



## A identidade profissional do formador de professor de educação física no Brasil e em Portugal

*The professional identity of the physical education teacher educator in Brazil and Portugal*

*La identidad profesional del formador de profesores de educación física en Brasil y Portugal*

Deise de Jesus Soares Nunes<sup>1</sup>  
E. M. Sérvulo de Lima

Amélia Lopes<sup>2</sup>  
Universidade do Porto

Amélia Veiga<sup>3</sup>  
Universidade do Porto

Rosangela Fritsch<sup>4</sup>  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

**Resumo:** Este artigo problematiza especificidades das identidades profissionais de formadores de professores de educação física no Brasil e em Portugal. Para tanto, objetiva-se caracterizar as identidades profissionais – individuais e coletivas – que inspiram uma educação equitativa e inclusiva reconhecendo o sujeito e seu corpo como uma construção intercultural. Metodologicamente, se configura como qualitativa recorrendo a entrevistas semiestruturadas com formadores de professores de dois cursos de formação inicial de educação física de ambos os países. A interação do professor formador com os alunos inspira a maneira de ser e estar dos discentes. Os resultados indicam que avanços e retrocessos são compartilhados nos dois cursos pesquisados. A identidade profissional individual se sobrepõe à coletiva, sendo a intencionalidade do docente ponto basilar para que os climas de formação inicial se construam a partir da perspectiva da educação física intercultural. Culturas dominantes e dominadas precisam dialogar em ginásios e pátios escolares.

**Palavras-chave:** Identidade profissional do formador de professor; Educação Física; Educação Física intercultural; Inclusão.

**Abstract:** This article explores the specificities of the professional identities of physical education teacher educators in Brazil and Portugal. Its objective is to characterize the professional identities—both individual and collective—that inspire equitable and inclusive education by recognizing the individual and their body as an intercultural construct.

<sup>1</sup>Doutora em Ciências da Educação. Diretora Adjunta da Escola Municipal Sérvulo de Lima da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro(RJ), Brasil. E-mail: [djnunes29@yahoo.com.br](mailto:djnunes29@yahoo.com.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5322920002874772>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2057-8961>.

<sup>2</sup>Doutora em Ciências da Educação. Universidade do Porto (FPCEUP), Porto. Portugal. E-mail [amelia@fpce.up.pt](mailto:amelia@fpce.up.pt); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5589-5265>.

<sup>3</sup>Doutora em Ciências da Educação. Universidade do Porto (FPCEUP), Porto, Portugal. E-mail: [aveiga@fpce.up.pt](mailto:aveiga@fpce.up.pt); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5220-4019>.

<sup>4</sup>Doutora em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo (RS), Brasil. E-mail: [rosangelaf@unisinos.br](mailto:rosangelaf@unisinos.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5203131170203547>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0630-3649>.

Methodologically, the study is qualitative, using semi-structured interviews with teacher educators from two initial physical education teacher training programs in both countries. The interaction between the teacher educator and the students influences the way students behave and engage. The results indicate that both advances and setbacks are shared across the two programs studied. Individual professional identity prevails over collective identity, with the educator's intent being a fundamental point for shaping the initial training environments from the perspective of intercultural physical education. Dominant and dominated cultures need to engage in dialogue in gyms and schoolyards.

**Keywords:** Professional identity of the teacher educator; Physical Education; Intercultural Physical Education; Inclusion.

**Resumen:** Este artículo trata de las idiosincrasias de las identidades de los profesionales formadores de profesores de educación física en Brasil y en Portugal. Para este fin se hace necesario caracterizar las identidades profesionales - individuales y colectivas - que inspiran una educación equitativa e inclusiva reconociendo al sujeto y su cuerpo como una construcción intercultural. Metodológicamente se configura como cualitativa recorriendo a entrevistas semiestructuradas con formadores de profesores de dos cursos de formación inicial de educación física de ambos países. La interacción del profesor formador con los alumnos inspira la manera de ser y estar de los estudiantes. Los resultados indican que los avances y retrocesos son comunes en ambos cursos. La identidad profesional individual se sobrepone a la colectiva, teniendo la intencionalidad del docente como punto básico para que se construyan ambientes de formación inicial de educación física bajo la perspectiva intercultural. Culturas dominantes y dominadas necesitan establecer una relación dialógica en gimnasios y patios escolares.

**Palabras clave:** Identidad profesional del profesor formador; Educación Física; Educación Física intercultural; Inclusión.

---

**Recebido em:** 30 de agosto. de 2024

**Aceito em:** 15 de novembro. de 2024

---

## Introdução

O presente artigo tem como tema as especificidades das identidades profissionais -individuais e coletivas- de formadores de professores em nível universitário que se apresentam como agentes mediadores do processo de aprendizagem das diferentes unidades curriculares no curso de formação inicial. Apresenta resultados de uma pesquisa<sup>5</sup> realizada com formadores de professores em dois cursos de formação inicial de professores de educação física de duas diferentes universidades. Uma licenciatura em educação física no Brasil e um mestrado em ensino da educação física em Portugal. Focaliza a formação de professores de educação física, pelas características da área da educação física escolar na sua relação com uma educação inclusiva e de qualidade para todos os que dela participam. Ou seja, uma perspectiva de educação física em que as aulas devem atingir todos os alunos sem discriminação de cultura, habilidade física, gênero ou etnia (Daólio, 1996), permitindo promover

---

<sup>5</sup> Tese de Doutoramento defendida em 25/07/2023 no Programa Doutoral em Ciências da Educação na Universidade do Porto.



sociedades mais saudáveis, abertas à diversidade e respeitadoras das identidades plurais (Oliveira e Silva; Janoário, 2009). A escolha por esses profissionais e sua formação se relacionam, também, com o fato de estes professores, no ambiente escolar, tenderem a apresentar uma configuração “alargada” da identidade profissional tal como concebida por Hoyle (1975, 2001) – uma identidade que vai para além da sala de aula e envolvem outros alunos, outros professores, pais e a comunidade em geral.

