoaceitação) são requisitos para promover o sentido de autenticidade (Condon, 2005) e a vontade de superação.

“Parece que o Jorge está sempre à procura das palavras certas, revelando pouco à-vontade, ao contrário do Pedro e do Henrique, que se mostram tal como são, brincam um com o outro, mas, simultaneamente, refletem no momento e assumem quando não têm opinião por não terem ainda pensado num qualquer assunto. O Jorge tem medo de mostrar as suas fragilidades, e assim sendo, é mais difícil ajudá-lo a ultrapassá-las” (DB, p. 86).

A superação das dificuldades carece do envolvimento de todos os membros da comunidade de prática, alicerçado na construção de um clima de confiança

(Gómez, 1992), no estabelecimento de ‘afinidades emocionais’ (Zembylas, 2003), na conjugação de esforços colaborativos que reúnam “potencialidades plurais de crescimento quer a nível individual e afetivo, quer a nível social e profissional” (Alves, 2008: 137).

As aulas da professora cooperante observadas pelos estagiários e, posteriormente, discutidas são deliberadamente utilizadas como matéria de aprendizagem e de concretização de conceitos: “Tive o cuidado de lecionar a mesma modalidade que os estagiários, tendo em vista dar exemplos concretos, pelo menos nesta fase inicial. Por vezes sinto que as minhas explicações acerca da forma como devem atuar nas aulas não é suficiente e então adapto as minhas aulas para realizar as mesmas situações e mostrar aquilo que tinha dito” (DB, p. 13).

É indispensável ajudar os estagiários a lidar com a sua nova situação, apoiá-los na aprendizagem situada dos requisitos da prática (Collins et al., 1989; Lave e Wenger, 1991; Wood et al., 1976). Este apoio, metaforicamente designado de *scaffolding*, “requires shared understanding among participants in the learning situation.(...) This shared understanding, called intersubjectivity, is constantly negotiated in our everyday lives, helping in the process of bridging between the known and the new in communication”(Dennen, 2004: 816).

À medida que os estagiários conquistam a sua autonomia, dá-se o afastamento gradual, ou decréscimo da intensidade de apoio (*fading*) (Collins et al., 1989). O momento em que a professora cooperante pôs termo às reuniões semanais, onde se discutiam os planos de aula para a semana seguinte e se criava espaço para corrigir e melhorar tudo o que tivesse sido pensado previamente, constitui um exemplo das referidas medidas:

“Informei os estagiários de que chegou o momento [16/2] de eu deixar de analisar os planos de aula antes das aulas propriamente ditas. Eles levam os planos para as aulas e eu verifico-os durante as mesmas. Isto porque acredito nas suas capacidades e tenho a certeza de que o nível de autonomia por eles desenvolvido me permite atuar desta forma. Além

disso, quero que eles sintam a responsabilidade de planejar sem a segurança da minha verificação” (DB, p. 70).

Estas reuniões, fundamentais numa fase inicial do processo formativo, se persistirem no tempo, podem gerar acomodação e debilitar o espaço de exercício da iniciativa e ação autónoma. A atitude tomada pela professora cooperante é crucial para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima (Stets e Burke, 2000) que sustentam o sentido de pertença à profissão (Batista e Queirós, 2013).

4.2 A gestão das emoções

É grande a preocupação da professora cooperante com a gestão das emoções necessária para desafiar e apoiar os estagiários na conquista da já referida autonomia. De entre os *oldtimers*, o professor cooperante é, por inerência, o membro que mantém uma maior proximidade com os *newcomers*, que acompanha de perto as suas alegrias e as suas angústias, que tem a incumbência de ajudar cada estagiário a ultrapassar as suas dificuldades concretas e a encontrar conscientemente, o seu lugar, o seu espaço de agência, o seu caminho de entre vários possíveis. Ao serem confrontados com a prática profissional, os estagiários tendem a manter-se na zona de conforto evitando tomar decisões. É aqui que o professor cooperante se pode revelar como catalisador de crescimento, indo além da colaboração confortável, levando os estagiários a tomar decisões pedagogicamente fundamentadas, com recurso à indagação reflexiva (Marcelo, 1992), equacionando com eles possibilidades alternativas de resolução dos problemas emergentes, inspirando neles confiança nas suas próprias capacidades.

“Custou-me não lhe dizer o que pensava, até porque acabava de vez com aquele nervosismo e deixava-o mais tranquilo. Mas a minha função é, entre outras, ajudá-lo a aprender a tomar decisões e a assumi-las, mesmo que não tenham sido as mais acertadas ...No final da aula expliquei-lhe a minha posição ao não responder à questão por ele colocada e disse-lhe que não tinha que ter medo de tomar decisões porque ele era capaz e

prova disso foi que hoje tomou a decisão acertada. O Jorge manteve-se por minutos em silêncio” (DB, p. 75).

A componente emocional que sobressai da leitura da narrativa anterior é indispensável à criação de um espírito colaborativo (Berger e Luckmann, 2004; Day et al., 2006; Flores e Day, 2006; Zembylas, 2003), em que ambos, professora cooperante e estagiário, encontram um equilíbrio entre a vontade de resolver a situação pela via mais fácil e a consciência de que é necessário arriscar para evoluir (Clandinin et al., 2009; Giddens, 1997). Quando o estagiário se vê obrigado a decidir perante o inesperado, interioriza o raciocínio que esteve na base da tomada de decisão e envolve-se muito mais com o processo, o que lhe permite enriquecer o conhecimento estratégico e ganhar autonomia (Gómez, 1992; Marcelo, 1992).

5. Transformações Notadas nos Estagiários

5.1 A capacidade de tomar decisões

Ao longo do estágio, a professora cooperante foi notando transformações nos estagiários, nomeadamente ao nível da capacidade de tomar decisões e ao nível do aprofundamento dos níveis de reflexão, que resultaram na interiorização de uma atitude pró-ativa. No início do estágio profissional, as transformações dão-se ao nível da capacidade de tomar decisões acerca de questões essenciais como a gestão e o relacionamento com os alunos:

“O Henrique ajustou bem a organização da aula aos alunos que estiveram disponíveis para a fazer e atribuiu tarefas aos alunos dispensados. Exemplificou o exercício da chamada para o remate e explicou-o com clareza, focando os pontos críticos. Manteve os alunos sentados enquanto explicava/exemplificava os exercícios, e dispostos em semicírculo para que todos observassem atentamente. Utilizou um tom de voz mais ‘amigável’ e menos irónico. Está por isso a fazer grandes progressos” (DB, p. 17).

Após a fase inicial, e à medida que os estagiários vão ganhando confiança nas suas capacidades, vão também revelando outras iniciativas, por vezes com

rasgos de imaginação e de criatividade (Clandinin et al., 2009), tal como se pode constatar no exemplo seguinte de uma aula de judo:

“Em conversa anterior tínhamos combinado que os alunos escolheriam uma técnica de imobilização e outra de projeção para a realização da avaliação sumativa. No entanto, antes de iniciar a aula o Henrique fez uma sugestão muito interessante: os alunos fariam a técnica que lhes saísse por sorteio em vez de escolherem. Deste modo, teriam que se envolver da mesma forma em todas as técnicas aprendidas e não apenas naquelas que escolhessem. Penso que foi uma boa sugestão. O Henrique vai sempre pensando na melhor forma de atuar ...Gosto da sua atitude” (DB, pp. 93-94).

