

Formação de professores em tempos de mudança: Justiça social e profissionalismo crítico

Teacher education in times of change: Social justice and critical professionalism

Formación del profesorado en tempos de cambio: Justicia social y profesionalismo crítico

Paula Batista¹

1

Resumo: Num contexto internacional marcado por transformações sociais, políticas e educativas, este texto analisa os desafios atuais da formação de professores, com foco na área da Educação Física. Discute-se a tensão entre modelos de profissionalismo burocrático e propostas de profissionalismo crítico e transformador, defendendo-se que a formação de professores deve constituir-se como um processo contínuo, situado e colaborativo, orientado para a promoção da justiça social e para a transformação das práticas em contexto real de ensino, na escola. Argumenta-se ainda pela reconfiguração dos programas de formação, valorizando a articulação entre a teoria, a prática e a investigação, o trabalho colaborativo em comunidades de prática/aprendizagem e a construção de espaços de aprendizagem inclusivos e pluralistas. Este texto constitui um contributo para o debate sobre a formação de professores, propondo caminhos para uma prática profissional mais crítica, colaborativa e comprometida com os valores da justiça social.

Palavras-chave: Formação Inicial. Profissionalismo Docente. Inclusão. Prático-Investigador.

Abstract: In an international context marked by profound social, political, and educational transformations, this paper analyses the current challenges of teacher education, with a particular focus on Physical Education. It discusses the tension between bureaucratic models of professionalism and proposals for critical and transformative professionalism, arguing that teacher education should be conceived as a continuous, situated, and collaborative process, oriented toward the promotion of social justice and the transformation of teaching practices in real school contexts. The paper also advocates for the reconfiguration of teacher education programs, emphasizing the integration of theory, practice, and research, collaborative work within communities of practice/learning, and the creation of inclusive and pluralistic learning environments. This contribution aims to enrich the debate on teacher education by proposing pathways toward a more critical, collaborative, and socially committed professional practice.

Keywords: Initial and Continuing Teacher Education. Teacher Professionalism. Inclusion. Practitioner Research

Resumen: En un contexto internacional marcado por profundas transformaciones sociales, políticas y educativas, este texto analiza los desafíos contemporáneos de la formación del profesorado, con especial atención al área de la Educación Física. Se discute la tensión entre modelos de profesionalismo burocrático y propuestas de profesionalismo crítico y transformador, argumentando que la formación docente debe concebirse como un proceso continuo, situado y colaborativo, orientado a la promoción de la justicia social y a la transformación de las prácticas educativas en contextos escolares reales. Asimismo, se aboga por una reconfiguración de los programas formativos que valore la articulación entre teoría, práctica e investigación, el trabajo colaborativo en comunidades de práctica/aprendizaje y la construcción de espacios de aprendizaje inclusivos y pluralistas. Este texto constituye una contribución al debate sobre la formación docente, proponiendo caminos hacia una práctica profesional más crítica, reflexiva y comprometida con los valores de la justicia social.

Palabras-clave: Formación Inicial y Continua. Profesionalismo Docente. Justicia Social. Inclusión. Investigación sobre la Práctica.

Submetido 02/09/2025

Aceito 06/11/2025

Publicado 12/11/2025

¹ Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP); Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID2); Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE).
<https://orcid.org/0000-0002-2820-895X> Email: paulabatista@fade.up.pt

Introdução

Presentemente, vivemos numa época caracterizada por múltiplas transformações sociais, políticas e educativas, que se repercutem na profissão docente e na forma como esta é perspectivada, exercida e aprendida. A formação de professores, enquanto espaço de conhecimento, de práticas e de políticas, encontra-se no epicentro destas mudanças, lidando com exigências cada vez mais complexas e, por vezes, contraditórias. Paralelamente a este contexto, associa-se a escassez de professores, as dificuldades de recrutamento e de retenção na profissão, a par do desgaste provocado por modelos de *accountability*² e performatividade que contribuem para a configuração de um cenário desafiante em múltiplos sentidos (Darling-Hammond, Dinapoli & Kini, 2023; Flores, 2014, 2020; UNESCO, 2022), sendo, por isso, necessário repensar os modelos de formação, os mecanismos de profissionalização e os princípios que sustentam a docência como prática ética, política e transformadora.