O estudo da influência da identidade dos formadores na identidade dos futuros professores tem relevância acadêmica pela importância destes profissionais nos climas de formação inicial (Lopes e Pereira, 2012).

O formador de professor de educação física permite uma avaliação geral desta área, que é positiva, e cria importantes interlocuções com outras áreas acadêmicas. A educação física escolar como parte da cultura humana estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criado pelo homem ao longo de sua história e é compreendida como uma área que permite uma pluralidade de participações, pois sua condição mínima e primeira é que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação. A construção de um corpo e os movimentos corporais expressos por ele são manifestações culturais que possuem significados distintos em cada época e em cada contexto social (Daólio, 1996; Neira, 2018).

Sendo a identidade profissional um processo contínuo e em constante construção, mediado pelas interações do indivíduo com os outros e com os contextos, socialmente estruturados em interação (Dubár, 1997), adota-se uma concepção de identidade e da sua construção de caráter ecológico (Lopes, 2007; 2009). Desse modo, se assume que a identidade é marcada por diferentes contextos (cultural, organizacional, social e político), entre os quais e dentro dos quais têm lugar em diversas interações (Pereira, Mouraz, Lopes e Sousa, 2013; Veiga; Neave, 2015).

Este estudo aposta numa perspectiva de educação física intercultural, uma vez que assume uma posição a favor dos mais fracos, que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares. O currículo intercultural promove o confronto e abre espaço para que alunos e alunas analisem e externem os sentimentos e impressões pessoais que surgem nos momentos de divergência. Procura promover diálogos entre culturas dominantes e dominadas, contribuindo para a construção de relações democráticas e justas desde a sala de aula até ginásios e pátios escolares (Neira, 2018; Santos, 2018).

Posto isto, o objetivo deste estudo é caracterizar as identidades profissionais de formadores de professores– individuais e coletivas – que inspiram uma educação equitativa e inclusiva reconhecendo o sujeito e seu corpo como uma construção intercultural.

Além da introdução, as próximas seções deste estudo são compostas pelo referencial teórico, metodologia, resultados e análise e conclusões.



## Referencial Teórico

O referencial teórico trata sobre identidade profissional do formador de professor de educação física e a formação inicial docente. De acordo com a teoria da identidade de Dubar (1997), a identidade social compreende uma articulação entre duas transações: uma biográfica, interna, que diz respeito ao indivíduo; e outra relacional, externa, que envolve o sujeito, as instituições e as pessoas com quem ele interage ao longo de sua vida. Essas duas transações, a biográfica e a relacional, são inseparáveis e marcadas por uma dualidade. Essa dualidade muitas vezes é ligada de forma problemática, sendo a identidade para si correlativa ao outro e ao seu reconhecimento que podem causar fissuras ou crises de identidade. Isto porque o sujeito só consegue saber quem é através do olhar do outro, e essa experiência do outro nunca é diretamente vivida por si. Desta forma, o sujeito apoia suas comunicações para se informar sobre a identidade que o outro lhe atribui, e, portanto, para forjar uma identidade para si.

No que tange ao conhecimento da formação da identidade, Lopes (2001) se posiciona afirmando que a identidade é situada na mediada em que é ela que se conforma nas condições concretas, sob as quais tal formação ocorre. A identidade é um processo contínuo de estabelecimento, afirmação, modificação, e, em alguns casos, de destruição dela mesma.

No mundo contemporâneo, existe uma desarticulação entre identidades individuais e coletivas, dado o desgaste de identidades coletivas tradicionais e/ou a proliferação de outras, o que acaba por gerar problemas de reconhecimento tanto individuais, quanto coletivas. Diante disto, existe uma crise das formas tradicionais de relacionamento, autoridade e conhecimento. Se no passado as identidades individuais foram subordinadas ao coletivo, agora são as identidades individuais criativas, reflexivas, ativas e cooperativas que constroem as identidades coletivas (Lopes, 2019).

Sendo a identidade estabelecida entre o olhar que o sujeito tem de si e o olhar do outro como forma de reconhecimento e que através de interações em grupo o indivíduo possa criar uma interação simbólica que permite que ele se sinta pertencente a um grupo. Nesse sentido, analisar as interações que são construídas e reconstruídas na identidade profissional do formador de professor de educação física se faz pertinente. Isto porque a identidade profissional (Lopes, 2013; Tardif, 2020) é uma das várias identidades do sujeito, sendo esta fundamentada nas representações, práticas e saberes profissionais que dependem do contexto do exercício profissional do sujeito. A identidade profissional do formador de professor se refere a um trabalho sobre o outro, que transporta em si um conjunto de ideias de humanidade que nem sempre são esclarecidas ou elaboradas. No entanto, que incorpora as expectativas dos futuros professores, ou seja, influencia a construção das identidades profissionais dos discentes.



Para um melhor entendimento sobre a identidade profissional (IP) construída e reconstruída nos cursos de formação inicial, o próximo segmento do estudo trata sobre a IP dos professores formadores, ou seja, os professores que estão nas universidades, no sentido de melhor interpretar a essência pluridimensional dessa reconstrução identitária.

Lopes (2019) indica que duas culturas epistémicas estão presentes na formação de professores, e muitas vezes sem articulação. A primeira se refere a um projeto pedagógico sustentado, que se parcializa e dispersa conforme as diferentes áreas científicas da formação e das posições na formação. Não existe uma hierarquia prévia e definida, o que dá origem a espaços políticos de afirmação em constante estruturação e reestruturação. A segunda refere-se à relevância na formação de professores de identidades formadoras híbridas por oposição às identidades formadoras puramente acadêmicas ou puramente práticas (Lopes, 2019).

As identidades híbridas de professores de disciplinas caracterizam-se pelo seu duplo compromisso com a academia e a docência, isto é, tanto no que se refere à investigação, quanto à profissão docente. Essas identidades duais emergem por biografia- quando os formadores foram professores, por função - quando não foram professores, mas têm a função de supervisores e por compromisso - quando o projeto educacional é forte. As formas de identidades híbridas associam num mesmo referencial de formação de professores as componentes pedagógicas e científicas que resultam numa comunicação sustentada, esclarecida e simétrica. Tal qual ao mesmo nível entre os formadores da Universidade e os da Escola (Lopes, 2019).

