

RESSALVA

Atendendo solicitação da
autora, o texto completo desta
tese será disponibilizado
somente a partir de 17/07/2027.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NA RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA E O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE
MULTICASOS**

TAYNARA FRANCO DE CARVALHO

Rio Claro – SP

2026

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NA RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA E O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE MULTICASOS**

TAYNARA FRANCO DE CARVALHO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus Rio Claro, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Rio Claro – SP

2026

C331u	Carvalho, Taynara Franco de A unidade teoria e prática na relação entre a formação continuada e o conhecimento profissional docente de professores de educação física : um estudo de multicasos / Taynara Franco de Carvalho. -- Rio Claro, 2025 205 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientador: Samuel de Souza Neto 1. Professores Formação. 2. Educação permanente. 3. Prática profissional. 4. Educação física. I. Título.
-------	--

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa apresenta potencial para contribuir de maneira significativa ao campo da Educação e se pode apontar para três fatores de impacto. O primeiro ligado a *Formação Continuada de professores e a Nova Gestão Pública*, ao examinar as políticas de formação continuada vigentes no Brasil e observar os processos formativos de duas redes públicas municipais do interior do estado de São Paulo, a pesquisa revela contradições e lacunas, destacando em que medida tais políticas favorecem — ou dificultam — a construção de um conhecimento profissional sólido, crítico e contextualizado. A nova gestão pública tem influenciado a formação continuada, transformando os processos formativos em produtos de mercado, muitas vezes descolados das demandas pedagógicas e do projeto educativo das escolas, abrindo portas para a instauração de um mercado da formação, com a contratação de empresas privadas para a oferta de formações. Ao evidenciar essa lógica, a pesquisa pode contribuir para debates e ações que reafirmem a formação continuada como direito, política pública e espaço de desenvolvimento profissional crítico. Além disso, a investigação traz proposições para a implementação de políticas educacionais e para a formulação de propostas mais coerentes com as necessidades reais do trabalho docente. O segundo ponto, diz respeito ao *Conhecimento Profissional Docente*, ao analisar criticamente como os professores mobilizam saberes teóricos e práticos em seu cotidiano, o estudo pode evidenciar caminhos para fortalecer a unidade teoria e prática, superando dicotomias que historicamente fragilizam a profissionalidade docente, além de reconhecer que o conhecimento profissional docente está fundamentado no tacto pedagógico e no discernimento, o que significa compreender o professor como um conhecedor da sua ação, com capacidade para julgar e decidir no dia a dia profissional. Por fim, o trabalho aponta para um *Profissionalismo Colaborativo*, ou seja, a relevância da formação de uma comunidade de professores na esfera da troca de experiências, conhecimentos e reflexões, podendo contribuir para mudança nas propostas formativas das redes de ensino.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The research has the potential to make a significant contribution to the Education field and identifies three main impact factors. The first is related to *teachers' continuing education and New Public Management*. By examining current continuing professional development policies in Brazil and observing the training processes of two municipal public school systems in the interior of the state of São Paulo, the study reveals contradictions and gaps, highlighting how such policies promote or hinder the construction of solid, critical and contextualized professional knowledge. New Public Management has influenced continuing professional development by transforming training processes into market-oriented products, often detached from pedagogical demands and from schools' educational projects, thus allowing the establishment of a training market by contracting private companies to provide professional development programs. By exposing this logic, the research can contribute to debates and actions that reaffirm continuing professional development as a right, a public policy and a space for critical professional growth. Moreover, the study offers propositions for educational policy implementation and for initiative formulation more consistent with the real needs of teachers' work. The second point concerns *teachers' professional knowledge*. By critically analyzing how teachers mobilize theoretical and practical knowledge in their daily practice, the study highlights pathways to strengthen the unity of theory and practice, overcoming dichotomies that have historically weakened teacher professionalism. It also recognizes that teachers' professional knowledge is grounded in pedagogical tact and professional judgment, which implies understanding the teacher as an expert of their own practice, with the capacity to judge and make decisions in everyday professional life. Finally, the study points to *collaborative professionalism*, that is, the importance of forming a community of teachers centered on the exchange of experiences, knowledge and reflections, which can contribute to changes in the professional development initiatives of school systems.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA DA SALA DE AULA

AUTORA: TAYNARA FRANCO DE CARVALHO

ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **SAMUEL DE SOUZA NETO**
Data: 21/07/2025 15:12:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP

Documento assinado digitalmente
 **DIJNANE FERNANDA VEDOVATTO MACHADO**
Data: 21/07/2025 15:54:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. DIJNANE FERNANDA VEDOVATTO MACHADO (Participação Virtual)
Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino / Universidade Federal de São Carlos - SP

Documento assinado digitalmente
 **CLARIDES HENRICH DE BARBA**
Data: 12/09/2025 13:17:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. CLARIDES HENRICH DE BARBA (Participação Virtual)
Departamento de Filosofia / Universidade Federal de Rondônia - RO

Documento assinado digitalmente
 **JANAÍNA DA SILVA FERREIRA**
Data: 12/09/2025 21:41:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. JANAÍNA DA SILVA FERREIRA (Participação Virtual)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira / Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ

Documento assinado digitalmente
 **VERA TERESA VALDEMARIN**
Data: 15/09/2025 14:32:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). VERA TERESA VALDEMARIN (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

Rio Claro, 17 de julho de 2025

Título alterado para:

A UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NA RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE MULTICASOS

*Dedico este trabalho aos meus amados pais,
Sandra Aparecida Sabino de Carvalho e Jackson
Franco de Carvalho, que sempre me incentivaram
e apoiaram com muito afeto e compreensão.*

AGRADECIMENTOS

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

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte de toda sabedoria e força. Ao longo desta desafiadora jornada acadêmica, enfrentei momentos de dúvida, cansaço e silêncio, nos quais somente a fé sustentou meus passos. Em cada dificuldade, encontrei, no silêncio da oração, a serenidade necessária para prosseguir e, nas pequenas conquistas, a confirmação de que Sua graça me acompanhava.

Aos meus pais, Sandra e Jackson, minha mais profunda gratidão. Este trabalho é também de vocês. Agradeço pelo amor incondicional e pelo apoio constante. Se hoje chego ao fim desta etapa, é porque caminhei sustentada por tudo o que me ensinaram: a importância da honestidade e da dedicação. Obrigada por tudo, eu amo vocês!

Ao meu esposo, Guilherme, que, com muita paciência e amor, viveu comigo cada etapa dessa jornada. Obrigada por sempre me incentivar e ser compreensivo nos momentos em que estive atarefada. Eu amo você!

A todos os meus amigos e familiares, pelos incentivos, conselhos e apoios, meu muito obrigado pela compreensão e por sempre me incentivarem nessa caminhada.

Ao meu orientador, Samuel de Souza Neto, por sua orientação firme e, ao mesmo tempo, profundamente humana ao longo deste percurso. Sua escuta atenta, paciência diante das minhas dúvidas e respeito pelos meus tempos e processos foram fundamentais para que eu pudesse desenvolver este trabalho. Você é um verdadeiro exemplo de ética, generosidade e compromisso com a formação de um pesquisador.

Aos amigos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho (NEPEF: FPCT), pelos estudos, parcerias, conversas e amizades que construí nesse espaço.

