



ALEXANDRIA

ALEXANDRIA

Revista de Educação em Ciência e Tecnologia

Representações sobre identidade e currículo na formação inicial de docentes de Física: reflexões e diálogos

Representations about identity and curriculum in the initial training of physics teachers: reflections and dialogues

Itana da Purificação Costa¹

<https://orcid.org/0000-0003-0218-933X>

Suiane Ewerling da Rosa²

<https://orcid.org/0000-0001-6476-9386>

1. Colégio Estadual Professor Manoel Macêdo Cirilo, São Desidério, Brasil. E-mail: itanapcosta@gmail.com

2. Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias, Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, Brasil. E-mail: suiane.rosa@ufob.edu.br

Resumo: O presente trabalho visou compreender quais representações reforçadas ou construídas durante a formação inicial em Física são mais relevantes para a relação identidade docente e concepção curricular. Assim, descreve-se o balanço da produção científica em periódicos nacionais da área utilizando descritores que se associam as categorias formação inicial em Física, currículo e identidade docente. A análise ocorreu utilizando o conceito-chave de “representações” atuando como interpretações que constroem realidades e sustentam práticas que configuram uma identidade social. As representações encontradas apresentam nuances diversas, algumas convergentes entre si e outras contraditórias, porém apontam a relação dialética entre currículo e identidades. Os resultados proporcionaram reflexões que evidenciam a necessidade de se reconhecer a questão da identidade nos currículos da Licenciatura em Física, ou seja, estamos a partir destas representações disputando sentidos no âmbito da formação inicial.

Palavras-chave: identidade docente, formação inicial, currículo, representações.

Abstract: The present work aimed to understand which representations reinforced or constructed during initial training in Physics are most relevant to the relationship between teaching identity and curricular design. Thus, the balance of scientific production in national journals in the area is described using descriptors that are associated with the categories initial training in Physics, curriculum and teaching identity. The analysis took place using the key concept of “representations”, acting as interpretations that construct realities and support practices that configure a social identity. The representations found present different nuances, some converging and others contradictory, but they point to the dialectical relationship between curriculum and identities. The results provided reflections that highlight the need to recognize the issue of identity in Physics Degree curricula, that is, based on these representations, we are disputing meanings within the scope of initial training.



Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 18, p. 1-31, 2025.
Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1982-5153
DOI <http://doi.org/10.5007/1982-5153.2025.e98691>

Keywords: teaching identity, initial formation, curriculum, representations.

Contextualizações Iniciais

O indivíduo professora/professor carrega consigo referências de docências construídas ao longo da vida que refletem questões afetivas e histórico-culturais de olhar para essa profissão, perfis normatizados por diretrizes legais e de currículos, o capital simbólico¹ de docentes que são referências, as identificações com a área de conhecimento e seus objetos na sua formação inicial, além das condições e experiências do exercício da profissão e o contato com estudantes. Tudo isso perpassando por dimensões mais amplas de identidade como gênero, raça, etnia, classe social, regionalidade, dentre outras, o que apresenta a complexidade desta temática, e, por outro lado, sua importância, uma vez que as identidades ou identificações podem ser atreladas a diferentes finalidades educacionais e políticas, e, conseqüentemente, currículos.

Na concepção pós-moderna, identifica-se que possuímos várias identificações, e em cada campo social (família, trabalho, igreja, escola etc.) somos posicionados, e nos posicionamos de formas diferentes, com diferentes identidades (Woodward, 2000). No caso de uma professora de Física, por exemplo, quais ambigüidades ou consensos são gerados quando a identidade de mulher entra em contato com os processos formativos cujo conteúdo e o caráter das ciências físicas são predominantemente masculinos? Qual aspecto prevalecerá no contexto escolar?

A perspectiva de identidades múltiplas e construídas socialmente, implica em conceber a identidade como relacional, na qual uma identidade para existir, remete-se a outra diferente de si. Em outras palavras, uma identidade se distingue por aquilo que ela não é, sendo marcada pela diferença (Woodward, 2000). A identidade depende da diferença e, assim como a primeira, a segunda também não pode ser cristalizada.

De acordo com Silva (2000), identidade e diferença devem ser entendidas dentro dos sistemas de significação que lhes dão sentido e que estão sujeitas as relações de poder, sendo impostas, hierarquizadas e disputadas. Ou seja, a construção da identidade não deve ser entendida somente a partir da análise das

¹ Para Bourdieu (2004), "O capital simbólico é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento: assim, o poder de constituição, poder de fazer um novo grupo, através da mobilização, ou de fazer existir por procuração, falando por ele enquanto porta-voz autorizado, só pode ser obtido ao término de um longo processo de institucionalização, ao término do qual é instituído um mandatário, que recebe do grupo o poder de fazer o grupo" (p. 166).

estruturas simbólicas, mas na totalidade das relações sócio-históricas. A identidade é, portanto, construída na relação do indivíduo com as condições de contorno, que é traço individual, mas que reflete determinado grupo, que produz significados por meio do que representa no social, e se manifesta pelos símbolos que representa (Guimarães, 2014), que se altera no tempo e a partir das interações sociais, o que implica discuti-la no âmbito da cultura, assim como o currículo.

As teorias crítica e pós-críticas compreendem o currículo como forma institucionalizada de transmitir /trocar/produzir culturas, em que a cultura não é única, homogênea, ou um conjunto estático de valores e conhecimentos a serem repassados não sem conflitos entre as diferentes concepções de vida social. Em vez disso, o currículo e a educação são campos de disputas para disseminação de culturas, assim como possuem produção ativa de cultura, um terreno de “criação simbólica” (Moreira & Tadeu, 2013, p. 26), e atuam na crítica e desnaturalização do universalismo da cultura (Soares, 2011).

Para Moreira (2001b), é interessante esta linha de análise, pois o currículo enquanto seleção da cultura em que significados se produzem, faz desse currículo uma prática de significação que contribui para a construção de identidades sociais, compreendendo (e consolidando) a relação entre conhecimento escolar, poder e (ampliando para) identidade.

Ao fazer as reflexões sobre os currículos escolares como construção identitária, deve-se incluir as reflexões sobre os e as docentes, seu desenvolvimento e suas práticas, o que está intimamente ligado à sua formação (Moreira, 2001b) que, por sua vez, implica em currículos que influenciam às (e são influenciados pelas) identidades destes e destas docentes, anteriormente discentes. Em outras palavras, a partir das interações sociais entre docentes, licenciandas e licenciandos etc. e os elementos da cultura que são veiculados no curso de formação inicial, uma Identidade Curricular emerge como elemento de identificação desses agentes, numa convergência entre objetivos particulares dos indivíduos e os objetivos gerais do curso, conforme disputas e jogos de poder inerentes à licenciatura cujo resultado geram imposições e controle sobre as decisões e a organização do curso de formação (Guimarães, 2014).

Como existem diversas concepções de cultura, nos aproximaremos daquela que estruturam a cultura como modos de ver e viver, na qual as linguagens, as representações e as práticas culturais (discursivas e não discursivas), “que constituem a substância da vida social” fundamentam essa noção (Barros, 2005, p. 127). As representações podem incluir os modos de pensar e de sentir, inclusive

coletivos, podem ser concretizadas em obras de artes e outras produções humanas. Enquanto as práticas vão além da produção de objetos culturais, abarcando usos e costumes que caracterizam a sociedade, ou seja, como, em uma dada sociedade, as pessoas se comportam.

Diante das discussões apresentadas, este trabalho tem como intuito sinalizar encaminhamentos para o seguinte problema de pesquisa: quais representações, reforçadas ou construídas durante a formação inicial, são mais relevantes para a relação identidade docente e concepção curricular? E como objetivo central identificar, compreender e examinar as representações sobre currículo e identidade docente, entendendo representação como conceito chave de análise baseado em Chartier (1991). Representações são, por vezes, entendidas como universais, porém resultam de disputas entre diferentes grupos, e atuam como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social. Em outras palavras, padrões culturais, características de afiliação, uma marca de pertencimento que podem caracterizar a formação inicial em Física, variáveis que influenciam na formação e representação das identidades (Guimarães, 2014) como, por exemplo, a disciplina e seus conteúdos.

Aspectos Teórico-Metodológicos da Pesquisa e suas Fontes

O presente estudo se enquadra na tipologia da pesquisa qualitativa e para o seu encaminhamento, utilizou-se como abordagem procedimental a pesquisa bibliográfica. O levantamento do corpus de análise foi realizado em plataformas digitais de periódicos nacionais na área de Educação em Ciências e Física² no período de 2016 a 2022. Cada categoria temática foi pesquisada de forma distinta, analisando-se apenas artigos completos, inicialmente através do título, resumo e palavras-chave utilizando-se os seguintes descritores de pesquisa: currículo, curriculares, curricular para a categoria currículo; identidade, identitários, identitárias, prática docente, saber docente, perfil profissional, profissão docente, trabalho docente, modelos docentes, práxis para categoria identidade docente; e formação inicial, formação de professores, licenciatura em Física, graduação em licenciatura em Física para categoria formação inicial em Física.