Lopes (2019) acrescenta que as formas de avaliação devem ser alteradas, pois a avaliação retroage com a aprendizagem e pode criar bons alunos do ponto de vista acadêmico, mas não bons professores. O caráter relacional e humano da profissão exige que o modelo de formação traga benefícios como: motivação, sensibilidade, responsabilidade e habilidade para articular a teoria e a prática, com a capacidade de resolver problemas, estabelecendo uma relação de proximidade entre formadores e formandos. Estudos realizados sobre a identidade profissional de professores formadores e a relevância profissional da formação de professores (Margarida, Lopes, Pereira e Leite 2014, p.80) indicam algumas características que unem e distinguem o campo profissional e o da formação.

Nesta pesquisa, as autoras apresentam três eixos de análise à luz da teoria da identidade social de Marisa Zavalloni (1984). O primeiro diz respeito à - identidade objetiva -, quando os docentes formadores de professores em Instituições de Ensino Superior (IES), ao definirem sua “ocupação”, identificam-se e caracterizam-se como “docentes”, “professores” e “animadores”. Em relação ao campo semântico, “ser professor de...”, neste caso, os docentes identificam-se como “formadores de professores” ou como “docentes do ensino superior”. O



fato de se apresentarem com mais de uma identificação podem indicar diferentes posicionamentos identitários mais ou menos próximos da formação de professores.

O segundo eixo é o - identidade social subjetiva-, que seria como os formadores concebem a formação do futuro profissional e as suas preocupações e posições em relação ao campo da prática na formação. O estudo não releva a preocupação dos formadores de professores em aprender a ser formadores. Em relação às concepções sobre a formação do futuro profissional, os formadores: (i) sentem uma grande responsabilidade, (ii) têm em conta as necessidades dos formandos e dos contextos, (iii) formam a partir dos conteúdos disciplinares e do saber ser, (iv) formam para aprender ao longo da vida, dadas as mudanças sociais e do conhecimento, (v) formam em proximidade. Os docentes na formação de professores informam que é importante basear a formação nas necessidades dos formandos, que são as necessidades da escola. Suas prioridades formativas se situam no domínio do saber científico e no domínio do saber ser, vistas como essenciais à ação profissional. A construção de uma atitude de formação ao longo da vida alimenta toda a dinâmica formativa numa profissão aberta ao mundo e à sua evolução.

O terceiro e último eixo se concentra no - espaço elementar da identidade-, pois permite aceder às relações dos formadores consigo próprios, isto é, o que consideram bons e maus e às relações de si com os outros. A análise permitiu identificar qualidades e dificuldades, ou fatores inibidores da profissionalidade dos formadores. Suas qualidades são divididas em blocos, a saber, (Margarida, Lopes, Pereira & Leite 2014, p.83): (i) trabalhadores motivados, sensíveis, interativos - estas características estão associadas a si e têm implicações no comportamento individual; (ii) importantes para o desenvolvimento da sociedade, responsáveis por estimular o espírito crítico, desafiadores, interdisciplinares, solucionadores, articulam teoria e prática. Estas características estão relacionadas ao caráter relacional da atividade de formação e ao empenho que ela exige; os formadores destacam o espírito crítico e a preocupação com a interdisciplinaridade; (iii) estas características decorrem de mudanças ocorridas na formação e a partir dos desafios lançados ao ensino superior que fazem com que se definam como investigadores.

De acordo com Vieira e Neira (2016), os professores universitários de educação física podem estar a passar por uma crise de identidade. A crise de identidade pode estar vinculada a um currículo que faz propostas acríticas, que defende uma educação física que se constrói através do viés biológico, ignorando as transformações e tensões no campo que buscam substituir o estatuto epistemológico da psicobiologia pelas ciências humanas. Os professores que defendem uma educação acrítica, desenvolvendo discursos que exaltam o desempenho corporal sem questionar as desigualdades, sendo insensíveis às necessidades de transformação social em favorecimento das minorias.



Para Vieira e Neira (2016), os discursos educacionais contemporâneos pressionam docentes ao colocarem em circulação representações de como devem ser e agir, sujeitando suas identidades. Em tempos de intensificação das políticas de identidade, isto é, das disputas pelas representações que sustentam o sujeito ideal, ser professor significa estar imbuído em lutas por concepções, sem que haja neutralidade nas opções teóricas e, em consequência, nas políticas. Se o conhecimento transmitido durante a formação influencia futuras identidades profissionais e culturais, a definição do que será ensinado é uma decisão política, com efeitos diretos no contexto mais amplo. As noções de sociedade, educação, currículo e ensino de educação física nos cursos de formação inicial impactam na sua docência.

Quanto à formação docente de professores de educação física em Portugal, está em vigor uma nova configuração com o Pós Processo de Bolonha. Existe uma formação de 1º Ciclo de Estudos, de caráter geral, em que o discente é licenciado em educação física, por um período de três anos. A formação docente é realizada, no 2º Ciclo de Estudos, a nível de mestrado, com duração de um ano para professores de 1ª infância; 1 ano e meio para educadores de infância e professores de 1º ciclo do ensino básico; e duração de 2 anos para professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico e para professores de todos os outros grupos de recrutamento (Leite e Fernandes, 2013).

No Brasil, diferente de Portugal, a formação docente se dá em ingresso único, destinado tanto ao bacharelado, quanto à licenciatura, divididos em duas etapas: (i) comum às duas formações; (ii) específica no qual o discente escolhe entre o bacharelado ou a licenciatura - formação de professores. Destaca-se que no Brasil de acordo com o Projeto Político Pedagógico as IES brasileiras podem oferecer o curso de bacharelado e/ou licenciatura (Santos Júnior e Bastos, 2019).