Em especial, gostaria também de agradecer aos participantes desta pesquisa, que se disponibilizaram de alguma forma para a realização deste trabalho, doando seu tempo e colaborando com a pesquisa.

Enfim, **MUITO OBRIGADA!**

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender os elementos que fundamentam o conhecimento profissional docente (CPD) em momentos de formação continuada e de prática profissional de professores de educação física (EF). Especificamente, busca-se: a) identificar a concepção de conhecimento profissional, formação inicial e continuada presente nos documentos que regem a formação de professores (Resoluções CNE/CP nº 1/2002; nº 2/2002; nº 2/2015; nº 2/2019; nº 1/2020; nº 4/2024) e, especificamente, no campo da educação física (Resoluções CNE/CES nº 7/2004; nº 4/2009 e nº 6/2018); b) compreender o desenvolvimento da formação continuada nas diferentes redes de ensino, visando identificar os aspectos que favorecem a construção do conhecimento profissional docente; c) analisar, no discurso e na prática dos professores, as dinâmicas e os aspectos valorizados na unidade teoria-prática, bem como aqueles que contribuem para o fortalecimento do trabalho coletivo e da autonomia profissional docente. Metodologicamente, a investigação norteia-se pela abordagem qualitativa, descritiva, do tipo estudo de casos múltiplos. Os casos escolhidos foram duas redes municipais de ensino do interior do estado de São Paulo, tendo como participantes três professores de EF de cada rede, totalizando seis. Para a coleta de dados, foram utilizadas a fonte documental (diretrizes que regem a formação inicial e continuada; documentos orientadores do currículo e do planejamento pedagógico dos professores), a entrevista e a observação (aulas e formação continuada). A análise dos dados foi conduzida por meio da análise de conteúdo (Franco, 2008), com o auxílio do software NVIVO. Foi possível compreender que o CPD aparece, nas diretrizes, atrelado às habilidades e competências que se espera do aluno egresso da licenciatura. A respeito dos documentos, averiguou-se que os professores pautam-se nos documentos orientadores de suas redes para a elaboração do planejamento, seja ele bimestral ou anual. Com relação às formações ministradas pelas empresas contratadas, identificou-se uma lógica instrumental, que considera os professores como meros executores. Parece-nos que é necessário, dentro do contexto escolar, haver mais momentos de troca entre os pares, visto que estes permitem a colaboração, a reflexão, a partilha e a análise, contribuindo, assim, para a constituição do CPD. Em síntese, a pesquisa permitiu afirmar que o CPD está enraizado em uma cultura profissional sustentada pelo discernimento, pelo tacto pedagógico e pela prática profissional, os quais conferem ao professor a capacidade de refletir e deliberar criticamente sobre sua prática. No entanto, tal construção só se concretiza por meio de processos formativos colaborativos, que valorizam a reflexão e a exposição pública da prática docente.

Palavras-chave: Formação de Professores; Profissionalização Docente; Conhecimento Profissional; Educação Física.

ABSTRACT

This research focused on understanding the elements that substantiate teachers' professional knowledge (TPK) in moments of the physical education (PE) teachers' continuing professional development and professional practice. Specifically, the study aimed to: (a) identify the professional knowledge conception, initial teacher education, and continuing professional development presented in the documents that regulate teacher education (CNE/CP Resolutions nº 1/2002; nº 2/2002; nº 2/2015; nº 2/2019; nº 1/2020; nº 4/2024) and, more specifically, in the physical education field (CNE/CES Resolutions nº 7/2004; nº 4/2009; and nº 6/2018); (b) understand the development of continuing professional development in different school systems, trying to identify the aspects that support the construction of teachers' professional knowledge; and (c) analyze, in teachers' discourse and practice, the dynamics and aspects valued in the unity between theory and practice, as well as those that contribute to the collective work strengthening and teachers' professional autonomy. Methodologically, the investigation was guided by a qualitative and descriptive approach, adopting a multiple case study design. The selected cases consisted of two municipal school systems located in the interior of the state of São Paulo, with three PE teachers from each system participating, totaling six participants. Data collection involved documentary sources (guidelines regulating initial and continuing teacher education; curriculum guidelines and documents guiding teachers' pedagogical planning), interviews, and observations (classes and continuing professional development activities). Data analysis was conducted through content analysis (Franco, 2008) using NVIVO software support. The findings indicate that, in the official guidelines, teachers' professional knowledge is associated with the skills and competencies expected from teacher education program graduates. Regarding the documents, it was observed that teachers base their planning, bimonthly or annual, on the guiding documents of their respective school systems. In relation to the training programs delivered by contracted companies, an instrumental logic was identified, one that positions teachers as mere implementers. The study suggests that, in the school context, there is a need for more peer exchange opportunities, since they enable collaboration, reflection, sharing and analysis, thereby contributing to the development of teachers' professional knowledge. In summary, the research indicates that teachers' professional knowledge is deeply rooted in a professional culture sustained by discernment, pedagogical tact, and professional practice, which grant teachers the capacity to critically analyze and deliberate on their practice. However, such construction is only consolidated through collaborative professional development processes that value reflection and the public sharing of teaching practice.

Keywords: Teacher Education; Teacher Professionalization; Professional Knowledge; Physical Education.

Title in english: The unity of theory and practice in the relationship between Physical Education teachers' continuing professional development and professional knowledge: a multiple case study.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma da busca e seleção das teses e dissertações	27
Figura 2 – Produção do Conhecimento sobre CPD em EF no Brasil.....	28
Figura 3 – Nuvem de palavras das teses e dissertações.....	30
Figura 4 – Localização Mogi Mirim e Mogi Guaçu.....	60
Figura 5 – Distribuição da Jornada Semanal de Professores da Ed. Básica II.....	64
Figura 6 – Hierarquia de códigos que emergiram da análise das entrevistas.....	83
Figura 7– Quadro de coerência do estudo.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Equações utilizadas nas buscas.....	26
Quadro 2 – Critérios de inclusão.....	26
Quadro 3 - Síntese da caracterização dos sujeitos.	68
Quadro 4 – Carga Horária dos professores.....	71
Quadro 5 – Documentos coletados para a pesquisa.....	73
Quadro 6 – Caracterização das escolas.....	76
Quadro 7 – Síntese das observações.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mapeamento por região das dissertações e teses.....	28
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

ATPC	Atividade De Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPD	Conhecimento Profissional Docente
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EF	Educação Física
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
HAPV	Horário de Atividade Pedagógica Complementar
NEPEF	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Física
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TCC	Trabalho De Conclusão Do Curso
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro Entrevista.....	163
Apêndice 2 – Exemplo de Transcrição da Entrevista.....	165
Apêndice 3 – Roteiro de Observação das Aulas.....	180
Apêndice 4 – Roteiro de Observação das Formações.....	182
Apêndice 5 – Exemplo de Transcrição da Observação das Aulas.....	184
Apêndice 6 – Exemplo de Transcrição da Observação das Formações.....	185
Apêndice 7 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	188
Apêndice 8 – Mapeamento dos dados da <i>scoping review</i>	190

