



AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS CONSTRUÍDAS PELOS CURRÍCULOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS - BRASIL

PROFESSIONAL IDENTITIES CONSTRUCTED BY CURRICULA IN PHYSICAL EDUCATION BSC COURSES IN FEDERAL INSTITUTES - BRAZIL

IDENTIDADES PROFESIONALES CONSTRUIDAS POR LOS CURRÍCULOS EN LOS CURSOS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN INSTITUTOS FEDERALES - BRASIL

FABÍOLA SANTINI TAKAYAMA  

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, CAMBORIÚ, BRASIL

SÔNIA APARECIDA SIQUELLI  

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, ITATIBA, BRASIL

Fecha de recepción: 15 enero 2025

Fecha de aceptación: 08 diciembre 2025

RESUMO

As identidades profissionais se constroem e se reconstroem num processo dinâmico da interação do professor com o contexto e as relações que se estabelecem com os outros e com o mundo, bem como suas questões subjetivas. O objetivo deste artigo foi analisar como a construção da identidade profissional de professores de Educação Física se apresenta nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, situados no Brasil. Metodologicamente foi realizada uma pesquisa documental em sete projetos pedagógicos, e como metodología de análise, empregamos o ciclo de políticas de Ball, e a análise de conteúdo de Bardin. Os resultados revelaram que as identidades profissionais apontam para um professor crítico e reflexivo, entretanto, algumas contradições expressas nos currículos estudados são reforçadas devido à preocupação no atendimento às diretrizes legais.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Profissional; Currículo; Educação Superior; Educação Física.

RESUMEN

Las identidades profesionales se construyen y reconstruyen, en un proceso dinámico de interacción del docente con el contexto y las relaciones que establece con los demás y con el mundo, así como con sus problemáticas internas y significativas. El objetivo de este artículo fue analizar cómo la construcción de la identidad profesional de los profesores de Educación Física se presenta en los proyectos pedagógicos de cursos de pregrado de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, ubicados en Brasil. Metodológicamente se realizó una investigación documental en siete proyectos pedagógicos, y como metodología de análisis se utilizó el ciclo de políticas de Ball y el análisis de contenido de Bardin. Los resultados revelaron que las identidades profesionales



permitionaron apuntar a un docente crítico y reflexivo, sin embargo, algunas contradicciones expresadas en los currículos prescritos se refuerzan debido a la preocupación en el cumplimiento de las pautas legales.

PALABRAS CLAVE: Identidad Profesional; Plan de Estudios; Educación Superior; Educación Física.

ABSTRACT

Professional identities are constructed and reconstructed, in a dynamic process of the teacher's interaction with the context and the relationships that are established with others and with the world, as well as their internal and significant issues. The objective of this article was to analyze how the construction of the professional identity of Physical Education teachers is presented in the pedagogical projects of undergraduate courses at the Federal Institutes of Education, Science and Technology, located in Brazil. Methodologically, documentary research was carried out in seven pedagogical projects, and as an analysis methodology we used Ball's policy cycle and Bardin's content analysis. The results revealed that the professional identities made possible point to a critical and reflective teacher, however, some contradictions expressed in the prescribed curricula are reinforced due to the concern in complying with legal guidelines.

KEY WORDS: Professional Identity; Curriculum; Higher Education; Physical Education.

1. INTRODUÇÃO

A temática acerca dos estudos curriculares configura-se em diferentes ações do processo educativo, como a estrutura do funcionamento escolar, a distribuição dos tempos e espaços escolares, bem como a organização dos saberes e atividades de ensino. Compreendemos que “[...] o currículo é uma questão de saber, identidade e poder [...]”, advindo de uma construção social por meio de um processo histórico (Silva, 1999, p. 147). Isso é, o conhecimento depende da significação que lhe é marcada no mundo social, cultural e nas relações de poder que dão sentido às identidades.

Devido ao currículo ter seu papel formativo, e estar imbuído de significados e valores vinculados a determinados interesses e estruturas econômicas, sociais e culturais, ele é como um “[...] território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades” (Moreira, 2001, p.43). Dessa maneira, vemos que por meio do currículo legitimam-se visões particulares do sujeito, da sociedade e, consequentemente, da escola (Silva, 1999). Por esse prisma, ressaltamos que o projeto pedagógico “[...] é uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem [...] é uma proposta de ação político-educacional [...]” que sinaliza elementos da identidade institucional que é construída e do perfil profissional a ser formado (Veiga, 2004, p. 16).

Diante disso, este artigo objetiva analisar como a construção da identidade profissional se apresenta nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura de Educação Física em seis campi dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs),

2

Takayama F. S.; Siquelli, S. A. (2026). As Identidades Profissionais construídas pelos currículos nos cursos de licenciatura de Educação Física nos Institutos Federais – Brasil. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 12(23), 1-20. <https://doi.org/10.55560/arete.2026.23.12.3>



situados nas regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste do Brasil, denotando a sua abrangência e territorialidade no país.

Em termos de produção do conhecimento, verificamos dissertações de mestrado e teses de doutorado que tratam da identidade profissional de professores de Educação Física, no âmbito da educação básica (Fraga, 2008; Silva, 2009; Freitas, 2011; Mazzoni, 2013; Kaefer, 2014; Moura, 2015; Castro, 2016), e na educação superior (Benites, 2007; Santos Junior, 2008; Basei, 2009; Moletta, 2013; Vieira, 2013; Souza, 2015; Silva, 2021). Entretanto, além de serem poucos os estudos que abordaram essa temática em relação aos IFs, o enfoque mais recorrente dos pesquisadores foi o ensino técnico integrado ao ensino médio (Mendonça, 2016), sinalizando a escassez de produções que focalizam na articulação da identidade profissional com aqueles professores que atuam nas licenciaturas.

