

**Significados da docência na constituição da identidade profissional nos cursos de
Licenciatura e Bacharelado da EEFD/UFRJ**

*Meanings of teaching in the constitution of professional identity in the licentiate and bachelor's
degree courses of EEFD/UFRJ*

Sarah Berrios Kreuger
Denis William Gripa
Paula Ramos

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

Este trabalho teve como objetivo investigar se os currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física de uma universidade pública contribuem para a constituição da identidade de um profissional-educador. De abordagem qualitativa, esta pesquisa foi realizada na Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ), e fez uso do método de amostragem não-probabilístico intitulado “bola de neve” para a seleção dos sujeitos, com a realização posterior de 10 entrevistas semiestruturadas com docentes do curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física da EEFD/UFRJ. Em seguida os dados foram analisados através da análise de conteúdo de Bardin, no qual foi possível produzir inferências através das falas dos professores.

Palavras-chave: Formação Profissional; Educação Física; Docência.

Abstract

This research aimed to investigate whether the curricula of the licentiate and bachelor's degree courses in Physical Education of a public university contribute to the constitution of the identity of a professional-educator. With a qualitative approach, this research was carried out at the School of Physical Education and Sports of the Federal University of Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ), and made use of the non-probabilistic sampling method called "snowball" for the selection of subjects, with the subsequent realization of 10 semi-structured interviews with professors of the licentiate and bachelor's degree course in Physical Education at EEFD/UFRJ. Then the data were analyzed through Bardin's content analysis, in which it was possible to produce inferences through the teachers' speeches.

Keywords: Professional Training; Physical education; Teaching.

1 Introdução

A pesquisa sobre formação de professores de Educação Física vem incorporando intensos debates, principalmente desde a década de 1980, quando o campo começou a se questionar sobre o papel que desempenha na sociedade e os conhecimentos que o constituem (Cruz *et al.*, 2019). Diferentes posicionamentos disputam espaço nas discussões sobre as funções sociais, autonomia e legitimidade da Educação Física e incorporaram um amplo espectro de argumentações. Na esteira do movimento de redemocratização do país, a formação em Educação Física incorporou disciplinas das ciências humanas e sociais e aprofundou reflexões importantes sobre a natureza do campo e sua função social. Paralelamente, um movimento de valorização das academias, do exercício e da aptidão física começou a ganhar espaço internacional e nacionalmente (Nogueira; Bosi, 2017).

Nogueira e Bosi (2017, p. 1914) ressaltam que esses dois movimentos contraditórios tensionaram “disputas político-ideológicas entre saberes sociais e biológicos tanto no plano conceitual quanto na práxis do campo”. Esse cenário, ainda acirrado no século XXI, sofreu outras influências a partir das novas organizações sociais e mudanças sócio sanitárias relacionadas ao aumento da expectativa de vida, da prevalência de doenças crônicas, profundas transformações na relação dos indivíduos com seu corpo – o que tornaram a atividade física um elemento chave. Nesse contexto, muitas foram as discussões no campo da Educação Física que incorporaram argumentos desde aqueles que defendiam a perspectiva da aptidão física e o desenvolvimento das dimensões biológicas e psicológicas, até os que defendiam perspectivas sociológicas e socioculturais da Educação Física.

Os diferentes posicionamentos remetem à histórica dicotomia entre corpo e mente, que permeia a área desde a sua origem, repercutindo no que se espera da formação docente e profissional. Essa disputa epistemológica do campo ganhou novos contornos na formação de professores, quando as Resoluções 03/87, 07/04 e 06/18 trouxeram elementos regulatórios da separação do curso em licenciatura e bacharelado. A partir de então, outra dicotomia (educação e saúde) marcou a formação no campo. Assim, a licenciatura passou a ser encarregada da área de educação, sendo responsável pela formação docente para espaços escolares; enquanto o bacharelado passou a ser responsável pelo campo da saúde, com formação profissional voltada para espaços não escolares, tais como clubes, academias, equipes multiprofissionais de saúde etc.

A divisão na formação em modalidades vem gerando acirradas discussões, que podem

ser sintetizadas (e simplificadas) em duas compreensões do que seria uma formação profissional e docente em Educação Física: uma corrente defende que tanto o bacharelado como a licenciatura em Educação Física se integram pela categoria de docência e, portanto, deveriam ser unificadas em uma formação de licenciatura ampliada, tal como afirma Taffarel (2012) e Iora *et al.* (2017); outra corrente defende a divisão, conforme nos informam Contreira e Krug (2014) e Nogueira (2016), compreendendo que essa divisão tem possibilitado o aprofundamento entre os distintos conteúdos pertinentes à área, formando com mais qualidade, profissionais com perfis tão diferentes.

Embora essa discussão seja de grande relevância para o campo, no sentido de se delinear contornos e funções sociais da Educação Física, este artigo não pretende esgotar as dimensões desse complexo debate. Partimos dessa organização em duas modalidades para lançar um olhar sobre o que pode haver de aproximações e distanciamentos entre esses dois perfis profissionais. Dessa forma, consideramos que mesmo com todas as particularidades que distinguem as duas modalidades da formação, ambas devem assumir o compromisso de formar um profissional que, em sua essência, é também um educador. Essa é uma compreensão natural ao se mencionar a formação em licenciatura, mas quando se fala da formação do profissional do bacharelado (saúde), raramente essa dimensão “pedagógica” é considerada.

Em uma perspectiva de educação em saúde, com base em preceitos da educação popular, todo profissional de saúde é também um educador, que assume um papel pedagógico no empoderamento do sujeito em relação ao seu processo saúde-doença (Ferreira *et al.*, 2014; Figueira *et al.*, 2012, Giordani, 2019). Nessa perspectiva, o profissional de saúde/educador deve ser capaz de reconhecer a realidade cultural dos sujeitos e, com base em diálogo e escuta qualificada, possibilitar que construam conhecimentos sobre seus corpos, saúde e contextos. O empoderamento, fruto desse processo, permite que os sujeitos façam escolhas que julguem mais importantes e adequadas, com consciência de vantagens, desvantagens e consequências para saúde (Salci *et al.*, 2013; Borges; Porto, 2014).