## Metodologia

Epistemologicamente, filia-se ao paradigma da complexidade uma vez que luta para dar conta da incompletude do conhecimento. O homem é ao mesmo tempo ser biológico, físico, social, cultural, psíquico e espiritual (Morin, 2000; 2003). Metodologicamente, o estudo possui uma orientação qualitativa, sendo realizado um total de treze entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi realizada de acordo com o procedimento de análise temática de conteúdo (Moraes, 2003).

A pesquisa seguiu todos os requisitos éticos nos dois países. No Brasil, pelo parecer consubstanciado do cep número 4.567.522. Teve como empiria dois cursos de formação inicial



de professores de educação física de duas diferentes universidades, igualmente reconhecidas pela qualidade da sua formação: uma licenciatura em educação física no Brasil e um mestrado em ensino da educação física em Portugal. As duas universidades desenvolvem trabalhos significativos que geram conhecimento para o ensino, a pesquisa e a extensão.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Minayo e Costa, 2018) com cinco e oito professores universitários de Brasil e Portugal, respectivamente submetidas a análise de conteúdo (Moraes, 2003). O critério de escolha dos entrevistados foi ministrarem aulas nas disciplinas ditas “biológicas” e nas ditas “humanas”. A listagem dos professores que atendiam o requisito foi elaborada a partir do currículo de formação das universidades. No tocante ao recrutamento dos entrevistados, em ambas as universidades os contatos foram realizados por e-mail, sendo um primeiro meio de apresentação e convite.

Em Portugal, aconteceu um primeiro contato com apoio da orientadora e o segundo com informações sobre a pesquisa e solicitando a participação na mesma. Nas situações de resposta afirmativa foi enviado e-mail para o preenchimento do Termo de Consentimento Informado (TCI) e o agendamento da entrevista pela plataforma Zoom.

No Brasil, aconteceu da mesma forma um primeiro contato com apoio da coorientadora no Brasil, que conectou dois professores da instituição pesquisada. A partir de então, os entrevistados convidaram seus colegas de profissão que faziam parte do escopo da pesquisa para participarem da mesma. Em caso afirmativo, era enviado e-mail para o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o dia e horário para entrevista pela plataforma Zoom.

As entrevistas foram realizadas de forma online, devido ao período pandêmico mundial (Covid-19). Para garantir o anonimato dos professores formadores, suas falas são apresentadas por abreviações: formador de professor (FP), numeral da ordem de entrevista e P (Portugal) ou B (Brasil) significa o país do entrevistado.

A entrevista permitiu que os entrevistados expressassem seu ponto de vista numa situação aberta, seguindo uma sequência em blocos na formulação das perguntas, mas deixou flexibilidade para colocar outras perguntas em momentos oportunos, conforme a resposta dos entrevistados. A entrevista seguiu uma conversa descontraída, deixando entrevistador e entrevistado à vontade e permitindo uma escuta sensível. O roteiro de entrevista direcionado aos formadores de professores (universidade) foi composto por cinco blocos temáticos: (i) caracterização dos participantes; (ii) formação inicial - escolha do curso e sentimentos e momentos marcantes; (iii) trabalho acadêmico com dois subtemas: início e experiência profissional anterior; etapas da profissão (iv) concepções de justiça social com um subtema: tipologias de professores; (v) perspectivas de futuro.



## Resultados e análise

Os resultados são apresentados seguindo os blocos temáticos descritos na seção de metodologia. No tocante a caracterização dos participantes, em Portugal, foram oito formadores de professores entrevistados. Destes seis apresentam idades entre os 51 e os 60 anos de idade e dois entre os 61 e os 70 anos de idade. Três são do gênero masculino e cinco do gênero feminino. Quanto à entrada no curso de formação inicial, dois formadores de professores iniciaram entre os anos de 1981 e 1990, enquanto seis formadores de professores iniciaram entre os anos de 1991 e 2000. Quanto à qualificação acadêmica, os oito participantes da entrevista apresentavam doutoramento. Vale destacar que dos oito entrevistados, cinco entraram na docência do ensino superior como assistentes estagiários, cabendo a estes ministrarem aulas práticas ou teórico-práticas e a prestação de serviço em trabalhos de laboratório ou de campo em disciplinas dos cursos de licenciatura, quando ainda eram estudantes do curso de formação inicial. Todos os formadores de professores entrevistados tiveram a função de professor de educação física nos ensinos básicos e secundários.

Já no Brasil, foram cinco formadores de professores entrevistados: uma com idade entre 31 e 40 anos de idade, dois entre 41 e 50 anos de idade e dois com idades entre 51 e 60 anos; três são homens e duas são mulheres. No que tange à entrada no curso de formação inicial, um formador de professor iniciou entre os anos de 1981 e 1990, três formadores de professores entre os anos de 1991 e 2000 e um de 2001 a 2010. Quanto à qualificação acadêmica, quatro participantes da entrevista apresentavam doutoramento e outro mestrado.

Dos cinco formadores de professores, três atuam no ensino fundamental, médio e superior, um atuou no ensino fundamental e médio e um nunca atuou no ensino fundamental e médio. Este dado permite verificar que a maioria dos formadores de professores de Portugal e Brasil apresenta uma identidade dual (Lopes, 2019) - universitária e escolar, ou seja, conhecem o “chão da escola”. Cabe ressaltar que os professores que ministram matérias ditas “biológicas” também ministram as ditas “humanas”.

A escolha do curso permitiu indagar os motivos pelos quais os formadores escolheram a formação inicial (mestrado e licenciatura) em educação física. Em Portugal, as escutas mostraram que isto ocorreu por duas razões: (i) a escolha no curso de educação física estar ligada a acontecimentos biográficos e relacionais no ensino básico e secundário que marcaram sua trajetória acadêmica através de momentos positivos e negativos nas aulas de educação física; (ii) a sua relação com o desporto de alto rendimento (atletas). Constata-se o quanto a socialização primária na vida escolar e no desporto de alto rendimento foi determinante na



escolha do curso. Desta forma, destacam-se alguns relatos que versam sobre a temática apresentada:

[...] No meu 9º ano, quando tinha 14 anos mais ou menos, fez a diferença a professora de educação física que eu tive [...] ela tinha um ensino estruturado, ela ensinava as matérias, havia uma progressão, coisas que eu nunca tinha visto [...]. Perguntei onde ela tinha se formado, fiquei a perceber que podia ser professora de educação física e eu encontrei ali o que eu quero ser (FP4P).