A presença da licenciatura de Educação Física na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFPCT) se intensificou com a criação dos IFs por meio da Lei n.º 11.892/2008, que deu um novo reordenamento, ampliando as prerrogativas e também o quantitativo de vagas ofertadas para os cursos de licenciatura, instituindo a obrigatoriedade de 20% de suas vagas. Esse fato implicou no aumento de cursos de licenciatura de Educação Física nos IFs, que anteriormente encontravam-se em três campi, passando, então, para dezessete, espalhados em todas as regiões do Brasil (Brasil, 2008).

Assim, torna-se relevante analisar a construção da identidade do profissional delimitado no recorte do objetivo desta pesquisa, lócus que possui características singulares, que passaram por mudanças que impactaram e ampliaram a sua atuação, estando presentes em todos os níveis da educação básica, passando pelos cursos superiores até a pós-graduação (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Há uma heterogeneidade na atuação docente em diversos níveis de ensino, a partir de diferentes matrizes e ementas, além do desenvolvimento de outras atividades (Costa, 2016; Paniago, 2023).

Para além desse contexto, temos a discussão acerca da identidade profissional na própria área da Educação Física. Esse debate se iniciou na década de 1980, momento em que as ideias advindas das ciências humanas e sociais começaram a fazer parte das discussões dentro do campo de conhecimento aqui investigado, e permitiram uma análise crítica que questiona a sua falta de científicidade (Bracht, 1999). Isso desencadeou a construção do debate acadêmico e o aparecimento de outras abordagens pedagógicas da Educação Física, como o intuito de uma maior compreensão de sua científicidade e do seu objeto de estudo. A partir desses novos olhares e entendimentos, a disciplina foi se transformando (Muñoz Palafox, 2001). Ao mesmo tempo, Medina (2013) ressalta que a “crise de identidade” apontada em seu livro da década de 1980, sobre a necessidade da Educação Física de rever suas práticas e valores, ainda persiste nos dias atuais, sendo vivas e pertinentes suas observações e críticas.

Nesse cenário mais amplo, os achados recentes da literatura sobre identidade de professores de Educação Física contribuem para aprofundar o debate. As revisões sistemáticas realizadas por De Souza Júnior, Januario, Miranda e Rodrigues (2023) mostram que os estudos analisados discutem tanto a temporalidade das identidades — desde a



formação anterior à graduação até os diferentes estágios da carreira profissional — quanto os diversos campos de atuação docente. Os autores identificam que, embora a temática da identidade docente esteja presente, as análises tendem a se concentrar nos modos de ser dos futuros professores e na especificidade que marca o campo da Educação Física.

A revisão apresentada por Resende e Maldonado (2024) aprofunda essa discussão ao focalizar a temporalidade da formação continuada. Os autores evidenciam a complexidade das relações entre identidade docente — individual e coletiva — e os espaços e modelos de formação continuada, destacando que a formação continuada, isoladamente, não é suficiente para transformar as práticas docentes.

Diante desse panorama, pensar os currículos dos cursos de Educação Física nos IFs é pensar, também, nas identidades profissionais que são produzidas, reproduzidas e divulgadas em seus contextos. Elas se constroem tanto pela significação social da profissão quanto pelo significado que cada professor confere a partir de sua história de vida, seus saberes e representações (Pimenta, 2012).

Face a essa perspectiva, temos os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura de Educação Física que traduzem as diretrizes, expressam a identidade e delimitam o perfil profissional que se deseja formar no curso, como Ball (1990) nos chama atenção nas políticas educacionais. As concepções hegemônicas estabelecidas e escolhidas nesse debate acabaram por contribuir prioritariamente para a construção da identidade profissional dos futuros docentes na fase da formação inicial.

Isso acontece por considerarmos que o processo identitário é formado na socialização que ocorre tanto no individual, coletivo e biográfico quanto no relacional, segundo Dubar (2005). O processo de construção da identidade docente se estabelece a partir de diferentes momentos — podendo vir das experiências anteriores a sua formação inicial, durante esse processo, e em outras circunstâncias vivenciadas nos espaços profissionais ou formativos — que levam a uma “[...] ressignificação identitária dos professores” (Pimenta, 2012, p.35). Ressaltamos, ainda, as identidades profissionais dos professores como contínuas e multifacetadas, pois envolvem a dinâmica do conhecimento na sociedade, na profissão e nos aspectos relacionados à cultura, aos valores, aos interesses e às necessidades dos mais diversos atores envolvidos nesse processo.

Diante dos aspectos expostos, para analisar como a construção da identidade profissional se apresenta nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura de Educação Física, sistematizamos nossas reflexões em três momentos. Primeiro, apresentamos a metodologia e seus desdobramentos; depois, abordamos as tessituras constituídas a partir da análise documental; e, por último, as considerações finais.

2. Percurso Metodológico

Este artigo, com abordagem qualitativa (Minayo; Deslandes; Gomes, 2007), caracterizou-se como uma pesquisa documental (Cellard, 2012), tendo como fonte de informações os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura de Educação Física credenciados pelo Ministério da Educação (MEC) e oferecidos na modalidade presencial nos



IFs. É válido ressaltar que a localização e a identificação dos cursos foram realizadas por meio da pesquisa on-line no sistema e-MEC (Brasil, 2023).