5.2 O aprofundamento dos níveis de reflexão

Uma vez que a capacidade de decisão individual se encontra fortemente interrelacionada com o nível de conhecimento prático, que se alicerça nas biografias pessoais, nas experiências formativas anteriores e, agora, em (re)construção através do trabalho colaborativo que se desenvolve na comunidade de prática, onde a interiorização da experiência de participação acontece (Kelly, 2006), torna-se necessário chamar, mobilizar e pôr em perspetiva as memórias e as experiências passadas dos estagiários para que, a partir delas, possam conceber e esboçar a ação futura (Sfard e Prusak, 2005). A importância destas dinâmicas é igualmente partilhada por Collay (2006: 142), para quem a identidade profissional *“is rooted in personal life story and experience, and the excavation of those roots must be deliberate and ongoing.”* A professora cooperante aproveitou um momento em que se discutia em conjunto o significado atribuído ao parâmetro ‘desenvolvimento profissional’ para apelar aos estagiários que se posicionassem relativamente ao tipo de professor (Gee, 2001) que ambicionavam ser:

“Aproveitei o momento para os fazer refletir acerca da dimensão da formação a que se pretendem submeter... Irão continuar a procurar formação para dar resposta aos novos desafios colocados pelas escolas? O Pedro interveio dizendo ‘mas eu sei lá se vou poder fazer formação

naquilo de que vier a necessitar? Mesmo que exista, não sei se vou dispor de tempo para o fazer'. Fi-los então pensar sobre os professores que mais os tinham marcado durante o seu percurso no ensino básico e no ensino secundário, quer positiva, quer negativamente. O Henrique mencionou alguns exemplos negativos... Perguntei então se era esse o tipo de professores que eles queriam ser. Fez-se silêncio" (DB, p. 35).

O episódio relatado anteriormente revela ainda as raízes da inércia na incorporação de uma perspetiva de aprendizagem permanente que requer transformações mais profundas ao nível da missão do professor e da própria identidade profissional (Korthagen e Vasalos, 2005). Dificilmente essa mudança de perspetiva acontecerá sem que haja vontade individual e sem que as escolas abracem condições promotoras do trabalho colaborativo. De acordo com Day (2001), as organizações de aprendizagem (como é o caso das comunidade de prática) investem numa cultura de equipa suportada por um clima de apoio emocional, proporcionam a melhoria da qualidade do pensamento e promovem o aprofundamento dos níveis de reflexão. Nestas culturas, a prática reflexiva começa por ser entendida como uma exigência do processo formativo até que se torne uma prática espontânea e gratificante (Condon, 2005), criando-se assim hábitos de prática reflexiva partilhada (Cardoso et al., 2014; Day, 2001). Para Schön (1992), o objetivo da prática reflexiva é permitir que o sujeito se torne autónomo na tomada de decisão, numa contínua aprendizagem com a experiência, reconfigurada através da reflexão, desde a visão dos problemas como algo que deve ser tratado até os ver como oportunidades de promoção da autorreflexão e de novas possibilidades emergentes.

A importância dada ao reforço positivo (Korthagen e Vasalos, 2005) e o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos estagiários (Mockler, 2005) na sua progressão de uma posição mais periférica para uma posição mais central (Lave e Wenger, 1991), bem como as medidas de *scaffolding* e de *fading* disponibilizadas pelos *oldtimers*, ter-se-ão revelado fundamentais para que os estagiários arriscassem em medidas que apelassem à sua subjetividade (Larrivee, 2008; Zembylas, 2003), expressas em práticas criativas e no

desenvolvimento de uma identidade profissional ativa e transformadora (Mockler, 2005; Sachs, 2003). No entanto, nenhuma das medidas implementadas teria surtido o efeito desejado sem o envolvimento e a vontade dos estagiários, nem sem a sua interação com o meio (Callero, 2003), facilitada pela professora cooperante e pela orientadora da faculdade numa articulação crescente entre a instituição superior e a escola. De facto, ambas as instituições têm congregado esforços no sentido de dar maior consistência à formação de novos profissionais no campo da Educação Física. O testemunho pessoal de Reina (2013: 87) acerca da sua experiência como ex-professora cooperante retrata a referida articulação: “Esta ponte estabelecida entre a faculdade e as escolas foi muito enriquecedora para todos. Constituiu um desafio pessoal, pois levou-me a uma atitude de inconformismo, de atualização permanente, de inquietação e responsabilidade, contribuindo para me tornar uma professora muito mais reflexiva, que passou a olhar para a questão do ensino da Educação Física de uma forma mais organizada, planificada e inovadora”. Quando se reúnem esforços no sentido de alcançar objetivos comuns, as possibilidades de co-construção do conhecimento prático tornam-se mais evidentes, traduzindo-se na reconfiguração da identidade profissional. No entanto, e segundo Clandinin e colegas (2009), os espaços de formação apenas se constituirão como espaços abertos à transformação se permitirem que formadores e formandos reinterpretem as suas histórias e ‘pensem narrativamente’. Desta forma, tornar-se-á mais fácil entender o contexto de prática como um espaço de aprendizagem cujas histórias se encontram em permanente mudança, ideia compatível com o carácter dinâmico e evolutivo da própria identidade.

6. Conclusões

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 comunidade de prática, que resultem em interações positivas envoltas em ‘afinidades emocionais’.

O respeito pelos diferentes ritmos evolutivos exige que se faça uma gestão criteriosa das medidas de *scaffolding* e de *fading*, de aumento e diminuição de apoio instrucional, que pode ir da concretização prática de conceitos exemplificados nas aulas da professora cooperante, à suspensão do apoio à preparação da prática letiva, quando a professora cooperante sentir que os estagiários se estão a acomodar a esse suporte.

O equilíbrio entre proximidade e distância na gestão do apoio emocional estabelece-se na tensão entre a vontade de facilitar a vida aos estagiários e a necessidade de os desafiar a saírem da zona de conforto e a correrem os riscos necessários para tomarem decisões perante o (in)esperado. O 'jogo emocional' que a professora cooperante deverá controlar e desenvolver: preocupa-se com o sucesso da experiência de estágio nos planos pessoal e profissional, com o objetivo determinado de que os estagiários se tornem profissionais competentes, pró-ativos e empenhados na democratização da estrutura social das comunidades em que participam.

As transformações notadas nos estagiários manifestaram-se na qualidade das iniciativas e decisões tomadas, no aprofundamento da autonomia e dos níveis de reflexão. 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 cooperante, do espaço e do apoio que disponibiliza, tendo em conta o respeito pelos ritmos individuais.

A conquista de autonomia e o movimento centrípeto dos estagiários para a participação plena na comunidade de prática pressupõem a reestruturação do pensamento do grupo e o enriquecimento do conhecimento prático, através da integração das biografias individuais, do conhecimento construído durante a formação inicial e das experiências vivenciadas no exercício da prática. 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.

A opção metodológica pela análise do diário de bordo da professora cooperante pôs em evidência o caráter dinâmico e evolutivo da reconstrução da identidade profissional dos estagiários, ao mesmo tempo que se revelou como um poderoso instrumento de reflexão sobre a atuação da professora cooperante, as suas preocupações e os seus esforços para ajudar os estagiários e crescer como profissionais transformadores.