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Aprovação Comitê de Ética.....	198
--	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Objetivos.....	23
1.2 Justificativa	24
 CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, A NOVA GESTÃO PÚBLICA E O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	 34
2.1 O movimento de profissionalização docente e a Nova Gestão Pública	34
2.2 A Nova Gestão Pública e as Políticas Educacionais no Brasil.....	38
2.2.1 As Políticas Nacionais de Formação de Professores	39
2.2.2 Formação em Educação Física: as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	44
2.2.3 Apontamentos referentes à formação e a profissão docente.....	47
2.3 O Conhecimento Profissional Docente.....	50
 CAPÍTULO 3: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	 57
3.1 Abordagem e tipo de estudo.....	57
3.2 Contexto da pesquisa e participantes.....	58
3.2.1 Caracterização dos casos.....	60
3.2.1.1 Caso 1 (Rede Municipal de Ensino de Mogi Mirim).....	60
3.2.1.2 Caso 2 (Rede Municipal de Ensino de Mogi Guaçu)	63
3.2.2 Participantes	66
3.3 Instrumentos de coleta de dados	72
3.3.1 Fonte documental	72
3.3.2 Entrevista	73
3.3.3 Observação	74
3.4 Aspectos éticos	78
3.5 Os bastidores do desenvolvimento da pesquisa	79
3.6 Organização e análise dos dados	80
3.7 Quadro de coerência do estudo	84
 CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	 85

4.1 O conhecimento profissional docente nas reformas curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de professores	85
4.2 A formação continuada nas redes de ensino de Mogi Mirim e Mogi Guaçu: concepções, organização e a lógica neoliberal na educação	104
4.3 O conhecimento profissional docente na unidade teoria-prática da sala de aula: inteligência situacional e exercício da profissionalidade docente.....	120
 CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
 REFERÊNCIAS.....	149
 APÊNDICES	163
 ANEXO	198

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, diversos estudos vêm sendo desenvolvidos no campo de pesquisa da formação de professores (Diniz-Pereira, 2013). Esses questionamentos têm levado à discussão sobre a exigência de uma formação intelectualmente mais sólida e o reconhecimento de uma base de conhecimentos que fundamente a prática docente, o que nos remete ao movimento da profissionalização do ensino (Holmes Group, 1986).

Desde os anos 1980, a profissionalização tem dominado o discurso reformista internacional sobre o ensino e a formação de professores. Esse movimento teve início nos Estados Unidos e, posteriormente, se expandiu para os países anglo-saxões, a Europa e, por fim, a América Latina (Tardif, 2013).

Tardif (2013), ao refletir sobre a evolução do ensino, identifica três idades: vocação, ofício e profissão. Para o autor, não há uma mudança linear de uma idade para a outra; pelo contrário, essa evolução é marcada por retrocessos e avanços temporários. Sendo assim, as duas formas de ensino mais antigas — a vocação e o ofício, “coexistem com o movimento de profissionalização, gerando tensões e até mesmo contradições no cerne da evolução social do ensino” (Tardif, 2013, p. 553).

O projeto de profissionalização do ensino envolve a melhoria do sistema educativo, a passagem de ofício para profissão, uma formação de professores mais sólida, a valorização e a autonomia profissional, bem como a construção de uma base de conhecimentos para o ensino, ou seja, a consideração dos saberes que operam na base da profissão (Tardif, 2013).

Ainda de acordo com esse autor, alguns fatores têm dificultado o desenvolvimento da profissionalização do ensino, tais como as condições precárias de trabalho docente, o controle excessivo dos professores, os sistemas de ensino desiguais e a transformação da escola pública em um mercado escolar (Tardif, 2013). Nota-se que tais condições revelam um descompasso entre os discursos em prol da profissionalização do ensino e a realidade vivenciada nas escolas, que ainda enfrentam uma série de obstáculos para a efetivação dessas propostas.

Nessa direção, um dos principais entraves tem sido a influência neoliberal na educação (Ball, 2014). Nóvoa (1999) e Zeichner (2013) ressaltam que a formação de professores vem se configurando como uma oportunidade altamente rentável do

ponto de vista mercadológico, “um mercado altamente cobiçado” (Nóvoa, 1999, p. 14). Desse modo, a entrada do mercado na esfera pública da educação tem ocorrido de diversas maneiras, como por meio de parcerias com instituições privadas e grupos científicos para a oferta de programas, cursos, projetos, criação de atividades, aplicativos, ferramentas digitais, plataformas e discursos voltados à formação de professores (Hypolito, 2021; Freitas, 2018; Castro; Amorim, 2015).

Nesse cenário da formação e da atuação docente, não se pode perder de vista as influências do campo político, sobretudo no âmbito das políticas públicas, que, em sua maioria, provocam tensões que afetam diretamente a formação e o trabalho dos professores. Nota-se que as reformas políticas no século XXI estão sob a ótica da chamada “Nova Gestão Pública” (New Public Management) (Tardif, 2013; Oliveira, 2018) e, diante do contexto sociopolítico evidenciado, têm provocado novos posicionamentos e mudanças no currículo de formação docente.

Destarte, Nóvoa (1999) chama a atenção para o fato de que se consolida um “mercado da formação”, “ao mesmo tempo em que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais” (p. 14). Ou seja, esses processos formativos de viés mercadológico não têm conseguido integrar dimensões fundamentais da docência ao cotidiano da profissão, além de contribuírem para a “deslegitimação dos professores como produtores de saberes” (p. 15).

Assim, partindo do pressuposto da prática pedagógica como espaço de produção de saberes, diversos autores, ao longo dos últimos quarenta anos, têm buscado compreender quais saberes estão presentes na prática pedagógica educativa (Tardif, 2010; Pimenta, 1997; Gauthier et al., 1998; Saviani, 1996; Shulman, 1987). O reconhecimento dos saberes dos professores é relevante, pois, segundo Gauthier et al. (1998), “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias [...]” (p. 20). É nesse contexto que se pode enfatizar a relação existente entre os saberes e a profissão, evidenciando, assim, a importância do reconhecimento de uma base de conhecimentos dos professores.

Ao ensinar, os professores o fazem a partir de um conjunto de valores, crenças e atitudes que lhes parece adequado e que foi constituído ao longo de sua vida (Tardif; Raymond, 2000). Nesse contexto, acredita-se que a investigação sobre os saberes que operam na base da profissão docente deva considerar tanto os processos de

socialização primária (família, escola) e secundária (formação) quanto a socialização terciária (prática pedagógica).

Como já anunciado, escolheu-se como campo de investigação a atuação docente (prática pedagógica) do professor de Educação Física. Nessa área específica, encontram-se, na literatura, algumas pesquisas que buscam compreender as ações e os saberes dos professores imersos na prática pedagógica (Ferreira, 2023; Rufino, 2018; Gariglio, 2013; Sanchotene; Molina Neto, 2013; Cesário; Reali, 2011; Benites, 2007; Borges, 2004).

Os estudos evidenciam que o saber profissional é aprendido por meio do contato do professor com a realidade de trabalho e com os demais atores envolvidos no processo educativo (socialização profissional) (Borges, 2004). Sendo assim, a prática pedagógica é vista como o principal fator de edificação do saber profissional (Rufino, 2018). É preciso também considerar os contextos singulares e específicos relacionados ao trabalho na área da Educação Física (Gariglio, 2013), bem como os conhecimentos do conteúdo específico desse componente curricular (Cesário; Reali, 2011), visto que, na atuação docente, há o recrutamento de determinados saberes de acordo com o contexto, os quais configuram a identidade docente (Benites, 2007).