Esta pesquisa, por apresentar os dados obtidos em parte das atividades desenvolvidas no doutorado, dispõe de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, sob parecer n.º 5.950.866, no ano de 2023. Como critérios de inclusão e exclusão, foram considerados no estudo apenas os IFs e campi que assinaram o termo de anuência, que disponibilizaram os documentos solicitados, e cujos cursos de licenciatura estejam credenciados pelo MEC em situação ativa.

A partir da definição dos IFs, os projetos pedagógicos foram solicitados por meio de contato direto com os coordenadores dos cursos, e disponibilizados por e-mail, sendo a seguinte composição do *corpus* de análise:

Quadro 1. Institutos Federais com documentos analisados por campus e Estado do Brasil.

Sigla	Institutos Federais	Campus	Estado
IFF	Instituto Federal Fluminense	Campos dos Goytacazes	RJ
IFPR	Instituto Federal do Paraná	Palmas	PR
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Muzambinho	MG
IFRR	Instituto Federal de Roraima	Boa Vista	RR
IFCE-LN	Instituto Federal do Ceará	Limoeiro do Norte	CE
IFCE-JN	Instituto Federal do Ceará	Juazeiro do Norte	CE
IFCE-C	Instituto Federal do Ceará	Canindé	CE

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De posse dos projetos de curso, investigamos o curso de licenciatura de Educação Física de cinco IFs, estes situados nas regiões Norte (IFRR), Nordeste (IFCE), Sul (IFPR) e Sudeste (IFF, IFSULDEMINAS) do Brasil, e ofertados em seis campi. Para a análise e discussão dos dados foi utilizada a abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas de Stephen Ball (Mainardes, 2006) e a análise de conteúdo de Bardin (2004). Essas abordagens propuseram a análise da política por meio de cinco contextos: o contexto de influência, de produção de texto, de prática, dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política. Esses contextos se inter-relacionam e formam um ciclo contínuo que possibilita compreender as conjunturas que envolvem a política (Mainardes, 2006).

Neste estudo foram considerados para análise o contexto de influência e o de produção de texto. O primeiro se refere ao momento em que os grupos buscam legitimar os seus discursos na política, sendo essa compreensão relevante para situarmos como os discursos foram construídos, e apontar algumas influências que se refletem na política investigada (Mainardes, 2006). O segundo compreende a materialização do texto da política, ou seja, o texto propriamente dito (Ball, 1990). Esses contextos se articularam e colaboraram



para a análise das políticas educacionais de currículo que se encontram sujeitas a interpretações e recriações na educação (Mainardes, 2006), não sendo simplesmente implementadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este artigo tem como objeto de estudo a construção da identidade profissional nos projetos de cursos de licenciatura de Educação Física dos IFs, sendo relevante situar o contexto de influência em que as políticas brasileiras de formação de professores foram forjadas, bem como o contexto de produção de texto (Ball; Mainardes, 2024). Dessa maneira, discorremos a seguir sobre o contexto de influência, a partir dos documentos legais que orientam a política pública brasileira. Iniciamos pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n.º 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação básica, ressaltando alguns aspectos das resoluções anteriores. Depois, a Resolução CNE/CES n.º 6/2018, que institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física e dá outras providências. No contexto de produção de texto, analisamos os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura de Educação Física de seis campi dos IFs.

3.1 Contexto de influência

A Resolução CNE/CES n.º 4/2024 revoga as resoluções anteriores – a CNE/CES n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, e a resolução CNE/CES n.º 2, de 1.º de julho de 2015 –, sobre as quais iremos destacar alguns aspectos. Elas são importantes para uma análise da construção histórica desses textos, tendo em vista serem documentos norteadores da formação de professores no Brasil e terem perspectivas diferentes.

Referente à Resolução CNE/CP n.º 2/2015, ela foi uma regulamentação que trouxe avanços nos entendimentos das diversas dimensões que se estabelecem na formação docente no âmbito do currículo. Sua forma de elaboração foi diferenciada das demais, pois foi desenvolvida num processo colaborativo que envolveu o meio acadêmico, as fundações e as associações da área da educação. Em seu artigo 5.º estabeleceu que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...] (Brasil, 2015, p. 5-6).

Esse documento aponta para uma formação de professores a partir de diretrizes plurais que conduzem para uma organicidade da unidade teoria e prática, e para uma formação inicial e continuada dos professores articulada com as demandas sociais. Essa perspectiva dialoga com uma concepção formativa da docência dentro de uma visão sócio-

6

Takayama F. S.; Siquelli, S. A. (2026). As Identidades Profissionais construídas pelos currículos nos cursos de licenciatura de Educação Física nos Institutos Federais – Brasil. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 12(23), 1-20. <https://doi.org/10.55560/arete.2026.23.12.3>



histórica, inclusiva e libertadora, comprometida com a formação cidadã que reconhece as diferenças, bem como suas múltiplas realidades.

Destacamos, ainda, que a resolução trata, no artigo 11.º, que “[...] a formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docente [...]”, reforçando, assim, que as diversas áreas do conhecimento escolar possuem marcas identitárias próprias, que advém dos espaços educativos em que atuam, do processo formativo e da trajetória pessoal de cada um (Brasil, 2015, p. 9). Desse modo, vemos que o documento traz princípios como a formação interdisciplinar, o trabalho coletivo e a valorização do profissional da educação, salientando a complexidade envolvida na formação continuada dos profissionais (Dourado, 2015).

Na contramão das propostas que nortearam as diretrizes de 2015, foi homologada a Resolução CNE/CP n.º 2 /2019, que definiu novas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Em seus artigos 2.º e 3.º ela revela:

Artigo 2.º: A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Artigo 3.º: Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2019, p. 2).