Explorando o potencial das narrativas, a sua natureza mutável e moldável das (pelas) experiências passadas e perspectivas de futuro, seria interessante contemplar novas possibilidades de investigação centradas sobre o desenvolvimento da identidade profissional do próprio professor cooperante, sobre a constituição de comunidades de prática à escala dos grupos disciplinares, dos conselhos de turma, de grupos interdisciplinares de supervisão partilhada, de grupos de afiliação informais, ou da escola no seu todo.

Agradecimentos

Estudo elaborado no âmbito do projeto de investigação “O papel do estágio profissional na (re)construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/DES/115922/2009).



Referências

- AKKERMAN, Sanne; MEIJER, Paulien (2011), "A dialogical approach to conceptualizing teacher identity", *Teaching and Teacher Education*, vol. 27 (2), pp. 308-319.
- ALARCÃO, Isabel (2009), "Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência", *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (8), pp. 119-127.

- ALVES, Alexandra (2008), *A Supervisão Pedagógica: da interação à construção de Identidades Profissionais - estudo de caso*, Tese de Mestrado, Lisboa, Departamento de Ciências da Educação - Universidade Aberta.
- ANDREWS, Molly (2008), "Never the last word: Revisiting data", in Molly Andrews, Corinne Squire e Maria Tamboukou (org.), *Doing Narrative Research*, London, SAGE, pp. 86-101.
- BARDIN, Laurence (2004), *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70 (3ª ed.).
- BATISTA, Paula; QUEIRÓS, Paula (2013), "O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional", in Paula Batista, Paula Queirós e Ramiro Rolim (org.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*, Porto, FADEUP, pp. 33-52.
- BEAUCHAMP, Catherine; THOMAS, Lynn (2009), "Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education", *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), pp. 175-189.
- BEIJAARD, Douwe; VERLOOP, Nico; VERMUNT, Jan (2000), "Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective", *Teaching and Teacher Education*, vol. 16 (7), pp. 749-764.
- BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien; VERLOOP, Nico (2004), "Reconsidering research on teachers' professional identity", *Teaching and Teacher Education*, vol. 20 (2), pp. 107-128.
- BENTO, Jorge (2014), "Teoria-prática: uma Relação Múltipla", in Isabel Mesquita e Jorge Bento (org.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, Porto, Editora FADEUP.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas (2004), *A Construção Social da Realidade: Um livro sobre a sociologia do conhecimento*, Lisboa, Dinalivro (2ª ed.).
- CALLERO, Peter (2003), "The Sociology of the Self", *Annual Review of Sociology*, vol. 29 (1), pp. 115-133.
- CARDOSO, Inês; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio (2014), "Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física", in Paula Batista, Amândio Graça e Paula Queirós (org.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*, Porto, FADEUP, pp. 181-207.
- CLANDININ, Jean; DOWNEY, Aiden; HUBER, Janice (2009), "Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and

- teacher educators", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 37 (2), pp. 141-154.
- CLANDININ, Jean, et al. (2006), *Composing Diverse Identities: Narrative Inquiries into the Interwoven Lives of Children and Teachers*, New York, Routledge.
- COHEN, Jennifer (2010), "Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk", *Teaching and Teacher Education*, vol. 26 (3), pp. 473-481.
- COLLAY, Michelle (2006), "Discerning Professional Identity and Becoming Bold, Socially Responsible Teacher-Leaders", *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, vol. 18, pp. 131-146.
- COLLINS, Allan; BROWN, John Seely; NEWMAN, Susan (1989), "Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics", in Lauren B. Resnick (org.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, pp. 453-494.
- CONDON, Lisa (2005), *Facilitating professional development: An application of Buddhist and psychoanalytic concepts*, Tese de Doctor of Psychology, Keene, New Hampshire, Department of Clinical Psychology - Antioch New England Graduate School.
- DAY, Christopher (2001), *Desenvolvimento profissional de professores : os desafios da aprendizagem permanente* Porto Porto Editora.
- DAY, Christopher, et al. (2006), "The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities", *British Educational Research Journal*, vol. 32 (4), pp. 601-616.
- DENNEN, Vanessa Paz (2004), "Cognitive Apprenticeship in Educational Practice: Research on Scaffolding, Modeling, Mentoring, and Coaching as Instructional Strategies", in David H. Jonassen (org.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 813-828 (2nd ed.).
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (1998), *Strategies of qualitative inquiry*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- DINKELMAN, Todd (2011), "Forming a Teacher Educator Identity: uncertain standards, practice and relationships", *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, vol. 37 (3), pp. 309-323.
- DUBAR, Claude (1997), *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*, Porto, Porto Editora.

- ENYEDY, Noel; GOLDBERG, Jennifer; WELSH, Kate Muir (2006), "Complex dilemmas of identity and practice", *Science Education*, vol. 90 (1), pp. 68-93.
- FLORES, Maria; DAY, Christopher (2006), "Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study", *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, pp. 219-232.
- GEE, James (2001), "Identity as an Analytic Lens for Research in Education", *Review of Research in Education*, vol. 25, pp. 99-125.
- GIBSON, William; BROWN, Andrew (2009), *Working with qualitative data*, London, SAGE.
- GIDDENS, Anthony (1997), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta Editora (2ª ed.).
- GÓMEZ, Angel (1992), "O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo", in António Nóvoa (org.), *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 93-114.
- GRAÇA, Amândio (2014), "A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza", in Paula Batista, Amândio Graça e Paula Queirós (org.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*, Porto, FADEUP, pp. 43-65.
- HALL, Kathy; CHAMBERS, Fiona (2012), "Discours e analysis and the beginner researcher", in K. Armour e D. Macdonald (org.), *Research methods in physical education and youth sport*, London, Routledge, pp. 295-306.
- HOPPER, Tim, et al. (2008), "Multiple Voices in Health, Sport, Recreation, and Physical Education Research: Revealing Unfamiliar Spaces in a Polyvocal Review of Qualitative Research Genres", *Quest*, vol. 60, pp. 214-235.
- KELLY, Peter (2006), "What is teacher learning? A socio-cultural perspective", *Oxford Review of Education*, vol. 32 (4), pp. 505-519.
- KORTHAGEN, Fred; VASALOS, Angelo (2005), "Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth", *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 11 (1), pp. 47-71.
- LARRIVEE, Barbara (2008), "Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners", *New Educator*, vol. 4 (2), pp. 87-106.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press.
- 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.
- LOPES, Amélia (2007), "La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 11 (3), pp. 1-25.
- MACPHAIL, Ann; TANNEHILL, Deborah (2012), "Helping Pre-Service and Beginning Teachers Examine and Reframe Assumptions About Themselves as Teachers and Change Agents: "Who is Going to Listen to You Anyway?""", *Quest*, vol. 64 (4), pp. 299-312.
- MARCELO, Carlos (1992), "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor", in António Nóvoa (org.), *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 51-76.
- MOCKLER, Nicole (2005), "Trans/forming Teachers: New Professional Learning and Transformative Teacher Professionalism", *Journal of In-service Education*, vol. 31 (4), pp. 733-746.
- NÓVOA, António (1992), "Formação de professores e profissão docente", in António Nóvoa (org.), *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 13-33.
- OWENS, Timothy; ROBINSON, Dawn; SMITH-LOVIN, Lynn (2010), "Three faces of identity", *Annual Review of Sociology*, vol. 36, pp. 477-499.
- PERÄKYLÄ, Anssi; RUUSUVUORI, Johanna (2011), "Analyzing talk and text", in Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (org.), *The Sage Handbook of qualitative Research*, London, SAGE, pp. 529-543.
- REINA, Manuela (2013), "Ser Professor Cooperante: em modo de despedida...", in Paula Batista, Paula Queirós e Ramiro Rolim (org.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*, Porto, Editora FADEUP.
- SACHS, Judith (2001), "Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes", *Journal of Education Policy*, vol. 16 (2), pp. 148-161.
- _____ (2003), *The activist teaching profession*, Maidenhead, Open University Press.
- SCHÖN, Donald (1992), "Formar professores como profissionais reflexivos", in António Nóvoa (org.), *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 77-91.