Partindo desse pressuposto, consideramos que tanto o bacharel quanto o licenciado em Educação Física deve ser um profissional-educador. O processo de tornar-se um profissional, conhecido como identidade profissional, é complexo e envolve diversos fatores sociais, pessoais e contextuais – tais como atributos, valores, crenças, normas e experiências.

Além disso, a identidade profissional inclui um corpo de conhecimentos, o reconhecimento de uma comunidade específica e o sentimento de pertencimento a esta comunidade (Paulos *et al.*, 2022; Tannous *et al.*, 2024). Em síntese, a construção da identidade profissional não é um processo linearmente determinado e possui influência de pelo menos duas dimensões interconectadas: uma dimensão social e uma dimensão pessoal (Souza Junior *et al.*, 2023; Dubar, 2005; Lopes, 2007).

Embora a constituição da identidade profissional se inicie antes mesmo de entrar na universidade e permaneça se transformando com a prática, consideramos que o currículo da formação inicial oferece um espaço fundamental nesse processo. Isto porque, proporciona aos graduandos vivências, conhecimentos, práticas e modelos que oferecem contornos importantes para o reconhecimento de si como profissionais (Anversa *et al.*, 2020; Vargas; Moreira, 2011; Basei, 2012).

Nesse contexto, nos instiga investigar se os currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física de uma universidade pública contribuem para a constituição da identidade de um profissional-educador. Considerando que o currículo é colocado em prática pelos professores-formadores da universidade, compreender as percepções dos professores destes dois cursos sobre os modelos de formação, nos oferece pistas sobre a dimensão social na construção da identidade profissional.

2 Identidade Profissional do Educador Físico

O conceito de identidade profissional é complexo e polissêmico, sendo objeto de diversas áreas do conhecimento, como educação, psicologia, sociologia e antropologia (Rodrigues; Morgarro, 2020). Para compreender este conceito, é importante inicialmente discutir a ideia de identidade, que também é complexo e incorpora diferentes lentes teóricas. Diniz-Pereira (2016), com base em Edgar e Sedgwick (1999), sintetiza as discussões teóricas em torno deste conceito a partir de duas abordagens, caracterizadas como: “ideias ortodoxas” e “estudos culturais”. Enquanto a ortodoxia considera o “eu” como algo autônomo, fixo, independente de influências externas; os estudos culturais consideram que a identidade é construída em resposta ao outro, a algo externo, diferente de si e que se transforma dependendo do contexto. Nessa perspectiva, identidade só pode ser compreendida na relação com alteridade (Lesnhak, 2016).

Assumindo esta última abordagem, compreendemos que identidade profissional pressupõe o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional – abrangendo

linguagem, visão de mundo, práticas, *ethos* e projeção da carreira possível (Dubar, 2012). Este processo, caracterizado por Cyrino (2016) como “movimento” de construção da identidade profissional, tendo em vista seu caráter dinâmico e sempre inacabado, considera que este envolve aspectos pessoais, profissionais, intelectuais, morais e políticos dos grupos nos quais os sujeitos estão envolvidos. Não consiste apenas no que os outros pensam ou dizem de nós, mas de como nos vemos e da capacidade de refletirmos sobre a nossa experiência (Cyrino, 2016).

Paulos *et al.* (2022) consideram que a construção da identidade profissional ocorre, sobretudo, na transição entre a formação na universidade e a prática profissional no mercado de trabalho. Os autores destacam a importância de modelos, conhecimentos, linguagens e valores vivenciados no ensino superior como parte fundante da sensação de pertencimento a uma profissão. Em relação ao ensino superior, os autores identificaram as atividades curriculares – especialmente, os conteúdos das disciplinas e a atitude dos docentes – como fatores importantes da constituição da identidade dos futuros profissionais. Neste artigo, assumimos como foco a percepção dos professores-formadores sobre os modelos de formação, considerando que essas percepções produzem reflexos no movimento de construção da identidade dos futuros bacharéis e licenciados.

Para embasar essa discussão, recorreremos aos paradigmas e modelos que orientam políticas e práticas da formação docente que se baseiam em racionalidades técnica, prática e crítica (Diniz-Pereira, 2014; Rocha, 2014). Na racionalidade técnica, entende-se que a prática educacional deve ser construída com base em questões “técnicas”, isto é, por meio da aplicação de conhecimentos científicos. Portanto, há a valorização dos conhecimentos teóricos em relação aos práticos, enquanto a prática é vista como aplicação de teorias e técnicas (Contreras, 2002; Diniz-Pereira, 2014; Rocha, 2014). Barbosa-Rinaldi (2008) considera que a racionalidade técnica ainda se apresenta como um paradigma hegemônico na Educação Física. A identidade profissional valorizada nesse modelo se aproxima do profissional *Instrutor/técnico*, em que o professor valoriza a técnica, estimula conteúdos e exercícios físicos buscando manter a ordem (Barbosa-Rinaldi, 2008).

A racionalidade prática surgiu, no início do século XX, como uma crítica a esse modelo e considera a prática como ponto de partida para análise e interpretação das atividades, a partir das quais se elaboram teorias (Contreras, 2002; Bretones, 2006; Diniz-Pereira, 2014).

Nesta perspectiva, o papel do professor é complexo e a teoria não dá conta do que acontece na prática e na relação com os estudantes. Valoriza-se o papel do professor-reflexivo (Munby; Russel, 1989), dos conhecimentos produzidos na experiência, da reflexão na ação e dos conhecimentos teóricos produzidos a partir daí. Na área da Educação Física, autores caracterizam o professor treinador de modalidades esportiva (*Coaching/Treinador*) como a identidade profissional valorizada neste modelo (Milistetd, et al., 2015; Milistetd et al., 2017; Batista et al., 2018).