Vemos que essa resolução dá ênfase ao domínio de competências e habilidades que levam a uma formação docente baseada no saber-fazer, instaurando uma matriz com características pragmáticas e esvaziadas. Diniz-Pereira (2021) ressalta que na resolução de 2019 apresentam-se as mesmas competências a serem desenvolvidas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), indicando uma visão reducionista e simplista na formação docente através da adoção de mecanismos de controle e de ideias de homogeneização.

O currículo centrado nas competências, além de remeter à lógica das reformas neoliberais, traz consigo o controle de resultados e o estabelecimento de padrões de desempenho e padronização, o que gera uma cultura da responsabilização sobre os docentes (Silva; Silva; Rabelo; Mendes Segundo, 2024). Essa concepção é condizente com o agir tecnicista, e, consequentemente, a um modelo de formação com princípios instrumentais em detrimento de características que busquem a emancipação ou o pensamento crítico. Nesse ínterim, o não alcance dos resultados pretendidos, acompanhado pelos instrumentos de controle, acaba por culpabilizar o docente.



Nessa perspectiva, foi homologada a Resolução CNE/CP n.º 4/2024, que normatiza as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica para a oferta dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Em sua construção não houve a participação da comunidade acadêmica ou o diálogo com as entidades ligadas à educação, sendo algo impositivo e que trouxe diversas mudanças que impactaram negativamente nos cursos de formação inicial dos professores. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade científica da área da educação, se posicionou frente à Resolução 4/2024 ressaltando que “[...] tende a parecer uma bricolagem, no sentido do improviso, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país” (Anfope, 2024, n.p). Esse posicionamento vai ao encontro do pensamento de Ball (2001), quando ele afirma que no processo de criação das políticas nacionais há um constante processo de empréstimo e cópia de ideias retiradas de diversos contextos.

No entendimento de Cunha, Feldmann e Oliveira (2024, p. 10), a nova resolução de 2024, manteve “[...] excluída a perspectiva de valorização profissional alicerçada por formação continuada, carreira, salário e condições de trabalho, bem como o preceito constitucional da autonomia universitária em compor projetos políticos de formação diversificados”. Dessa maneira, é possível identificar o retrocesso que esse documento trouxe para a comunidade educacional brasileira, sendo urgente uma reestruturação das diretrizes de formação de professores e um debate mais amplo, para um novo reordenamento. Essa perspectiva da formação de professores apresentada nos remete ao treinamento da prática pedagógica por meio das competências e habilidades, sendo o currículo reduzido ao rol de metodologias que tem o intuito de atender ao mercado.

Outro documento presente no contexto de influência é a Resolução CNE/CES n.º 6/2018, que institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, além de dar outras providências. Nessa nova proposta há o ingresso único do acadêmico que deseja cursar licenciatura ou bacharelado, havendo um núcleo comum de disciplinas até o quarto semestre, e, posteriormente, no quinto semestre, a escolha por uma das duas formações deverá ser realizada. Tal resolução apresenta a fragmentação da formação instituída no Brasil entre licenciatura e bacharelado, sendo que “[...] essa é uma característica muito comum em um modelo neoliberal de formação de professores, cujas lógicas da pedagogia das competências e da simetria invertida prevalecem no desenvolvimento do currículo” (Santos Junior; Bastos, 2019, p.321). Além disso, não vemos nesse documento a preocupação com a formação continuada, apenas citada sem destaque nos artigos 4.º, 9.º e 26.º ao abordar a necessidade de articulação da formação inicial e continuada, bem como a implantação de sistemas institucionais avaliativos para o acompanhamento do desempenho profissional (Brasil, 2018).

Pensarmos a pedagogia das competências na formação de professores implica numa proposta de ensino pautada no individual, sendo que o professor é responsabilizado pelo aprendizado ou pelo fracasso da não aprendizagem. Dessa maneira, vemos que essa resolução está alinhada com as práticas formativas mercadológicas, sempre incentivando que se



produzam atitudes nesse viés. A política que está “[...] totalmente inserida nas exigências do mercado globalizado, sob a hegemonia do modelo neoliberal” acaba por impactar nos documentos orientadores da prática docente (Veiga, 2004, p. 201). A seguir, veremos que as dinâmicas do contexto de influência que apresentamos a partir das resoluções reverberam no contexto de produção de texto.

3.2 Contexto de produção de texto

No contexto de produção de texto, analisamos os projetos pedagógicos dos cursos, construídos coletivamente pela comunidade acadêmica visando adequá-los às diretrizes oficiais. Nesse caso, as resoluções discutidas no contexto de influência trazem consigo intencionalidade e limitações, a depender da interpretação realizada e de sua realidade.

Partimos do entendimento que os projetos de curso trazem consigo escolhas, intencionalidades, perfis profissionais, decidem os focos no currículo, analisam as condições de trabalho e recursos disponíveis – sejam eles físicos, materiais, financeiros ou humanos. Eles coordenam as ações que envolvem o processo político-pedagógico delineando a identidade institucional do curso e dos estudantes que almejam formar (Veiga, 2004). Entretanto, é válido destacar que o processo formativo não se restringe aos aspectos propostos nos projetos de cursos, visto que o currículo se constroi a partir do indivíduo que está inserido em determinado contexto, assim como das relações e significações que se estabelecem em sua vida e em seu percurso profissional (Silva, 1999; Pimenta, 2012).