- SFARD, Anna; PRUSAK, Anna (2005), "Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity", *Educational Researcher*, vol. 34 (4), pp. 14-22.
- SPARKES, Andrew (2000), "Autoethnography and Narratives of Self: Reflections on Criteria in Action", *Sociology of Sport Journal* (17), pp. 21-43.
- STETS, Jan; BURKE, Peter (2000), "Identity Theory and Social Identity Theory", *Social Psychology Quarterly*, vol. 63 (3), pp. 224-237.
- WENGER, Etienne (1998), *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, New York, Cambridge University Press.
- WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER, William (2002), *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*, Boston, Harvard Business School Press.
- WOOD, David ; BRUNER, Jerome; ROSS, Gail (1976), "The role of tutoring in problem-solving", *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, vol. 17, pp. 89-100.
- ZEMBYLAS, Michalinos (2003), "Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective", *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 9 (3), pp. 213-238.

IV. Considerações finais

Ao longo das considerações finais procura-se discorrer sobre uma visão multifacetada, progressiva e integrada do processo de (re)construção da identidade do professor de Educação Física, que integra o estado do conhecimento proporcionado por cada um dos estudos realizados. Cada estudo abriu perspectivas para a realização de novas pesquisas e despertou o interesse em aprofundar o conhecimento acerca do constructo em análise, razão pela qual será explicitado o seu encadeamento e as suas influências mútuas.

Em primeiro lugar, com o intuito de compreender o conceito de identidade profissional, foi realizado um estudo de revisão sistemática, sob o título “*Professional identity in analysis: a systematic review of the literature*”, onde se cartografou a tipologia de estudos conceituais realizados recentemente (entre 2002 e 2011), bem como os campos conceituais utilizados e as evidências daí resultantes. Os estudos encontrados visaram, sobretudo, as áreas profissionais dos professores e dos enfermeiros, incidindo na formação inicial e no desenvolvimento profissional. No que se refere às perspectivas teóricas em foco, assistiu-se a um forte posicionamento no interacionismo simbólico e na pós-modernidade, segundo o qual a identidade profissional passa a ser entendida como um processo que se inicia na infância, se desenvolve através de um *self* evolutivo mas simultaneamente coerente, que é (re)construído em interação com os outros e com o envolvimento (Dubar, 1997; Mead, 1962). Nessa ótica, a identidade profissional apresenta um caráter dinâmico, relacional, situacional e objeto de inferência (Akkerman & Meijer, 2011; Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004; Enyedy et al., 2006), e congrega duas dimensões, a individual e a coletiva (Owens et al., 2010; Stets & Burke, 2000): a dimensão individual integra uma vertente pessoal, que incorpora a reflexão crítica e a componente emocional, e uma vertente social, que envolve as componentes cultural e situacional (Dubar, 1997; Giddens, 1997); em contrapartida, a dimensão coletiva assenta num projeto profissional que, através de uma ação conjunta, promove o desenvolvimento da profissão e a sua conseqüente valorização na sociedade (Castells, 1997). O sentimento coletivo, caracterizado pela partilha de significados e de representações sociais

sobre uma determinada profissão, é partilhado no interior de comunidades de prática (Wenger, 1998) através de relações mútuas de participação. Estas comunidades são favoráveis à construção de um saber individual e coletivo através de processos colaborativos da aprendizagem situada e de participação periférica legítima (Lave & Wenger, 1991), pelo que acarretam inegáveis benefícios à reconstrução da identidade profissional durante a formação. A compreensão do modo como a identidade profissional é desenvolvida terá todo o interesse para os formadores na medida em que reúne condições para incentivar os futuros profissionais a construírem o seu próprio conhecimento, seja ele explícito ou tácito, e a revelarem uma atitude pró-ativa associada à capacidade de agenciamento (Giddens, 1997; MacPhail & Tannehill, 2012).

Em síntese, e tendo em conta os aspetos comuns evidenciados nos estudos analisados, poder-se-ão mencionar quatro aspetos determinantes na (re)construção da identidade profissional: 1) a importância da adoção de um projeto de vida (Giddens, 1997), o qual é influenciado por fatores internos e externos (Dubar, 1997; Gee, 2001); 2) a necessidade de adequar os processos formativos às necessidades da prática, com vista à preparação de profissionais capazes de se adaptarem à mudança e que sejam, eles próprios, agentes de mudança (transformar e transformar-se); 3) a integração da componente emocional associada ao conhecimento tácito, que surge como uma necessidade sentida no 'diálogo' que se estabelece com o próprio, com os outros (alunos, pacientes, colegas e famílias) e com o contexto de trabalho; 4) a relevância dos conceitos de 'comunidades de prática' (Wenger, 1998) e de 'participação periférica legítima' (Lave & Wenger, 1991), nomeadamente no estágio da aprendizagem (Jebril, 2008) onde o formador deverá incentivar a autonomia e a criatividade dos formandos com quem interage.

No questionamento da modernidade, em que a identidade passou a ser encarada como produto do discurso, imbuído numa permanente reflexão acerca das vivências influenciadas pelas relações de poder nos múltiplos contextos (Castells, 1997; Giddens, 1997), coloca-se a seguinte questão: como é que uma pessoa pode ser reconhecida como sendo 'única' em diferentes

momentos e atuando em diferentes contextos? A insuficiência de respostas a esta questão do reconhecimento de uma mesma identidade ao longo do tempo e através de diferentes contextos leva Akkerman & Meijer (2011) a proporem a interpretação da identidade como um processo dialógico entre as noções pós-modernas e modernas, entre o múltiplo e o único, o descontínuo e o contínuo, o social e o individual. Os referidos autores acreditam que a coerência e a continuidade do *self* podem ser garantidas pelos diálogos (incluindo o autodiálogo) e pelas narrativas, recorrendo, neste enquadramento, às quatro perspectivas da identidade (natural, institucional, discursiva e de afinidade) enunciadas por Gee (2001), que permitem reconhecer um indivíduo como sendo um certo ‘tipo de pessoa’ num determinado contexto. Mais ainda, ao fazerem a ligação entre o passado, o presente e o futuro, os discursos são reconhecidos como fundamentais na (re)construção da identidade profissional (Conway, 2001; Sfard & Prusak, 2005).