² Revista Brasileira de Ensino de Física, Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Revista Ciência & Educação, Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências e Revista Investigações em Ensino de Ciências

Após este recorte, foi avaliado se as menções a essas categorias ocorriam de forma acessória, ou relevante nos textos. Destaca-se que a busca em separado proporcionou um panorama quantitativo sobre as publicações para cada categoria, sendo 2,3% formação inicial, 2,9% currículo, 1,0% identidade docente num universo de 2221 artigos publicados. Dentre estes foram analisados aqueles relacionados a Formação Inicial em Física, conforme apresentado no Tabela 1, a seguir, que também corresponderam positivamente a, pelo menos, uma das outras duas categorias, utilizando a noção de representação de Chartier como conceito chave.

Tabela 1

Textos que constituem o corpus de análise

Indicador	(Autoria, Ano)	Título	Categoria
Texto 01	(López & Nardi, 2020)	Imaginários de futuros professores de Física sobre os saberes docentes: sentidos produzidos na interface universidade-escola no estágio curricular supervisionado	Formação inicial, currículo e identidade
Texto 02	(Silva & Teixeira, 2016)	Estágio Supervisionado e imaginário: a articulação da identidade, da autoria, das relações de poder e da alteridade na construção do diário de prática.	Formação inicial e identidade
Texto 03	(Fejolo et al. 2017)	A socialização dos saberes docentes: a comunicação e a formação profissional no contexto do Pibid/Física	Formação inicial e identidade
Texto 04	(Garcia & Pozo, 2017)	Concepções de professores de Física sobre ensino-aprendizagem e seu processo de formação: um estudo de caso	Formação inicial e identidade
Texto 05	(Ortiz & Magalhães, 2019)	Ser professor de Física: representações sociais na licenciatura	Formação inicial e currículo
Texto 06	(Calado & Petrucci-Rosa, 2019)	Formação de professores de Física e interdisciplinaridade: episódios de refração de políticas em narrativas de reforma curricular.	Formação inicial e currículo
Texto 07	(Moura et al. 2021)	Práticas interdisciplinares na formação inicial de professores de ciências da Natureza: contextos distintos, indagações similares	Formação inicial e currículo
Texto 08	(Lachel et al. 2022)	Um estudo sobre conteúdos presentes nas disciplinas de astronomia na formação superior dos físicos em universidades federais e	Formação inicial e currículo

Texto 09	(Romanowski & Silva, 2018)	estaduais do Brasil A formação pedagógica no curso de licenciatura em Física: articulação entre os campos do conhecimento	Formação inicial e currículo
Texto 10	(Rodrigues et al. 2020)	O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez razões para temer e contestar a BNCFP	Formação inicial e currículo
Texto 11	(Rodrigues et al. 2021)	Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência	Formação inicial e currículo
Texto 12	(Souza et al. 2022)	Matriz de referência como instrumento de apoio ao professor na condução do ensino de mecânica quântica para a licenciatura em Física	Formação inicial e currículo
Texto 13	(Oliveira & Lima, 2022)	Ciência-Tecnologia-Sociedade em discursos da estrutura curricular e de docentes de uma licenciatura em Física	Formação inicial e currículo
Texto 14	(Slovinski et al. 2021)	A Astronomia em currículos da formação inicial de professores de Física: uma análise diagnóstica	Formação inicial e currículo
Texto 15	(Marques, 2022)	Licenciatura em Física com ênfases: uma opção no contexto da BNCC	Formação inicial e currículo
Texto 16	(Setlik, 2022)	Leitura e formação inicial de professores de Física: o que apontam as diretrizes curriculares de formação	Formação inicial e currículo

A representação é o instrumento capaz de substituir um objeto, mesmo não sendo o objeto em si. No entanto, essa seria a interpretação mais simples, uma vez que outras imagens podem funcionar como um registro diferente, é o caso, por exemplo, da figura do leão quando interpretada como um símbolo do valor (Chartier, 1991). Assim, as representações atuam como interpretações que constroem realidades e sustentam práticas que configuram uma identidade social, uma maneira de ser no mundo, que quando institucionalizadas através de instâncias coletivas ou indivíduos particulares marcam a existência de um determinado grupo (Chartier, 1991), e tampouco são estáveis e unívocas (Chartier, 2002).

A perspectiva de representação coletiva leva o autor a concluir que as identidades sociais são resultantes de disputas entre representações e como os sujeitos as aceitam ou resistem, assim como resultam da representação que cada

grupo social faz de si mesmo. O que nos faz questionar: qual representação coletiva do e da docente de Física? E, mais, quais representações que esse grupo aceita para o currículo? Sendo o currículo um território de disputa de diferentes sentidos do indivíduo, do mundo e da sociedade (Moreira, 2001b), a formação inicial constrói sentidos sobre currículo e docência com os quais os sujeitos licenciandos e licenciandas podem se identificar ou não. E, nesse sentido, quais identidades os atuais currículos de formação docente estão constituindo?

Neste contexto, o currículo atua como dispositivo unificador do perfil docente, numa suposta identidade única, delimitando representações e práticas, ou seja, contribuindo para influenciar como nos vemos, enquanto docentes e nossas ações. No entanto, o currículo não subordina todas as diferenças, ele é atravessado por diferentes experiências e perspectivas, apresentando contradições entre o que expressa no currículo enquanto prática, em relação ao currículo escrito.

O que está escrito, sua organização e formas, ou seja, o mundo do texto o qual se escolheu usar como fonte nesta pesquisa (uma classe particular de objetos impressos - os periódicos -), ganha múltiplos sentidos se considerados as formas pelas quais são receptados por quem lê, ou seja, há um mundo do leitor que influenciará a apropriação do que está escrito (Chartier, 1991). Ao se questionar quais representações estas fontes revelam, e considerando que representações geram práticas e práticas geram representações, não sendo possível distinguir onde estão os começos (Barros, 2005), temos que assumir que o texto por si só não apresentará fechamentos, ou conclusões definitivas e protegidas de crítica.

No entanto, a reflexão anterior não anula os artigos como fonte, pelo contrário, pois a leitura e difusão de seus conteúdos podem gerar representações diversas e novas sobre os temas que propõem, e que podem configurar representações coletivas. Além disso, esses textos refletem práticas e representações que aparecem na sua normatização (como escrever, quais reflexões etc.), construção (artigo, resenha etc., mídia impressa ou digital), público-alvo, temas de interesse, dentre outros (Barros, 2005). Há o mundo do leitor, mas, por outro lado, existe também o mundo do texto que compreende a escrita, submissão, avaliação, aprovação, edição, difusão, público de interesse etc., assim, mesmo com intervenções mínimas das revistas, haverá distinções entre escrita e impresso/publicado (Chartier, 1991; 2002). Cada revista apresenta em seu escopo intencionalidades que, a princípio, delimitarão o corpo de publicações, seus respectivos impactos e a relação com seu público-alvo.

Logo, as representações que podem ser obtidas no corpus de análise, sozinhas contribuem para o debate de forma limitada, uma vez que as representações no mundo do texto devem ser articuladas ao mundo do leitor, e as práticas sociais, ou ainda, considerar a interação entre texto, o objeto que lhe serve de suporte (tipo/meio de publicação) e a prática que dele se apropria (Chartier, 2002). Neste sentido, seja pela opção teórico-metodológica assumida, quanto pela complexidade dos temas investigados, este trabalho em termos de conclusões mais gerais ainda está em andamento.

Quando o Mundo do Leitor Encontra o Mundo dos Textos

Este tópico apresenta os 16 textos que constituem o corpus de exame, conforme apresentado anteriormente na Tabela 1, e os resultados e discussões que surgiram das respectivas análises, em outras palavras, as representações sobre currículo e identidade docente encontradas (grifadas em itálico) e reflexões sobre as mesmas. Destacando que essas representações não necessariamente refletem as perspectivas pessoais dos autores e autoras, já que muitas delas têm origem nos objetos de análise de cada pesquisa (documentos legais, entrevistas etc.).