A racionalidade crítica, por sua vez, desenvolve a ideia de que a educação é historicamente localizada e pressupõe a integração dos conhecimentos científicos, técnicos, práticos, sociais e artísticos. Valoriza a necessidade da reflexão coletiva e da compreensão dos contextos institucionais, a inserção da educação na esfera política e a construção de diferentes manifestações e artefatos culturais, para que se percebam as relações de poder construídas (Giroux, 1992; Contreras, 2002; Moreira, 2021; Diniz-Pereira, 2014). Na área da Educação Física, Abreu et al. (2019) afirmam que este modelo de formação considera que os movimentos vão além de gestos biológicos e mecânicos, sendo circunscrito a um fenômeno histórico-cultural. Este modelo de formação promove a construção da identidade de um profissional educador, cujo objetivo é a construção de um “corpo emancipado” (Abreu et al., 2019).

Consideramos, assim, que os modelos de formação baseados nas racionalidades técnica, prática e crítica, bem como as percepções/ações dos docentes, influenciam o movimento de construção da identidade de profissionais *Instrutor/técnico*, *Coaching/Treinador* e *Educador* respectivamente.

3 Metodologia

De abordagem qualitativa, esta pesquisa, que é um recorte de uma tese de doutorado (Kreuger, 2023) foi realizada na Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ), e fez uso do método de amostragem não-probabilístico intitulado “bola de neve” para a seleção dos sujeitos, com a realização posterior de entrevistas semi-estruturadas para a produção de dados. Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da UFRJ, com o parecer número 3633897.

Segundo Vinuto (2014, p. 203) o método bola de neve se define como um “tipo de amostragem (...) não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse

tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa”. Ainda segundo o autor, essas cadeias de referência são intituladas de sementes. Nesta pesquisa, as primeiras sementes foram dois servidores técnico-administrativos da EEFD/UFRJ que, embora não façam parte de nossa amostra, contribuíram na indicação de docentes para participarem da pesquisa. Na sequência, a terceira e quarta sementes foram os coordenadores do bacharelado e da licenciatura da EEFD/UFRJ, que, após a realização de suas entrevistas, foram indicando outros docentes. Ao utilizar sementes diferenciadas, ou seja, sujeitos de grupos sociais distintos que não trabalham diretamente juntos no mesmo departamento, tem-se a possibilidade de construção de uma amostra que seja plural e representativa.

Foram enviados e-mails para 15 docentes indicados que atuaram ou atuam no bacharelado e na licenciatura da EEFD/UFRJ. Após tentarmos o contato por e-mail com todos os docentes, obtivemos o retorno de 10 deles, que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas entre novembro e dezembro de 2020, e tiveram duração entre 60 e 90 minutos. Em decorrência da pandemia de COVID-19, realizamos as entrevistas pela plataforma digital *Jitsi Meet*. Para preservar a identidade dos participantes, cada sujeito foi chamado por um codinome, um nome fictício atribuído por nós, pesquisadores. Também com o intuito de preservar o anonimato, não descrevemos as disciplinas que os docentes atuam, mas sim a área e subárea de atuação. O curso de Educação Física da EEFD/UFRJ tem suas disciplinas organizadas em duas áreas, a saber: formação ampliada e formação específica. A área de formação ampliada tem suas disciplinas organizadas em três subáreas: relação ser humano-sociedade, produção do conhecimento científico e tecnológico, e biológica do corpo humano. A área de formação específica, por sua vez, tem suas disciplinas dispostas em três subáreas: técnico-instrumental, didático-pedagógica e culturais do movimento humano.

No quadro 1, caracterizamos a amostra apresentando o perfil dos entrevistados, relacionando os codinomes a modalidade de atuação e às áreas e subáreas a qual as disciplinas ministradas pelo docente pertencem.

Significados da docência na constituição da identidade profissional dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da EEFD/UFRJ

Quadro 01 – Caracterização da amostra

CODINOME	MODALIDADE DE ATUAÇÃO	ÁREAS E SUBÁREAS DE ATUAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA NA EEFD/UFRJ
Liz	Licenciatura	Formação Ampliada (relação ser humano-sociedade)	35 anos
Arthur	Bacharelado	Formação Específica (didático-pedagógico e culturais do movimento humano)	37 anos
Samuel	Licenciatura e Bacharelado	Formação Específica (culturais do movimento humano)	24 anos
Alisson	Licenciatura e Bacharelado	Formação Ampliada (relação ser humano-sociedade)	10 anos
Lídia	Licenciatura	Formação específica (didático-pedagógica)	13 anos
Larissa	Licenciatura	Formação específica (técnico-instrumental)	11 anos
Bernardo	Licenciatura e Bacharelado	Formação específica (didático-pedagógica e culturais do movimento humano)	45 anos
Jonas	Bacharelado	Formação específica (didático-pedagógica e culturais do movimento humano)	27 anos
Felipe	Bacharelado	Formação específica (culturais do movimento humano)	39 anos
João	Licenciatura	Formação específica (técnico-instrumental)	24 anos

Fonte: elaboração dos autores (2023)

O roteiro da entrevista semi-estruturada contemplou três blocos de perguntas: o primeiro, continha questões de identificação dos participantes; o segundo bloco abarcava perguntas a respeito do significado da docência para estes professores; e o terceiro interrogava os docentes sobre aspectos relacionados à formação dos futuros profissionais em Educação Física. Essas entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas com base na metodologia de análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2004). Esta técnica de análise de conteúdo está inscrita em uma epistemologia construcionista que tem como interesse a compreensão do significado, buscando interpretar o discurso do outro através de um processo de análise constituído de três etapas, a saber: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados (Bardin, 2004).