Nesta subseção de análise apresentamos os sete campi dos IFs em que os projetos pedagógicos de cursos aqui investigados foram criados. Posteriormente, analisamos os objetivos dos cursos e o perfil profissional.

O curso de Educação Física do Instituto Federal de Roraima no campus de Boavista foi criado em 2004, oferecido no período matutino e vespertino, sendo a instituição de ensino superior (IES) que tem o curso mais antigo do estado de Roraima, denotando o quanto a formação de Educação Física na região é nova. Já o curso do Instituto Federal Fluminense, no campus de Campos dos Goytacazes, é o mais recente entre os pesquisados, iniciando seu funcionamento no ano de 2016, com vagas no período noturno.

Em contrapartida, o curso do Instituto Federal do Paraná, no campus de Palmas, oferecido no período noturno, é o mais antigo entre os pesquisados quanto à criação em nível nacional, em 1984. Instituído pelo Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos (CPEA), foi desapropriado historicamente e passou por outras IES, até que, somente em 2010, tornou-se o atual Instituto Federal.

Em relação ao Instituto Federal do Ceará, o curso tem oferta nos períodos do matutino e vespertino em todos os campi, sendo que o do campus de Juazeiro do Norte é o mais antigo, criado em 2005. Na sequência, o curso do campus de Canindé, com criação em 2010, e, finalmente, o mais recente deles, o do campus de Limoeiro do Norte, criado em 2011. Por fim, o curso do Instituto Federal do Sul de Minas do campus de Muzambinho que, criado em 2010, oferta vagas em período noturno, e dentre os pesquisados, é o único que, juntamente à licenciatura, oferece também o bacharelado de Educação Física.



Nessa caracterização das particularidades dos IFs e seus campi, salientamos a distância geográfica entre eles, havendo campus na região Sul ao mesmo tempo em que na região Norte, ou seja, nos extremos do país. Além disso, possuem tempos de funcionamento diferentes, sendo uns mais antigos e outros bem recentes. Essa heterogeneidade dos campi e sua estrutura multicampi, estão interligadas, também, ao processo de expansão e interiorização da RFEPECT pelo Brasil, cujo intuito é possibilitar uma oferta formativa para essas regiões, bem como fortalecer os arranjos produtivos, culturais e sociais desses locais.

Do mesmo modo, temos as identidades profissionais locais e regionais dos campi, que, na interação com os grupos de contextos nacionais, são reconhecidos pelo seu pertencimento a culturas locais (Hall, 1998). Para isso, realizamos a análise de conteúdo de Bardin (2004), evidenciando os aspectos relevantes na construção das identidades profissionais dos futuros docentes, atentando-se aos objetivos gerais, aos objetivos específicos e ao perfil do egresso.

Quadro 2. Categorias que emergiram a partir dos Objetivos Gerais.

Categorias iniciais	Categorias emergentes
1.-Educação básica, tecnológica, Educação de jovens e adultos 2.- Exercício da docência 3.- Processos educacionais	Formação para a docência
1.- Formação humanista, crítica e dialógica 2.- Transformação social e cidadania 3.- Princípios bioéticos	Visão histórico-crítica e dialógica
1.-Dimensão da corporeidade e motricidade 2.-Manifestações das atividades físicas e dos esportes 3.-Aspectos da promoção da saúde e qualidade de vida	Conhecimentos do campo da Educação Física

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A construção das categorias acima nos permite relacionar as perspectivas expressas nos objetivos gerais dos projetos pedagógicos dos cursos de maneira mais detalhada, ressaltando os aspectos que mais se destacaram, aqueles que podem vir a divergir entre os cursos que são de IFs diferentes. Os dados levantados nos apresentaram as três categorias emergentes nos projetos de cursos: “Formação para a docência”, “Visão histórico-crítica e dialógica”, e “Conhecimentos do campo da Educação Física”, que surgiram das categorias iniciais.

Em relação aos objetivos gerais, quando analisados os sete projetos pedagógicos dos cursos, observamos que todos fizeram alusão a uma perspectiva ampliada às categorias acima citadas, indicando a construção de um currículo orientado, à primeira vista, para uma formação que possibilite um pensar e um posicionamento crítico dos futuros professores na sociedade. Nesse sentido, autores do campo da Educação Física como Taffarel, Santana e Luz (2021), Bracht (1999), Rangel-Betti e Betti (1996) e Neira (2017) defendem um processo formativo com olhar humanista e crítico, que atenda às necessidades em seus diversos contextos, contribuindo para um professor socialmente compromissado.



Visto que foram estabelecidas as categorias a partir dos objetivos gerais, trouxemos a seguir os elementos que mais se destacam nos objetivos específicos de cada projeto pedagógico de curso.

Quadro 3. Categorias que emergiram a partir dos Objetivos Específicos.

Categorias	IFF	IFPR	IFRR	IFCE-C	IFCE-JN	IFCE-LN	IFSULDEMINAS
Domínio teórico-prático dos conhecimentos específicos	X	X		X		X	X
Visão empreendedora, inovação	X				X		
Organização e planejamento didático-pedagógico	X	X		X		X	X
Relação ensino, pesquisa e extensão		X		X		X	X
Perspectiva da cultura corporal de movimento/cultura corporal		X				X	X
Criar demanda para cursos de Pós-graduação em EF/ verticalização do ensino		X					
Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da EF			X				
Formação para atender às necessidades dos sistemas educacionais			X				
Contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população			X				



Formação crítica-reflexiva, com valores éticos e societários, intervenção na realidade	x			x	x	x	x
Cidadania global, educação inclusiva, coletiva				x		x	x
Epistemologia da práxis				x		x	
Gestão de empreendimentos relacionados atividade físicas, recreativas e esportivas	x				x		
Conhecimento e utilização de recursos tecnológicos							x