O texto 01 (López & Nardi, 2020) foi o único que se enquadrou nas três categorias de análise (formação inicial em Física, currículo e identidade docente), apresentando como referência as discussões propostas por Gauthier sobre os saberes docentes, que atuam não só como uma base para a profissão, mas como fonte de novos elementos para pensar a identidade profissional. Pode-se relacionar estes saberes com diversas representações sobre ser docente, por exemplo: i) os saberes disciplinares (relacionados a disciplina/área de conhecimento que se ensina, seus conceitos e aspectos epistemológicos) se alinham a representação da *docência articulada ao domínio do conteúdo conceitual*; ii) os saberes da tradição pedagógica construídos a partir da posição de estudantes, com a representação da *tradição da docência*; iii) os saberes experienciais relacionados com a prática da profissão, com a atuação em si o que converge para com a representação da *identidade docente construída em múltiplas dimensões*³, ou seja que não está restrita a formação inicial e/ou continuada; iv) saberes das ciências da educação, próprio do profissional da educação (gestão educacional, por exemplo) e saberes da

³ Ocorrendo na experiência profissional e pessoal dos sujeitos, articulada a aspectos emocionais (motivação, satisfação etc.), aspectos sociais e culturais da profissão, como na imagem divulgada nas mídias, na relação com outras identidades (etnia, raça, sexualidade, gênero, classe), na trajetória como estudante da educação básica, dentre outras dimensões.

ação pedagógica, saberes experienciais validados formalmente pelo campo de pesquisa em educação podem ser relacionados à representação da *docência articulada ao domínio do pedagógico*; e por fim, v) têm-se o saberes curriculares relacionado a representação de docência articulada ao domínio sobre currículo, no entanto a descrição indica que o currículo a ser dominado é aquele sustentado pela representação de *currículo como instrumento e prescrição(organização)*, o instrumento que descreve o caminho, quais disciplinas, suas ementas, conteúdos, cargas horárias, referenciais etc. Essa representação tem relação direta com expressões como arquitetura curricular, grade curricular ou projeto curricular.

A representação de currículo explorada e enfatizada no texto de López e Nardi (2020) é a de currículo como elemento organizador. Não há um referencial teórico explícito para o entendimento sobre o currículo, porém a partir da análise dos discursos estudantis, elementos que o compõem (disciplinas, distribuição de carga horária etc.) seriam aqueles que caracterizam as condições de produção dos discursos. Neste sentido, o currículo ultrapassa a esfera instrumental, e seu sentido se encontra mais próximo das teorias críticas e pós-críticas, uma vez que não é neutro, e atua na construção de sentidos, ou seja, é artifício de significação.

Ainda no que se refere ao currículo, López e Nardi (2020) indicam que os saberes curriculares não aparecem nos discursos das e dos estudantes, não há menções as legislações, ou ao livro, ou ao projeto pedagógico das escolas. De modo que a autora e o autor especulam se estes saberes estão articulados com a questão do planejamento levantada nas falas, ou ainda a pouca experiência em sala de aula, como saberes que se relacionam mais estreitamente com a prática da profissão.

Mesmo que a forma mais prática de materializar e se apropriar do currículo seja na perspectiva mais tradicional e instrumental (grades, horários, disciplinas, conteúdos etc.), logo López e Nardi (2020) não estão equivocados, interpretamos que a questão que diz respeito ao currículo é mais complexa, envolvendo como o campo de estudo progride de forma distanciada da prática pedagógica. Ou seja, ainda não se consegue alinhar práticas que vislumbram currículo como espaço de significação, de construção de sentidos, atrelados a modelos de mundo e sociedade, em como o mesmo é concebido e como as identidades sociais são moldadas, ou transformadas, na relação com o mesmo.

Assim como, discutir currículo implica em aproximações com outras áreas de conhecimento, história, sociologia, linguagem, dentre outras, deslocando estudantes de licenciatura da epistemologia e linguagens da área de ciências da natureza, em

específico da Física, influenciada, não sem crítica, por uma perspectiva indutivista e positivista⁴, que se sustenta em aspectos quantitativos e reproduzíveis, imparcialidade etc. Um conflito nas formas de produzir e discutir o conhecimento que afasta a Física das discussões curriculares, e de modo mais amplo das educacionais.

Dessa forma, sem uma perspectiva teórica bem definida para o currículo, como articulá-la com uma prática? Acaba que na dialética entre teoria e prática, a prática instrumental de currículo sustentará a compreensão do mesmo. Isso indica outro aspecto levantado por Moreira (2002), no qual o currículo precisa ser tratado não apenas teoricamente, o que já é um desafio, mas atrelada ao mundo das práticas educativas, estas por sua vez características de uma identidade docente.

Em relação à identidade docente, outras representações foram encontradas, a exemplo da identidade como uma *articulação entre indivíduo e coletividade*, pois é através da relação com o outro que emerge a percepção de si mesmo, seja pela identificação ou pela diferença. Logo, as identidades individual (pessoal) e coletiva (social) não podem ser separadas. Afinal “Tornar-se professor é um processo particular que experimenta cada indivíduo, assim, cada docente tem suas representações sobre a profissão, afetadas pelo contexto social e histórico em que o sujeito está inserido” (López & Nardi, 2020, p. 455), de modo que a *identidade docente é mutável* e afetada pelo reconhecimento social da profissão.

Reconhecimento, este, em consonância, com a representação da docência como *vocação/dom/bom senso*, apresentada nas discussões e apresentação dos resultados, pois em algumas falas é reforçado pelo grupo estudantil que para ser docente é necessário “vontade” e comprometimento, características próximas a uma perspectiva essencialista⁵. Logo, a identidade profissional muda na relação com a sociedade (sujeito sociológico ou pós-moderno)⁶, mas também possui noções “naturais” oriunda da perspectiva do sujeito iluminista/essencialista.

No que se refere ao recorte do estágio supervisionado no texto 01, verifica-se, ainda, a representação da *identidade docente se constrói na articulação teoria e prática*. Em geral, esta representação visa romper com a dicotomia e hierarquização

⁴ Não se quer negar a importância desta possibilidade de fazer ciência, seria negar conhecimentos históricos e, até hoje aceitos, produzidos no campo da Física. A crítica se remete a esta como única possibilidade possível.

⁵ Entendida como algo natural com a qual nascemos e que fundamenta a nossa existência humana (Hall, 2006).

⁶ O sujeito sociológico reflete a complexidade da relação entre o mundo e a consciência do sujeito, ou seja, a identidade é formada na interação entre o individual e o coletivo, entre o eu e a sociedade. Já a identidade do sujeito pós-moderno “É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (Hall, 2006, p. 13).

entre teoria e prática, e prevê que na interação entre ambas, ambas se constituem. De modo que a formação docente deve possibilitar articulações entre as teorias educacionais com a realidade concreta da escola, principal espaço de trabalho da docência. No texto, a prática é vista como algo além da formação inicial, implicando em processos de reflexão contínuos e necessidade de formação continuada para alteração da prática docente, por vezes limitada a questão do ensino-aprendizagem, esta representação do *docente reflexivo* valoriza sua experiência.

Nas entrevistas foi possível verificar ainda, uma fala que se baseia no papel docente como *centro do processo educativo*, ou seja, docentes como únicos responsáveis pela aprendizagem, cabendo às e aos estudantes um lugar passivo e receptor. O docente é o detentor do conhecimento, o que o aproxima de uma abordagem conteudista, logo o ensino de Física é caracterizado por um ensino tradicional.

Além do texto 01, os demais textos que tratam da categoria identidade docente são os textos 02, 03, 04 e 05, apresentando, como poderá ser observado a seguir, representações em comum. O texto 02 (Silva & Teixeira, 2016) apresenta como principal referencial teórico Edgar Morin, no qual a construção da identidade é relacional entre sujeitos, destes com o mundo e mediada pelo imaginário dos mesmos, mesmo que o discurso do “Eu” pareça ser original e único. Esta perspectiva é dialogada com as discussões sobre relações de poder e autoria de Michel Foucault e da alteridade bakhtiniana (Silva & Teixeira, 2016, p. 198). Ou seja, os sujeitos se constituem na relação com o outro sem estarem totalmente submissos e nem totalmente autônomos. O que nos leva a especular que essa noção de sujeito se aproxima do sujeito pós-moderno de Hall, pois não há um “eu” redutível, mas complexo e resultante do poder disciplinar (submissão política e produtividade econômica) que visa a docilização dos corpos.

No que se refere as representações associadas a identidade docente, no texto 02, estas, em sua maioria, originam-se como imagens de licenciandos e licenciandas, entendendo que as mesmas são associadas a própria identidade dos sujeitos em questão, que pode se sentir seguro em relação aos conteúdos de Física, e o contrário no que se refere aos conhecimentos pedagógicos destes conteúdos. Este ponto específico do texto gerou as seguintes reflexões: A formação inicial é insuficiente (*representação da identidade docente construída por múltiplas dimensões*); O professor é o profissional que domina soluções simples para os problemas de ensino (*representação da docência articulada domínio do*

pedagógico); Ensino de Física associado ao ensino tradicional (perspectiva passível de crítica, mas de difícil desvinculação).