Lembro perfeitamente dos professores, lembro-me perfeitamente de não fazer nada na educação física, ou melhor, fazer nada em termos de conteúdo e organização [...]. Era uma liberdade total, [...] não havia percurso nenhum formativo intencional nas aulas de educação física (FP 7P).

No Brasil, surge a necessidade de se estudar temas relacionados entre a saúde e o corpo.

Porque eu queria saber como o corpo funcionava, minha tia era professora universitária, mas eu não queria ser médico porque para ser médico é ter que abrir mão de um pouco de humanidade, sensibilidade perante o sofrimento alheio; então eu preferi ficar na educação física, até porque eu tinha um interesse grande na questão do exercício, dessas questões assim mais funcionais (PF2B).

Quanto aos sentimentos marcantes durante o curso os formadores de professores expressaram que se sentiam muito felizes durante a formação inicial. Primeiro porque era o que realmente queriam fazer. Segundo devido ao relacionamento interpessoal que tinham com colegas de classe e professores. Também tiveram “momentos não tão bons”, negativos, que aconteceram no relacionamento interpessoal com alguns docentes do curso. Ou seja, o relacionamento interpessoal marcou de forma positiva e negativa os formadores de professores tanto em Portugal como no Brasil.

Há um evento que me marcou. É um professor que morre e que nos ajudava muito para além das aulas. Para você ter uma ideia, nós tínhamos que fazer umas provas muito difíceis para passar e ele estava sempre nos ajudando, nós íamos para uma pista e ele ia nos ajudar a treinar. Ele era uma pessoa que realmente ensinava (FP 4P).

No Brasil, as escutas apontaram para o questionamento do currículo de formação inicial. Um currículo muito voltado para técnica.

O curso da IES era para formar atletas e não professor de educação física, na minha época. O enfoque na técnica era muito grande. O aspecto comportamental, cognitivo, não era o foco. Mas esses professores eram ótimos nisso, ótimos nisso. Porque era esse o modelo de educação física (FP 4B).

Os dados mostram que em Portugal o desporto de alto rendimento é uma característica latente entre os formadores de professores. É percebido que o currículo de formação inicial, que na sua maioria visa a técnica, a performance é fator comum em ambos os países. Porém no



Brasil essa formação é mais questionada. Os formadores de professores são formados em épocas distintas, com concepções outras de educação física, o que difere de Portugal. Na categoria de análise “trabalho acadêmico”, apresentou-se duas subcategorias que versaram sobre início e etapas da profissão.

Sobre o início, os relatos das entrevistas mostraram que a entrada foi marcada por duas perspectivas. Quanto ao ensino propriamente dito, para a maioria dos docentes entrevistados, a entrada se deu de forma tranquila, tanto em Portugal, quanto no Brasil. Sendo que em Portugal entraram quando ainda eram estudantes estagiários, ou seja, trabalharam com colegas e professores. Já no Brasil, pelo motivo de: já haviam sido docentes em outras universidades particulares ou professores substitutos em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Quanto ao relacionamento interpessoal, existe uma ambivalência. Ao passo que o relacionamento interpessoal se traduz em momentos positivos e negativos em ambos os países. A IES brasileira possui um Instituto de Educação em que três professores ministram aulas concomitantemente: no Instituto como professor do ensino fundamental e médio e como professor de prática de ensino e estágio supervisionado no curso de formação inicial (licenciatura) em educação física. Segundo “escutas”, há uma separação institucional entre os professores ditos “universitários” e os que ministram a prática de ensino na própria universidade, mas que fazem parte do corpo docente do Instituto (colégio).

Neste contexto também foi perguntado sobre as aprendizagens como formador de professor.

Foi uma adaptação que não foi complicada, comecei como assistente estagiário. Trabalhei e colaborei com professores [...] (FP 3P).

Nunca participei de discussões em termos de resoluções e proposições em nível de licenciatura. A gente é visto sempre como o de fora, a gente é sempre a professora do Instituto, o que os professores do Instituto manifestam é essa falta de integralidade, sermos todos IES, quem é do Instituto passa por isso (FP 3B).

Os docentes de Portugal e Brasil relataram em suas entrevistas a importância de saber ouvir, decodificar gestos, se posicionar perante discentes e docentes (aspectos sociais e políticos), do autorreconhecimento e da mudança de perspectiva e das aprendizagens anteriores (de professor de educação física). Fica dessa forma patente a construção da identidade profissional como sendo um movimento constante e contínuo, associado a processos de socialização e ressocialização, como também a mudanças de opiniões, comportamentos, expectativas e exigências sociais. As mudanças do ensino superior também fizeram parte das aprendizagens do trabalho acadêmico, com destaque para o desgaste provocado pela métrica na investigação. Os docentes assinalaram que:



Essa máquina de produção, de produzir artigos, que não interessa o que vais dizer, só interessa publicar, é uma coisa que me desgasta muito (FP 5P).

Eu acho que um dos maiores legados que eu aprendi foi ouvir o outro. Ouvir com os olhos e ouvir com os ouvidos. É entender um pouco o que o outro estava tentando dizer e que não saía às vezes com as palavras, por falta de vocabulário, por nervosismo, mas pelo gesto, pelo movimento; e isso acabou me levando depois para a psicanálise (FP 4B).

Em suas escutas pode ser observado um conjunto de ações, entre elas destacam-se: professores, própria experiência (como formadores de professores e professores de educação física), bibliografia e os pares.

Destaca-se novamente a importância das identidades duais (Universidade e Escola) por biografia - quando os formadores foram / são professores - como apoio para a prática docente de formador de professor, visto que experiências anteriores e atuais são aspectos importantes para as reconstruções identitárias. Salienta também a profissionalidade alargada do professor de educação física que vai além dos conteúdos de educação física.