4 Resultados e Discussão

As análises foram organizadas com base nas seguintes categorias: a) Especificidades e contradições entre licenciatura e bacharelado, em que discutimos os focos e as ênfases de cada uma das modalidades, assim como os modelos de formação presentes; e b) A prática docente na formação inicial, em que abordamos como os docentes enxergam o currículo, o

processo de ensino-aprendizagem e os objetivos da formação em Educação Física. Em ambas as categorias, entrelaçamos estes debates com a identidade profissional a partir das racionalidades dos modelos de formação na área.

a) Especificidades e contradições entre licenciatura e bacharelado

Há claras distinções entre as formações em licenciatura e bacharelado em Educação Física, mas para além das múltiplas tensões existentes, algumas aproximações também são possíveis. Como distinções e tensões entre a formação nos dois cursos, os docentes apontaram:

Bernardo: *É porque a ênfase do Bacharel, diferente da Licenciatura, vai para treinamento, vai para planejamento de aula, uma aula de musculação, quando um aluno planeja, aprende a planejar uma aula de musculação, ele aprende a planejar com um olhar na hipertrofia, digamos... no aparelho, não com o olhar no aluno! Já o aluno da Licenciatura ele é levado a pensar no aluno, na formação da criança, na formação do ser humano.*

Lídia: *Eu percebo que muitas vezes se dá uma discussão muito mais do campo profissional no Bacharelado e muito mais da formação do educador na Licenciatura!*

Ao caracterizarem o bacharelado como focado no treinamento e na formação profissional enquanto a licenciatura com ênfase no olhar para o desenvolvimento do ser humano e na formação de um educador, os docentes reconhecem uma fragmentação do campo, em que o bacharelado se ocupa da formação prática e técnica, com foco na performance e no aperfeiçoamento da técnica – conforme discute Rocha (2014); enquanto a licenciatura busca uma formação crítica com foco no desenvolvimento do ser humano (Abreu et al., 2019). Vejamos outros fragmentos que corroboram com essa discussão:

Samuel: *(...) uma visão que eu acho que tem muita gente que diz que o bacharelado tende a se distanciar de uma visão social que a licenciatura tenta trazer, dessa questão da ação do ser sobre a sociedade através da educação.*

Bernardo: *Nossos bacharéis eles têm os conteúdos teóricos e práticos das disciplinas e eles têm muito pouco, muito pouca fundamentação nessa área que eu diria de formação de um profissional docente (...) O bacharel também precisa ter essa formação, de psicologia da educação, de didática um pouco mais aprofundada, didática geral, de método, de metodologia, entende? Porque ele tem que ter. Não digo da mesma forma, com os mesmos conteúdos daquele que vai trabalhar na escola, mas ele tem que ter!*

Botelho et al. (2021) e Corrêa et al. (2020) discutem o distanciamento da área do bacharelado em relação ao campo das ciências sociais/humanas e emolduram como pano de fundo para esse distanciamento o dualismo entre os campos biológicos versus culturais

Significados da docência na constituição da identidade profissional dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da EEFD/UFRJ

presentes na área da Educação Física. Antunes e Knuth (2021) consideram que a formação pedagógica é algo central na formação do bacharel e retratam que há um esvaziamento de discussões acerca do tema educação no bacharelado, causando uma lacuna grave nessa formação, e pontuam que a formação pedagógica se mostra como algo central para a formação desse profissional. Com a proposta de construir uma perspectiva integradora entre a saúde e educação, Corrêa *et al.* (2020) propõem que a formação seja norteadada pela compreensão ontológica do homem no “se-movimentar”, valorizando aspectos biológicos e culturais no entendimento do corpo humano.

Além da fragmentação da área, os professores apontaram uma hierarquização dos conhecimentos, de modo que as disciplinas das ciências humanas são desvalorizadas em relação às disciplinas do campo das ciências biológicas, inclusive na licenciatura – curso de atuação da professora Lídia:

Lidia: (...) porque quando eu estou nas disciplinas da área da saúde, eu encho a boca para falar: - estudo para caramba! Mas quando eu estou na aula pedagógica, isso é: blá-blá-blá! Isso não serve para nada, isso aí... Se eu tiver que estudar para uma fisiologia e para uma filosofia, para quem eu vou focar? Então, é um processo, realmente muito envolvido, culturalmente e historicamente!

Essa desvalorização pode estar relacionada ao fato de que durante um longo período de tempo, no Brasil, prevaleceu uma concepção de formação de professores que Brzezinski (1996) chama de esquema 3+1, em que primeiro o estudante cursa três anos de formação com conhecimentos específicos voltados para o bacharelado, para que no último ano ele tenha a formação pedagógica para a docência. Saviani (2009) e Gatti (2010) ao problematizarem esse modelo de formação falam sobre um padrão que contempla – e até mesmo enaltece – o conhecimento técnico e tende a desvalorizar os saberes pedagógicos.

Voltando ao bacharelado, ao aprofundar a caracterização da formação nessa modalidade, os professores apontaram um distanciamento da compreensão do bacharel como um educador, descrevendo este profissional como sendo focado na base biológica da saúde, com o olhar para pesquisa sobre performance humana:

Liz: No bacharel, lá dentro da UFRJ, da educação física, eles têm um perfil bem voltado para a parte biológica e da saúde.

Bernardo: O profissional que atua no bacharelado é aquele profissional duro, “hard”, que vem da pesquisa e talvez a coisa possa ficar mais dura ainda, mais afastada desse lado do “humano”, do ser humano.

Felipe: (...) o bacharelado mais preocupado com as questões de pesquisa, dentro da área de performance humana e entendimento do corpo como uma máquina.

Esse distanciamento do bacharelado em relação à formação humana, com olhar para o ser humano, remete à discussão presente na literatura sobre o foco na formação profissional das racionalidades técnica e prática mais presentes no bacharelado. Nestas, os conhecimentos técnicos-desportivos e os conhecimentos sobre o corpo em sua dimensão biológica fazem com que a ênfase seja nos conteúdos do campo técnico-científico, biológico e desportivo (Rocha, 2014), objetivando a preparação para a prática desportiva e a competição com foco na performance e no aperfeiçoamento da técnica. Nesse cenário, a inserção e o diálogo dos conhecimentos das áreas das ciências humanas e sociais com os conhecimentos das áreas técnico-científicas e biológicas, não é considerado como foco da formação profissional.

