

## **A FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL E NO CHILE: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À AUTOPERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES**



<https://doi.org/10.56238/arev7n5-035>

**Data de submissão:** 05/04/2024

**Data de Publicação:** 05/05/2025

**Fernando Lazaretti Onorato Silva**

Doutorando em Educação (PPE/UEM)

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

E-mail: [feelazaretti@gmail.com](mailto:feelazaretti@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-9247-9869>

<http://lattes.cnpq.br/3120073087912690>

**Ayla Alves Chanthe**

Especialista em Geografia, Meio ambiente e História

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

E-mail: [aylaalves.c@gmail.com](mailto:aylaalves.c@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0007-0023-4121>

<http://lattes.cnpq.br/7377268927830669>

**Lorena Mota Catabriga**

Doutoranda em Educação (PPE/UEM)

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

E-mail: [lorenamotacatabriga@hotmail.com](mailto:lorenamotacatabriga@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-9533-9303>

<http://lattes.cnpq.br/4116067683021997>

**Luís Otávio de Oliveira Goulart**

Doutorando em Educação (PPE/UEM)

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

E-mail: [loogoulart@uem.br](mailto:loogoulart@uem.br)

<https://orcid.org/0000-0002-4246-2380>

<http://lattes.cnpq.br/4208622897077361>

**Yedda Maria da Silva Caraçato de Sousa**

Doutoranda em Educação (PPE/UEM)

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

E-mail: [yeddacaracato@hotmail.com](mailto:yeddacaracato@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-6602-3921>

<http://lattes.cnpq.br/5403362583816958>

**Maria Carolina Miesse**

Doutoranda em Educação (PPE/UEM)

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

E-mail: [mariamiesse@hotmail.com](mailto:mariamiesse@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-9694-7009>

<http://lattes.cnpq.br/0863638002568092>

**Gina Bressan Schiavon**  
Doutora em Educação (PPE/UEM)  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)  
E-mail: gbschiavon@uem.br  
<https://orcid.org/0000-0002-8930-7601>  
[lattes.cnpq.br/4125936639985592](http://lattes.cnpq.br/4125936639985592)

**Vânia de Fatima Matias de Souza**  
Doutora em Educação (PPE/UEM)  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)  
E-mail: vfmsouza@uem.br  
<https://orcid.org/0000-0003-4631-1245>  
<http://lattes.cnpq.br/7642081335847897>

## RESUMO

Objetivou-se apresentar as aproximações e distanciamentos das políticas de formação inicial em Educação Física (EF) no Brasil e no Chile. Para tanto sustentou-se na pesquisa qualitativa do tipo descritiva com análise documental. Adotaram-se como temáticas os aspectos históricos da implementação das políticas de formação, políticas de formação de professores no contexto de globalização e políticas de formação para cursos de educação física. As análises apontam a implementação dos discursos subscritos nos documentos sob os termos equidade e justiça social, tendo na formação de professores no Chile a ausência de diretrizes para as especialidades das licenciaturas, o que se difere da realidade brasileira na qual, cada curso de licenciatura apresenta regulamentação de acordo com suas especificidades. Por fim, conclui-se que atualmente há uma linearidade na formação inicial em ambos os países, porém evidencia-se a necessidade de avanços na formação brasileira no campo da EF, entretanto, os acenos em sua sistematização da formação no Brasil quando comparada com o Chile apresenta delineamentos que apontam para a busca qualificada do futuro profissional.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Formação Inicial. América Latina.

## 1 INTRODUÇÃO

Romper com os estereótipos de uma formação profissional atrelada à formação humana, decorrente das linearidades sistêmicas e fragmentadas, implica em entender que os contextos formativos nos quais o ser humano se encontra estão configurados pelo mundo histórico e social do sujeito. Sustentando-se pelas relações subjetivas estabelecidas por meio de processos educativos que visam viabilizar condições para que o sujeito busque sua autonomia e emancipação humana, transcendendo as relações mercadológicas desse processo. Considera-se fundamental desvendar os saberes, para além das "verdades e inverdades" impostas como base de sustentação dos conhecimentos elucidados e mantidos nos diversos contextos da educação.

De acordo com Freire (1991, p. 126) "a educação não é a chave das transformações do mundo, mas o fazer educativo" que possibilita e oportuniza a efetivação do homem como ser social. O homem se torna educado ao construir mundos, no qual a educação se efetiva na configuração de suas relações intersubjetivas. Aos significados que as transformações do homem e da sociedade se baseiam nas relações e nos saberes culturais e econômicos, que são refletidos e (re)pensados para influenciar diretamente o processo formativo dos futuros professores, que atuarão em diferentes contextos, tanto na educação formal quanto na não formal.