No que concerne à Educação Física, frequentemente marginalizada e marcada por tensões identitárias, o debate sobre a formação de professores adquire contornos particulares, sobretudo quando situado num panorama internacional de crise da profissão, porquanto nem todos os problemas se colocam da mesma forma, nomeadamente a questão da escassez de recrutamento de professores em diversas áreas disciplinares que até ao momento não afetou a Educação Física. Não obstante estas diferenças, o terreno movediço em que a educação se situa coloca desafios a todas as áreas disciplinares e a Educação Física não é exceção.

O texto começa por sistematizar as mudanças que o campo educacional enfrenta, para depois avançar para a necessidade de repensar o profissionalismo docente inscrito numa base de justiça social. A par deste horizonte, explora-se a relação entre teoria, prática e investigação, em prol de uma formação de professores situada e reflexiva. Termina com algumas recomendações para a formação de professores.

A profissão docente em tempos de transição

As últimas décadas têm sido marcadas por múltiplas transformações no setor educativo, tanto ao nível das políticas como das práticas. Em Portugal, o 25 de Abril de 1974 representou

² Prestação de contas.

uma rutura com uma tradição educativa excludente e discriminatória, abrindo caminho à democratização do ensino e ao reconhecimento da escola como espaço de ascensão social (Batista & Resende, 2023). Não obstante esta abertura, transversal a diversos países, embora em tempos diferenciados, atualmente assiste-se a novas formas de desigualdade, que, muitas vezes, são mascaradas por discursos meritocráticos e por uma crescente pressão para a obtenção de resultados mensuráveis (Day & Sachs, 2004; Day e Smethem, 2009).

A par destas transformações, a profissão docente tem sido acometida por uma crise global, visível na falta de professores qualificados, nos elevados índices de abandono e fraca atratividade da profissão, com especial incidência em contextos socioeconomicamente vulneráveis e em algumas áreas disciplinares (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2021; Monteiro et al., 2020; Sutchet et al., 2019). Concomitantemente, os professores enfrentam contextos complexos marcados por migrações, multiculturalismo, desigualdades socioeconómicas e rápidos avanços tecnológicos. Esses desafios tornam o ensino uma atividade exigente, não apenas sob o ponto de vista técnico-pedagógico, mas também nas dimensões relacionais, éticas e políticas. Observa-se ainda uma tensão crescente entre um profissionalismo burocrático e gerencialista e um profissionalismo colaborativo e democrático (Evetts, 2009, Flores, 2012, Marshall et al., 2022).

A atratividade da profissão docente - que envolve motivações intrínsecas, como o altruísmo e a vontade de contribuir socialmente, e fatores extrínsecos desfavoráveis, como os baixos salários, as condições precárias de trabalho e a fraca valorização social da carreira - constitui um fator central para compreender esta realidade complexa (EUROPEAN COMMISSION, 2013; Flores et al., 2024; Gore et al., 2015; Muñoz et al., 2022;). Neste âmbito, vários estudos (e.g., Alatalo et al., 2021; Han & Borgonovi, 2020; Gore et al., 2015) enfatizam que, apesar da existência de razões intrínsecas que continuam a atrair futuros professores, a imagem pública negativa e os desafios estruturais obstaculizam o recrutamento de estudantes de elevado desempenho académico para os programas de formação e tornam o ensino um recurso de carreira.

Em contraponto, países com sistemas educacionais considerados de excelência, como a Finlândia, Singapura, Canada e Austrália (Darling-Hammond, 2017), valorizam a profissão docente por meio de políticas integradas de recrutamento rigoroso, formação sólida, indução

estruturada e desenvolvimento profissional contínuo, além de promoverem a colaboração profissional e o reconhecimento social, elementos fundamentais para equilibrar motivações intrínsecas e extrínsecas e melhorar a atratividade da carreira (Darling-Hammond, 2017; Evetts, 2009; Marshal et al., 2022; OCDE, 2022)

Neste quadro, assegurar a sustentabilidade da profissão docente exige a adoção de estratégias abrangentes que promovam a valorização da docência, enquanto escolha profissional legítima, nobre e socialmente relevante. Esta valorização não se limita à melhoria das condições de trabalho, mas também implica a construção de uma imagem pública positiva da carreira docente. No caso da Educação Física, face ao persistente desafio de reconhecimento social da disciplina no contexto curricular em múltiplos países, as barreiras tornam-se ainda mais complexas. Assim, é imprescindível que as políticas de desenvolvimento profissional integrem sistemas coerentes e articulados de formação, avaliação e progressão na carreira (Darling-Hammond, 2017; Flores et al., 2024), assegurando, simultaneamente, a excelência e a equidade no acesso e na permanência dos professores.