O conhecimento profissional docente é plural e se constitui no espaço do outro e para o outro. Sendo assim, para que ele se faça presente no currículo formativo, é necessário ultrapassar o modelo acadêmico na formação e valorizar as experiências, bem como a racionalidade crítica, argumentativa e comunicativa (Ferreira, 2023). Por fim, deve-se compreender que a prática pedagógica está relacionada aos saberes produzidos ao longo do ciclo de vida dos professores (Sanchotene; Molina Neto, 2013), o que justifica a importância de compreender como se desenvolve o processo de produção de saberes alicerçados na prática profissional dos professores de Educação Física.

Diante do exposto, o problema de pesquisa situa-se em um confronto que, há muito tempo, vem demarcando o ensino e a profissão docente: enquanto se acredita que a mudança educativa deva ocorrer no interior das escolas, valorizando a prática docente, reconhecendo os professores como produtores de saberes e possibilitando que assumam sua autonomia profissional, outras perspectivas buscam “impor novos dispositivos de controle e de enquadramento” (Nóvoa, 1992, p. 31), em consonância com sucessivas políticas oficiais de formação inicial e continuada alinhadas a uma

“ideologia de mercado”, que visam à padronização e o controle da formação e do exercício docente (Diniz-Pereira, 2021; Hypolito, 2021; Rocha; Carmo; Souza, 2024).

Sendo assim, no presente trabalho, a intenção foi analisar as recentes reformas curriculares no campo da formação de professores (Brasil, 2002; 2015; 2019; 2020; 2024), bem como no campo específico da Educação Física (Brasil, 2004; 2009; 2018), trazendo uma discussão sobre a concepção formativa preconizada por tais políticas, assim como a verificação da existência ou não de elementos que sinalizam para a profissionalização docente e se contribuem para a constituição de uma base de conhecimentos. Portanto, coloca-se como problema de pesquisa: **Quais são os elementos que fundamentam o conhecimento profissional docente na unidade teoria e prática da sala de aula e no exercício da profissionalidade docente?**

Em face da problemática apresentada, a pesquisa propõe, no tópico a seguir, os seguintes objetivos.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluídos os procedimentos de investigação e análise desenvolvidos no presente trabalho, torna-se possível apresentar algumas considerações finais acerca das compreensões construídas ao longo da pesquisa. Retomando o objetivo central da tese, buscou-se compreender os elementos que fundamentam o conhecimento profissional docente em momentos de formação continuada e de prática profissional de professores de educação física.

Para alcançar tal objetivo, foi fundamental recorrer a diferentes fontes de dados — entrevistas, análise documental e observações —, o que possibilitou analisar tanto a prática pedagógica dos docentes quanto os processos formativos desenvolvidos no âmbito da EF, em duas redes municipais de ensino, ampliando a compreensão acerca da complexidade do fenômeno investigado.

De modo específico, no objetivo A, procurou-se identificar a concepção de conhecimento profissional, formação inicial e continuada que está presente nos documentos que regem a formação de professores (Resoluções CNE/CP 1/2002; 2/2002; 2/2015; 2/2019; 1/2020; 4/2024) e especificamente, no campo da educação física (Resoluções CNE/CES 7/2004; 4/2009 e 6/2018).

A análise das diretrizes educacionais brasileiras evidencia um cenário marcado por descontinuidades, avanços pontuais e retrocessos significativos, especialmente no que se refere à concepção de conhecimento profissional docente. Nas diretrizes mais recentes, observa-se a influência das orientações da Nova Gestão Pública (Tardif, 2013; Oliveira, 2015; Macedo; Lamosa, 2015), na medida em que o conhecimento profissional passa a ser concebido a partir de um modelo baseado em competências. Trata-se de uma abordagem de caráter instrumental e tecnicista, que privilegia a prática pela prática — isto é, a aquisição e a aplicação direta de competências na atuação pedagógica, dissociadas de fundamentação teórica e de reflexão crítica. Nesse contexto, o professor tende a ser reduzido à condição de executor de prescrições curriculares, especialmente da BNCC, sendo responsabilizado pelo alcance de metas e pela obtenção de resultados mensuráveis.

No que se refere à formação continuada, a articulação com a formação inicial se apresenta de modo mais consistente apenas na Resolução de 2015 (CNE/CP 02/2015), sendo progressivamente enfraquecida nos documentos posteriores. A

Resolução de 2020 (CNE/CP 01/2020) reforça uma concepção individualizada de formação, centrada na responsabilização do professor por seu próprio desenvolvimento, afastando-o do papel de produtor de conhecimentos. A Resolução de 2024, por sua vez, sinaliza uma retomada parcial dessa articulação, ao fortalecer o vínculo com a Educação Básica.

Com relação as diretrizes específicas do campo da EF, identificamos que a formação na área tem passado por sucessivas reorganizações curriculares, como a alternância entre a separação e a unificação de bacharelado e licenciatura. E, com a Resolução de 2024 (CNE/CP 04/2024), que defende a construção de uma identidade das licenciaturas, tende a haver novas mudanças nas Diretrizes Curriculares da Educação Física, visando alinhar a formação docente da área às diretrizes nacionais de formação de professores.

No objetivo B, buscou-se compreender o desenvolvimento da formação continuada nas diferentes redes de ensino, visando identificar os aspectos que favoreçam a construção do conhecimento profissional docente. As redes investigadas (Caso 1 e Caso 2) apresentam semelhanças no que se refere à contratação de empresas para a oferta de formação continuada, bem como à associação dessa formação a uma concepção de aperfeiçoamento e treinamento. Sob a lógica neoliberal, verificou-se que essas formações tendem a posicionar os professores como meros “aplicadores” de teorias, normas, regulamentações e diretrizes elaboradas por especialistas socialmente legitimados como detentores do saber profissional. Assim, constatou-se que formações orientadas por esse modelo prático e instrumental pouco contribuem para a constituição do CPD.

Contudo, no Caso 2, observou-se uma organização mais estruturada da rede, na qual emergem indícios favoráveis à construção do CPD. Destaca-se a presença de um coordenador de área, que atua como elo entre a Secretaria de Educação e os professores de EF, favorecendo a organização coletiva, a definição de pautas comuns e a construção de uma agenda formativa anual. Soma-se a isso o fato de a maioria dos docentes atuar na rede há mais de dez anos, o que contribui para uma postura mais crítica frente às propostas formativas e para a mobilização em prol de melhores condições de trabalho, como evidenciado pela recente conquista de uma ampla aquisição de materiais junto à prefeitura. Além disso, a obrigatoriedade do ATPC garante a participação dos professores e a continuidade das ações formativas —

diferentemente do Caso 1, em que a formação é facultativa. No ATPC observado, identificou-se um processo sistematizado de análise das práticas pedagógicas por meio de registros escritos, indicando que as trocas entre os pares não se restringem a conversas informais, mas busca uma reflexão organizada e intencional sobre o fazer docente.

Considera-se que o fato de a formação ser específica da área pode contribuir de maneira significativa para os processos de reflexão e de troca entre os professores. Entretanto, para que a formação efetivamente possibilite o desenvolvimento de um pensamento autônomo (Vedovatto; Rubino, 2021), é necessário considerar não apenas sua especificidade, mas também a forma e o conteúdo abordados nos processos formativos.