Compreende-se que a educação, por si só, não pode resolver todas as problemáticas ou "mazelas" sociais (Couto, 2011), mas possibilitar e oportunizar a apropriação, (re)significação, incorporação e transmissão dos conhecimentos científicos. Permitindo um processo de formação humana que viabiliza ao homem tornar-se um sujeito autônomo e emancipado, baseado em sua reflexividade e criticidade, por meio de condições que lhe permitem fazer uma (re)leitura das relações sociais e, posteriormente, julgar ou deliberar sobre suas crenças, convicções e valores a serem transpostos, aceitos ou modificados. Afinal, a educação escolar está enraizada na historicidade da própria sociedade, situada em uma configuração determinada, em um certo contexto sócio-histórico, em uma relação de condicionamento recíproco entre as demandas da sociedade em relação ao mundo do trabalho e à vida na própria sociedade.

Favoreto, Figueiredo e Zanardini (2017, p. 990) afirmam que, por meio das relações sociais, o homem pode "se posicionar intelectualmente" e transformar sua realidade social. No entanto, "sempre estará condicionado à realidade material, que existe antes e independe do homem". Esse processo formativo molda-se pela "transformação social resultante do conjunto de atividades teórico-práticas do homem", o que, de forma subjetiva, representa-se no processo educacional pela figura do professor. Nesse cenário, a dicotomia entre o trabalho prático e a concepção teórica, elucidada no processo de formação inicial oferecido ao futuro professor, irá direcioná-lo a uma ação produtiva ou

contraproducente. Referindo-se a estabelecer uma reciprocidade entre o sistema existente e as necessidades vigentes, influenciadas pelos interesses locais das pessoas envolvidas no processo.

Esse contexto indica a necessidade de uma formação inicial na qual o professor seja considerado um agente ativo, capaz de viabilizar o processo de formação humana através das práticas educativas, a fim de romper com a alienação imposta pelo sistema. No entanto, para que essa ação seja eficaz no trabalho diário do professor, é fundamental que a formação inicial do futuro professor seja embasada por propostas teóricas que fundamentam sua visão de mundo e do ser humano. Isso ocorre porque a formação inicial deve ser influenciada pela interação entre o mundo do trabalho e o processo formativo, construído e estruturado com base nas experiências adquiridas por meio das interações com o campo da prática profissional.

Essa formação, sustentada na configuração de uma práxis associada às macroestruturas estabelecidas pelas políticas que regulamentam a formação profissional, bem como pela interação delineada na implementação e execução dessas diretrizes legais, contribuirá para a construção da identidade profissional do futuro professor (Dubar, 2012). Portanto, a relevância do processo formativo está em sua base de ações teórico-práticas apoiadas em reflexões didático-pedagógicas, que permitem ao futuro professor adquirir saberes e conhecimentos que o capacitam a desenvolver sua autonomia sociopolítica em relação aos contextos e espaços nos quais ele está inserido.

Esses cursos de formação inicial estruturam e consolidam as ações legais regulamentadas pelas resoluções, proporcionando ao futuro professor a compreensão das restrições que moldam e consolidam seu campo profissional. Essa configuração profissional moldada pela construção e desconstrução de políticas que influenciam a formação inicial com o objetivo de manter ou alterar o sistema socioeconômico vigente. Além disso, essa configuração está relacionada com a efetivação dos cursos e currículos estabelecidos pelas Instituições de Ensino Superior, dedicadas à formação inicial e preparação do indivíduo para o mundo do trabalho.

A partir dessas reflexões indaga-se como as políticas públicas são configuradas e como têm influenciado a formação de professores, com o propósito de viabilizar e concretizar os processos formativos no Brasil e no Chile? Portanto, o objetiva-se com esta pesquisa compreender como as resoluções que regulamentam a formação docente são configuradas e implementadas nos cursos de formação inicial em Licenciatura em Educação Física no Brasil e no Chile, além de apresentar semelhanças e diferenças entre as normas contidas nos documentos que orientam a formação de professores no Brasil e no Chile.