No campo da licenciatura, os professores formadores apontaram que embora o curso seja mais voltado para um olhar com base na formação humana, com foco em discussões pedagógicas, trata-se de uma modalidade subestimada dentro do próprio campo da Educação Física, por vezes vista como vocação ao invés de profissão.

Arthur: *Porque professor de modo geral, ele já tem aquela ideia do imaginário da sociedade, o professorado é um sacerdócio, aquela coisa que encerra a ideia de um sacrifício supremo, e que é a recompensa se ela não vier, não tem problema nenhum, que as pessoas estão acostumadas com isso, então a valorização da profissão é fundamental.*

Lídia: *(...) a gente percebe, de onde que vem esse conjunto de representações, vem de toda uma representação social que não é de agora, relativa a área, vem de toda uma formação que traz para a escola um demérito (...) que a escola é um cabide de emprego para um concurso público para quando eu precisar me aposentar, que eu planejo minha aula na academia, eu planejo minha aula no treinamento, planejo minha aula em tudo quanto é lugar, mas quando chegar na escola eu vou jogar uma bolinha que está bom!*

Tardif (2013) discute em seu trabalho o ensino como vocação e o ensino como ofício, movimentos estes que coexistem e se contrapõem ao movimento de profissionalização na área. No ensino como vocação concebe-se a ideia de professor como uma missão e como uma profissão de fé, trazendo uma série de representações sociais para o espaço escolar com pouca ou nenhuma valorização do docente, posição esta que o professor Arthur se opõe em sua fala. No necessário movimento de valorização da docência como profissão, pensarmos em uma relação orgânica entre universidade e escola é fundamental para que as disciplinas de cunho pedagógico façam sentido na formação de futuros docentes comprometidos com uma educação crítica, transformadora e orientadas para a justiça social (Zeichner, 2010), para

Significados da docência na constituição da identidade profissional dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da EEFD/UFRJ

que a formação de professores potencialize a profissão docente e vice-versa, como defende Nóvoa (2017).

b) A prática docente na formação inicial

Os participantes da pesquisa pontuaram que, na prática tanto do bacharel quanto do licenciado, existe em comum a necessidade de despertar o gosto, o prazer e a motivação no ensino com o trabalho corporal, conforme se observa nos trechos a seguir:

Bernardo: (...) ser Professor de Educação Física, primeiro é ser alguém que goste, como qualquer professor, tem que gostar de gente, gostar de jovens, gostar de lidar com jovens. E no caso da nossa área, gostar de atividades, gostar de esportes, gostar do que a Educação Física pode oferecer dentro da sua grande quantidade de opções, né?

Arthur: (...) mas é despertar interesse do aluno, para que ele aprenda alguma coisa nova e fazer com que ele associe essa caminhada dele a uma sensação de prazer.

Felipe: (...) porque o nível de relacionamento dos professores e a possibilidade da motivação através do corpo, das atividades físicas, das atividades recreativas, faz com que a gente tenha esse potencial em relação às outras disciplinas.

Jonas: As atividades físicas proporcionam contatos que outras atividades não proporcionam na mesma medida, contatos dos mais variados tipos, uma ampla possibilidade de relação social.

Estas falas se aproximam da dimensão da racionalidade prática, em que o docente atua como um coaching/treinador, com sua prática concebida como reflexão-na-ação e foco nos conteúdos dos campos técnico-científico, biológico e desportivo, com diálogos para o campo psicológico e pedagógico (Milistetd et al., 2015, 2017; Batista et al., 2018; Kuhn; Nascimento, 2020). Esta discussão parte da ideia de que o trabalho corporal em contextos escolares e não-escolares possui grande potencial em despertar o prazer, a motivação e trabalhar com a saúde de seus praticantes, pois se apresenta como uma ferramenta não farmacológica para o envelhecimento saudável, além de aperfeiçoar condições físico-psicológicas, melhorar a autoestima, diminuir o risco de doenças, diminuir níveis de ansiedade e estresse (Romero et al., 2017).

O trecho a seguir também aponta a relevância da prática, em ambas as modalidades, e para o trabalho corporal como uma ferramenta pedagógica que vá além do trabalho físico-estético:

Samuel: Quando a gente consegue dominar todos os aspectos que a educação física abraça, e não alienar nenhum deles – por exemplo: não só trabalhar o físico pelo físico, reforçando a ideia de corpo perfeito, de uma sociedade que discrimina quem não tem esse físico – eu acho que esse profissional consegue equalizar esses elementos todos, fazer uma ação, seja ele em qualquer nível,

pode ser trabalhando dentro da escola, pode ser trabalhando numa academia, em um certo tipo de esporte, ou o que quer que seja, em níveis diferentes, crianças, jovem, adulto, idoso, deficiente físico, gêneros variados.

Em específico para o curso de bacharelado, alguns professores pontuam a necessidade de investir em uma prática engajada socialmente e a necessidade de incorporação de um trabalho pedagógico nesta modalidade:

Larissa: *Se você só foca o crossfit no aspecto biológico, sem focar o que aquilo tudo representa socialmente, antropologicamente, filosoficamente, eu acho que é importante a gente ali também construir um pensamento crítico reflexivo. E eu não vejo muito isso, entende? Então isso me incomoda um pouco. Ser o treinamento pelo treinamento, ser a prática pela prática, sem que haja ali uma outra atmosfera mais crítica, diante da realidade.*

Alisson: *Essa incorporação mais recente de toda a ideia do trabalho do professor, como trabalho pedagógico, isso ainda não é um senso comum na Educação Física.*

Esses trechos condizem com as pesquisas de Milistetd *et al.* (2017) e Marques Filho *et al.* (2021), quando afirmam a carência da dimensão pedagógica na prática dos cursos de Bacharelado. A prática defendida pela professora Larissa se aproxima de uma discussão apresentada por Freire (2004), consoante a qual se trabalha por uma “educação de corpo inteiro”. A visão abordada por esse autor transcende o treinamento de habilidades físicas (como o ensino do correr, saltar, girar), mas que seja uma educação que aperfeiçoe as relações dessas habilidades e do sujeito com o mundo e com os seus pares. Nesse sentido, essa educação de corpo inteiro deve enxergar o corpo como sendo também subjetivo, transcendendo os limites das perspectivas biológicas, dando uma conotação do corpo como um lócus que fala, que é voz (Bittencourt; Bassalo, 2021).