É fundamental que estas iniciativas considerem a atratividade da profissão docente em toda a sua complexidade, contribuindo de forma decidida para a valorização e sustentabilidade do corpo docente perante as constantes transformações sociais e educativas contemporâneas (Darling-Hammond, 2017; Dotta et al., 2025; Flores et al., 2024).

Desafios e possibilidades de um novo profissionalismo docente

Num tempo em que a profissão docente se movimenta num espaço movediço de intensificação do trabalho, da fragilização das condições de exercício e da pressão por resultados mensuráveis, é premente resgatar uma visão ampla, complexa e comprometida do profissionalismo docente. Este reassumir implica reconhecer que ensinar é, simultaneamente, um ato técnico, intelectual, relacional, ético e investigativo (Flores et al., 2024). Esta perspectiva remete para o professor como profissional do conhecimento, materializando a ideia de que a docência não se reduz à aplicação de técnicas ou à transmissão de conteúdos disciplinares. Pelo contrário, envolve capacidades de decisão contextualizadas, sensibilidade pedagógica, compromisso com os princípios da justiça social e uma atitude investigativa sobre a própria prática. Como destaca Hargreaves (1998), o ensino é uma prática profundamente emocional,

enraizada em relações humanas e valores. A emoção não é aqui um adorno da prática, mas parte integrante da sua eficácia e da sua intencionalidade transformadora. Neste âmbito, já em 1996, Hargreaves e Goodson propuseram uma abordagem ao profissionalismo docente, que ainda hoje encontra eco, sustentada em seis princípios fundamentais: (1) oportunidades reais de aprendizagem profissional contínua, (2) uso do juízo profissional autónomo em matéria curricular e pedagógica; (3) culturas colaborativas e de partilha entre colegas na resolução de problemas da prática; (4) compromisso com a comunidade educativa alargada, incluindo famílias e estudantes; (5) reconhecimento da dimensão moral e social do ensino e (6) valorização de tarefas docentes, que são de elevada complexidade, com estatuto e recompensa adequados. Estes princípios ganham particular relevância face à erosão contemporânea do estatuto do docente e à tendência para uma lógica tecnicista e individualista da profissão. Como argumenta Sachs (2016), é necessário passar de uma visão gerencialista para uma perspetiva de “profissionalismo transformador”, enraizado na colaboração, na agência e no envolvimento crítico com a mudança educacional. Tal transição exige repensar os modelos de formação inicial e contínua de professores, em que o enfoque formativo não seja apenas em conteúdos e técnicas, mas também no questionar, no indagar, no reinventar e no transformar a escola.

De modo semelhante, Nóvoa (2017) enfatiza que não pode haver uma boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, mas também não pode haver uma profissão forte se a formação for desvalorizada ou reduzida ao domínio técnico-discursivo das disciplinas. A valorização da docência passa, assim, por um investimento simultâneo nas políticas públicas de formação, nas condições concretas de trabalho e no reconhecimento simbólico e político do lugar do professor na sociedade. Esta perspetiva amplia a compreensão do que significa “ser professor” no século XXI, pois mais do que executores de programas ou agentes de controlo curricular, os docentes são chamados a assumir-se como profissionais reflexivos, críticos e implicados nos fins democráticos da educação. Tal visão desafia os programas de formação a adotarem processos pedagógicos que promovam a autorreflexão, a colaboração interpares e o enraizamento das práticas formativas na resolução de problemas reais da escola e da sociedade.

Neste contexto de um novo profissionalismo docente, Batista (2024) advoga que é essencial integrar as comunidades de prática/aprendizagem como espaços privilegiados de desenvolvimento profissional e de construção identitária. Estas comunidades, quando

concebidas de forma democrática, descentralizada e enraizadas numa cultura de confiança e apoio mútuo, permitem aos professores, em formação e em exercício, consolidar o seu campo de intervenção profissional, renovar o desejo de aprender e de enfrentar os desafios complexos da escola contemporânea. A mesma autora defende ainda que a valorização do professor como prático-investigador inscreve-se nesta lógica, exigindo que a formação inicial e contínua promova uma atitude investigativa sobre a prática, sustentada em evidência e em diálogo com os contextos reais da escola. A investigação deixa de ser um exercício académico distante, para se tornar uma ferramenta de transformação pedagógica e institucional. Assim, as comunidades de prática/aprendizagem funcionam como âncoras de um desenvolvimento profissional contínuo, que ultrapassa os limites temporais da formação inicial e se prolonga ao longo da carreira docente.