## 2 RESULTADOS

Para obtenção dos resultados desta pesquisa utilizou-se como base documentos normativos que compõem o sistema educacional em ambos os países, os quais foram selecionados a partir de uma leitura prévia e que tratassem da formação em Educação Física. Assim sendo, os documentos selecionados para análise estão dispostos na tabela 1, apresentando à nomenclatura e um breve resumo do conteúdo.

Quadro 1 - Documentos normativos relacionados à formação inicial no Brasil

Documento	Número/Data	Resumo
<b>Lei</b>	nº 9394 de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
<b>Resolução CNE/CP</b>	nº 2 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.
<b>Resolução CNE/CP</b>	nº 1, de 2 de julho de 2019	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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.
<b>Resolução CNE/CP</b>	nº 3, de 3 de outubro de 2018	
<b>Resolução CNE/CES</b>	nº 6, 18 de dezembro de 2018	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências.

Fonte: os autores.

Em relação às políticas educacionais do Chile, foram obtidos dois documentos, que são Ley 20370 que estabelece a Lei Geral de Educação (LGE) de 12 de setembro de 2009, que:

Representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile. Deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en lo referente a la educación general básica y media (mantiene la normativa respecto a la educación superior). Establece principios y obligaciones y promueve cambios en la manera en que los niños de nuestro país serán educados.

Los principios que inspiran esta ley, además de los establecidos en la Constitución de la República de Chile y los tratados internacionales, son: universalidad y educación permanente; calidad de la educación; equidad; autonomía; diversidad; responsabilidad; participación; flexibilidad; transparencia; integración; sustentabilidad e interculturalidad [...] (Chile, 2009).

Quanto à segunda Lei selecionado foi à Ley 21091 sobre Educação Superior de 21 de novembro de 2019, à qual estabelece

Un Sistema de Educación Superior, que estará integrado por las instituciones de educación superior y por un conjunto de organismos y servicios públicos con competencia en dicho ámbito. En este marco, se crea la Subsecretaría de Educación Superior, como un órgano administrativo de colaboración directa del Ministro de Educación en la elaboración, coordinación, ejecución y evaluación de las políticas para la educación superior, tanto en el ámbito universitario como en el técnico profesional [...] (CHILE, 2019)

Destaca-se que o Chile passou por diversas mudanças no que concerne sua formação em professores, perpassando pela formação dos “Preceptores”, que seriam equivalentes à formação em Magistério aqui no Brasil. Posteriormente, fundaram-se os Institutos de Pedagogia, que tinha como objetivo formar o corpo docente, apresentando uma formação geral seguida por uma formação em uma área de atuação, como Educação Física, ou como é chamada no Chile, Pedagogia em Educação Física (Contreras-Sanzana; Villalobos-Clavería, 2010).

No contexto das recentes reformas na carreira docente no Chile, é importante destacar que os cursos de pedagogia agora têm uma duração de cinco anos. Em comparação, no Brasil, a maioria desses cursos tem uma duração de quatro anos. Essas mudanças visam garantir e promover a qualidade da formação de professores. Como parte do esforço para assegurar essa qualidade, foi criado o Programa de Fortalecimento da Formação Inicial Docente (FFID). Este programa tem várias metas e permissões, incluindo aquelas relacionadas aos programas de formação docente, dentre elas, destacam-se:

1. Revisión y actualización de los contenidos curriculares de los programas de formación docente, clasificándolos en:
  - a. Formación general: contenidos referidos a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, bases históricas, ética profesional, entre otros;
  - b. Formación de la especialidad: contenidos específicos del nivel y carrera, incluyendo menciones para la educación general básica y de conocimiento disciplinar para la educación media;
  - c. Formación profesional: conocimiento de los educandos (desarrollo psicológico, aprendizaje, diversidad), del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza, evaluación, orientación), conocimientos instrumentales para la enseñanza, como las tecnologías de la información y comunicación y de los procedimientos de investigación;
  - d. Formación práctica: actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza (Contreras-Sanzana; Villalobos-Clavería, 2010).

Os documentos apontam que a formação inicial no Chile, se aproxima da realidade dos países da América Latina nos anos 70, em que se evidenciava déficit de mão de obra, o que explica as diversas

políticas voltadas para incentivo à formação de professores. No que se refere à Educação Física, o Chile foi o primeiro país a apresentar um curso de formação de professores, ainda em 1906, no Instituto Superior de Educação Física, mas somente em 1962 e 1963 que a carreira em EF foi criada. Atualmente, houve um aumento significativo nos títulos ofertados em relação à formação em Educação Física, podemos citar: Pedagogia em Educação Física; Pedagogia em Educação Física voltada para Educação Básica Geral; Pedagogia em Educação Física com foco em Psicomotricidade, entre outras modalidades formativas, cabe destacar que a maioria volta-se para área escolar (Poblete-Valderrama et al., 2018; Améstica; Avalos, 2015; Paula et al., 2020).