Outras representações sobre identidade docente presentes no texto de Silva e Teixeira (2016), texto 02, dizem respeito à docência como uma construção social e histórica, e, portanto, não fixa (*representação de que a identidade docente é mutável*) e a identidade docente que se constrói na *articulação teoria e prática*, justificada pelo recorte do estágio supervisionado.

A ênfase na prática, entendida como inserção na escola, também está presente no texto 04 (Garcia & Pozo, 2017), já que ela foi observada enquanto questão/problema e objeto de debates recentes sobre a formação docente, apontando-se estágio supervisionado e o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) como exemplos. Este último constitui o objeto de análise do texto 03, no qual Fejolo et al. (2017) evidenciam trabalhos anteriores sobre o mesmo.

No que diz respeito a prática profissional, o texto 03 discute como diferentes saberes dialogam entre si e se alteram como parte de um exercício de reflexão na ação, e assim “ser docente” implica em ser um *docente reflexivo* receptivo a mudanças, ou seja, a *identidade docente é mutável*. Assim como se altera num cenário mais amplo, no qual as concepções sobre como ser professor alteram-se de acordo com as diversas visões de ensino, por exemplo, para ser professor basta conhecer o conteúdo, ou basta ter talento, ou basta ter experiência etc., logo a identidade docente resulta da *articulação indivíduo e coletividade*.

A representação da *identidade docente construída em múltiplas dimensões* também é apresentada no texto 03, já que o mesmo aponta que os saberes docentes são diversos e provenientes de múltiplos contextos, tais como família, a escola, cursos de formação, outros ambientes da vida etc. Além destes, destacam-se os saberes curriculares como um ponto de articulação entre ser docente e as discussões sobre currículo (docência articulada ao domínio sobre currículo), este visto como instrumento e prescrição (organização), uma vez que uma disciplina sofre uma série de transformações para se tornar um programa de ensino e para se concretizar em prática (Fejolo et al. 2017).

Ainda na categoria de identidade docente, o texto 05 (Ortiz & Magalhães, 2019) ganha destaque uma vez que faz uso do conceito de representação. No entanto, ele diferencia-se do utilizado neste artigo, tanto pelos referenciais, quanto pelos sentidos, porém há convergências quando, por exemplo, compreende-se que “[...] as representações sociais possam tornar-se um obstáculo ao processo de

aprendizagem, atuando como uma barreira à compreensão de um conceito científico”. Ou seja, o entendimento do ser docente de Física antes da graduação entra em conflito com a formação inicial (Ortiz & Magalhães, 2019, p. 6).

As representações sociais são descritas no texto como mutáveis e, conseqüentemente, o “ser professor de Física” também, em consonância com a representação de que a *identidade docente é mutável*. E pode ser influenciada por outros aspectos sociais, como o gênero, o que pode ser interpretado como uma interação entre múltiplas identidades resultando em práticas de docência distintas, em outras palavras, as identidades não são homogêneas, não há uma identidade única, ou uma identidade mestra. As identidades são múltiplas podendo haver coesão e/ou conflitos entre elas.

O recorte pela formação inicial, no texto de Ortiz e Magalhães (2019) não exclui que as representações sobre a profissão docente envolvem outros espaços, trajetórias etc. (*identidade docente construída em múltiplas dimensões*), mas assume a formação inicial como um ambiente de múltiplas representações (inclusive aquelas apresentadas pelos conhecimentos pedagógicos) a respeito do “ser professor”.

Tanto entre ingressantes, quanto entre os concluintes as representações sociais sobre ser docente de Física se fundamentam em uma perspectiva tradicionalista e positivista de ensino, indicando que a formação inicial não influenciou, de forma significativa, suas representações. Este perfil de docência se sustenta em representações em que basta saber o conteúdo (*docência articulada ao domínio do conteúdo conceitual*) e saber ensinar (*docência articulada a uma vocação/dom/bom senso*). O que para os autores se contrapõe a uma perspectiva crítica em que o docente é um articulador crítico e mediador no processo pedagógico (docência como mediação/articulação), uma vez que as escolhas metodológicas, aspectos afetivos, considerar o contexto, dentre outros, impactam sobre a aprendizagem das e dos estudantes, e em como estas e estes se relacionarão com o conhecimento (Ortiz & Magalhães, 2019).

Por outro lado, há uma preocupação em desenvolver uma prática que envolva os aspectos pedagógicos (*docência articulada ao domínio do pedagógico*). Contudo, a análise dos autores aponta que sem os elementos necessários que facilitem essa reflexão estarem sedimentados nas representações, essa preocupação acaba por reforçar uma representação de professor que reflete, e “possui bom senso” para transmitir o conhecimento, uma prática racionalista técnica.

Por fim, o texto 04 (Garcia & Pozo, 2017) apresenta novas representações para a identidade docente, ao mesmo tempo que reproduz outras já apresentadas anteriormente. Os autores sustentam a representação de que *identidade docente é mutável*, pois implica pensar que há diferentes perfis de docência, e a possibilidade de transitar entre um perfil racionalista técnico, do detentor do conhecimento e conteudista (*docência articulada ao domínio do conteúdo conceitual*) e centro do processo educativo que transmite conhecimento, para um *docente reflexivo* de função mais complexa, como o *docente como formador de opinião*, aquele que influencia a constituição ou altera a opinião dos e das estudantes, seja por apresentar novas informações, reflexões, problemáticas, procedimentos analíticos e processos que se articulam aos conhecimentos (Garcia & Pozo, 2017, p. 107).

No texto 04, observa-se que metodologicamente as identidades docentes são mutáveis com a estruturas postas, perspectiva próxima ao sujeito sociológico de Hall, mas os resultados demonstram que os docentes possuem conhecimentos teóricos, mas nem todos se convertem em reflexões sobre ou alteram suas práticas. Ou seja, mesmo na tentativa de enquadramentos, as identidades docentes revelam-se contraditórias, nenhum docente é de um único tipo, em consonância com o sujeito pós-moderno.

Garcia e Pozo (2017) mencionam, pontualmente, a dimensão de currículo, em termos de reformas curriculares com este cenário, o que remete ao peso normatizante do currículo. Esta representação (*currículo e normativas*) foi uma recorrente nos demais textos analisados, sendo relacionada às diversas legislações, como as diretrizes curriculares, ou a documentos como os projetos pedagógicos de curso (PPC).

O texto 06 de Calado e Petrucci-Rosa (2019), apesar de enquadrado na categoria currículo, revela nuances que remetem a questão da identidade docente através da incorporação das histórias de vida dos e das docentes. Seu referencial apoia-se em Ivor Goodson, que ao historicizar o currículo, discute o mesmo, com enfoque crítico, como uma articulação entre o caráter *prescritivo/escrito (pré-ativo)* e o *prático (ativo)*. As representações de currículo para Goodson são oriundas dos debates que relacionam as estruturas e os sujeitos. Ou seja, como “formas” curriculares que reproduzem aspectos sociais para a produção intencional de subjetividades mantenedoras de práticas associadas a questões mais amplas de exercício do poder.

No texto verifica-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP) sinalizam a necessidade de professores com prática

interdisciplinar, numa tentativa normatizante via currículo (*representação currículo e normativas*) do que é ser docente (*representação currículo para formação da identidade docente*), o currículo como molde, padrão, dos sujeitos, não apenas sobre o que aprendem, mas sobre quem são, ou o que não são. Diz respeito as expectativas de formar determinados sócio-tipos, no caso da licenciatura de formar o chamado “perfil do egresso”, como se houvesse uma única e correta identidade docente resultante de determinada organização curricular, que por sua vez anula todas as outras.

No entanto, a subjetivação para constituição de um currículo enquanto prática é mais complexa e implica em pontos de refração que caracterizam os afastamentos entre as narrativas sistêmicas, produzidas na esfera governamental, e as narrativas docentes. Estas últimas são expressões de como o cotidiano interage com a estrutura. Logo, mesmo que sejam marcadas pelas experiências e trajetórias pessoais, estas experiências e trajetórias também são resultantes da estrutura, construções sociais que alargam o cenário das relações de poder para além da escola. De modo que, as identidades intrínsecas a estas histórias de vida podem ser interpretadas (representadas) de forma semelhante. Uma representação de *identidade como resultado da estrutura*, compreendendo que como a estrutura é mais ampla e complexa, ela extravasa a ideia de um currículo formador, se alinhando com o sujeito sociológico de Hall, as identidades não são naturais, mas resultantes da interação do indivíduo com a estrutura social. No entanto, esta representação está articulada a ideia de uma estrutura que, em geral, não se altera, e mantém os indivíduos assujeitados num processo de reprodução social.