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Embora nos objetivos gerais todos os projetos pedagógicos de cursos tenham feito menção à formação num viés crítico, nos objetivos específicos do IFRR não notamos nenhuma relação que pudesse levar a esse entendimento. Pelo contrário, percebemos uma preocupação exacerbada no atendimento às demandas do sistema educacional, à qualidade do ensino e da vida das pessoas. Isso nos remete à noção de competência que passou a estruturar as resoluções 4/2024 e 6/2018, que trazem as diretrizes das licenciaturas, bem como dos cursos de Educação Física, focadas na centralização e padronização curricular, havendo uma concepção instrumental de formação que acarreta no reducionismo da autonomia docente, ou seja, “[...] potencializa a demanda pelo controle e padronização da docência pela via formação de professores” (Cunha, Feldmann, Oliveira, 2024, p.17). Com relação aos conhecimentos específicos da Educação Física, o fato de privilegiar a qualidade de vida, associada ao atendimento às orientações da legislação, nos revelam um currículo com ênfase biologicista, que nos remete às influências históricas que o campo da Educação Física sofreu advindo da perspectiva higienista, estando suas práticas alicerçadas no conceito hegemônico sobre saúde (Soares, 1994).

Nos projetos pedagógicos de cursos do IFPR, IFSULDEMINAS, IFCE-C e IFCE-LN, percebemos que os objetivos específicos coadunam com a perspectiva crítica anunciada nos objetivos gerais, com atenção aos elementos que envolvem a organização e o planejamento didático-pedagógico, o domínio teórico-prático dos conhecimentos, e a importância da articulação do trinômio ensino, pesquisa e extensão. Esse viés reforça o pensamento do professor pesquisador e reflexivo, apontado por Freire (2020) – o ensinar e o



pesquisar são inerentes à prática docente, sendo assim, é necessário que o professor se reconheça e se assuma nesse papel.

Por outro lado, nos projetos do IFF e IFCE-JN, destacamos o enfoque no desenvolvimento da gestão de empreendimentos relacionados à atividade física e esportes, e à visão empreendedora e inovadora. Esses aspectos remetem à noção da escola com o espírito de empresa, pois as características e objetivos presentes na sociedade neoliberal – como o pensamento mercantilista e utilitarista – estão no sistema educacional, acarretando a tecnificação e a burocratização do ensino, através de uma educação voltada para os conhecimentos operacionais, socialmente úteis, e não para a formação humanista (Laval, 2019). Vemos, então, a subordinação dos princípios de uma educação crítica e reflexiva à lógica do capital presente nas resoluções que orientam as diretrizes para as licenciaturas, e, consequentemente, nos projetos pedagógicos dos cursos.

No que diz respeito ao perfil do egresso nos projetos pedagógicos, percebemos a atenção à semelhança das concepções de educação apresentadas, indicando que se postula a formação de um indivíduo crítico, reflexivo e pesquisador, atuante nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão.

Quadro 4. Perfil do egresso.

Categorias	IFF	IFPR	IFRR	IFCE-C	IFCE-JN	IFCE-LN	IFSULDEMINAS
Visão humanista, filosófica, generalista, crítico-reflexiva	x	x	x	x	x	x	x
Papel de educador: capaz de intervir pedagogicamente e profissionalmente	x	x	x	x	x	x	x
Conhecimentos específicos	x		x	x	x	x	x
Relação ensino, pesquisa e extensão	x		x	x	x	x	x
Gestão de empreendimentos ligados a atividade física	x	x			x		
Utilizar recursos tecnológicos	x	x				x	x



Atividades adaptadas, inclusivas	x	x	x	x	x		x
Domínio das competências gerais e normas do exercício da profissão			x			x	
Melhoria da qualidade de vida			x		x	x	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os elementos que se destacaram no perfil do egresso, de uma maneira geral, se repetiram em relação aos apresentados nos objetivos específicos nos projetos do IFF, IFPR, IFCE-C, IFCE-LN e IFSULDEMINAS. Uma outra categoria que dialogou com a concepção de educação apresentada nesses documentos foi o domínio de atividades adaptadas e inclusivas, ou seja, uma Educação Física adaptada para populações com características especiais.

Ao mesmo tempo em que a presença dessas discussões no interior do currículo e, consequentemente, na formação de professores potencializa o olhar para a diversidade cultural e para as diferenças, se a visão no trabalho pedagógico não ultrapassar o biologismo e a discussão isolada do currículo como um apêndice, culminará no reforço do preconceito e em um olhar restrito e técnico acerca desse conhecimento. Dessa maneira, para que essa dimensão inclusiva coadune com uma visão humanista e crítico-reflexiva, é necessário que as práticas didáticas também sejam dimensionadas a partir da noção de equidade pedagógica, e não como atividades especiais e descontextualizadas (Neira, 2017).

Por último, temos a categoria presente nos projetos do IFRR e IFCE-LN que destaca o domínio de competências e normas do exercício da profissão. Trata-se de uma perspectiva na contramão de uma formação crítica, conforme Laval (2019), e que compreende a lógica das competências como algo que prioriza os conhecimentos úteis e vinculados às demandas econômicas, sendo a formação dos professores norteada para que estes sejam vistos como meros executores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões tecidas nos contextos de influência e de produção de texto, percebemos que diversos fatores influenciam na construção da identidade profissional de professores de Educação Física, como é o caso das diretrizes curriculares e dos projetos pedagógicos de cursos. Esses documentos estão em um campo de disputa onde as relações de poder se manifestam, e onde os grupos sociais, as instituições e os organismos vinculados a um projeto de sociedade neoliberal buscam conservar ou transformar esse campo de forças a partir da posição social que ocupam (Bourdieu, 1996).