Importa, por isso, que os programas de formação e os formadores, tanto na universidade como na escola, recorram a estratégias pedagógicas e organizacionais que favoreçam a construção de comunidades genuínas, nas quais os futuros professores aprendem a ser práticos-investigadores desde o início da sua formação (Batista, 2019, Batista, 2024). A sustentabilidade desta postura investigativa requer uma cultura escolar que valorize a investigação educacional, reconhecendo o seu papel na melhoria das práticas e na construção de uma profissão docente mais reflexiva, colaborativa e comprometida com os fins democráticos da educação.

Formação de professores e justiça social: da racionalidade técnica ao compromisso ético-político

As marcas de desigualdade, exclusão e injustiça estrutural nos contextos sociais e educativos têm vindo a acentuar-se nas últimas décadas. Este panorama, reclama por uma formação de professores que assuma a sua responsabilidade social e política. A docência, como prática situada e contextualizada, é atravessada por questões de poder, de representação e de legitimidade. Assim, formar professores é também formar cidadãos comprometidos com a promoção da justiça social e com a transformação dos sistemas educativos enquanto espaços de inclusão, de diversidade e de equidade.

A justiça social, enquanto conceito dinâmico e em constante reconstrução, pode ser entendida como a procura de condições equitativas de participação, reconhecimento e

redistribuição (Fraser, 2008), implicando uma ação educativa que desafie as estruturas de opressão e promova a emancipação dos sujeitos (Freire, 1979, Young, 1990).

Cochran-Smith (2010) propôs uma teoria da formação de professores para a justiça social, defendendo que os programas de formação deveriam ser orientados por princípios democráticos, críticos, antidiscriminatórios e multiperspetivistas. Esta perspetiva contrastava com modelos estruturados numa racionalidade técnica da formação, centrados exclusivamente no domínio de estratégias pedagógicas ou no cumprimento de currículos prescritos. Pelo contrário, propõe-se uma formação que prepare os professores para compreender as desigualdades sociais e educacionais e para atuar de forma informada e eticamente comprometida.

Apesar da relevância da proposta de Cochran-Smith (2010), importa reconhecer que o conceito de justiça social pode ser alvo de interpretações ambíguas ou mesmo contraditórias, o que dificulta a sua operacionalização nos contextos reais de formação. Como referem Grant e Agosto (2008) e Zeichner (2006), existe o risco de a justiça social se tornar uma retórica vazia, não acompanhada por mudanças estruturais nos currículos ou nas práticas pedagógicas. Além disso, a tensão entre os ideais ético-políticos e as exigências normativas dos sistemas educativos pode limitar a implementação efetiva de programas transformadores. Assim, é necessário que os discursos sobre justiça social sejam acompanhados por compromissos institucionais concretos que sustentem práticas formativas coerentes e contextualizadas. Neste sentido, a justiça social na formação de professores implica uma atenção especial à diversidade dos alunos e à construção de práticas pedagógicas inclusivas. Como indicam Ainscow (2005) e Cast (2018), é fundamental que os professores em formação inicial desenvolvam competências para lidar com a heterogeneidade que habita as salas de aula, reconhecendo as singularidades dos alunos não como obstáculos, mas como oportunidades e fonte de enriquecimento da aprendizagem. Esta perspetiva exige sensibilidade intercultural, conhecimento pedagógico diferenciado e uma postura crítica face aos mecanismos escolares que tendem a reproduzir exclusões e assimetrias.

No contexto português, a formação de professores, designadamente em Educação Física, tem vindo a incorporar, ainda que de forma desigual, preocupações com a inclusão e a justiça social. A celebração dos 50 anos de abril em 2024 relembra a importância da

democratização do ensino e da valorização da escola como espaço de ascensão social (Batista e Resende, 2023). Estudos recentes (Batista et al., 2024; Nunes, 2023) evidenciam a necessidade de reconfigurar os currículos da formação inicial, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e combatam as lógicas excludentes. Importa assim, que a formação de professores crie oportunidades de aprendizagem significativas, valorizando a colaboração, o pensamento reflexivo e a construção curricular situada (Darling-Hammond e Bransford, 2005; Feinman-Nemser, 2001). A formação para a justiça social exige não apenas conteúdos inovadores, mas uma reconfiguração das estruturas de formação, incluindo os modos de seleção e recrutamento, a relação com os contextos escolares e os processos avaliativos.