Nós quando começamos a dar aulas, acho que a tendência natural e a mais simples e mais prática é tentar copiar aqueles que nós pensávamos que eram os nossos melhores tutores ou professores e depois é que criamos a nossa forma de estar (PF 8P).

O que mais me fortaleceu e me ajudou foram os pares. Eu conheci pessoas que acreditaram em mim. E por acreditarem em mim eu me fortaleci. [...] então os professores precisam de acolhimento. Então eu faço isso com os meus alunos de prática de ensino e de estágio. É um mundo muito novo. E não é só a educação física. É entender a secretaria, é atender os pais, os alunos. A escola é a grande formação do professor (FP 1B).

O acolhimento entre docentes mais experientes e os menos experientes em conjunto com as trocas são de fundamental importância para a construção e reconstrução das identidades profissionais. Fato que é percebido também entre docentes e discentes no processo educacional.

As etapas da profissão se distinguem entre os dois países. Isto porque em Portugal os professores são mais velhos e está há mais tempo na profissão de formador de professor. Em Portugal são três etapas importantes na profissão: (i) investimento inicial na carreira – aprender a ensinar; (ii) renovação na carreira; (iii) maturidade na carreira. Eles não apresentam um choque com a realidade. Embora professores experientes no ensino básico e secundário, sentiram necessidade de adaptação ao ensino superior. O início da carreira foi uma fase de investimento, uma vez que se doutoraram em serviço (professores universitários). A renovação na carreira se relaciona com o fim do doutoramento e a oportunidade de novos cargos no ensino universitário. Já a fase de maturidade se dá com a aproximação da reforma (aposentadoria) e os anos de experiência



profissional. Os formadores de professores se dizem realizados na profissão que a docência é, o que realmente traz realização profissional e valorizam depois a investigação. A extensão e a investigação servem de suporte para a docência.

Gosto muito, muito, muito de dar aulas. Gosto muito da docência. Se me tirassem isso ia ficar amputada. Se me tirassem a docência ia me amputar... [sem] duas pernas, os dois braços. Isso é uma área de facto forte. Gosto do contacto com os alunos. Não é o impor conhecimento, mas de gerar conhecimento, de gerar possibilidade, de gerar neles aprendizagens, de estarem ativos para gerarem suas próprias aprendizagens (FP 7P).

A especificidade de alguns formadores de professores, no Brasil, que trabalham concomitantemente no ensino universitário, secundário e básico, tornaram as etapas da profissão interessante, pois ficou muito difícil para eles distinguirem essas identidades. Em todas as fases - inicial, intermediária e consolidada -. As características são diversas: os professores aprenderam a ensinar; mudaram de perspectiva em relação ao seu trabalho, e investiram na carreira, sabendo aonde queriam chegar, cada um em seu tempo e de acordo com suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Eu não consigo ver uma quebra de continuidade. Eu fui aos poucos evoluindo a partir da relação com outras pessoas, com leituras, a partir de reflexões. O que eu posso dizer é que a partir de 2012 eu passei a ter que pensar de duas maneiras a educação física. Uma de maneira prática e outra de fundamentar a minha prática [...] a partir de agora eu mudei minha concepção de educação física. Foi de um modo contínuo (FP 5B).

A identidade profissional dual (universitária e escolar), no caso brasileiro, se torna interessante uma vez que podem, a todo o momento, questionar sua própria prática pedagógica.

A quarta categoria de análise versa sobre a visão sobre a relação da formação com a justiça social. Na formação inicial, no que se refere às percepções sobre o professor de educação física e o seu papel na escola, informaram que a educação física escolar tem um papel fundamental para a justiça social, uma vez que remete ao corpo.

Em Portugal, acreditam que esta disciplina é muito voltada para as questões biológicas. O espaço do professor de educação física e sua disciplina precisam ser legitimados no ambiente escolar. A escola continua a excluir, pois transmite aos educandos um poder de igualdade e não de equidade, fazendo do espaço escolar um espaço de reprodução social. A justiça social depende da intencionalidade do professor que está a lecionar. Os currículos de formação não indicam explicitamente essa prática pedagógica. Muitos formadores de professores têm um viés tecnicista porque, em suas formações, professores e currículos eram voltados para a performance e o alto rendimento.



No Brasil, as falas desses formadores de professores corroboram com a perspectiva de educação física escolar intercultural, dado que é percebido que: independente de se ter uma formação inicial e contínua numa perspectiva mais próxima das ciências biológicas ou das ciências sociais, esses docentes trabalham a perspectiva intercultural da educação física (Daólio, 1996; Neira, 2018; Santos, 2018). E para além, ainda colocam em equilíbrio os seres biológico, físico, social, cultural, psíquico e espiritual, ou seja, tendo em conta o sujeito complexo, sendo que a complexidade visa à articulação de todos esses elementos (Morin, 2000: 2003).

O ensino da educação física deve ser voltado para a perspectiva holística do ser humano, uma perspectiva intercultural da educação física. O corpo transmite valores, histórias e crenças que, dependendo da forma com que são trabalhados e dirigidos na educação física escolar, podem ser causa e efeito ao mesmo tempo de inclusão e exclusão.

[...] é um espaço que ainda de certa forma necessita de alguma legitimação junto de alguns pares e outros colegas que não da área de educação física (FP 1P).

A maior importância da educação física escolar é o aluno se reconhecer enquanto um sujeito ativo. Mas para isso ele precisa experimentar diversas experiências corporais. Esse é o grande desafio da educação física. O sujeito ativo seria o consumidor crítico da cultura corporal do movimento (FP 1B).

Ainda quanto ao currículo, os formadores de professores, em Portugal, entendem que existem unidades curriculares que seguem mais uma perspectiva biológica (técnica, centrada na performance) e outras mais humanas (de ênfase psicosocial). Outro ponto que também chama a atenção diz respeito ao que a própria universidade enxerga como importante na formação e na investigação.

[...] há currículos que não contemplam nada. Outros, muitas vezes, eu vejo que no nosso currículo podemos não ter, por exemplo, uma cadeira de ética, vamos supor (FP2P).