### 3 DISCUSSÕES

Compreender o panorama atual das políticas de formação de professores exige uma análise crítica de seu desenvolvimento ao longo do tempo. Nesse sentido, a necessidade de revisitar os aspectos históricos das políticas de formação inicial de professores se torna evidente. Ao mergulhar nas origens e na evolução dessas políticas, de forma que seja possível identificar as mudanças estruturais e conjunturais, levando-as a um momento de fragilidade e precarização, especialmente crítico para a formação profissional dos envolvidos no campo educacional.

Esta jornada histórica, marcada por incertezas e contradições, como enfatizado por Cury (1995, p. 31), é inerente à metodologia dialética, uma vez que a contradição impulsiona a dinâmica da realidade. Ignorá-la seria conceber a realidade como estática, o que anularia o elemento de movimento intrínseco a ela.

No contexto histórico, observa-se que os anos de 1900 ficaram marcados como o surgimento dos cursos de formação em Educação Física em países da América Latina, incluindo o Brasil e o Chile (Silva et al., 2015). Esses cursos foram inicialmente influenciados por aspectos militares, com ênfase na ginástica e no esporte. A motivação para a formação nessa área estava vinculada às necessidades estatais relacionadas ao desenvolvimento econômico e à urbanização, especialmente no que diz respeito à saúde e à educação. Um exemplo disso foi o Chile, que enfrentava escassez de mão de obra, exigindo investimentos na formação de professores para atender a essa demanda (Silva et al., 2015; Contreras-Sanzana; Villalobos-Clavería, 2010).

Nas últimas décadas, as políticas educacionais têm se concentrado na eficiência dos cursos de formação de professores na etapa inicial. Isso tem sido medido principalmente por meio dos resultados em exames de desempenho dos alunos, apesar do processo de descentralização que permitiu às instituições de ensino superior (IES) mais autonomia na elaboração de currículos. No entanto, a regulação dos sistemas educacionais permanece centralizada, especialmente por meio de sistemas de

avaliação. A adoção de políticas de avaliação tem se tornado cada vez mais comum no campo da educação, justificada por diversos discursos, desde o controle ideológico até a busca por melhorias na qualidade educacional e na competitividade econômica. Como observado por Hypólito (2010), essas mudanças não se limitam a uma reorganização da economia, mas também envolvem a criação de um modelo de gestão que se baseia na ideia de consumo e autonomia do indivíduo, tornando-o um consumidor capaz de fazer escolhas autônomas.

Dale (1994) destaca que a introdução de mecanismos de mercado na educação envolve uma liberalização do sistema educacional, com novas formas de financiamento e regulamentação. Ao contrário de outros setores, essa abordagem de mercado atribui ao Estado um papel mais significativo, em vez de secundário. Essa relação entre normas legais e estruturação curricular na formação inicial de professores, conforme apontado por Gatti (2013), parece não ter conseguido adaptar os currículos às necessidades da prática docente no contexto escolar. Muitas vezes, o atendimento às demandas legais é sustentado pelos princípios e ideologias impostos pelo Estado, historicamente influenciados pelo sistema capitalista em vigor na sociedade.

Conforme Curry (1995, p. 62) observa, a educação desempenha um papel crucial na reprodução não apenas dos meios de produção, mas também das relações de produção, consolidando as posições sociais na sociedade. Além disso, contribui para a formação de "cidadãos dóceis e operários competentes". Nesse contexto, o Estado é conceituado como um conjunto de instituições permanentes que viabilizam as ações governamentais, enquanto o governo representa os programas e projetos temporários da sociedade. A formação inicial do futuro professor, conforme observado por Gramsci (2000), é moldada pelos princípios neoliberais, comprometendo a formação humana e contribuindo para a construção de um sistema subserviente a um modelo alienado.

Essas ideologias subsidiaram a compreensão da formação inicial de professores no contexto brasileiro, onde ideais políticos e restrições governamentais contribuem para uma visão complexa da prática social. Essa educação é influenciada pelos programas governamentais, que moldam um sistema de produção submisso à formação do indivíduo. A relação entre formação humana e formação inicial de professores, como destacado por Libâneo e Pimenta (1999), é uma ação multirreferencial que exige a superação de paradigmas dicotômicos e a combinação de conhecimentos com experiências e realidades socioculturais. Pimenta (2012) ressalta que a formação docente deve transcender o mero domínio do conhecimento técnico e tecnológico, buscando reconhecer as perspectivas do conhecimento a partir de um contexto histórico, social e cultural.