Neste quadro, resgatemos uma mensagem evocada por Madre Teresa, que ajuda a compreender esta perspectiva de formação para a justiça social. Ela referia que participaria numa marcha a favor da paz, mas não numa marcha contra a guerra. Ao preferir marchar pela paz em vez de contra a guerra, emerge uma força simbólica: a de que os professores não devem apenas combater as injustiças existentes, mas, mais profundamente, promover ativamente contextos de justiça, de dignidade e de reconhecimento. Esta distinção entre resistir e transformar, entre denunciar e construir, é crucial para pensar uma formação docente que se queira eticamente orientada. Por conseguinte, a formação de professores deve ser pensada como um processo transformativo, que não se limita à aquisição de competências, mas que desafia os futuros professores a interrogar as finalidades da educação, a refletir criticamente sobre o seu papel social e a atuar pedagogicamente de forma emancipadora. Este horizonte implica, como sustenta Macphail E Lawson (2020), um reforço da articulação entre formadores universitários e das escolas e estudantes em formação, num esforço conjunto de repensar o que significa ensinar, aprender e educar num mundo em mudança.

Teoria, prática e investigação: para uma formação situada e reflexiva

A persistente clivagem entre teoria e prática constitui uma das tensões estruturais da formação de professores. Muitos programas formativos continuam a reproduzir modelos fragmentados, nos quais o conhecimento académico e o conhecimento experiencial permanecem em esferas separadas. Tal dissociação compromete a construção de um conhecimento docente integrado, crítico e orientado para a resolução de problemas concretos

da prática educativa. Zeichner (2010) propõe três grandes tradições formativas que ajudam a compreender esta dinâmica. A tradição prática, que prevalece em muitos contextos formativos, valoriza a experiência, a imitação de modelos e o desenvolvimento de competências operacionais, mas tende a negligenciar a problematização teórica e a reflexão crítica. A tradição teórica privilegia a transmissão de conteúdos acadêmicos, muitas vezes desconectados dos desafios reais do ensino. Já a tradição reflexiva-investigativa procura integrar teoria e prática, promovendo a formação através da análise situada das experiências pedagógicas e da investigação sobre as próprias práticas. É nesta terceira perspectiva que se inscreve a proposta de devolver a formação de professores aos professores, tal como defende Nóvoa (2009). Este reposicionamento implica reconhecer os professores como produtores de conhecimento, capazes de investigar as suas práticas, de construir saberes situados e de participar ativamente na definição dos modos de ensinar e de aprender. A investigação deixa, assim, de ser uma atividade externa à profissão para se tornar parte constitutiva do exercício profissional. Neste âmbito, emergem com particular relevância os espaços híbridos de formação, entendidos como zonas de encontro entre a universidade e a escola, entre o conhecimento acadêmico e o experiencial, entre os formadores da universidade, os formadores da escola e os estudantes em formação. Estes espaços não são neutros nem espontâneos; exigem intencionalidade pedagógica, estrutura institucional e abertura à negociação de significados. São lugares onde a teoria se torna operativa e a prática se torna objeto de problematização e de reconstrução crítica (Batista, 2024; Nóvoa, 2017).

A construção destes espaços encontra alicerces nas comunidades de prática/aprendizagem, nas quais o aprender a ensinar não se reduz a técnicas ou modelos, mas constitui-se como um processo dialógico de investigação colaborativa. A prática de ensino supervisionada e o estágio devem ser entendidos como momentos de construção de sentido pedagógico, como tempos de escuta, de análise, de reflexão e de reconstrução das representações e modelos pessoais de ensino.

A integração entre planejar, agir, observar e refletir, tal como propõem os modelos de investigação-ação, permite que os futuros professores desenvolvam uma postura crítica e investigativa, aprendendo a identificar problemas pedagógicos, recolher e analisar dados, testar estratégias, revisitar hipóteses e, acima de tudo, partilhar e construir conhecimento com outros.