No objetivo C, propôs-se analisar, no discurso e na prática dos professores, as dinâmicas e os aspectos valorizados na unidade teoria-prática, bem como aqueles que contribuem para o fortalecimento do trabalho coletivo e da autonomia profissional docente. Na prática profissional, o professor precisa atender a múltiplos objetivos e, para isso, mobiliza diferentes conhecimentos, evidenciando uma coerência pragmática (Tardif, 2002). A natureza do saber docente é social e relacional, construída na interação com o outro. Desse modo, o CPD constitui-se na unidade entre teoria e prática, fundamentado no tato pedagógico e no discernimento, o que implica compreender o professor como conhecedor de sua ação, capaz de julgar e decidir no cotidiano profissional. Como afirma Nóvoa (2017, p. 1127), “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”.

Diante disso, não se trata de formar profissionais expectadores de sua própria profissão, mas docentes criticamente atuantes, capazes de desenvolver uma inteligência situacional (Núñez-Moscoso, 2021). Para isso, tanto a formação inicial quanto a formação continuada precisam sustentar o processo de profissionalização do ensino, o qual, para ser significativo, demanda, entre outros aspectos, uma base de conhecimentos enraizada na prática profissional. Faz-se igualmente necessária a compreensão da formação docente como um *continuum*, bem como o fortalecimento das dimensões coletivas do trabalho docente, condição indispensável para a produção, a socialização e o reconhecimento do conhecimento profissional.

Diante das análises desenvolvidas, esta tese oferece contribuições ao identificar e analisar elementos integradores do CPD, como as rotinas, as interações com os alunos e a troca entre os pares, evidenciando que tais elementos se constituem, de modo predominante, a partir da experiência concreta do trabalho docente. Nesse contexto, emerge uma questão central: por que essa experiência, amplamente reconhecida pelos docentes por seu potencial formativo, permanece pouco considerada nos processos de formação continuada? As análises realizadas apontam que, embora tenham sido identificados alguns indícios favoráveis ao desenvolvimento do CPD, a formação continuada, de maneira geral, tem se orientado em sentido contrário, sustentada por uma perspectiva conteudista e prescritiva, pouco alinhada à concepção de um conhecimento profissional situado, reflexivo e construído no exercício da prática docente.

Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de compreender que os professores são os únicos capazes de produzir o CPD por meio da relação que estabelecem com o exercício do magistério (Nóvoa, 2022). Sendo assim, na tentativa de avançar nas discussões apresentadas, considera-se que da pesquisa emergem quatro pontos-chave: a cultura profissional docente, a epistemologia da prática profissional, a docência compreendida como uma profissão pautada em interações humanas e o profissionalismo colaborativo como condição para o fortalecimento e a legitimação do conhecimento produzido no cotidiano escolar.

O primeiro aspecto está ligado à ideia de uma **cultura profissional**, que compreende o modo como os professores interpretam, compreendem e orientam sua prática cotidiana, constituindo-se, assim, em uma cultura docente em ação (Tardif, 2010).

Essa cultura profissional é constituída pelo *discernimento* — entendido como a capacidade de julgar em situações de ação contingentes, isto é, quando os professores conseguem distinguir uma orientação normativa daquilo que sua experiência acumulada lhes informa — e pelo *tato pedagógico*, que diz respeito à sensibilidade prática desenvolvida na relação com os alunos e que orienta as formas de intervenção nas situações cotidianas. Desse modo, atuar como profissional implica fazer escolhas e tomar decisões de maneira autônoma e inteligente. O professor recorre a uma inteligência situacional (Núñez-Moscoso, 2021) para realizar suas

tarefas, ou seja, ao exercício do julgamento profissional, capaz de articular os diversos elementos de uma situação a fim de produzir determinados resultados.

Essa cultura também se fundamenta no aprendizado da docência, uma vez que, no exercício cotidiano da profissão, emergem condicionantes relacionados a situações concretas que exigem improvisação, habilidades pessoais e a capacidade de lidar com contextos variáveis. Nesse sentido, “lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real)” (Tardif, 2010, p. 49). É por meio desse aprendizado que os professores reinterpretam sua formação anterior, ajustando-a às exigências da profissão. Nesse processo, descartam elementos considerados irrelevantes ou distantes da realidade prática e preservam aqueles julgados úteis para enfrentar os desafios concretos do cotidiano educativo. Tal aspecto tornou-se evidente nos relatos dos professores acerca das formações ofertadas pelas redes de ensino, nas quais criticam o fato de essas propostas não contemplarem as especificidades da prática docente.

Ainda no âmbito dessa cultura profissional, é importante destacar que ela se fundamenta em uma ética do ofício docente (Tardif, 2010; 2021). O professor não atua apenas em função do salário, nem exclusivamente para cumprir determinações do Ministério da Educação ou atender às orientações da gestão escolar; sua ação profissional está voltada, sobretudo, à sustentação da aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento desse processo. Assim, o agir profissional envolve um conjunto de valores que orientam decisões, atitudes e ações nas relações com os estudantes, configurando-se como uma obrigação moral inerente à docência (Contreras, 2002).

O segundo ponto refere-se à **epistemologia da prática profissional**, entendida como o “conjunto dos saberes efetivamente mobilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas” (Tardif, 2010, p. 255, grifo do autor). Os dados evidenciam que, no exercício da docência, os professores acionam conhecimentos enraizados em suas experiências, os quais, por sua vez, constituem a base para a formação dessa epistemologia da prática profissional (Tardif, 2010).

A docência, compreendida como uma **profissão pautada em interações humanas**, configura-se como o terceiro ponto de análise. A atividade docente constitui-se essencialmente por meio de interações com outras pessoas, iniciando-se

na relação com os alunos, em um contexto no qual o fator humano é central (Tardif, 2010). Tais interações ocorrem no interior de uma instituição — a escola — e são mediadas por normas, prescrições e obrigações que moldam a prática cotidiana.

Os dados da pesquisa evidenciam que os professores atribuem grande relevância a essa dimensão relacional da docência, a qual se manifesta na partilha entre os pares, seja por meio da troca de informações sobre os estudantes, dos comentários acerca das práticas pedagógicas ou da construção coletiva do planejamento. Esse tipo de interação pode ser reconhecido como “lado a lado”, no qual a “ênfase é colocada na colaboração mútua e na coordenação das ações dos indivíduos a fim de realizar alguma coisa” (Tardif, 2010, p. 166).

Por fim, emergiu da análise das diretrizes e das formações, um quarto ponto, que considera a **Nova Gestão Pública versus o Profissionalismo Colaborativo**. O ensino apresenta uma evolução inacabada, as vezes contraditória e sem sentido para muitos docentes (Souza Neto, Ayoub, 2021). Isso implica reconhecer que o desenvolvimento do ensino em sala de aula está atravessado por tensões. No entanto, as contradições introduzidas pelas políticas da Nova Gestão Pública tendem a se restringir a uma lógica de instrumentalização e aplicacionismo, esvaziando a complexidade do ato educativo. A instrumentalização de certa maneira, vai ocorrer na atividade docente, no entanto, ela não pode ser um fim em si mesmo.