O texto 07 (Moura et al. 2021) enfoca, ainda, na questão da interdisciplinaridade para a formação docente, assim como utiliza-se de Goodson e seu debate sobre a formação e estabilidade das disciplinas e na interpretação sobre o currículo, *currículo prescrito/escrito e currículo prática*, que necessariamente não se articulam, evidenciando que as práticas independentes da organização curricular caracterizam tradições sobre ser docente (*docência como tradição*) associadas aos aspectos emocionais e memorísticos da experiência enquanto estudante, que constituíram identificações e crenças sobre o “bom professor” e como se aprende ou ensina determinada disciplina. Esta representação envolve as escolhas dos professores e das professoras que compõem a nossa trajetória acadêmica, os traços de suas identidades, as concepções de identidade, mesmo que implícitas, que resolvem adotar articuladas as metodologias que utilizam. É válido situar que a *docência como tradição* dialoga com a representação da *docência articulada ao*

domínio do conteúdo conceitual, uma vez que dentro de uma determinada área constituem-se tradições que não são atribuídas a outras.

O texto de Moura et al. (2021) desconstrói a interdisciplinaridade como restrita a prática docente, tornando-a uma questão curricular, mas um currículo que pode ser escrito, loteado em grades, horários e listas de conteúdos, *currículo como território*, em disputa pelo espaço e tempo das disciplinas cada qual fechada em si mesma, mas também um currículo posto em prática numa rede complexa que implica em disposição dos licenciandos/estagiários, docentes, a dinâmica da escola, a recepção dos estudantes, etc.

De modo que docentes em formação estão sujeitos ao campo disciplinar da disciplina que leciona/lecionará, tendo na formação inicial, poucos espaços interdisciplinares, para além do estágio, pois os seus currículos são marcados pelo aspecto disciplinar de cada área de conhecimento, fazendo dos exercícios de práticas curriculares, mesmo as interdisciplinares, especializados nas áreas de formação da licenciatura (Física, Química ou Biologia). Ou seja, o currículo da formação inicial, *pré-ativo e/ou ativo*, conforma “tradições” disciplinares que influenciam e delimitam à docência das licenciandas e dos licenciandos, numa relação direta entre currículo e as identidades docentes.

Esta questão relaciona-se com as discussões sobre *habitus*, que nos ajuda a compreender como as representações subjetivadas se convertem em práticas, uma vez que *habitus* é interpretado como um sistema de esquemas individuais, subjetivado pelos sujeitos, e constituído socialmente nas e pelas experiências (Setton, 2002). Práticas, escolhas, condutas, percepções e apreciações que caracterizam o pertencimento e vinculação com um determinado campo, assim as formas de ensinar Física se relacionam com expectativas da área de conhecimento, sendo a Física uma Ciência dura em sua epistemologia e em seu objeto, isso a constituirá didaticamente como uma disciplina difícil, que exige pensamento abstrato, aptidão analítica, dedicação etc.

Quando representantes deste campo, devido ao seu capital simbólico, são vistos como exemplos, seu *habitus* passa a ser uma referência a ser seguida. É o caso dos professores da formação inicial das áreas específicas, se estes não apoiarem suas práticas nas teorias pedagógicas, então as discussões, propostas e atitudes promovidas pelas disciplinas didático-pedagógicas, não são vistas como parte da tradição de se ensinar (Yamazaki & Yamazaki, 2017).

Além disso, deve-se considerar que a subjetivação desta tradição, através das milhares de horas como estudantes, revela um vínculo entre os aspectos

emocionais e cognitivos da identidade profissional docente, já que as emoções constituem uma parte muito importante das crenças desenvolvidas nesse processo (Marcelo, 2009), de modo que enquanto a Física se constitui enquanto uma tradição em que poucos aprendem e poucos ensinam, pois poucos apresentam as características necessárias didaticamente, alterar este cenário torna-se mais difícil. O que nos leva a questionar se os aspectos emocionais do ensino-aprendizagem da Física estão sendo considerados nas propostas formativas, tanto no ensino básico, quanto no curso de licenciatura.

A representação da *docência como tradição* reforça a vinculação entre representações e práticas, de modo que o mundo do texto explorado aqui diz respeito ao mundo dos leitores, docentes, devendo abrir espaço para a observação das práticas em trabalhos futuros, aspecto relevante já que essa representação é uma recorrente articulada aos saberes da tradição, proposto por Gauthier, utilizados no referencial do texto 01, 03 e 08 (Lachel et al. 2022).

Ou ainda, nos diversos momentos em que Garcia e Pozo (2017), texto 04, indicam uma relação entre a experiência como estudante e a futura prática docente, por exemplo quando discutem a formação docente como uma aprendizagem da experiência, ou quando a forma como o licenciando foi avaliado influencia como avaliará suas próprias turmas.

E, por fim, no texto 02 de Silva e Teixeira (2016) indicando que reflexões sobre a prática são importantes, pois implicam sobre a constituição da identidade profissional do licenciando, pois este “[...] movimento é mediado pelas representações construídas no decorrer de suas experiências cotidianas, na complexidade” (p. 207-208). O estudante que se sente inseguro no âmbito do pedagógico, acaba possuindo uma maior identificação com o que o texto 06, de Calado e Petrucci-Rosa (2019) denomina “docente do bacharelado”, o que por sua vez influenciará suas relações de alteridade, ou seja, sua prática.

E apesar de Silva e Teixeira (2016) não se proporem a discutir o currículo, ambos apresentam a representação do *currículo oculto*, articulada a estas questões da experiência quando sugere que futuros docentes aprendam outras formas de ensinar fora do currículo previsto, questionando inclusive quando licenciandos e licenciandas valorizam as estratégias tradicionais de ensino. O que está oculto são as relações de poder que ocorrem subjacente às manifestações curriculares conhecidas, a forma como os currículos são organizados e pensados refletem uma dimensão ideológica.

Retomando a categoria currículo, Lachel et al. (2022) aos discutir os conteúdos que compõem as disciplinas de astronomia em cursos de Física em universidades brasileiras, incluindo a licenciatura, apresentaram a representação *currículo como loteamento (território)*, ampliando essa noção para uma arena de disputas, em que se disputa sentidos sobre astronomia, ciência etc., ou seja, o currículo como um campo de significação no qual docentes atribuem sentidos particulares aos mesmos, dialogando com a representação *currículo escrito (pré-ativo)* e *currículo prática (ativo)*, de que o que está escrito assume interpretações e práticas diversas. As representações *currículo e normativas* e *currículo como instrumento e prescrição (organização)* também foram encontradas no texto 08, todas acompanhadas de aporte teórico que se distancia da perspectiva tradicional, discutindo a não neutralidade na seletividade das disciplinas e conteúdos, com base em autores como Gauthier, Michael Appel, Tomaz Tadeu da Silva.

O Texto 09 (Romanowski & Silva, 2018), também, enquadrado na categoria currículo, possui a representação recorrente de *currículo como instrumento e prescrição (organização)*. No entanto, ressalta-se que esta organização vai além da seleção de conteúdos, indicando como estes se relacionam e moldam as práticas docentes e as experiências formativas dos e das licenciandos e licenciandas a partir de alguns princípios: pesquisa como princípio educativo, interdisciplinaridade e articulação entre a licenciatura e a escola (Romanowski & Silva, 2018).

O texto de Romanowski e Silva (2018) apresenta uma representação de currículo que alinha o PPC (*currículo prescrito/escrito*) com o que se concretiza nas experiências de estudantes e docentes (*currículo prática*). Assim como, ao discutir diferentes formatos de licenciatura assume que as organizações curriculares variam, numa perspectiva histórica (*currículo é histórico, mutável e transitório*), mas reflete as tendências educacionais de determinado contexto, incluindo os aspectos/diretrizes legais (*relação currículo e normativas*).

Existe uma seção no texto denominada de “Currículo e formação de professores” com os seguintes referenciais Carlos Garcia Marcelo e Jurjo Torres Santomé, ambos utilizados para a compreensão das formas de organização do currículo, que pode ser segmentado, em disciplinas isoladas, ou o mais próximo de um currículo interdisciplinar resultante de visão e de ação associadas ao enfrentamento da realidade social, podendo assumir diferentes níveis (multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, etc.).