As perspectivas abertas pelo estudo de revisão sistemática despertaram o interesse em aprofundar o conceito de identidade do professor e a sua aplicabilidade e fecundidade nos tempos atuais, marcados pela complexidade, pela volatilidade e pela incerteza, razões pelas quais surgiu o segundo estudo, intitulado “*A identidade do professor: desafios colocados pela globalização*”. Sendo a identidade encarada como produto do discurso, como inescusavelmente fragmentado, múltiplo e transitório (Bendle, 2002), são várias as questões que se colocam ao nível da reconfiguração das identidades profissionais dos professores. Na sequência da proposta de Akkerman & Meijer (2011) para atender à necessidade de coerência do *self*, segundo a qual as perspectivas da identidade enunciadas por Gee (2001) permitirão reconhecer um indivíduo como sendo um certo ‘tipo de pessoa’ num determinado contexto, emergiu uma nova questão: como e em que medida é que alguém pode ser reconhecido como sendo um certo ‘tipo de profissional’, quando em ação e interação em diferentes contextos, ou no desempenho de diferentes papéis? A complexidade da problemática coloca desafios acrescidos à (re)construção da identidade docente, bem como à compreensão do próprio conceito, o que

advém do que Bendle (2002) considerou ser uma crise contemporânea da identidade.

As circunstâncias da vida social em rápida mutação, a uma escala local e global, apelam a que o indivíduo conecte os projetos futuros com as experiências passadas para dar coerência ao *self* e, assim, suportar o caráter dinâmico e evolutivo da identidade. Esta conexão entre o passado e o futuro é conseguida na base da confiança, que, de acordo com Giddens (1997), se torna essencial para lidar com o risco e a ambiguidade inerentes à imprevisibilidade e indeterminabilidade da vida contemporânea. Ainda segundo Giddens (1997), a interpretação pessoal das experiências vividas é conseguida através do projeto reflexivo do *self*, o qual, por sua vez, mune os indivíduos de ferramentas para lidarem com situações futuras, ao permitir uma reflexão antecipatória (Conway, 2001) e a criação de identidades designadas (Sfard & Prusak, 2005). A capacidade de reflexão torna-se assim o conceito-chave que permite desvelar o processo reconstrutivo em análise, sendo que, numa perspectiva pós-moderna, foi necessário percorrer todo um trajeto, passando de um nível de não-reflexibilidade para um meta-nível de atividade reflexiva e crítica.

No que concerne à identidade docente, o projeto reflexivo do *self* está associado a uma intervenção ativa e a uma capacidade de agenciamento (Giddens, 1997; MacPhail & Tannehill, 2012) que, em conjunto, permitem ao professor constituir-se como agente de mudança. Como o processo de (re)construção da identidade docente se desenvolve durante toda a vida do indivíduo e sofre influências internas e externas, integra conceitos como a socialização antecipatória (Dubar, 1997) ou a reflexividade do *self* (Mead, 1962). Ao tratar-se de um processo interativo, não abdica da componente emocional (Zembylas, 2003), indispensável ao aprofundamento dos níveis de reflexão (Korthagen & Vasalos, 2005). A prática reflexiva ganha espaço favorável ao seu desenvolvimento nas relações de participação estabelecidas em comunidades de prática (Lave & Wenger, 1991), potenciadas durante os processos formativos, pelo facto de proporcionarem condições para que os

formandos desenvolvam o sentido de profissionalismo, o envolvimento com a profissão e a competência docente (Batista et al., 2012), fatores indispensáveis para que se formem e se transformem, emergindo como profissionais autônomos e capazes de contribuir para a construção social da identidade coletiva, num contexto marcado por relações de poder (Castells, 1997). A nível coletivo, a identidade docente poderá acompanhar os desafios da sociedade atual através da criação de uma identidade de projeto (Castells, 1997), conseguida a partir da negociação de significados no interior de comunidades de prática. O trabalho colaborativo deve então ser valorizado, não só em relação aos outros professores, mas também em relação aos alunos, às famílias e a outros membros da comunidade educativa em geral. Mas como será possível avaliar o contributo da participação dos membros de uma comunidade de prática para a reconstrução da identidade do professor? Sfar & Prusak (2005) sugerem a utilização de narrativas, ou ‘histórias contadas’, uma vez que, segundo as autoras, as histórias acerca das pessoas definem as identidades de quem as contam. De modo idêntico, Sachs (2001) reconhece a importância das autonarrativas para a reconstrução da identidade do professor, a nível individual e coletivo, na medida em que fornecem recursos mobilizáveis pelos professores nas suas interações com os outros e com eles próprios.

Os argumentos teóricos apresentados nos dois primeiros estudos, de natureza concetual, abriram perspetivas para aprofundar a temática da identidade docente no campo da Educação Física e fizeram emergir novas possibilidades de investigação empírica, nomeadamente durante os processos de formação profissional. Em termos metodológicos, sob o ponto de vista empírico, foram sugeridas pesquisas nos locais de trabalho, de natureza qualitativa, com destaque para a observação direta das dinâmicas estabelecidas em comunidades de prática e para os discursos (públicos e privados), numa combinação entre micro e macroanálise. Os autores salientaram também os ‘autodiálogos’ como ferramenta encarada com especial interesse para pesquisar as dimensões subjetiva e emocional. Tratando-se de uma matéria observável ao longo do tempo, foram ainda propostos estudos longitudinais de natureza etnográfica, com destaque para a investigação em comunidades de

prática, recorrendo às perspectivas de identidade discursiva e de afinidade propostas por Gee (2001).

Uma forma de chegar a um entendimento acerca da complexidade desta temática será olhar atentamente para as dúvidas, dilemas e incertezas que os professores enfrentam nas suas rotinas normais de trabalho. Na literatura, tem-se assistido a estudos que analisam os discursos dos professores acerca das suas práticas, tratando o objeto de estudo a partir do exterior, o que não permite compreender como é que os professores dão sentido à sua prática. Torna-se assim necessário analisar todo o processo transformativo através da observação direta nos contextos reais de exercício, tanto na sala de aula como fora dela.

Tendo em conta que o processo de (re)construção da identidade docente se desenvolve durante toda a vida do indivíduo e sofre influências internas e externas na interação com o outro, foi projetado o terceiro estudo, um estudo de natureza empírica com o título “*A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional*”. Este estudo teve como objetivo examinar o contributo das experiências prévias de estagiários de Educação Física na identificação com a profissão, o modo as suas crenças e representações sobre ser professor, em geral, e professor de Educação Física, em particular, se transformaram com as experiências vividas em contexto de trabalho e como contribuíram para a (re)construção da sua identidade profissional.

O referido estudo teve por base a conceção de Dubar (1997) acerca da identidade profissional, entendida como um processo simultaneamente biográfico e relacional: biográfico porque se encontra ligada à história de vida do indivíduo, às suas múltiplas vivências (familiares, escolares e profissionais); relacional porque resulta da relação entre si e os outros, de identificação e diferenciação, que constrói na experiência da ação. Na mesma linha de pensamento, mas atendendo ao campo específico da docência, Flores & Day (2006) reconhecem a influência de três fatores contextuais no processo de (re)construção da identidade profissional do professor: as experiências prévias,

a formação inicial e o impacto do contexto de trabalho (cultura escolar). É precisamente em função da articulação entre a experiência de vida e a experiência profissional que a ação educativa adquire significado.