Em relação à prática no curso da licenciatura, os professores ressaltaram a importância do foco na racionalidade crítica, como visto nos fragmentos a seguir:

Larissa: *O objetivo do voleibol na escola não é formar atletas: o objetivo do voleibol na escola é ser um instrumento de potencialização daqueles corpos para enfrentar a realidade social (...) não olhar só para o aspecto biologizante desse corpo, mas olhar para esse corpo em movimento dos saberes que ele pode produzir a partir desse movimento, dentro dessa sociedade tão excludente que a gente vive.*

Lídia: *Essa dimensão da Educação, da ética, do respeito com o outro, de uma intervenção consciente crítica, reflexiva, não só consigo, mas com o outro, em uma dimensão social, ela é fundante em qualquer área que a gente atue!*

Fica expresso nos fragmentos uma visão de prática que está além do fazer mecânico, ou seja, pontua-se uma atuação que propõe ao futuro licenciado investigar, analisar e

Significados da docência na constituição da identidade profissional dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da EEFD/UFRJ

compreender os diversos meios nos processos de ensino-aprendizagem que envolvem: corpo, movimento, produção de saberes e consciência crítica-reflexiva de maneira integral a partir de uma linha de pensamento contra hegemônica (Abreu et al., 2019). Na perspectiva defendida pelas professoras, o profissional é tido como um educador e sua prática é concebida como parte de um contexto mais amplo, permeado por desigualdades e injustiças sociais (Bracht, 1999; Abreu et al., 2019). O foco da atuação profissional, portanto, passa a ser a problematização do contexto em que se vive, compreendido como um espaço de tomada de consciência, problematização e emancipação, em uma relação menos hierárquica entre docente e discentes.

Essa dimensão da racionalidade crítica também foi verificada na fala do professor Bernardo, quando focaliza um ensino para além da performance e aptidão física a partir de um olhar humanizado sobre o estudante:

Bernardo: *Às vezes o aluno tem uma dificuldade, que é uma besteirinha de nada, mas os professores com a turma muito grande, ou porque tem um outro olhar, não percebem. (...) Eu, quando entrei na Faculdade, havia 40 alunos que dependiam de (NOME DA DISCIPLINA) para se formar. Não sabiam nadar (...) a maioria de negros, porque o sistema era muito severo, muito duro. (...) E estes professores mais severos, na sua avaliação, na forma de avaliar, procurando avaliar muito a técnica do aluno, exigindo muito dele, acabaram gerando focos de alunos, grupos de alunos, insatisfeitos, infelizes (...) Eu criei uma turma que eu chamava de “Turma dos Desesperados”, porque de novo eu descobri que tinha um monte de gente presa, dependendo de (NOME DA DISCIPLINA) para se formar. Aí criei um horário separado, de todos os professores (a parte), e eu dava aula para esses alunos.*

Neste fragmento, o professor utilizou sua própria prática docente na universidade como um exemplo de como assumir uma postura comprometida com valores sociais, olhando o estudante não apenas em sua performance, mas como reflexo de seu contexto sócio-histórico-cultural. Além de o docente buscar compreender o porquê de determinada modalidade esportiva considerada elitizada não ser dominada por estudantes de classes sociais desfavorecidas; ele conseguiu integrar as dimensões biológicas (respiração e técnica) com a dimensão sociocultural e pedagógica para buscar diminuir injustiças sociais na formação. Segundo Bonetto e Neira (2017), esta é uma postura docente que compreende a construção histórica da cultura corporal dos estudantes e compreende que sua prática deve viabilizar que todos se apropriem e ressignifiquem os artefatos culturais dentro da escola.

5 Considerações Finais

No presente trabalho, analisamos as percepções de 10 professores-formadores dos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física da EEFD/UFRJ sobre os modelos de formação e perfis dos profissionais formados em ambos os cursos. Tendo em vista que são estes professores que colocam em prática o currículo, suas percepções, valores, conhecimentos e atitudes permeiam a formação e constituem elementos importantes da dimensão social na construção da identidade dos futuros profissionais. Partindo da premissa de que tanto o bacharel quanto o licenciado em Educação Física deve ser um profissional-educador, investigamos se a formação inicial vem contribuindo (ou não) para a construção dessa identidade nos futuros profissionais desses cursos. É importante ressaltar que a análise desenvolvida representa um recorte das percepções de um grupo de professores dos cursos.

Em relação às especificidades e contradições foi possível verificar que há diferenças marcantes entre os dois cursos. Nesse sentido, o bacharelado é focado no treinamento, com ênfase nos conhecimentos biológicos, técnicos e práticos em relação ao corpo e ao exercício; enquanto a formação em licenciatura valoriza conhecimentos das ciências humanas e educação, com ênfase no olhar para o desenvolvimento do ser humano. Em relação à prática, os professores apontaram a necessidade de o bacharelado desenvolver uma prática engajada que vá além do desenvolvimento físico, mas considere o ser humano de forma integral. Apesar do distanciamento existente da área do bacharelado com o campo das ciências sociais e humanas (Botelho *et al.*, 2021; Corrêa *et al.*, 2020), é preciso considerar a formação pedagógica como algo essencial para a formação do bacharel (Antunes; Knuth, 2021).