A lógica da NGP foi claramente identificada nas políticas de formação continuada das redes de ensino investigadas, evidenciando um processo de “*empresarialização da formação docente*” que se apresenta de maneira explícita e recorrente. Tal lógica produz um movimento de desapropriação e descontextualização dos conhecimentos construídos pelos professores, uma vez que a formação passa a ser conduzida, em grande parte, por profissionais oriundos de outras áreas, alheios ao cotidiano escolar e às especificidades do trabalho docente. Esse deslocamento contribui diretamente para a limitação do desenvolvimento da autonomia profissional, ao reduzir o professor à condição de executor de prescrições externas. Nesse cenário, chama atenção o papel praticamente ausente da Universidade nos processos de formação continuada, que se restringe, majoritariamente, à oferta de cursos *stricto e lato sensu* — mestrados, doutorados e especializações —, enquanto as formações de curta duração, com formato de oficinas e cursos rápidos, amplamente disseminadas nas redes públicas, são hegemonicamente ofertadas pelo setor privado. Os dados

analisados permitem ainda refutar a ideia de que a precariedade da formação continuada decorra da falta de recursos financeiros, uma vez que os editais examinados na pesquisa revelam elevados investimentos públicos destinados à contratação dessas empresas, evidenciando a existência de um fundo educacional significativo que, em vez de fortalecer as instituições públicas e os coletivos docentes, é sistematicamente direcionado ao mercado da formação.

Diante desse cenário, o profissionalismo colaborativo (Hargreaves; O'Connor, 2018) apresenta-se como uma possibilidade fecunda para tensionar e superar a lógica instrumental da NGP, que tende a reduzir o trabalho docente ao cumprimento de prescrições e indicadores. Trata-se, portanto, de uma concepção que deve envolver não apenas os professores, mas todos aqueles que atuam no ambiente escolar, projetando essa colaboração nos currículos, nos planejamentos e nas ações educativas. Reconhece-se que o exercício da docência é inevitavelmente atravessado por um mandato prescritivo, expresso nas diretrizes, normativas e políticas curriculares, as quais cumprem um papel organizativo e estruturante. Contudo, o trabalho docente não se esgota nessa dimensão, pois envolve também uma esfera flexível, marcada pela imprevisibilidade, pela necessidade de adaptações e pela tomada de decisões situadas.

Nesse sentido, o fortalecimento do profissionalismo colaborativo implica valorizar a troca sistemática entre os pares como condição para a produção e o desenvolvimento do CPD. Tal perspectiva, entretanto, não depende exclusivamente da disposição individual dos professores, mas requer condições objetivas para sua efetivação, como tempo institucional, espaços de encontro e o envolvimento do sistema de ensino e das instâncias gestoras. Ademais, essa colaboração não pode ser compreendida como espontânea ou meramente relacional, sendo necessária a adoção de dispositivos formativos intencionais, tais como a análise de práticas, o trabalho com histórias de vida, o registro escrito das experiências e a reflexão compartilhada em grupos (Cochran-Smith, 2012).

A formação continuada, nessa direção, precisa incorporar a discussão sobre a imprevisibilidade do trabalho pedagógico e reconhecer que o CPD se constitui na e para a ação, orientando o professor a interpretar situações concretas, reconfigurar práticas que não atingem os objetivos propostos e projetar novas possibilidades de intervenção. Inserir o CPD no centro da formação continuada implica, portanto, ouvir

os professores e garantir sua participação desde a concepção até a implementação das ações formativas. Por fim, esses achados também suscitam a necessidade de ampliar as investigações acadêmicas sobre os limites, as condições e os obstáculos à colaboração no contexto educacional, bem como sobre os modos de reconhecimento do CPD como eixo estruturante das práticas de formação.

Enfim, consideramos que, no exercício da docência, o professor que consegue deliberar sobre suas próprias práticas alcança um processo de emancipação pedagógica, desenvolvendo, assim, a autonomia docente (Contreras, 2002). Essa autonomia consiste na tomada de consciência sobre a docência, sobre o fazer, o ser e o agir do professor e, sobretudo, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade. Dessa maneira, é essa autonomia que cria as condições para o desenvolvimento do conhecimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e Abusos dos Estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.
- ANDERSON, G.; HERR, K. New public management and the new professionalism in education: framing the issue. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, n. 84, p. 1-9, 2015.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010
- ARCADINHO, A.; FOLQUE, A.; LEAL DA COSTA, C. "A construção do conhecimento profissional de professores: uma revisão sistemática de literatura". **Livro de Atas do Seminário dar asas ao saber**. Portugal, 2021.
- ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**, 2005; v.8, n.1, p.19–32. doi:10.1080/1364557032000119616.
- AZEVEDO, A. C. B. de; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 25, n. 2, p. 129-142, 2004.
- BALL, S. J. **Educação Global S.A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, S. J.; BAILEY, P.; MENA, P.; DEL MONTE, P.; SANTORI, D.; TSENG, Chun-ying; YOUNG, H.; e OLMEDO, A. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENITES, L.C. **Identidade do Professor de Educação Física: Um estudo sobre os Saberes Docentes e a Prática Pedagógica**. 2007. 189f. Dissertação (Mestrado em

Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. DE .; HUNGER, D.. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 343–360, maio 2008.

BOAS, M. V. **Formação inicial e profissional do professor de Educação Física escolar: um terceiro espaço híbrido na relação Universidade - Escola** 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências). Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C.M.F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 2004.

BOURDONCLE, R. Professionnalisation, formes et dispositifs. **Recherche et Formation**, n. 35, p. 117-132, 2000.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n.º 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília/DF, 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n.º 7 de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília/DF, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/DF, 2002b.

_____. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2021.

_____. Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.** Brasília, Brasil: Casa Civil.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 19 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº2, de 20 de dezembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 19 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 19 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº4, de 29 de maio de 2024.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRESSER PEREIRA, L. C.. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 45, p. 49–95, 1998.

BUENO, B. O. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, E. C.; ABRÃO, M. H. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/UFBA, 2006. v. 1, p. 219-238.

BUTLEN, M.; Prefácio. In: BUENO, B. (orgs.). **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente.** São Paulo: FEUSP, 2023. p. 18-31.

CARDOSO, N. de S.; FARIAS, I. M. S. de. Qual o conceito de Docência? Entre resistências e investigações. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v.2, i.2, n.4, p. 395-415, jul./dez., 2020. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.395-415>.

CARDOSO, N. de S.; MENDONÇA, S. G. de L.; FARIAS, I. M. S. de. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 9-34, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8913.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8913>. Acesso em: 04 jan. 2022.

CARVALHO, T. F. **Constituição e caracterização dos saberes da base profissional de professores de Educação Física em início de carreira**. 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2019.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-2622015000100037&script=sci_abstract. Acesso em: 19 nov. 2021.

CASTRO NETA, A. A. de et al. Contextos da precarização docente na educação brasileira. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, e020037, 2020.

CASTRO, P. H. Z. C. de. **A formação de professores de educação física na EEFD/UFRJ: do percurso formativo ao professor formador**. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CESÁRIO, M.; REALI, A.M.M.R. O professor de educação física na escola: os saberes para o ensino. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 2, n. 2, out./mar., 2011.

COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time, **Kappa Delta Pi Record**, n. 48, v.3, 108-122, 2012. DOI: 10.1080/00228958.2012.707501.

CONTRERAS, J. Os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. In: _____. (Org.). **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p.71-85.