Para os formadores de professores, é importante conhecer as crenças e as representações de 'ser professor' e de 'ser professor de Educação Física' que os estagiários transportam consigo, de modo a poderem ajudá-los a crescer e a (re)construir a sua identidade profissional (Condon, 2005), o que pressupõe que os estagiários se envolvam cognitivamente e emocionalmente com as suas biografias pessoais (Dowling, 2011) e que desenvolvam um conhecimento prático na relação com os outros (Kelly, 2006; Marcelo, 2009). Os ambientes colaborativos que se vivem nas comunidades de prática permitem ao formador incentivar os estagiários a irem além da 'colaboração confortável' (Day, 1998) através da análise das causas e consequências da conduta docente. Os níveis de reflexão assim conseguidos não apenas revisitam o passado, ou tornam consciente o processo de metacognição que cada um experiencia, mas, sobretudo, iluminam a ação futura.

Na relação dialética que se estabelece entre o estagiário e o contexto profissional, a linguagem constitui-se como o instrumento mais importante (Berger & Luckmann, 2004; Savater, 2013), pois é através dela que o estagiário revela a sua capacidade de agenciamento na reprodução criativa da estrutura social (Giddens, 1997; MacPhail & Tannehill, 2012). De acordo com Berger & Luckmann (2004), é a partir da linguagem que se torna possível reconhecer como é que os sujeitos se posicionam perante as diversas situações ou acontecimentos. A linguagem utilizada por cada interlocutor para revelar o seu posicionamento (ao outro ou a ele próprio) está imbuída de uma forte componente emocional, que poderá ser acedida através da clareza do discurso/narrativa ou do autodiálogo (Enyedy et al., 2006; Sfard & Prusak, 2005), num apelo à reflexão que, por força das emoções, permite ao estagiário intervir no contexto de forma intencional, tornando-se um agente ativo e resiliente (Waugh et al., 2011), num processo dinâmico e evolutivo de

reconfiguração, renovação e reconstrução da identidade profissional (Day et al., 2006; Flores & Day, 2006; Zembylas, 2003).

A linguagem utilizada pelos estagiários pode ser captada com recurso a diferentes ferramentas promotoras de reflexão. A captação de imagens acompanhadas de narrativas poderá ser uma delas ao permitir explorar a dimensão tácita do conhecimento pessoal, já que o uso de imagens ou metáforas pode ajudar os estagiários a comunicarem ideias profundamente arraigadas sobre as suas perceções e expectativas relativas ao ensino (Greene & Magliaro, 2005), e a revelarem aquilo que é mais profundo e de cariz mais emocional. Por tal motivo, foram utilizadas neste estudo, a par de entrevistas (grupo focal e individuais) e de reflexões críticas provenientes de diários de bordo, numa triangulação de dados tratados qualitativamente. A recolha de imagens, e posterior interpretação, permitiu aos estagiários captar o que de outra forma lhes poderia ter passado despercebido. Os instrumentos utilizados complementaram-se entre si, proporcionando uma visão mais completa do propósito do estudo. Os resultados permitiram concluir que os estagiários valorizaram a diversidade de experiências, a capacidade de envolverem os alunos nas aprendizagens, os momentos (formais e informais) de reflexão partilhada com outros professores, a intervenção fora da escola (famílias e outros sujeitos da comunidade) e a colaboração para a construção de um conhecimento prático. Os estagiários desenvolveram sentimentos positivos evidenciando a importância que eles próprios atribuíram à paixão pelo que se faz, a qual é capaz de promover a ação, a resiliência e o agenciamento, bem como a vontade de se ser um professor transformador (Mockler, 2005; Sachs, 2003).

O sentimento de pertença à profissão que os estagiários foram desenvolvendo teve por base a sua capacidade de autodesenvolvimento reflexivo (Nóvoa, 1992), promovida pelas condições contextuais (escola e faculdade) e pela vontade em se tornarem professores inovadores, capazes de fazerem a diferença para os seus alunos. Ser professor de Educação Física foi considerado sinónimo de ser um ser humano entusiasta, um prático reflexivo,

um especialista, numa estreita relação entre o desenvolvimento pessoal e profissional.

O terceiro estudo despertou o interesse em investigar o modo como o conhecimento prático vai sendo construído no interior de comunidades de prática, bem como as repercussões que poderá ter na reconstrução da identidade profissional do estagiário de Educação Física, a fim de compreender a influência dos contextos de estágio na formação dos futuros professores. Nesse sentido, os estudos empíricos que se seguiram (quarto e quinto) centraram-se num mesmo núcleo de estágio (interpretado como uma comunidade de prática), sob o olhar interno da professora cooperante, simultaneamente investigadora e autora desta dissertação. Ambos os estudos visaram a compreensão da (re)construção da identidade do professor de Educação Física no coletivo, sendo o quarto estudo desenvolvido sob a perspectiva dos estagiários e o quinto sob a perspectiva da professora cooperante.

Relativamente ao quarto estudo, intitulado “*Aprender a ser professor em comunidade de prática: um estudo com estudantes estagiários de Educação Física*”, teve como objetivo compreender o modo como os estagiários aprenderam a ser professores em comunidade de prática e como é que a própria comunidade de prática se desenvolveu para apoiar os seus membros no seu esforço de desenvolvimento pessoal e profissional. O suporte concetual utilizado teve por base as perspetivas discursiva e de afinidade propostas por Gee (2001) e o conceito de comunidades de prática desenvolvido por Wenger (1998). Com efeito, os discursos partilhados pelos membros de uma determinada comunidade de prática, e a sua legitimação, podem ser compreendidos através da perspetiva da identidade discursiva proposta por Gee (2001). Os discursos permitem compreender os significados que emergem a partir da linguagem utilizada, revelando o entendimento que os indivíduos têm acerca do mundo e, portanto, da forma como nele atuam (Allard, 2006). Cada pessoa apresenta uma trajetória única através do ‘espaço discursivo’, isto é, possui experiências concretas com discursos específicos que, por serem

proferidos num determinado contexto, são socialmente formados e informados (Gee, 2001). De igual modo, o funcionamento dos grupos de afinidade baseia-se em processos de participação e partilha de práticas específicas que fornecem, a cada um dos seus membros, as experiências necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, que, em conjunto, promovem o desenvolvimento do próprio grupo ou comunidade.

Atendendo ao propósito do estudo e à abordagem concetual apresentada, os discursos (orais e escritos) usados pelos estagiários nas sessões de grupo focal, nas entrevistas individuais e nos relatórios finais de estágio, foram utilizados no processo de desvelar as transformações ocorridas nas suas identidades, bem como no 'tipo de professor' (Gee, 2001) que emergiu da sua participação na comunidade de prática (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Os resultados colocaram em evidência a importância da confiança construída nos diálogos estabelecidos na comunidade de prática. Esta confiança gerou um espírito de abertura indispensável à implementação das seguintes estratégias: criação de momentos de observação e de reflexão partilhados; incentivo à experimentação sustentada; utilização das aulas observadas da professora cooperante para evidenciar as posições tomadas durante as reflexões partilhadas; e a tomada de consciência de que todas as opiniões eram importantes para o desenvolvimento individual e coletivo. Desta diversidade de estratégias, os estagiários destacaram como mais significativas para o desenvolvimento da comunidade de prática: a evolução da reflexão crítica, não apenas no que se refere à capacidade de negociação, mas sobretudo no que se refere ao nível de aprofundamento; o contributo das opiniões divergentes, enquanto elemento promotor de incerteza e conseqüente reconstrução do pensamento; e a evolução da dinâmica da própria comunidade de prática, no sentido de criar oportunidades para que todos se deparassem com a tomada de decisão e conquistassem uma autonomia crescente.