Nesse sentido, observamos distanciamentos, aproximações e contradições nas diversas correlações entre as resoluções com suas diretrizes formativas e os projetos pedagógicos de cursos dos diversos campi, e dentro das categorias apresentadas em cada um deles.

No contexto dos IFs investigados, os projetos pedagógicos de cursos do IFPR, IFSULDEMINAS e IFCE-C indicaram consonância com os preceitos da antiga Resolução nº. 2/2015, que evidencia uma concepção de educação emancipadora, permanente, e um aprofundamento de conhecimentos e práticas pedagógicas para grupos especiais. Embora haja indícios do olhar para os grupos minoritários numa perspectiva reflexiva, inserindo essa discussão no currículo, isso é viabilizado de maneira pontual e isolada, não sendo incorporado de fato e nem aprofundadas essas questões no transcorrer do processo formativo. Essa limitação decorrente da desarticulação e fragmentação do conhecimento, sinaliza um desafio no processo de significação e ressignificação desses saberes pelos futuros professores, e, consequentemente, na construção da identidade profissional.

Nos projetos do IFF, IFRR, IFCE-JN e IFCE-LN, nas categorias encontradas, ao mesmo tempo em que anunciam uma tendência crítica e humanista em seus objetivos e no perfil do egresso, eles trazem, em outras dimensões, critérios que estão vinculados a conceitos técnicos e empresariais – traços também presentes nas resoluções vigentes n.º 04/2024 e n.º 06/2018 acerca da formação inicial de professores. Isso reforça o território de disputas em que o currículo se encontra, onde transitam diferentes significados e interesses que impactam na formação de identidades.

Diante disso, a análise da construção da identidade profissional nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura de Educação Física, no contexto dos campi dos IFs pesquisados, revelou perspectivas consonantes e dissonantes. Entretanto, todos, em algum momento, fizeram menção a uma proposta formativa crítica-humanística, o que contribui para a consolidação da Educação Física enquanto campo do conhecimento. Contudo, para além dos currículos que analisamos e das disputas e interesses envolvidos nesse processo, a construção das identidades profissionais, por ser dinâmica e envolver diversos fatores – como as significações e negociações estabelecidas com as experiências de vida e da formação acadêmica –, necessita de novos estudos que abordem a temática e que apresentem diferentes olhares a partir de outros espaços formativos.

AGRADECIMIENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), código de financiamento 001.

REFERENCIAS

Anfope (2024). *Nota da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) sobre o Parecer CNE/CP no 4/2024*. <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>



- Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. Routledge.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Curriculo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. <https://www.curriculosemfronteiras.org/volliss2articles/ball.pdf>.
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1105-1126. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200400040002>.
- Ball, S. J.; Mainardes, J. (Orgs.). (2024) *Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos*. Cortez.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Basei, A. P. (2009). *O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de Educação Física do ensino superior*. Santa Maria: UFSM. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6872/BASEI%2c%20ANDREIA%20PAULA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benites, L. C. (2007). *Identidade do Professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista]. <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/74632ec2-60a2-4f26-b089-c06e487e785a/download>
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, 19 (48), 69-88. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>.
- Brasil. (2008). *Lei No 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008*. Diário Oficial da União, Edição de 30/12/2008. Brasília.
- Brasil. (2015). *Resolução CP/CNE 2/2015 de 1 de julho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Brasília,
- Brasil. (2018). *Resolução CNE/CES nº 06 de 18 de dezembro de 2018*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação de Educação Física. Brasília, DF.
- Brasil. (2019). *Resolução CP/CNE 2/2019 de 20 de dezembro de 2019*. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Brasília.,
- Brasil. (2023). *Ministério da Educação. Sistema e-MEC*: instituições de educação superior e cursos cadastrados.
- Brasil. (2024). *Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus.



- Castro, J. D. de. (2016). *Memórias, identidades docentes e o fazer pedagógico: um estudo com professores de Educação Física de Armação dos Búzios*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/8298>
- Cellard, A. (2012). A análise documental. In Poupart, J. et al. (Orgs.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. (pp. 295-316). Vozes.
- Costa, E.L.B. (2016). *Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/8847>
- Cunha, E. V. R.; Feldmann, M. G.; Oliveira, M. E. B. (2024). A BNC-Formação no Cenário de Reabertura do Debate Político no Brasil: Apresentação do Dossiê Temático. *Revista e-Curriculum*, 12, 1-23. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e67209>.
- De Souza Júnior, O. M.; Januario, P. C. S.; Miranda, M. L. J.; Rodrigues, G. M. (2023). Conhecimento sobre identidade profissional docente na Educação Física. *Movimento*, 29, 1-25. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.120687>
- Diniz-Pereira, J.E. (2021). Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: A BNC-Formação. *Revista Práxis Educacional*, 17(46), 53-71. <https://doi.org/10.22481/praxiesedu.v17i46.8916>.
- Dourado, L. F. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, 36(131), 299-324. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Martins Fontes.
- Fraga, R. D. (2008). *Os/as professores/as de Educação Física e sua condição docente: aprendizagens e sentidos da profissão*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo]. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/4604>
- Freitas, R. C. de. (2011). Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13195>
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da autonomía: saberes necessários à prática educativa*. Paz e terra.
- Frigotto, G. Ciavatta, M. Ramos, M. (2005). A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 1087-1113. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>.
- Hall, S.A. (1998). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A.
- IFCE. (2018). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura de Educação Física – Campus Canindé*. Canindé, Ceará.