Algo intrigante no texto 09, e em textos anteriores (06 e 07), é perceber a análise da interdisciplinaridade atrelada ao currículo, já que ao longo da história,

inúmeras foram as propostas de integração curricular, mesmo em organizações disciplinares haviam critérios de integração de modo que esta discussão não é exclusiva as teorias críticas e pós-críticas. A defesa da interdisciplinaridade é uma destas propostas, que consiste em valorizar as disciplinas individuais e suas inter-relações a partir de temas comuns e problemas, e que apesar da aparente dicotomia entre estas duas formas de organização curricular, ambas concretamente são utilizadas para atender finalidades sociais, estas, e seus efeitos, viáveis de questionar (Lopes & Macedo, 2011).

Como tem sido com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fundamentada na reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415, 2017), organiza esta etapa do ensino em itinerários formativos por áreas de conhecimento, como por exemplo Ciências da Natureza, sem explicitar as contribuições específicas das disciplinas de Física, Biologia e Química, e tampouco as articulações entre elas. Focando no discurso e defesa da interdisciplinaridade como um dos elementos centrais da organização curricular e das práticas docentes, em prol de uma perspectiva neoliberal de educação, como argumenta as autoras do texto 10 (Rodrigues et al. 2020) e 11 (Rodrigues et al. 2021), sendo este último uma atualização do primeiro e, portanto, apresentando representações similares como a *relação currículo e normativas, currículo e sociedade e currículo para formação da identidade docente*.

Nos textos a representação *currículo e normativas* é bem explorada, desconstruindo o engessamento do aspecto causa-efeito, através da discussão histórica dos contextos sociais em que estas normativas emergem e, também, fracassam, em uma perspectiva crítica desta representação, ou seja, o *currículo é histórico, mutável e transitório*. Já a representação *currículo e sociedade* aparece fortemente quando se discute a BNCCP como resultado das articulações entre organizações que sofrem influência de grupos empresariais que se aparelham ao Estado, explorando a dimensão crítica que vinculam currículo ao poder, aos aspectos econômicos e ideológicos, e à hegemonia de uma classe dominante. Outro exemplo desta representação aparece na crítica das autoras à organização dos currículos de formação docente por competências, que originalmente advém do discurso empresarial (Rodrigues et al. 2020; 2021). Outro aspecto que se relaciona com estas discussões, é a autoria, ou seja, quem são os sujeitos envolvidos na escrita e concepção da BNCCP. Este exercício de apresentar sujeitos se contrapõem a representação de currículo como uma entidade própria, definida em si mesma, sem a intervenção dos sujeitos.

Sobre identidade docente, os textos trazem uma reflexão interessante ao discutir as DCNs para formação inicial de professores de 2002 que carregavam uma oposição à racionalidade técnica e uma defesa de um profissional reflexivo e produtor de saberes. O que implica questionar a perspectiva de ser docente que está vinculada a nova proposta e ao documento que foi aprovado para a Base Nacional para formação de professores. Aqui há a representação de *currículo para formação da identidade docente*. Outra representação que pode ser encontrada nos textos de Rodrigues, Pereira e Mohr (2020; 2021) está na relação entre *currículo escrito e currículo prática*, quando questionam que o processo de elaboração de políticas curriculares exclui aqueles que as implementam e, também, as produzem, as professoras e os professores.

Pontualmente, o texto 11 explicita a representação de *currículo mínimo*, que é inerente ao objeto de análise dos dois textos. Em geral, esta representação diz respeito ao conjunto mínimo de conteúdos que podem ser expressos, mesmo que não explicitamente, através de habilidades e competências, que geram comportamentos que correspondam a demanda de mercado por trabalhadores polivalentes⁷. No entanto, é necessário considerar que a perspectiva de um currículo mínimo não é unicamente parte das teorias tradicionais de currículo, podendo haver um alinhamento com as teorias críticas, no sentido de valorizar conhecimentos escolares mínimos para o acesso de estudantes de diferentes classes sociais em prol da justiça social que leve a equidade.

Em ambos os textos, as autoras criticam a proposta da BNCFP ao se aproximar das teorias tradicionais de currículo ao secundarizar dimensões mais amplas de formação, excluir a influência de aspectos socioeconômicos sobre a aprendizagem acentuando o caráter meritocrático e tornando os e as docentes os maiores responsáveis pelo “sucesso” ou “fracasso” da educação, além de tratar a educação a partir de um viés eficientista de “resultados”, “desempenho”, etc.

No entanto, no que se refere aos referenciais teóricos para currículo, apesar das similaridades das discussões, os mesmos se distinguem de um texto para o outro. O texto 10 (Rodrigues et al. 2020) apresenta referenciais teóricos nacionais os quais destacam o professor Fernando Luiz Cássio, com enfoque específico em ciências da natureza, e Tomaz Tadeu da Silva, Elizabeth Macêdo e Alice Casimiro Lopes com viés pós-crítico. E com base nestes referenciais, as autoras estabelecem

⁷ Esta discussão possui aproximações com a racionalidade tyleriana de corresponder a necessidade do mercado de trabalho, no entanto as competências atuam para prever as alterações da necessidade do mercado, de modo que como nos coloca Lopes e Macedo (2011, p. 57) “são, portanto, a outra e a mesma coisa”. Indicando que numa perspectiva tradicional há nuances sobre o currículo mínimo.

seu entendimento sobre currículo, que em um breve, porém rico, parágrafo (p. 31) apresenta diversas representações como *currículo como caminho* (o sentido mais amplo de currículo, como proposta de organização de uma trajetória formativa), *currículo para formação da identidade*, *currículo como campo* aqui entendido no sentido amplo, como uma referência a um ramo ou área de estudo, *currículo como transitório*.

No texto 11 (Rodrigues et al. 2021), destacamos Isabel Maria Sabino de Farias que se utiliza da noção de discurso, o que a aproxima de uma perspectiva pós-crítica e José Gimeno Sacristán que defende o campo curricular como objeto de estudo, o currículo enquanto prática que envolve os diversos sujeitos do cenário educacional em diversos níveis ou fases que se relacionam entre si. No entanto, apesar de constar nas referências, Sacristán não é citado no texto, mas é possível especular sua influência para o entendimento do sentido de currículo, assim como sua crítica ao currículo mínimo prescrito, uma vez que este autor questiona a ingênua ideia de que um currículo mínimo possa oferecer igualdade de oportunidades em uma sociedade desigual.

Seja numa perspectiva mais ampla socialmente, a respeito da BNC, ou ainda, de forma restrita, na análise dos currículos dos cursos superiores, percebeu-se uma preocupação dos autores e autoras em compreender criticamente estes documentos, na tentativa de revelar o que está implícito nos mesmos. Por exemplo, os textos 12 e 13, de Souza et al. (2022) e de Oliveira e Lima (2022), respectivamente, no primeiro critica-se a condução da Mecânica quântica nos cursos superiores, e a defesa de uma perspectiva que explora os aspectos históricos, filosóficos, sociais, culturais e uma discussão pedagógica dos mesmos. E no texto 13, de forma análoga, uma crítica ao currículo como um todo a partir da abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) estreitando a relação entre *currículo e sociedade*. Assim, não é estranho que em ambos os textos, as representações *currículo e normativas* e *currículo como instrumento e prescrição (organização)* se aproximem das teorias críticas.

O artigo de Slovinski et al. (2021) (Texto 14), apesar de apresentar os descritores para a categoria de currículo no título, resumo, palavras-chaves e ao longo do mesmo, não apresenta nenhum referencial teórico específico deste campo, ainda que os autores indiquem conhecimento das mesmas. Destaca-se, que apesar da ausência de referencial teórico, a representação de *currículo como instrumento e prescrição (organização)* é recorrente no texto. É válido situar, nesse sentido, que outros artigos foram eliminados durante o levantamento, pois apenas utilizavam

expressões associadas a “curric-” apenas como adjetivo/acessório, por exemplo estágio curricular, sem discutir currículo, enquanto que aqui há uma discussão sobre a inclusão da disciplina, em como ela aparece (organização), e uma relação entre o que está estruturado curricularmente e à formação. Este mesmo comportamento foi encontrado nos textos 15 (Marques, 2022) e 16 (Setlik, 2022).

Verificou-se, ainda, no texto 14 uma representação de currículo alinhado à aspectos mais amplos da sociedade (*representação currículo e sociedade*), ao defender o conhecimento de astronomia como historicamente vinculado a humanidade, além de ser a base de empreendimentos e investimentos tecnológicos. Assim como, a representação *currículo e normativas* foi identificada nos três textos acima ao mencionar diretivas legais para o currículo intensificando a representação prescritiva do currículo em formar um perfil específico de estudante. Por fim, no texto de Setlik (2022, p. 11) a expressão “currículo mínimo” foi identificada, no entanto não houve desenvolvimento para o seu sentido e por isso não foi considerada como uma representação neste texto.