É possível concluir, portanto, que a formação nos dois cursos contribui com a construção da identidade que transita entre instrutor/técnico e coaching/treinador no caso do bacharelado e com a construção da identidade de educador na licenciatura. Embora essa seja a constatação do cenário atual, os professores reconhecem a importância de se valorizar conhecimentos das ciências humanas e sociais para formação de um profissional educador em ambos os cursos, indo ao encontro do que aponta Bracht (1999), de modo que o movimentar-se humano seja concebido como um fenômeno histórico-cultural, e não mais como algo estritamente biológico ou mecânico.

A integração dos conhecimentos das ciências humanas e das ciências biológicas ao longo das formações seria uma possibilidade apontada por Corrêa *et al.* (2020) no sentido de

Significados da docência na constituição da identidade profissional dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da EEFD/UFRJ

aproximar os dois cursos, promovendo a formação de um profissional educador independente dos espaços de atuação, construindo o que Abreu *et al.* (2019, p. 195) chamam de “[...] uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento”. No entanto, este é um desafio que encontra resistências na própria cultura da área, já que os conhecimentos das ciências humanas não possuem o mesmo status que os biológicos e técnicos. Da mesma forma que os conhecimentos das ciências sociais são menosprezados, o trabalho na escola e a própria licenciatura também o são. Nesse contexto, para que a formação possa contribuir com a constituição da identidade de profissionais educadores com atuação nos diferentes espaços, faz-se necessário uma mudança cultural que busque superar as dicotomias e fragmentações do campo da Educação Física.

Referências

- ABREU, Samara Moura Barreto de.; SABÓIA, Wilson Nóbrega; NOBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Formação Docente em Educação Física: perspectivas de uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 191-206, 2019.
- ANTUNES, Priscilla de Cesaro; KNUTH, Alan Goularte. Saúde e Educação são temas pertinentes à Licenciatura e ao Bacharelado em Educação Física? **Journal Physical Education**, Maringá, v. 32, e3229, p. 1-11, 2021.
- ANVERSA, Ana Luiza Barbosa; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; BOTH, Jorge; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Contribuições percebidas pelos estudantes sobre o estágio curricular na constituição da identidade profissional. **Journal Physical Education**, Maringá, v. 31, e3162, p. 1-13, 2020.
- BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185-207, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BASEI, Andréia Paula. O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de Educação Física do ensino superior. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 44-60, 2012.
- BATISTA, Paula; SILVA, Elsa; APARÍCIO, José Luís. Projeto PITE – Construção da Identidade Profissional e Perspectivas de Ensino no Contexto da Formação Inicial de Professores: uma revisão internacional. **Red Global de Educación Física y Deporte**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 28-34, 2018.
- BITTENCOURT, Daniela Rocha; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. O corpo é voz, mas na Educação Física não: compreensões sobre corpo na formação docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 1-21, 2021.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcio Garcia. Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física, **Dialogia**, n. 25, p. 69-82, 2017.

BORGES, Silier Andrade Cardoso; PORTO, Priscilla Nunes. Por que os pacientes não aderem ao tratamento? Dispositivos metodológicos para a educação em saúde. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 38, p. 338-346, 2014.

BOTELHO, Rafael Guimarães; PAIVA, Weisiana Santana de Castro; MOREIRA, Wagner Wey. Bacharelado em Educação Física: qual o entendimento dos alunos concluintes em relação ao corpo/corporeidade? **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 85, n. 2, p. 27-52, 2021.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução número 3 de 16 de junho de 1987**. Ministério da Educação, 1987. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7917-pces082-11-pdf&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução número 7 de 31 de março de 2004**. Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139051-rces007-04&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução número 6 de 18 de dezembro de 2018**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRETONES, Paulo Sergio. **A Astronomia na Formação Continuada de Professores e o Papel da Racionalidade Prática para o tema da observação do céu**. 2006. 252 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e História das Ciências da Terra) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1996.

CONTREIRA, Clairton Balbueno; KRUG, Hugo Norberto. Os métodos didáticos empregados por professores do ensino superior: um estudo de caso na licenciatura em educação física. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 589-614, 2014.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Liciane Vanessa de Oliveira Mello; FUGI, Nataly de Carvalho; HEROLD JÚNIOR, Carlos; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. A Dicotomia Biologia versus Cultura no campo

Significados da docência na constituição da identidade profissional dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da EEFD/UFRJ

da Educação Física e uma perspectiva ontológica integrada. **ALESDE**, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 124-140, 2020.

CRUZ, Marlon Messias Santana; REIS, Nadson Santana; CARVALHO, Sebastião Carlos dos Santos; MEDEIROS, Ana Gabriela Alves. Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios. **Revista Cadernos de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 227-235, 2019.

CYRINO, Márcia Cristina da Costa Trindade. Mathematics teachers' professional identity development in communities of practice: reifications of proportional reasoning teaching. **BOLEMA**, Rio Claro, v. 30, n. 54, p. 165-187, abr. 2016.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Revista de Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, 2016.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

EDGAR, Andrew. SEDGWICK, Peter. **Key Concepts in Cultural Theory**. New York: Routledge, 1999.

FERREIRA, Viviane Ferraz; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da; LOPES, Márcia Maria Bragança; SANTOS, Milena Silva dos; MIRANDA, Shirley Aviz de. Educação em saúde e cidadania: revisão integrativa. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 363-378, 2014.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 2004.

FIGUEIRA, Maura Cristiane e Silva; LEITE, Tânia Maria Coelho; SILVA, Eliete Maria. Educação em saúde no trabalho de enfermeiras em Santarém do Pará, Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 65, p. 414-419, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIORDANI, Annecy Tojeiro. Todo profissional de saúde é também um educador? **Unifunec Ciências da Saúde e Biológicas**, Santa Fé do Sul, v. 5, n. 1, p. 1-2, 2019.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

IORA, Jacob Alfredo; SOUZA, Maristela da Silva; PRIETTO, Adelina Lorensi. Divisão Licenciatura/Bacharelado no Curso de Educação Física: o olhar dos Egressos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 461-474, 2017.