[...] E, portanto, tocamos alguns pontos, alguns conteúdos, sempre em algumas unidades curriculares, que não podem estar sob a forma da unidade curricular em si (FP 7P).

Quanto ao currículo de educação física no Brasil, os professores são unanimes ao relatarem que a separação entre bacharelado e licenciatura trouxe mais retrocessos do que avanços. Na verdade, a separação foi muito mais por questões mercadológicas e de poder do que pedagógicas. Acentua-se assim o rebaixamento teórico do futuro professor de educação física.

Eu acho que a área acaba perdendo a identidade. Porque cada um fala o que quer e não o que a disciplina pede e aí a questão do currículo. Eu acho que o currículo tem que vir de cima para baixo e falar “olha a matéria é essa daqui o conteúdo é este daqui com possibilidade de adaptação, mas você não pode fugir do conteúdo” (FP 2B).



Acredita-se que não existe uma identidade curricular entre os cursos ofertados na IES brasileira. Ou seja, entre bacharelado (espaço não formal) e a licenciatura (espaço escolar). A intencionalidade do formador de professor que a orienta suas práticas pedagógicas.

Na dimensão trabalho acadêmico, foram abordados os tipos de professor que os entrevistados consideram que se podem encontrar nos cursos de formação inicial e nas escolas. São professores que em suas aulas dão ênfase à performance, ao viés biológico? Suas aulas são inclusivas? Os professores informaram em suas análises que a formação inicial é um fator importante para as concepções de educação física, mas a intencionalidade de quem dá a aula é o que realmente vai determinar sua ação.

Em Portugal, as falas dos formadores de professores mostram que alguns professores que são formados nas áreas ditas “biológicas” têm uma visão muito mais “humanista” nas suas aulas, mas existe sim uma tendência para uma educação física voltada para a técnica.

No Brasil, os formadores de professores informam que não se pode negar que educação física é saúde, mas também é social. O papel da educação física é de sensibilizar formadores de professores e futuros professores para que se tenha uma educação justa. E uma das formas de se trabalhar é a partir da perspectiva cultural/intercultural, dando voz e escutando as culturas dominadas, sem que para isso tenha que se fazer escolhas entre perspectivas “biologizantes” ou “humanistas”. As culturas precisam dialogar. Seguem algumas falas:

Aqui há um cruzamento do que é cada pessoa e depois a natureza da sua formação. Agora, existe uma tendência para que, quem se forma nas áreas biológicas ter atitudes mais orientadas para o currículo, como eu costumo falar, frio e duro [...] Aqui há outro fator que interfere - que temos colegas das áreas biológicas que têm mais sensibilidade, porque criaram outras culturas de aprendizagem ao longo da vida, devido a outras vivências, outros grupos, outros momentos, outros locais por onde passaram [...] que os leva a não serem tão centrados na performance [...] Mas depois tem esse outro fator. Quem é o professor? O caráter que ele tem como pessoa está ao serviço dele como professor (FP4P).

Eu acho que cada um defende os seus próprios interesses, defendem as suas próprias casinhas, as suas próprias crenças, em nome das crenças e das casinhas, eles vão divulgar aquilo que eles acham que é importante. [...] que são colados com os conhecimentos que eles aprenderam a amar, a criar suas identidades ali, mas do ponto de vista do pensar o processo educacional, de pensar a formação não, [fica] tudo pulverizado (FP 4B).

Embora no Brasil exista uma preocupação maior com a perspectiva intercultural de educação física, as falas permitem verificar que ainda há resistência por alguns formadores de professores. Fato este que pode estar interligado com a sua formação inicial e continuada.



Quanto às perspectivas de futuro, os docentes enfatizaram que sonham que exista mais equidade nas práticas educacionais. Que a escola seja de todos e para todos. Sem tantas descriminações.

Acho que o sonho era verdadeiramente uma escola de todos e para todos. Todo um processo de formação acessível a todos e que seja de todos. Que realmente todos tenham uma participação efetiva através do processo de negociação, implicação, tomada de decisão (FP 5P).

Eu acho que seria pensar uma prática de educação física que as pessoas ao longo de um determinado período de prática elas saíssem mais felizes, esse é o sonho. Eu acho que algumas saem contentes, outros saem diferentes, outras não entram. Quando elas vivem a educação física, quando elas comentam da educação física e depois você pega a educação física nas séries finais e tenta comparar a fala, o brilho dos olhos, a importância que a educação física tinha antes e que passou a ter. Na realidade a escola consegue tirar o sabor. Elas vão transformando as pessoas em jovens cada vez mais rígidos, duros, insensíveis, injustos. E muitas das vezes porque começam a entender que o saber da educação física não tem mais sabor (FP4B).

As escutas possibilitaram entender que o espaço escolar, e em especial, as aulas de educação física continuam a excluir os ditos “diferentes”. É necessário que o currículo de formação inicial apresente de forma efetiva uma estrutura que contemple a diversidade cultural. Sendo assim, a formação inicial urge adotar uma reestruturação curricular para que a perspectiva de educação física intercultural não seja fragmentada em algumas disciplinas e que dependa da intencionalidade do formador de professor.

## Conclusões

O mundo globalizado traz mudanças significativas para a formação de professores e para ao ambiente escolar, dado que as práticas educativas tradicionais não combinam mais com o cenário social e cultural apresentado hoje aos alunos que estão no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a investigação demonstrou que os caminhos da formação inicial apresentam mudanças importantes. Por outro lado, percebe-se que continuam a ser desenvolvidas nas escolas práticas tradicionais. As aulas de educação física persistem em conduzir a uma visão restrita e “biologizante” nas práticas corporais em detrimento de uma visão alargada “humanista”. Em outras palavras, os discentes são avaliados e separados a partir de sua performance, sem se levarem em conta histórias de vida e diferenças culturais.