- IFCE. (2018). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura de Educação Física – Campus Limoeiro do Norte*. Limoeiro do Norte, Ceará.
- IFCE. (2011). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura de Educação Física – Campus Juazeiro do Norte*. Juazeiro do Norte, Ceará.
- IFF. (2015). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil. *Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura de Educação Física*. Campos de Goytacazes, Rio de Janeiro.
- IFSULDEMINAS. (2021). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Brasil. *Projeto pedagógico do curso de graduação de Educação Física: licenciatura e bacharelado*. Muzambinho, Minas Gerais.
- IFPR. (2017). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Brasil. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura de Educação Física*. Palmas, Paraná.
- IFRR. (2018). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Brasil. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura de Educação Física*. Boa Vista, Roraima.
- Kaefer, R. de C. L. (2014). *A construção das identidades profissionais de quatro professores de Educação Física iniciantes da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <http://hdl.handle.net/10183/108401>
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, 27(94), 47-69. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.
- Mazzoni, A. V. (2013). “Eu vim do mesmo lugar que eles”: relações entre experiências pessoais e uma Educação Física multiculturalmente orientada. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo]. <https://repositorio.usp.br/item/002433797>
- Medina, J. P. S. *A educação física cuida do corpo... e “mente”*. Campinas: Papirus, 2013.
- Mendonça, G. C. de. (2016). *Narrativas de experiências profissionais de docentes de Educação Física no Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo]. <https://dspace5.ufes.br/handle/10/7313>
- Moletta, A. F. (2013). *Socialização profissional de professores de Educação Física do Ensino Superior*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107469>
- Moura, M. M. M. (2015). *Construção da Identidade profissional do professor de Educação Física: elementos biográficos e relacionais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15780>



- Muñoz Palafox, G. H. (2001). *Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa.* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica]. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21999>
- Minayo, M. C. S.; Deslandes, S. F.; Gomes, R. (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moreira, A.F.B. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*, 17, 39 -52. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.218>.
- Neira, M. (2017). Desvelando Franksteins: intrepretações dos currículos de Licenciatura de Educação Física. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 2(2), 189-211. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1131/491>.
- Paniago, R.N (2023). Desafios e possibilidades enfrentados na atuação dos formadores de professores de um Instituto Federal. *Educar em Revista*, 39, e84355, 1-26. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.84355>.
- Pimenta, S. G. (2012). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. pp. 15-38. Cortez.
- Rangel-Betti, I. C.; Betti, M. (1996). Novas perspectivas na formação profissional de Educação Física. *Motriz*, 2(1), 10-15. <https://doi.org/10.5016/6507>.
- Resende, L. B.; Maldonado, D. T. (2024). Identidade Docente e formação continuada em Educação Física: uma revisão integrativa. *Movimento*. 29, 1-21. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.137927>.
- Santos Junior, S. L. dos. (2008). *Professor Universitário de Educação Física: discutindo suas características científico – pedagógicas e formativas.* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7022>
- Santos Junior, O. G.; Bastos, R. S. (2019). As (novas) diretrizes curriculares nacionais da Educação Física: a fragmentação repaginada. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. 11 (3), 317-327. <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i3.34754>
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Autêntica.
- Silva, M. F. G. da. (2009). *Os saberes docentes na História de Vida do Professor de Educação Física.* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho]. <http://hdl.handle.net/11449/90082>
- Silva, W. dos R. (2021). *Docência universitária inovadora: um estudo nos cursos de Educação Física em IFES da região do triângulo Mineiro.* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia]. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31614>
- Silva, D. G. O. ; Silva, S. V. ; Rabelo, J. J. ; Mendes Segundo, M. D. (2024). A Retomada das Competências no Currículo Conforme a Proposta da BNC-Formação Docente no Brasil: mais do mesmo? *Revista e-curriculum (PUCSP)*, v. 22, 1-27. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65483>.



- Soares, C. L. (1994). *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Autores Associados.
- Souza, A. L. de. (2015). *A constituição da docência no curso de formação de Educação Física: os modos de ser, saber e poder ser professor*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo]. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/7303>
- Taffarel; C. N. Z.; Santana, M. L.; Luz, S. F. (2021). Formação de professores de Educação Física: a disputa nos rumos da formação. *Revista Fluminense de Educação Física*, 2(2), 1-19. <https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/49898>
- Veiga, I. P. A.(2004). Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In Veiga, I.P.A. (Orgs). *Educação Básica e educação superior: Projeto político pedagógico*. pp. 13-45. Papirus.
- Vieira, R. A. G. (2013). *Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27062013-152508/>

Fabíola Santini Takayama. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Licenciada de Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás, especialista em Treinamento Desportivo pela Universidade de Brasília (2004) e de Educação Física Escolar pela Universidade Estadual de Goiás - Eseffego (2006). Atualmente sou Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ética, Política e História da Educação Brasileira- GEPHEB.

Sônia Aparecida Siquelli. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação, Filosofia e HIstória da Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp). Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação e da graduação em Pedagogia da Universidade São Francisco (USF). Editora do Periódico Horizontes (USF) e integrante efetiva da Comissão de Ética em Pesquisa (Anped). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História de Educação Brasileira – GEPHEB/CNPQ.



Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución “**Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**”. Puede consultar desde aquí la [versión informativa](#) y el [texto legal](#) de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.