KUHN, Filipy; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. O conhecimento de base do profissional de Educação Física no Brasil. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 22, n. 3, p. 1-10, 2020.

KREUGER, Sarah Berrios. **Significados da docência na constituição da identidade profissional nos cursos de licenciatura e bacharelado da EEFD/UFRJ**. 2023. 154f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2023.

LESNHAK, Simone. A Constituição de Identidade Profissional e o Conceito de Interação: Concepções Bakhtinianas e Vigotskianas a favor da aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Contextos linguísticos**, Vitória, v. 10, n. 17, p. 1-17, 2016.

LOPES, Amélia. A identidade dos professores portugueses do 1º CEB entre o passado e o futuro. In: LEITE, Carlinda; LOPES, Amélia (org.). **Escola, currículo e formação de identidades**. Porto: Edições ASA, 2007. p. 173-192.

MARQUES FILHO, Cesar Vieira; DIAS, Matheus Bombach Maringoli; GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José; VOSER, Rogério da Cunha; MONTAGNER, Paulo Cesar. A disciplina de futsal nos cursos de Educação Física: um olhar a partir dos referenciais da pedagogia do esporte. **RBCM**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 1-21, 2021.

MILISTETD, Michel; DUARTE, Tiago; RAMOS, Valmor; MESQUITA, Isabel Maria Ribeiro; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: desafios da formação inicial universitária em Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 982-994, 2015.

MILISTETD, Michel; GALATTI, Larissa Rafaela; COLLET, Carine; TOZETTO, Alexandre Vinicius Bobato; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Sports Coach Education: guidelines for the systematization of Pedagogical Practices in Bachelor Program in Physical Education. **Journal Physical Education**, Maringá, v. 28, e2849, p. 1-14, 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio** - avaliação e políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, 2021.

MUNBY, Hugh; RUSSELL, Tom. Educating the reflective teacher: An essay review of two books by Donald Schon. **Journal of Curriculum Studies**, Illinois, v. 21, n. 1, p. 71-80, 1989.

NOGUEIRA, Leandro. Posicionamento sobre o debate nacional acerca das novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física. In: BRAGA, Luis Paulo Vieira (org.). Retrospectiva OBSUNI 2016 - Uma seleção de textos sobre educação superior publicados no observatório da universidade. Rio de Janeiro: Ed. Publit, 2016.

Significados da docência na constituição da identidade profissional dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da EEFD/UFRJ

NOGUEIRA, Júlia Aparecida Devidé; BOSI, Maria Lúcia Magalhães. Saúde Coletiva e Educação Física: distanciamentos e interfaces. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1913-1922, 2017.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PAULOS, Liliana; VALADAS, Sandra T.; ALMEIDA, Leandro S. A construção da identidade profissional na transição para o mercado de trabalho: Percepções de diplomados do ensino superior. **Revista E-Psi**, Coimbra, v. 11, n. 1, p. 179-193, 2022.

ROCHA, Termisia Luiza. Da Racionalidade Técnica ao Professor Reflexivo. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 13, n. 18, p. 119-127, 2014.

RODRIGUES, Filomena Alves; MOGARRO, Maria João. Imagens de identidade profissional de futuros professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250004, p. 1-21, 2020.

ROMERO, Bruna Freitas; CASTANHO, Gabriela Kaiser Fullin; CHIMINAZZO, João Guilherme Cren; BARREIRA, Júlia; FERNANDES, Paula Teixeira. Motivação e Atividade Física: os projetos de extensão na universidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 76-87, 2017.

SALCI, Maria Aparecida; MACENO, Priscila; ROZZA, Soraia Geraldo; SILVA, Denise Maria Guerreiro Vieira da; BOEHS, Astrid Eggert; HEIDEMANN, Ivonete Teresinha Schuler Buss. Educação em saúde e suas perspectivas teóricas: algumas reflexões. **Texto contexto – enferm**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 224-230, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SOUZA JÚNIOR, Orlando Marreiro de; JANUARIO, Paulo Clepard Silva; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus; RODRIGUES, Graciele Massoli. Conhecimento sobre identidade profissional docente na educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, e29028, p. 1-25, 2023.

TAFFAREL, Celi Zulke. Formação de Professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-33, 2012.

TANNOUS, Caterina; CHIEN, Hui-Wen; KENNY, Belinda; LIN, Kuan-Han; WANG, Jiun-Yi; HEATON, Leeanne; SALAMONSON, Yenna. Factors influencing career choice, study experiences and professional identity in undergraduate health students: A mixed methods study across two universities. **Teaching and Learning in Nursing**, Florida, v. 19, n. 1, p. 249-259 2024.

TARDIF, Maurice. A Profissionalização do Ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

VARGAS, Cláudio Pellini; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Identidades em desalinho: Um estudo de campo na formação em Educação Física. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n.3, p. 214-223, 2011.

VINUTO, Juliana. Amostragem em Bola de Neve na Pesquisa Qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação de Santa Maria**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

Sobre os autores

Sarah Berrios Kreuger

Doutora em Educação em Ciências e Saúde no Instituto NUTES/UFRJ. Docente em Educação Física Escolar na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro e na Rede Pública Municipal de Comendador Levy Gasparian.

E-mail: sarahkreuger@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6742-7004>.

Denis William Gripa

Mestre em Saúde pela Univali. Doutorando em Educação em Ciências e Saúde no Instituto NUTES/UFRJ.

E-mail: denisgripa@hotmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1521-5149>.

Paula Ramos

Mestre e Doutora em Educação em Ciências e Saúde. Pesquisadora e Professora Adjunta no Instituto NUTES/UFRJ.

E-mail: paularamos.ufrj@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8231-1237>.

Recebido em: 28/09/2024

Aceito para publicação em: 20/10/2024