Aparentemente, em Portugal o viés esportista é ainda bastante forte nos cursos de formação, apontando uma interlocução com alguns fatores: a identidade de atleta, a formação inicial de inspiração técnica que ocorria no período em que os atuais formadores fizeram a



licenciatura e as interpretações que são feitas sobre a educação física inclusiva (pessoas com deficiência). Existem poucos discursos explícitos sobre uma educação física de perspectiva intercultural. Os professores formadores universitários da IES portuguesa apresentam uma identidade dual, ou seja, antes de serem formadores de professores, foram professores de educação física. Em outras palavras, conhecem o “chão da escola”. Presumivelmente, permite um maior entendimento sobre as questões que norteiam o ambiente escolar, proporcionando aos estudantes uma visão de profissionalidade alargada. Em geral as identidades individuais são mais salientes que as coletivas.

No Brasil, a perspectiva intercultural de educação física está mais presente e apresenta algumas razões: as trajetórias biográficas e relacionais dos formadores, as diversas épocas de formação inicial em que os participantes viveram. No Brasil, os professores são mais novos, formados numa perspectiva mais “humanista” e os cursos de extensão frequentados que constroem e reconstruem identidades profissionais individuais e coletivas.

Também no Brasil a maioria dos formadores de professores expressa uma identidade dual, sendo que alguns ainda desenvolvem uma dupla função, pois são ao mesmo tempo formadores de professores e professores de educação física (supervisores do colégio de aplicação). Todos os grupos de participantes manifestam uma profissionalidade alargada. Embora tenha uma perspectiva intercultural de educação física mais abrangente, a IES brasileira pesquisada também apresenta um curso fragmentado, com disciplinas isoladas que dialogam ou não com a perspectiva intercultural. A intencionalidade do professor por práticas corporais mais inclusivas é que dita uma educação física mais “humanista”. Ela é o ponto chave para dialogar com as culturas dominantes e dominadas e colocar em prática atividades de culturas dominadas para que se tenha uma educação física escolar mais inclusiva e equitativa.

## Agradecimentos

Este trabalho foi apoiado parcialmente por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito do financiamento plurianual atribuído ao CIIE [projetos n.º UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020].

## Referências

- DAÓLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. *Revista Paulista de Educação física*, supl. .2, p.40-42, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139646/134937>. Acesso em. 13. set. 2021.



DUBAR, C. *A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

HOYLE, E. Professionality, professionalism and control in teaching. In Vincent Houghton et al. (Eds), *Management in Education: the Management of Organisations and Individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press, 1975.

HOYLE, E. Teaching Prestige, Status and Esteem. *Educational Management Administration*, v.29, n. 2, p.139 – 152, abr. 2001. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/258135508>. Acesso em: 20 mai. 2022.

LEITE, C; FERNANDES, P. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In Amélia Lopes (Ed.), *Formação Inicial de Professores e Enfermeiros: Identidades e Ambientes*. Porto: Mais Leituras, 2013.p. 55-67.

LOPES, A. *Liberar o Desejo e Resgatar a Inovação: a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional- Ministério da Educação. 2001.

LOPES, A. Teachers as Professionals and Teachers' Identity Construction as an Ecological Construct: an Agenda for Research and Training Drawing upon a Biographical Research Process. *European Educational Research Journal*, v. 8, n. 3, p.461-475, set. 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2009.8.3.461>. Acesso em: 17 out. 2022.

LOPES, A. La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, v. 11, n.3, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20070>. Acesso em: 27 mar. 2022.

LOPES, A.; PEREIRA, F. Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, v. 35, n.1, p. 17-38. fev. 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2011.633995?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 19 mai. 2021.

LOPES, A. Still building a better world? Research reflections on teacher education and identity. In Marta Kowalczuk-Walędziak, Alicja Korzeniecka-Bondar, Wioleta Danilewicz, & Graciennne Lauwers (Eds.). *Rethinking teacher education for the 21st century. Trends, Challenges, and New Directions*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. 2019. p. 27-42

MARGARIDA, M. LOPES, A; PEREIRA, F. LEITE, M. A relevância profissional da formação de professores e enfermeiros no ensino superior: uma análise a partir das identidades dos formadores. *Revista Lusófona de Educação*, v.27, p.75-91. set.2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233630951.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MINAYO, M.C.S.; ANTÓNIO, P.C. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, v. 40. N. 40, p. 139-153. jul. 2018. Disponível em: <https://revistas.lusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 18 set. 2022.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211. out. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHkhL5pM5tXzdj/?format=pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.



MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo* (4 ed.). Lisboa: Astória Editores, Lda. 2003.

NEIRA, M, G. *Educação Física Cultural*: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

OLIVEIRA E SILVA, R. C.: JANOARIO, R. S. Formação continuada de professores de educação física na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Possibilidades Multiculturais. Arquivos em Movimento – *Revista Eletrônica da Escola de educação Física e Desportos- UFRJ*. V.5, n. 1, p. 1- 18, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9136/7266>. Acesso em: 13 jun. 2022.

PEREIRA, F.; MOURAZ, A.; LOPES, A. Identidades situadas e climas de formação inicial de professores: identidades profissionais em transição. In Amélia Lopes (Ed.), *Formação Inicial de Professores e Enfermeiros: Identidades e Ambientes*. Porto: Mais Leituras, 2013. p. 69- 82.

SANTOS, A. P S. O currículo da educação física: aproximações com a educação física intercultural. In Ricardo de Sousa Janoario (org.). *Diálogos Interculturais*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p 65-84.

SANTOS, Jr.; BASTOS, R. As (novas) diretrizes curriculares nacionais da educação física: A fragmentação repaginada. *Germival: Marxismo e Educação em Debate*, 11(3),2019, p. 317-327.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação de professores*. Petrópolis. Vozes Editora, 2020.

VEIGA, A.; NEAVE, G. Managing the Dynamics of the Bologna Reforms. How Institutional Actors Reconstruct the Policy Framework. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, n.59, p.1-40. jun. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280564066>. Acesso em 16 nov. 2022.

VIEIRA, R A. G. NEIRA, M G. Identidade Docente no Ensino Superior de Educação Física: Aspectos Epistemológicos e Substantivos da Mercadonização Educacional. *Movimento - Revista de Educação física da UFRGS*, v.22, n.3p783-794. jul./set. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/54955>. Acesso em: 12 fev. 2022.