Em tempos de sociedade líquida, marcada por conhecimentos transitórios e pela lógica neoliberal do consumo, a formação inicial deve incorporar a flexibilidade do conhecimento, visando à formação humana e à preparação para o mundo do trabalho.

Consequentemente, ser professor é compreendido como uma jornada influenciada por interações culturais e transformações identitárias ao longo da formação inicial e na consolidação da carreira (Gadotti, 2003). As Instituições de Ensino Superior (IES) enfrentam há muito tempo o desafio de desenvolver currículos de formação inicial que atendam às necessidades da educação básica. Muitas vezes, esses projetos se mostram imperfeitos e insuficientes para garantir a competência profissional (Azevedo; Malina, 2004). Atualmente, a formação inicial parece estar focada na divisão do trabalho, priorizando o trabalho intelectual em detrimento do trabalho prático. Os documentos nacionais orientadores enfatizam o "saber fazer", caracterizado pela passividade técnica (Betti, 2005; Caparroz; Bracht, 2007).

Tardif e Lessard (2014) alertam que a formação de professores nas universidades muitas vezes se distancia da prática escolar, baseando-se em conhecimento produzido pela pesquisa acadêmica e desconectado da realidade da sala de aula. Isso resulta em futuros professores sem autonomia e despreparados para gerar conhecimento em seu contexto profissional. Para aproximar o conhecimento acadêmico da prática educacional, é essencial mudar a concepção de que a universidade produz o conhecimento enquanto a escola é responsável apenas pela prática pedagógica. Os estudantes em formação inicial precisam adquirir autonomia pedagógica, integrando teoria e prática em seu processo de aprendizagem.

Durante sua formação, os futuros professores devem vivenciar a prática pedagógica na escola, possibilitando a discussão, contextualização e reflexão sobre suas experiências. Isso os preparará para enfrentar as complexidades da realidade educacional e formativa. Ao buscar essa integração, Tardif e Raymond (2000) sugerem que a formação para o trabalho não apenas modifica o objeto de trabalho (a docência), mas também a identidade do trabalhador. Isso implica uma prática orientada pela teoria, incorporando ações com base nas experiências cotidianas.

Dubar (2012) enfatiza que a construção da identidade profissional ocorre por meio de um processo de socialização que envolve educação, trabalho e carreira, possibilitando o reconhecimento dos membros como profissionais. Para consolidar essas transformações e atender às mudanças na formação de professores para a Educação Básica, é necessário superar modelos antigos e estabelecer novas abordagens curriculares.

O processo de formação de professores está em constante evolução, impulsionado por políticas públicas, pressões sociais e mudanças econômicas. A formação inicial deve equilibrar a aquisição de

conhecimento técnico com o desenvolvimento da formação humana e a preparação para o mundo do trabalho. A integração entre teoria e prática é essencial, e a formação deve capacitar os futuros professores a refletirem sobre suas experiências e a se adaptarem às complexidades da educação contemporânea.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização da presente pesquisa se fez imprescindível, visto que se faz indispensável compreender como as políticas públicas mais recentes se inserem no universo da formação inicial. Por este motivo, voltar o olhar para as políticas que regem a formação desses futuros professores, que estão adentrando na carreira docente, possibilita traçar um panorama no que cerne as mudanças, potencialidades e fragilidades da formação inicial para com a atuação enquanto profissionais da educação básica nessas duas realidades distintas e que por vezes apresentam notoriamente aproximações nas suas conduções das políticas para a formação de professores.

Assim, a partir da realização, percebe-se que há aproximações e distanciamentos no que concerne às políticas educacionais em ambos os países, no que se refere a formação inicial em Educação Física. Cabe destacar que o Chile ofertou primeiro a formação, porém demorou a reconhecer-la como carreira docente, enquanto no Brasil a carreira do professor de Educação Física teve seus primeiros passos na Lei n.º 9394/1996 (BRASIL, 1996), que passou a considerar a EF como um componente curricular, sendo a formação inicial realizado mediante a curso superior de no mínimo 200 dias letivos.