CÓSSIO, M. F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, abr. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822018000100066&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 jan. 2024.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Avaliação em larga escala no Brasil: entre a coordenação federativa e o ethos do Estado-avaliador. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 51, 2019. DOI: 10.21680/1981-1802.2019v57n51ID15806.

Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15806>. Acesso em: 12 jan. 2024.

COSTA, E. M.; MATOS, C. C. CAETANO; V. N. S. Formação e trabalho docente: Intencionalidades da bnc-formação continuada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021.

COSTA, M. O. Contrarreformas, nova gestão pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 159-179, jan. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000100159&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 jan. 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**: relatórios de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Aqui jaz o “3+1”. A resolução 4/2024 e o novo contexto de reforma das licenciaturas: desafios e possibilidades. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 17, n. 36, p. e909, 2025. DOI: 10.31639/rbfp.v17.i36.e909.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores. **Revista FAEEBA**, v. 22, p. 127-136, 2013.

_____, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, n.17, v.46, p.1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em 11 dez. 2021.

FARFÁN, M. F.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Carreiras Docentes, Neoliberalismo e a Nova Gestão Pública na América Latina. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 984–1005, 2023. DOI: 10.58422/repesq.2022.e1392. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1392>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FARIAS, G.O. et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-454, abr./jun. de 2018.

FARIAS, I. M. S. de. O discurso curricular da proposta para BNC: da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, vol. 13, n. 25, p.155-168, jan./maio, 2019.

FERREIRA, J. da S. **A profissionalização, a formação e conhecimento profissional docente: um estudo das práticas colaborativas de um programa**

residência pedagógica em educação física. 2023. 352f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2023.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paidéia**, 2004, 14 (28), 139 -152.

FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Fórum de Licenciaturas: **Webconferência de reabertura.** [S. l.:s. n.], 2025. 1 vídeo (01:34:38). Publicado pelo TV UEMG Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Df-KQKCAWu4&list=PLOf0rLI6DKwrt53NC7JSZVSFNKm8hXsiT&index=124>. Acesso em: 10 mai. 2025.

GARCÍA, C. M. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, 19, p. 101-144, 1999.

GARIGLIO, J.A. **Fazeres e Saberes Pedagógicos de Professores de Educação Física.** Ujuí:Unijuí, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 09 ago. 2021.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** Pesquisas Contemporâneas sobre osaber docente. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996, p.45-61.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa-social.** São Paulo: Atlas, 2008. 6ª ed.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, abril, 1995.

GOODSON, I.; HARGREAVES, A. Mudança Educativa e crise do profissionalismo. In: GOODSON, I. **Conhecimento e Vida Profissional.** Porto: Porto Editora, 2008. p. 209-21.

GONTIJO, A. A. et al. Dilemas e contradições das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5694, 2023.

GRUPO DE TRABALHO GT 08 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Anped. **Uma DCN da formação de professores(as) que não avança e nem representa conciliação.** Posição do GT8 da ANPEd sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Anped: GT 08 - Formação de Professores(as), 25/11/2024, 13pg. Disponível em <https://anped.org.br/biblioteca/posicionamento-do-gt8-daassociacao-nacional-de-pos-graduacao-e-pesquisa-em-educacao-anped-sobre-as-diretrizes-nacionais-para-aformacao-inicial-de-professores-para-a-educacao-basica/>.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 2ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

HARGREAVES, A.; O'Connor, M. **Collaborative professionalism**: when teaching together means learning for all. California: SAGE Publications, 2018.

HARVEY, D. **A Brief History of Neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HOBOLD, M. S.; FARIAS, I. M. S. Apresentação do Dossiê Temático Formação de Professores: Projetos em Disputa. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-8, jul. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 jan. 2024.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**: a report of the Holmes Group. East Lansing, MI:Holmes Group, 1986.

HOOD, C. A Public Management for All Seasons? **Public Administration**, v.69, n. 1, p. 3-19, 1991.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

HYPOLITO, Á. M.; GANDIN, L. A. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. **E-curriculum**. v. 11, n. 2, p. 334-341, 2013.

HYPOLITO, Á. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, v. 46, n.17, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em 11 dez. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNON, F. SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Ed. Hipótese, 2019.

KOCHE, S. C.; GROSCH, M. S. A catarse na formação continuada: por uma

construção coletiva dos saberes docentes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 165-181, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

LANE, J. E. **New Public Management**. London: Routledge, 2000.

LAMOSA, R. A.; MACEDO, J. M. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.10, n.20, julho/dezembro de 2015.

LIMA, E.F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Cadernos de Educação**. Santa Maria, v.29, n.2, p.85-98, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHAES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. de. Pesquisa educacional sobre professores: reflexões sobre a teoria e o método. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.14, n. 41, p. 101-124, abr. 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed., 4. Reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

MATTOS, M. G. JÚNIOR, A. J. R.; BLECHER, S. **Metodologia da pesquisa em educação física**: Construindo sua monografia, artigos e projetos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

METZNER, A. C.; CESANA, J.; DRIGO, A. J. Diretrizes curriculares nacionais e a educação física: levantamento das produções acadêmicas e científicas dos últimos 10 anos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, 2016. DOI:10.5216/rpp.v19i4.42252. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/42252>. Acesso em: 15 jan. 2024.

METZNER, A. C.; DRIGO, A. J. A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física. **Revista Brasileira de História da Educação** [online]. 2021b, v. 21, e154. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e154>. Acesso em: 17 dez. 2021. ISSN 2238-0094.

_____. Os desafios das diretrizes curriculares nacionais para a área de educação física: uma análise do período de 1939 a 2015. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 24, 2021a. DOI: 10.5216/rpp.v24.67034. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/67034>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, p.1-13, 2004.

MOGI GUAÇU (SP). Edital de pregão presencial nº 60/2022 - processo licitatório nº 4.362/2. **Diário Oficial do Município de Mogi Guaçu**, 28 jun. 2022, p. 01- 50. Disponível em: <https://www.mogiguacu.sp.gov.br/licitacao/289/pregao-presencial.html>. Acesso em: 10 mar 2024.

MOGI GUAÇU (SP). **Lei Complementar nº 880**, de 07 de dezembro de 2007. Institui o Estatuto do Magistério Público Municipal de Mogi Guaçu. Mogi Guaçu: Câmara Municipal, 2007.

MOGI GUAÇU (SP). **Lei Complementar nº 1.239**, de 19 de dezembro de 2013. Altera disposições da Lei Complementar nº 880, de 07 de dezembro de 2007. Mogi Guaçu: Câmara Municipal, 2013.

MOGI MIRIM (SP). Processo n. 5.489/2019, Pregão eletrônico n. 038/2019, Edital n. 050/2019. **Diário Oficial do Município de Mogi Mirim**, 22 abr. 2019 p. 01- 28. Disponível em: <https://www.mogimirim.sp.gov.br/uploads/licitacao/11941/P9fl4HINUdFNQLVbYncrT0IUsvftkLy.pdf> . Acesso em: 10 mar 2024.

MOGI MIRIM (SP). **Lei Complementar nº 207/06**, 2006. Estabelece o Estatuto do Magistério Público do Município de Mogi Mirim. Mogi Mirim: Câmara Municipal, 2006.

MOGI MIRIM (SP). **Lei Complementar nº 296/146**, 2014. Dispõe sobre alteração de dispositivos da lei complementar nº 207/06, que estabelece o Estatuto do Magistério Público do Município de Mogi Mirim. Mogi Mirim: Câmara Municipal, 2014.

MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D. G. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. **BMJ**, 339, 2009. Article b2535-269. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>.

MOLINÁRIO, F. J.de S. **Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: diálogos e conhecimento profissional de professores de educação física**. 2019. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

_____. Fimar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2017, v. 47, n. 166, pp. 1106-1133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 10 ago. 2021. ISSN 1980-5314.

_____. Notas sobre a formação (contínua) de professores. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. (Texto mimeografado).

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan.-jun. 1999.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

_____. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022.

_____. **Professores: Libertar o futuro.** Diálogos, 2023.

NÚÑEZ-MOSCOSO, J.. La práctica profesional en la formación inicial del profesorado: de los saberes profesionales a la co-construcción de una inteligencia situacional. **Pro-Posições**, v. 32, p. e20180079ES, 2021.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na américa latina. **Rev. FAEBA** – Ed. e Contemp. v. 27 n. 53 p.43-59 set./dez. 2018.

OLIVEIRA, S.M. S. de; SILVA, C. D. M. da. Formação de professores em tempos de retrocesso: o que dizem os documentos oficiais?. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 141-152, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv7n1-012>. Acesso em: 04 jan. 2022.

OLMEDO, A. Something old, not much new, and a lot borrowed: philanthropy, business, and the changing roles of government in global education policy networks, **Oxford Review of Education**, v.43, n.1, p. 69-87, 2017. DOI: 10.1080/03054985.2016.1259104

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997.

PLOTEGHER, A. T.; FREITAS, F. J. P. de; SANTOS, M. V. dos; DAHLKE, A.P.; WITTIZORECKI, E. S. Formação em Educação Física: revisão de escopo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES nº 6/2018) e as repercussões na docência. **Movimento**, v. 31, p. e31025. jan./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.144389>

POLLITT, C.; BOUCKAERT, G. **Public Management Reform: A Comparative Analysis** – New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State. Oxford: Oxford University Press, 2011.

POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 35-50.

PUCCI, R. H. P.; ANTUNES-SOUZA, T. Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Contexto de Implementação da BNCC. In: **BNCC em cenários atuais: currículo, ensino e a formação docente**. 1 ed. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2021, v.1, p. 11-26.

Disponível em:

https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/565/2020/01/BNCC_CenariosAtuais_AMESTO_Y_Arc_o_2021.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

RAIMUNDO, J. A.; FAGUNDES, M. C. V. Estado da arte sobre a formação de professores entre 2001 e 2016: um olhar sobre a produção brasileira a partir do Portal de periódicos CAPES/MEC. **Roteiro, [S. l.]**, v. 43, n. 3, p. 891–918, 2018.

RIGOLON, W. de O.; PRÍNCEPE, L.; PEREIRA, R. Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, v. 12, p. 94-103, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2019

ROLDÃO, M. C., et al. O conhecimento profissional dos professores: especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v.1, n. 2, pp. 138-177, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; SILVA, P. J.; MARTINS, P. L. O. Relação teoria e prática na elaboração de saberes docentes no curso de licenciatura em física. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 51, p. e8703, 2019. DOI: 10.5585/eccos.n51.8703. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8703>. Acesso em: 17 jun. 2023.

RUFINO, L. G. B.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de. Formação de professores de educação física no brasil: análise das políticas públicas e implicações para o desenvolvimento da prática profissional. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 2, p. 226–240, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/9230>. Acesso em: 16 jan. 2024.

RUFINO, L.G.B. **Entre a escola e a universidade: análise do processo de fundamentação e sistematização da epistemologia da prática profissional de professores de Educação Física**. 2018. 795f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

SANCHOTENE, M.U.; MOLINA NETO, V. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 447-158, 2013.

SANDRI, S.; GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. BNC-formação inicial e continuada de professores: noção e dimensões da profissionalização docente. **Revista e-Curriculum**, v. 22, p. e65693, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e65693. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65693>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SANTOS, C. F. dos. Praticismo e conhecimento na educação popular. **Revista Práxis Educacional**, v. 7 n.11, p. 157-173, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/670>. Acesso em: 04 jan. 2022.

SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. de. Profissionalização docente à brasileira: entre a

retórica da valorização dos professores e a desprofissionalização em sua relação com a docência. In: BUENO, B. (orgs.). **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente**. São Paulo: FEUSP, 2023. p. 58-86.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 2, p. 213–232, jul. 2008.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.V.; SILVA JÚNIOR, C. A. **Formação de professor**. São Paulo: Ed. Unesp, v.1.1996.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016.

SHULMAN, L. “Knowledge and teaching: foundations of the new reform”. **Havard Educational Review**, n.57, v.1, p.4-14, 1987.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v.15, n.2, p.4-14, 1986. Disponível em:

http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf.

Acessoem: 01 set. 2020.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

SILVA, L. F. N. **A epistemologia do professor: questões didático-metodológicas no ensino da educação física**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SILVA, M. F. G da. **A prática como locus de formação de professores e produção de saberes na Educação Física**. 2014. 269f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

SOUZA, I. M.; SOARES, R. C. O.; SANTOS, F A. Revisão de Literatura: O Conhecimento profissional docente na formação de professores que ensinam Matemática para o desenvolvimento curricular. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 16, n. 43, p. 1-22, 28 ago. 2023.

SOUZA NETO, S. de. **A educação física na universidade**: licenciatura e bacharelado: as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. 1999.

SOUZA NETO, S. de; AYOUB, E. Maurice Tardif - trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos . **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. e20200145, 2021.

SOUZA NETO, S. de; BORGES, C.; AYOUB, E. Formação de professores na

contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. e20210031, 2021.

STAKE, R. E. Case studies. In: NORMAN, K. D.; YVONNA, S. L. (Eds.), **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000, p.435-453.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, Junho 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/abstract/?lang=pt>. Acesso: 13 nov.de 2021.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.323 p.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, n. 13, p.5-24, jan/fev/mar/abr 2000.

TARDIF, M.; Lessard, C.; Lahaye, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p. 209-244, dez., 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, São Paulo: Atlas, 1987.

VEDOVATTO, D.; RUBINO, M. A formação continuada de professores de Educação Física a partir de um espaço coletivo escolar: uma experiência no Brasil. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, 2021, vol.21, n.2, ISSN 1409-4703. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i2.46780>.

VEDOVATTO IZA, D. F.; SOUZA NETO, S. de. Os desafios do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, p. 111-124, out. 2014. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46271>. Acesso em: 18 nov. 2021.

VELLENICH et al. Comunidade aprendente: a escola como locus de formação e desenvolvimento do professor. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 42, p. 161 – 176, jan./abr.2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71550676010.pdf>. Acesso em 28 dez.2021.

VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, set. 2018.

Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432018000300060&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 jan. 2024.

VIEIRA, E. S. **A socialização profissional no programa de iniciação à docência: o processo de aquisição de um repertório de conhecimentos profissionais.** 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

WITTORSKI, R. **Profissionalização e desenvolvimento profissional.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Catedra UNESCO, 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAN, D. D. P. e. Formação de professores em disputa: a experiência da Unicamp. **Revista Formação em movimento**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.314-328, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/524>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ZANOTTO, L. **Análise do conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de educação física: pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental.** 2019. 229f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos:** como e porque elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.