Como refere Nóvoa (2017), é neste movimento dialógico e iterativo que se constitui o profissionalismo docente, isto é, quando o professor se assume como autor da sua prática e agente de transformação da realidade escolar. Por conseguinte, a formação de professores não deve ser entendida como um momento transitório, mas como parte de um *continuum* formativo, em que a articulação entre teoria-prática-investigação constitui o eixo central de um profissionalismo crítico, ético e colaborativo.

Recomendações e caminhos possíveis: reinventar a formação e fortalecer a profissão

Perante o cenário complexo e desafiante que atravessa a educação contemporânea, é urgente pensar a formação de professores como um processo sustentado, transformador e eticamente comprometido. Na verdade, não se trata apenas de ajustar planos de estudo ou renovar metodologias, mas de reconfigurar os fundamentos do profissionalismo docente e os mecanismos que o sustentam ao longo do tempo.

Flores, Paulo E Melo (2024), elaboraram um conjunto de recomendações para o Conselho Nacional da Educação em Portugal, destacando-se o *continuum* da formação, as condições de exercício da profissão e o profissionalismo docente.

A primeira recomendação consiste em reconhecer o *continuum* da formação docente, desde a formação inicial à formação contínua, como um processo articulado, coerente e centrado nas necessidades reais dos contextos escolares. Isto implica romper com a ideia de etapas estanques e promover trajetórias formativas que valorizem a prática reflexiva, o trabalho colaborativo e a investigação situada como dimensões permanentes do desenvolvimento profissional. Como enfatiza Day (2007), não basta formar professores; é necessário criar condições para que continuem a aprender e a renovar os seus compromissos ético-pedagógicos ao longo da vida.

Em segundo lugar, os mesmos autores referem ser fundamental valorizar social e institucionalmente a profissão docente, não apenas através de incentivos materiais, mas por meio de uma política pública clara de reconhecimento do papel social dos professores. O alerta da UNESCO (2022) sobre a escassez global de docentes deve ser lido como um sintoma de um problema mais profundo; o enfraquecimento do estatuto profissional e a insuficiência de políticas de retenção e motivação. Esta valorização requer investimento nas condições de

exercício profissional, combatendo a precarização, reduzindo a sobrecarga burocrática e devolvendo autonomia pedagógica aos professores.

Uma terceira direção estratégica reside na necessidade de reforçar a articulação entre escolas e instituições de ensino superior, promovendo formas de coformação que envolvam professores em exercício, formadores universitários e estudantes de forma colaborativa. Tal como proposto por Macphail e Lawson (2020), esta tríade deve ser central na reconstrução dos programas formativos, assumindo a prática como espaço de investigação, partilha e de inovação pedagógica. Nas palavras de Nóvoa (2024), “construir uma casa comum da formação e da profissão” (p. 10). No campo específico da Educação Física, esta articulação é ainda mais relevante, dada a natureza prática da disciplina, as suas especificidades metodológicas e o seu potencial para promover valores de inclusão, cooperação e bem-estar.

Paralelamente a estas recomendações, é necessário reorientar os programas de formação segundo os princípios da justiça social. Isto exige currículos que tratem de forma crítica temas como a desigualdade, a discriminação, a diversidade cultural e a exclusão educativa. Exige, também, práticas pedagógicas que promovam ambientes inclusivos e participativos, nos quais todos os estudantes possam ser reconhecidos na sua singularidade e apoiados nos seus percursos. A inclusão, conforme veiculado por DeLuca (2013), não pode ser uma adaptação periférica ao sistema dominante, mas um processo profundo de reconfiguração dos próprios modos de ensinar e de organizar a escola.

Importa ainda reinventar o profissionalismo docente como prática crítica e transformadora, retomando a proposta de Sachs (2016) e Nóvoa (2017). Isso significa integrar propósitos democráticos e de justiça social nos programas de formação, e ligar os movimentos de investigação docente às agendas mais amplas de transformação educativa. Como já sublinhava a OCDE em 2005, os professores contam, mas precisam de condições, reconhecimento e tempo para exercerem plenamente a sua função de mediadores do futuro.