A superação das dificuldades com que os membros se depararam na comunidade de prática beneficiou do espírito colaborativo, de aceitação e de partilha, verificados entre os seus membros. A reconstrução da identidade

profissional dos estagiários, futuros professores, parece ter beneficiado de uma mudança de atitude perante o estágio, materializada na passagem de uma postura defensiva, para uma atitude mais confiante, pelo facto de criarem novos significados através da conquista de legitimidade na sua participação (Lave & Wenger, 1991). De facto, o processo de estágio transformou os modos de ser e de agir dos estagiários, tanto no individual como no coletivo, razão pela qual a importância atribuída ao funcionamento da comunidade de prática transcendeu o processo através do qual cada estagiário aprendeu a ser professor. Tratou-se de uma aprendizagem coletiva, em que todos contribuíram para a co-construção da identidade da própria comunidade de prática, através da aprendizagem situada e de uma participação periférica legítima, que se foi tornando cada vez mais centrípeta.

O investimento feito inicialmente, com vista a um maior e mais rápido conhecimento dos participantes nesta comunidade de prática, permitiu que se ajustasse cada opção tomada à capacidade de agenciamento que os estagiários foram demonstrando, criando-se assim oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Contudo, talvez o aspeto mais importante tenha sido o facto de se terem criado hábitos de prática reflexiva partilhada, sobretudo em momentos não formais caracterizados por uma certa espontaneidade.

No final do ano letivo, a clareza com que os estagiários se definiram enquanto professores de Educação Física foi reveladora de um desenvolvimento identitário consistente, que estará relacionado com a participação na comunidade de prática, com o envolvimento ativo nas suas aprendizagens e com o aumento da autoconfiança. Para os estagiários, a comunidade de prática terminou com o final do ano letivo. No entanto, por se ter tratado de uma aprendizagem autêntica e significativa, e por se terem criado hábitos de partilha, poderá facilitar a participação destes novos professores noutras comunidades de prática já criadas (ou a criar) entre professores de uma mesma instituição, ou mesmo, entre professores de diferentes instituições.

Relativamente ao quinto estudo, intitulado “*Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática*”, teve como objetivo captar o olhar interno da professora cooperante acerca da (re)construção da identidade profissional do núcleo de estágio (interpretado como comunidade de prática) a que pertencia. Para o efeito, recorreu-se à análise do diário de bordo que a referida professora escreveu ao longo do ano letivo em que decorreu o estágio. O suporte teórico teve como referência o conceito de comunidades de prática (Wenger, 1998) e o entendimento partilhado por Clandinin e colegas (2006) e por Sfard e Prusak (2005), de que a (re)construção da identidade docente poderá ser interpretada através de narrativas ou autodiálogos. Sendo a (re)construção da identidade docente entendida como um processo de (re)interpretação de experiências (Flores & Day, 2006), vividas e negociadas em interação nos contextos de trabalho (Wenger et al., 2002), encontra terreno fértil nas relações que se estabelecem no interior de comunidades de prática (Lave & Wenger, 1991). As comunidades de prática caracterizam-se por uma estrutura social dinâmica própria, na qual se estabelece um jogo de relações entre pessoas, atividades e o seu mundo, e em torno da qual convergem os interesses dos seus membros, pelo que a participação se baseia sempre numa negociação situada e numa renegociação de significados, o que implica que o conhecimento e a experiência estejam em constante interação e sejam mutuamente constitutivos. Neste sentido, a constituição de comunidades de prática durante o estágio profissional pressupõe que o espaço discursivo seja partilhado pelos estagiários e pelos formadores (professor da escola cooperante e orientador da faculdade que tutela a formação inicial) (Looman, 2002) e que resulte numa articulação entre faculdade e escolas, numa harmonização crescente entre teoria e prática. Sob este ponto de vista, faz cada vez mais sentido pensar em termos de formação em comunidades de prática, uma vez que a partilha do conhecimento levado à prática resulta na co-construção do conhecimento prático, experienciado no contexto da ação. A este propósito, sugere-se que o professor cooperante procure ser simultaneamente autor, criador e investigador prático (Alarcão, 2009; Dinkelman, 2011; Stenhouse, 1984) e reclama-se espaço para a formação na

escola e na universidade (Graça, 2014), o que implica o envolvimento de formandos e formadores numa 'prática criativa' de preparação de futuros professores.

Os resultados evidenciaram a importância do papel da professora cooperante para o desenvolvimento de uma interação positiva, marcada por uma relação de franqueza e de frontalidade entre os diferentes estagiários e com ela própria (Marcelo, 1992), situação nem sempre fácil de conseguir dado que depende dos níveis de autoestima (Stets & Burke, 2000) e de autoconfiança (Schön, 1992) dos estagiários. Nas relações estabelecidas, envoltas em 'afinidades emocionais' (Zembylas, 2003), exige-se um equilíbrio entre proximidade e distância, entre a vontade de facilitar a vida aos estagiários e a necessidade de os desafiar a irem além da colaboração confortável (Day, 1998), mesmo envolvendo riscos (Giddens, 1997). Está em causa o 'jogo emocional' que a professora cooperante deverá controlar e desenvolver: controlar, na medida em que, ao assumir o papel de facilitadora (Mesquita, 2013), se preocupe com o sucesso da experiência de estágio nos planos pessoal e profissional; desenvolver, na medida em que persegue o objetivo de que os estagiários desenvolvam uma identidade ativa (Sachs, 2001, 2003) e que se tornem profissionais competentes, empenhados na democratização da estrutura social das comunidades em que participam.

O respeito pelos diferentes ritmos evolutivos exige que se faça uma gestão criteriosa das medidas de *scaffolding* (Dennen, 2004; Wood et al., 1976) e de *fading* (Collins et al., 1989), de aumento e diminuição de apoio instrucional, que pode ir da concretização prática de conceitos exemplificados nas aulas da professora cooperante, à suspensão do apoio à preparação da prática letiva, quando a professora cooperante sentir que os estagiários se estão a acomodar a esse suporte. Desse modo, a professora cooperante estará a ajudar os estagiários a conquistarem uma autonomia crescente (Condon, 2005) e a ascenderem a uma participação plena (Lave & Wenger, 1991) e, simultaneamente, a contribuir para a reestruturação do pensamento do grupo, ao integrar as várias opiniões nas práticas diárias, o que promove a atribuição

de novos significados às experiências vividas (Sachs, 2001). Por sua vez, a reestruturação do pensamento do grupo enriquece o conhecimento prático (Kelly, 2006), porquanto integra as biografias individuais, o conhecimento construído na formação inicial e as experiências vivenciadas durante o exercício da prática (Dubar, 1997). Esta partilha, conseguida também através de uma crescente articulação entre a faculdade e a escola, resulta no fortalecimento do sentimento de pertença à profissão (Batista & Queirós, 2013) e na reconstrução positiva da identidade profissional.