É importante destacar que durante a análise considerou-se os referenciais utilizados nos diferentes textos. Este aspecto é necessário, pois, por exemplo, as representações mais recorrentes nos artigos currículo como instrumento e prescrição (organização) e currículo e normativas não necessariamente implicam uma perspectiva tradicional de currículo, uma vez que pode se afinar com finalidades educacionais que se aproximam das teorias críticas. De modo que os referenciais teóricos que são escolhidos ao se discutir as temáticas, contribuem para os sentidos que as representações podem sustentar.

No que tange ao currículo, a diversidade teórica encontrada (com exceção dos textos 14, 15 e 16) aponta perspectivas críticas e pós-críticas de currículo, de modo que quando a teoria tradicional aparece é para ser submetida à crítica. Situa-se que não apenas o aparecimento destes referenciais sustenta esta conclusão, mas como estes aparecem compondo aspectos dos textos, ou, ainda, as características e objetivos dos trabalhos apresentam consonância com estas perspectivas de entendimento para o currículo. Por exemplo, o currículo como instrumento foi discutido em muitos textos como repleto de intencionalidades, ou ainda vinculado a perspectiva prática que o mesmo possui, prevista pela representação que compreende currículo escrito (pré-ativo) e currículo prática (ativo).

A recorrência currículo e normativas parece mais articulada ao cenário educacional atual, lembrando o recorte temporal (2016-2022), no qual, as

discussões sobre a BNCC ganham projeção, e reverberam sobre a formação de professores. Afinal, uma mudança impactante e que altera de forma significativa os currículos escolares deve ser (e foi) submetida ao escrutínio das e dos profissionais e pesquisadores da educação, inclusive como forma de posicionamento, disputa e/ou resistência para a mesma. Acentuando outra representação encontrada: a relação entre currículo e sociedade.

As representações menos encontradas foram currículo é histórico, mutável, transitório, currículo como caminho, currículo como loteamento, currículo como uma entidade, currículo como campo, currículo mínimo, currículo oculto, aparecendo, pontualmente muitas vezes, para compor a defesa de algum ponto específico das discussões dos textos.

As representações para identidade docente mais recorrentes nos textos analisados foram a identidade docente é mutável, a identidade docente é construída em múltiplas dimensões e docência como tradição. As duas primeiras, juntamente com as identidades não são homogêneas, indicam uma perspectiva sobre identidade interessante, que aceita sua transitoriedade, a extrapolação da formação inicial como única dimensão para sua constituição, e a possibilidade de uma identidade descentrada, o que ao meu ver permite diferentes possibilidade de ser docente de Física, e uma construção mais livre das identidades de licenciandos e licenciandas condizentes com a dinâmica das realidades escolares e com outras possibilidades de pensar o ensino de Física.

No entanto, apesar desta perspectiva, não há considerações ou críticas aos currículos, e nem mesmo a formação inicial como acolhedora desta multiplicidade. O corpus indicou apenas que os currículos geram perfis de docência (representação de currículo para formação da identidade docente), mas sem considerar seu papel padronizante e que exclui a diferença. Cabendo a reflexão se essa posição sobre identidade é sistematizada no âmbito da formação inicial, ou se ela é apenas manifestação de mudanças lentas proporcionada pelas discussões das ciências humanas e sociais que se diluem no meio acadêmico, e através dos diversos movimentos externos a universidade como o movimento negro, LGTQIA+, e outros.

Por outro lado, as representações da Docência como vocação/dom/bom senso, docente como centro do processo educativo e docente como formador de opinião, indicam elementos de uma perspectiva mais tradicional de interpretar o ensino de Física e no caso da primeira, o entendimento de identidade similar ao sujeito iluminista de Hall, em que há um núcleo coeso, definidor e natural que

permanece ao longo da existência dos indivíduos e a partir do qual os mesmos estruturam suas vidas.

Já o caso da representação da identidade como resultado da estrutura, no texto de Calado e Petrucci (2019), temos uma convergência com o sujeito sociológico no qual “a identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (Hall, 2006, p. 12), indicando que o entendimento da identidade docente nos textos analisados apresenta, com variações, representações que se aproximam dos três entendimentos de identidade discutidos por Hall.

A representação da docência como tradição, como parte de um habitus, que forma noções de ser docente e retroalimenta práticas de ensino específicas da disciplina de Física, indica, também, que não aprendemos sozinho, pois é na Articulação entre indivíduo e coletividade que nos afirmamos enquanto indivíduo com pertencimento a determinado grupo. Logo, não se é docente de Física sozinho ou sozinha, seja para compor um grupo ou ser dissidente quanto a este, negando e disputando, por exemplo, as tradições da área. Indicando a necessidade de analisar a identidade docente de Física de forma mais ampla, na dialética entre representações e práticas, e eu e coletivo, já que o ser e fazer extrapola o indivíduo.

No caso das representações de que a identidade docente se constrói na articulação teoria e prática e do docente reflexivo, percebe-se nuances da possibilidade de mudança não apenas da prática docente, mas do que é ser docente, já que estas duas dimensões não se desvinculam. No que tange ao currículo, é possibilidade de assumir que o currículo formal é alterado a cada reflexão e prática modificada, em consonância com a representação que compreende currículo escrito (pré-ativo) e currículo prática (ativo).

E tal é a importância da relação teoria e prática na formação docente que a mesma implica em normatização (representação currículo e normativas), através da resolução CNE/CP Nº 2/2002 que instituiu a 400 h destinadas ao estágio supervisionado nas licenciaturas (BRASIL, 2002), carga horária reforçada pelas DCNs e na BNC-Formação.

As representações que se vinculam aos saberes docentes docência articulada ao domínio do conteúdo conceitual, docência articulada ao domínio do pedagógico e docência articulada ao domínio sobre currículo são pontos de interesse no âmbito da formação inicial, pois a escolha dos conteúdos sejam eles da Física ou Educacionais, sua organização, avaliação e articulação aos objetivos formativos, e

os conflitos ou convergências que geram afetam as identidades docentes e são uma questão de currículo.

Outro aspecto verificado é a caracterização atrelada ao chamado ensino tradicional, ou ao perfil racionalista técnico, e a crítica a mesma. É interessante ressaltar, que a questão do que se entende como tradicional na educação envolve uma diversidade de aspectos, para além dos metodológicos. De modo que, interpretou-se que estas menções nos textos estão relacionadas ao ensino de Física conteudista, memorístico, atrelada aos exames, matematizada, centrada no docente, dentre outras. Indicando correlações entre currículo e perfis de docência (Autores 1 e 2, b), caso da crítica do modelo 3+1 no texto 09 (Romanowski & Silva, 2018).

De modo geral e denso, as análises aqui descritas acentuam a complexidade das relações entre currículo e identidade na formação de docentes de Física.

Considerações Finais

Identidades formatam currículos, sejam eles escritos ou práticos, que interagem no processo educativo com outras identidades, e a partir da subjetivação de novas ou velhas representações promovem identificações sobre ser docente de Física. E esta noção de sujeito, docente de Física, contribui para a manutenção ou transformação das práticas de ensino de Física nas escolas, ou seja, a dialética entre currículo e identidade retroalimenta modelos de docência, assim como se constitui como caminho de superação.

Claro, outros elementos compõem este cenário, extrapolam os indivíduos e a esfera pessoal, são amplos, condições de trabalho, valorização da carreira etc., mas um deles é muito interessante para este trabalho e se relaciona com o reconhecimento social da disciplina de Física, aliado aos seu status de ciência dura, que atrela o prestígio da área à sua inacessibilidade. Perspectiva, esta, construída fora da escola e dentro da escola, e com a qual pode-se identificar ou não, sustentar ou não *habitus* que mantem a tradição de ser professores e professoras de Física.

De modo geral, as representações encontradas durante a análise dos textos apresentam nuances diversas sobre currículo e identidade docente, algumas convergentes entre si e outras contraditórias. Ressalta-se que as articulações entre as representações apresentadas não compõem os textos analisados, mas partem das reflexões e interpretações sobre os mesmos. O propósito deste texto é reconhecer, ou dar visibilidade, para a questão da identidade e currículo e suas relações na formação inicial para docência em Física, na expectativa de que ao explicitar as representações aqui encontradas, possa-se olhar para práticas como

parte das subjetivações daquelas. O que resulta em interpretações, articulações, ou será que não podemos dizer, representações, para olhar para a relação currículo e ser docente de Física? Em outras palavras, estamos disputando sentidos que sejam significativos para a Licenciatura em Física.

Conclui-se que a complexidade que compõe os materiais de análise, não permite uma conclusão geral para o cenário currículo e/ou identidade, a não ser esta, a impossibilidade de fechamento único. No entanto, ao não fixar uma resolução, tem-se uma possibilidade exploratória da questão, que exige o prosseguimento da investigação e riqueza de corpus de análise diversos, assim como de referenciais teórico-metodológicos, incluindo aqueles de outras áreas de conhecimento como as ciências humanas, sociais, linguagem, dentre outras, em um desafio de transitar entre a epistemologia destas e as da área de ciências da natureza, e da Física, e assim alcançar a amplitude que os temas da pesquisa exigem.