Uma divergência na formação entre os países, foi a presença dos institutos técnicos no Chile, sendo outra forma de formação para atuação docente. Outra questão importante é a falta de uma legislação que aborde acerca da formação em EF, enquanto no Brasil tem-se, por exemplo, a Resolução CNE/CP nº 6 de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018) que estabelece as diretrizes nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Em contrapartida, no Chile, não foram encontrados documentos que abordassem a formação em EF, mas sim documentos gerais, que abordam a formação das diversas Pedagogias.

Por fim, foi possível perceber como aproximação nas políticas educacionais as questões referentes aos objetivos como equidade e justiça social, visando uma formação onde todos tenham acesso e os mesmos direitos. Mesmo que no Brasil a Educação Física esteja, no que se refere aos documentos legais, mais sistematizada quando comparada ao Chile, ambos seguem uma lógica neoliberal, acatando as indicações dos organismos multilaterais, e mantendo uma formação voltada para o mercado, não promovendo uma formação crítica, em vez disso formando um exército de reserva

com uma qualificação rasa, que carece de uma formação contínua, relegando ao professor uma posição fragmentada, deslocada da realidade.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/ago. 2010.

AMÉSTICA, M. C.; ÁVALOS, P. M. La formación de los profesores en Chile: un estado del arte. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. (org.). *Formação profissional em Educação Física na América Latina: encontros, diversidades e desafios*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 68-84.

ANDRADE, E. (org.). *Políticas educacionais e formação de professores*. Curitiba: CRV, 2016.

AZEVEDO, Â. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

AZEVEDO, Â. C. B.; BOURGUIGNON, P. Pressupostos teóricos de emancipação humana para projetos de cursos de educação física. In: AZEVEDO, Â. C. B.; MALINA, A. (org.). *Formação profissional e formação humana na educação física: apontamentos críticos*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2017.

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 10, n. 91, dez. 2005.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. *Motriz*, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, 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. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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. Brasília: CP/CNE/MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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. Brasília: CP/CNE/MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília: CP/CNE/MEC, 2018.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 79-92, jan. 2007.

CHILE. Ministerio de Educación. Ley nº 20.370, de 12 de septiembre de 2009. Establece la ley general de educación. Santiago, 2009.

CHILE. Ministerio de Educación. Ley nº 21.091, de 21 de noviembre de 2018. Sobre Educación Superior. Santiago, 2018.

COUTO, M. E se Obama fosse africano? E outras intervenções: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CONTRERAS-SANZANA, G.; VILLALOBOS-CLAVERÍA, A. La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, [S.I.], v. 13, n. 3, p. 397-417, set. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83417001006.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2021.

CURY, C. R. J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DUBAR, C. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade do trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 352-367, maio/ago. 2012.

DUTRA, J. A. P. Formação de professores no Brasil. *Anuário de Produções Acadêmico-Científicas dos Discentes da Faculdade Araguaia*, Goiânia, v. 3, p. 274-304, 2015.

FAVORETO, A.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I. M. S. Formação docente: relação entre alienação e práxis reflexiva. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 980-994, set./dez. 2017.

FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 19, n. 28, p. 27-37, jul. 2007.

GADOTTI, M. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.  
LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 39-59, dez. 1999.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

NASCIMENTO, J. V. Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e desportos. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 5-21, jan./jun. 1999.

NISTA-PICCOLO, V.; SIMÕES, R. M. R.; OLIVEIRA, A. A. M. Um estudo sobre a formação do professor de Educação Física no estado de São Paulo. *Série-Estudos Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 40, p. 271-286, jul./dez. 2015.

PAULA, S. C.; FERREIRA NETO, A.; STIEG, R.; SANTOS, W. Avaliação educacional: currículos de formação de professores em educação física na América Latina. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, [S.I.], p. 1-10, nov. 2018.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2012.

POBLETE-VALDERRAMA, F. et al. Percepción de estudiantes de Pedagogía en Educación Física hacia sus profesores. *Retos*, [S.I.], n. 33, p. 143-147, jun. 2018.

SAVIANI, D. 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, jan./abr. 2009.

SILVA, A. M.; LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A. P. S.; ANTUNES, P. C. A formação profissional no campo da educação física na América Latina: elementos do processo histórico e social. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 19.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 6., 2015, Vitória. Anais [...]. Vitória: CBCE, 2015. p. 1-13. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7775/3540>. Acesso em: 9 ago. 2021.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-67, maio/ago. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-233, dez. 2000.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. Métodos de pesquisa em atividade física. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.