As transformações notadas nos estagiários manifestaram-se na qualidade das iniciativas e decisões tomadas, por vezes com rasgos de imaginação e de criatividade (Clandinin et al., 2009). Estas refletiram-se no aprofundamento dos níveis de reflexão espelhados numa prática criativa e no desenvolvimento de uma identidade profissional ativa e transformadora (Mockler, 2005; Sachs, 2003). Um dos aspetos que poderá ter contribuído para a consistência do processo transformativo dos estagiários terá sido o reforço positivo dado pela professora cooperante (Korthagen & Vasalos, 2005), bem como o espaço e o suporte disponibilizados tendo em conta o respeito pelos ritmos individuais, para que pudessem arriscar em medidas que apelassem à sua subjetividade (Larrivee, 2008; Zembylas, 2003). No entanto, nada disto se tornaria possível sem um forte investimento pessoal por parte dos estagiários, nem sem um trabalho concertado entre a professora cooperante e o orientador da faculdade como interlocutores de todo o processo. Na opinião de Clandinin e colegas (2009), para que os espaços de formação se constituam como espaços abertos à transformação, deverão permitir que formadores e formandos reinterpretem as suas histórias e 'pensem narrativamente', pois, dessa forma, tornar-se-á mais fácil entender o contexto de prática como um espaço de aprendizagem cujas histórias se encontram em permanente mudança, ideia compatível com o caráter dinâmico e evolutivo da própria identidade.

Foi precisamente o caráter dinâmico e evolutivo da identidade docente, aliada à adequação do uso de narrativas ou autodiálogos na pesquisa das dimensões subjetiva e emocional subjacente à reconstrução identitária (Clandinin et al.,

2006; Sfard & Prusak, 2005), que motivou a opção metodológica tomada - a autoetnografia ou 'narrativas do *self*' (Sparkes, 2000). Segundo Hopper e colegas (2008), a metodologia autoetnográfica acompanha a evolução das narrativas sobre as experiências vivenciadas que apelem à memória emocional das histórias de vida. Acredita-se, pois, que as experiências participadas se constituam como dimensões do conhecimento sensíveis ao entendimento da realidade social, pelo que se entenderam adequadas ao objetivo do estudo.

Explorando o potencial das narrativas, seria interessante contemplar novas possibilidades de investigação centradas sobre o desenvolvimento da identidade profissional do próprio professor cooperante ou sobre a constituição de comunidades de prática em contexto escolar, como por exemplo, grupos disciplinares, conselhos de turma, grupos interdisciplinares de supervisão partilhada, grupos de afiliação informais, ou da escola no seu todo. A investigação nas escolas acerca do trabalho colaborativo desenvolvido entre pares poderá enriquecer o conhecimento desta área específica e incentivar o incremento destas práticas, o que poderá reforçar o sentimento de pertença à profissão e promover a reconstrução da identidade profissional no coletivo.

Referências

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-127.
- Allard, A. C. (2006). "A Bit of a Chameleon Act": A Case Study of One Teacher's Understandings of Diversity. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 319-340.
- Batista, P., Pereira, A. L., & Graça, A. (2012). A (re)construção da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. V. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (pp. 81-111). Florianópolis: Universidade do Estado de Sta. Catarina.

- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: FADEUP.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bendle, M. F. (2002). The crisis of 'identity' in high modernity. *British Journal of Sociology*, 53(1), 1-18.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2004). *A Construção Social da Realidade: Um livro sobre a sociologia do conhecimento* (E. Carvalho, Trad. 2ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity* (2nd ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141-154.
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., & Steeves, P. (2006). *Composing Diverse Identities: Narrative Inquiries into the Interwoven Lives of Children and Teachers*. New York: Routledge.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. (pp. 453-494). Hillsdale, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Condon, L. J. (2005). *Facilitating professional development: An application of Buddhist and psychoanalytic concepts*. Keene, New Hampshire: Lisa Condon. Dissertação de Doctor of Psychology apresentada a Antioch New England Graduate School.
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 89-106.
- Day, C. (1998). Working with the different selves of teachers: beyond comfortable collaboration. *Educational Action Research*, 6(2), 255-275.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.

- Dennen, V. P. (2004). Cognitive Apprenticeship in Educational Practice: Research on Scaffolding, Modeling, Mentoring, and Coaching as Instructional Strategies. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (2nd ed.). (pp. 813-828). Mahwah, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dinkelman, T. (2011). Forming a Teacher Educator Identity: uncertain standards, practice and relationships. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(3), 309-323.
- Dowling, F. (2011). 'Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?' A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201-222.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais* (A. Botelho e E. Lamas, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. M. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68-93.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal* (M. Almeida Trad., 2nd ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43-65). Porto: FADEUP.
- Greene, C., & Magliaro, S. (2005). Pre-Service Teachers' Images of Teaching. *Advances in Research on Teaching*, 11, 207-234.
- Hopper, T., Madill, L., Bratseth, C., Cameron, K., Coble, J., & Nimmon, L. (2008). Multiple Voices in Health, Sport, Recreation, and Physical Education Research: Revealing Unfamiliar Spaces in a Polyvocal Review of Qualitative Research Genres. *Quest*, 60, 214-235.
- Jebril, M. Y. (2008). *The evolution and measurement of professional identity*. United States - Texas: Mohammad Yasser Jebril. Dissertação de Doctor of Philosophy apresentada a The Graduate School of the Texas Woman's University, College of Health Sciences.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519.

- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners. *New Educator*, 4(2), 87-106.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Looman, M. D. (2002). *The supervisor-trainee relationship: Complementarity and professional identity development in supervision dyads*. California: Mary Looman. Dissertação de Doctor of Philosophy in Psychology apresentada a Fielding Graduate Institute.
- MacPhail, A., & Tannehill, D. (2012). Helping Pre-Service and Beginning Teachers Examine and Reframe Assumptions About Themselves as Teachers and Change Agents: "Who is Going to Listen to You Anyway?". *Quest* 64(4), 299-312.
- Marcelo, C. (1992). A formação de professores: novas perspetivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Marcelo, C. (2009). Formality and informality in the learning-to-teach process. *Revista De Educacion* (350), 31-55.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mesquita, I. (2013). O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto. In J. V. Nascimento, V. Ramos & F. Tavares (Eds.), *Jogos Desportivos: formação e investigação* (Vol. 4, pp. 295-317). Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Mockler, N. (2005). Trans/forming Teachers: New Professional Learning and Transformative Teacher Professionalism. *Journal of In-service Education*, 31(4), 733-746.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Owens, T. J., Robinson, D. T., & Smith-Lovin, L. (2010). Three faces of identity. *Annual Review of Sociology*, 36, 477-499.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 148-161.

- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Maidenhead: Open University Press.
- Savater, F. (2013). *Ética para um jovem* (M. Pereira, Trad., 21^a ed.). Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Sparkes, A. C. (2000). Autoethnography and Narratives of Self: Reflections on Criteria in Action. *Sociology of Sport Journal* 17, 21-43.
- Stenhouse, L. (1984). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Waugh, C. E., Thompson, R. J., & Gotlib, I. H. (2011). Flexible emotional responsiveness in trait resilience. *Emotion*, 11(5), 1059-1067.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(3), 213-238.