Referências

- Barros, D'Assunção J. (2005). A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. *Diálogos, DHI/PPH/UEM*, 9(1), 125-141.
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41422/21738>
- Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (2002). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF.
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>
- Calado, H. C., & Petrucci-Rosa, M. I. (2019). Formação de professores de Física e interdisciplinaridade: episódios de refração de políticas em narrativas de reforma curricular. *Ciência e Educação*, 25(2), p. 523-538, 2019.
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/vLmFqw4GMCzRBMv4nPWkGDM/abstract/?lang=pt>
- Chartier, R. (1991). O mundo como representação. *Estudos Avançados*, 11(5), 173-191. <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>

- Chartier, R. (2002). *A história cultural: Entre práticas e representações*. 2 ed. Lisboa: Difusão Editora.
- Fejolo, T. B., Passos, M. M., & Arruda, S. M. (2017). A socialização dos saberes docentes: a comunicação e a formação profissional no contexto do Pibid/Física. *Investigações em ensino de ciências*, 22, p. 103-126, 2017.
<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/390>
- Garcia, I. K., & Pozo, J. I. (2017). Concepções de professores de Física sobre ensino-aprendizagem e seu processo de formação: um estudo de caso. *Investigações em Ensino de Ciências*, 20(2), p. 96-119, 2017.
<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/750>
- Guimarães, Y. A. F. (2014). *Identidade Curricular na Formação Inicial de professores de Física*. (Tese de Doutorado). Programa de pós-graduação interunidade em Ensino de ciências. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de química e Instituto de Biociências. São Paulo.
<https://doi.org/10.11606/T.81.2014.tde-17122014-120851>
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Lachel, G., Conti, L. & Piratelo, M. V. M. (2022). Um estudo sobre conteúdos presentes nas disciplinas de astronomia na formação superior dos físicos em universidades federais e estaduais do Brasil. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, 24, e36642, 1-23.
<https://www.scielo.br/j/epec/a/9VTnnmjBB3pZFvdkWqjzbSg/>
- Lopes, A. C.; Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.
- López, T. I. S., & Nardi, R. (2020). Imaginários de futuros professores de Física sobre os saberes docentes: sentidos produzidos na interface universidade-escola no estágio curricular supervisionado. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(3), p. 454-470, 2020.
<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/1894>
- Marcelo, C. (2009). *A identidade docente: constantes e desafios*. Tradução: Antunes, C. *Formação Docente*, 01(1), 109-131.
<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/8/6>

- Marques, I. A. (2022). Licenciatura em Física com ênfases: uma opção no contexto da BNCC. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 44, e20220071, 1-13.
<https://www.scielo.br/j/rbef/a/zs7WQbrZHVMxxZZCVvSprcD/>
- Moreira, A. F. B. (2001b). Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*, 17, 39-52.
- Moreira, A. F. B. (2002). O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: Candau, V. M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Moreira, A. F. B., & Tadeu, T. (orgs.). (2013). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Moura, J. H. C., Petrucci-Rosa, M. I., & Massena, E. P. (2021). Práticas interdisciplinares na formação inicial de professores de ciências da Natureza: contextos distintos, indagações similares. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, 23, e22587, 1-16, 2021.
<https://www.scielo.br/j/epec/a/9Y6WwSc45kGQYqDMYC5mYRk/>
- Oliveira, E. F., & Lima, M. C. A. (2022). Ciência-Tecnologia-Sociedade em discursos da estrutura curricular e de docentes de uma licenciatura em Física. *Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, 24.
<https://www.scielo.br/j/epec/a/Gk8p3jHMF9nDdddnG8JyJBb/abstract/?lang=pt>
- Ortiz, J. A., & Magalhães Júnior, C. A. O. (2019). Ser professor de Física: representações sociais na licenciatura. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, 21, e10462, 1- 22, 2019.
<https://www.scielo.br/j/epec/a/XjGR45T7MTtRdTKKfDbWyFH/>
- Rodrigues, L. Z., Pereira, B., & Mohr, A. (2020). O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez razões para temer e contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 20, 1-39, 2020.
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>
- Rodrigues, L. Z., Pereira, B., & Mohr, A. (2021). Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. *Revista Brasileira de*

Pesquisa em Educação em Ciências, 21, p. 1-39, 2021.

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>

- Romanowski, J. P., & Silva, P. J. (2018). A formação pedagógica no curso de Licenciatura em Física: articulação entre os campos do conhecimento. *Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 20, e9270, p. 1-24, 2018. <https://www.scielo.br/j/epec/a/7Mb6wBbzb5tbWq3Z9Brb5TC/>
- Setlik, J. (2022). Leitura e formação inicial de professores de Física: o que apontam as diretrizes curriculares de formação. *Ciência & Educação*, 28, e22053, 1-14. <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/NNcf8txscJLJBv4mCj3r4Ws/>
- Silva, A. L., & Teixeira, O. P. B. (2016). Estágio Supervisionado e imaginário: a articulação da identidade, da autoria, das relações de poder e da alteridade na construção do diário de prática. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 21, n. 3, p. pp. 195-215, 2016. <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/155/45>
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes.
- Slovinski, L., Alves-Brito, A., & Massoni, N. T. (2021). A Astronomia em currículos da formação inicial de professores de Física: uma análise diagnóstica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 43, e20210173, 1-20. <https://www.scielo.br/j/rbef/a/ZY56FLrLjSwW544RhJd9Mmy/abstract/?lang=pt>
- Soares, G. R. G. (2011). Currículo e cultura: algumas interlocuções teóricas. *Revista Contemporânea de Educação*, 12, 376-396. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1645/1493>
- Souza, R. S., Greca, I. M., Teixeira, E., & Silva, I. (2022). Matriz de referência como instrumento de apoio ao professor na condução do ensino de mecânica quântica para a licenciatura em Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 44. <https://www.scielo.br/j/rbef/a/KgwJxpmWKzyhSJT6BjmYjGS/>
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes.
- Yamazaki, S. C., & Yamazaki, R. M. (2017). O. Formação do professor de ciências entre distintos habitus: afinal, qual a sua identidade? *Areté - Revista*

Notas

TÍTULO DA OBRA

Representações sobre identidade e currículo na formação inicial de docentes de física: reflexões e diálogos

Itana da Purificação Costa

Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos

Colégio Estadual Professor Manoel Macêdo Cirilo, São Desidério, Brasil

itanapcosta@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0218-933X>

Bacharel em Engenharia de Alimentos pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal de Sergipe. Licenciada em Física pela Universidade Federal do Oeste da Bahia. É professora de Física da Educação Básica do Estado da Bahia, atuando no Colégio Estadual Professor Manoel Macêdo Cirilo.

Suiane Ewerling da Rosa

Doutora em Educação em Ciências

Universidade Federal do Oeste da Bahia, Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias, Barreiras, Brasil

Suiane.rosa@ufob.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-6476-9386>

Licenciada em Física e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas e Doutora em Educação em Ciências, na linha de pesquisa Educação Científica e Cidadania na Universidade de Brasília (UnB). É Professora da área de Ensino de Física da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), campus Barreiras, e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da mesma instituição. Integra o Grupo de Pesquisa CiTeCo - Ciência Tecnologia em Contexto (UnB) e é líder do Grupo Diálogos FormAtivos em Educação em Ciências (UFOB). Trabalha na área de Educação em Ciências/Física com ênfase em Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), Abordagem Temática e na perspectiva educacional de Paulo Freire.

Endereço de correspondência do principal autor

Núcleo Territorial de Educação 11, Secretaria de Educação do Estado da Bahia, R. Gileno de Sá Oliveira - Recanto dos Pássaros, Barreiras - BA, 47806-158.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Os papéis descrevem a contribuição específica de cada colaborador para a produção acadêmica inserir os dados dos autores conforme exemplo, excluindo o que não for aplicável. Iniciais dos primeiros nomes acrescidas com o último Sobrenome, conforme exemplo.

Concepção e elaboração do manuscrito:I. P. Costa, S. E. da Rosa

Coleta de dados:I. P. Costa

Análise de dados:I. P. Costa, S. E. da Rosa

Discussão dos resultados:I. P. Costa, S. E. da Rosa

Revisão e aprovação:I. P. Costa, S. E. da Rosa

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à revista **Alexandria** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

HISTÓRICO

Recebido em: 23-02-2024 – Aprovado em: 25-11-2024 – Publicado em: 28-02-2024