Finalmente, é necessária a intervenção dos professores:

“Para os professores, há dois gestos necessários. Por um lado, publicar a profissão, no sentido de “publicar a vida”, de assumir as responsabilidades públicas da profissão. Os professores são profissionais públicos e, por isso, é

tão importante preservar a sua imagem. Nada fazer que a possa prejudicar. Tudo fazer para a dignificar (...). Por outro lado, arriscar o futuro, com coragem, com ousadia, sem medo. Não se espera dos professores que cuidem apenas da melhoria das escolas e do ensino, mas que se envolvam, também, numa reflexão e num trabalho sobre o que deve ser o futuro, os futuros da educação. (Nóvoa, 2024, p.12)

Considerações finais

Formar professores, hoje, é um gesto profundamente político. Não apenas porque implica escolhas curriculares e metodológicas, mas também porque contribui para a definição dos futuros possíveis da escola, da democracia e da justiça social. Num tempo marcado por tensões globais (sociais, políticas, culturais e ambientais), a formação de professores é convocada para ultrapassar os limites do tecnicismo e da mera aplicação de prescrições externas, para se assumir como um espaço de crítica, de criação e de compromisso.

Ao longo deste texto, procurou-se sustentar a ideia de que a formação de professores deve ser pensada como um processo contínuo, situado e colaborativo, enraizado nas realidades escolares e orientado para a transformação dessas mesmas realidades. Tal como propõem autores como Hargreaves, Sachs, Nóvoa ou Cochran-Smith, o profissionalismo docente não pode ser reduzido à execução de tarefas normativas, mas deve ser entendido como uma prática complexa, multidimensional e eticamente implicada com os valores da equidade, da inclusão e da justiça.

No campo da Educação Física, estas questões ganham contornos particulares. Esta área, frequentemente sujeita a representações reducionistas ou a modelos pedagógicos reprodutivos, tem, paradoxalmente, um enorme potencial para promover uma educação integral, centrada nas questões da corporalidade, na relação, na cooperação e no bem-estar. Reconfigurar a formação de professores de Educação Física significa, por isso, assumir a disciplina como lugar de humanização, de diálogo e de agência pedagógica. E significa, sobretudo, formar professores que sejam capazes de interrogar criticamente as suas práticas, de colaborar na construção de conhecimento e de atuar, com lucidez e esperança, nos contextos em que trabalham.

Relembremos que não é possível conceber uma boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada. Também não é possível fortalecer a profissão docente sem uma

formação que valorize a reflexão, a investigação e a dimensão ética do ensino. É nesta tripla exigência - a de formar e valorizar, a de pensar e agir e a resistir e transformar - que se inscreve a urgência de reconstruir os fundamentos da formação de professores num mundo em mudança. Assim, este texto é um convite à reinvenção da profissão, da formação e das políticas que as sustentam. Um convite a devolver aos professores o lugar que lhes pertence: o de construtores conscientes de uma escola mais justa, mais inclusiva e mais humana.

Referências

ALATALO, T.; HANSSON, Å.; JOHANSSON, S. Teachers' academic achievement: Evidence from Swedish longitudinal register data. **European Journal of Teacher Education**, v. 47, p. 60–80, 2021. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1962281>

AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: What are the levers for change? **Journal of Educational Change**, v. 6, n. 2, p. 109–124, 2005. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

BATISTA, P.; RESENDE, R. Formação de Professores e Educação Física Inclusiva em análise. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, v. 9, n. 3, p. 4-8, 2023. <https://jspr-scpd.ipg.pt/index.php/revista-sociedadedesporto/article/view/18>

BATISTA, P. O potencial formativo e os desafios às práticas de supervisão em comunidades de prática: Reflexão sustentada numa experiência pedagógica em estágio de educação física. In C. L. In Barreira, A.R.; Pires, N.; Ribeiro, A.I.; Ribeiro-Silva, E. (coord.). **A supervisão pedagógica no século XXI: desafios da profissionalidade docente** Coimbra: Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019, p. 59-77.

BATISTA, P. Formar professores para os desafios profissionais futuros: o potencial das comunidades de prática e do prático-investigador. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 67, n. 1, p. 1-20, 2024. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.776>

CAST, D. **Pedagogia da diversidade: práticas inclusivas na formação inicial de professores**. Lisboa: Edições Pedagógicas, 2018.

COCHRAN-SMITH, M. Toward a theory of teacher education for social justice. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M.; HOPKINS, D.; LIEBERMAN, A. (org.). **Second International Handbook of Educational Change**. Dordrecht: Springer, 2010. p. 445–467. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_27

DARLING-HAMMOND, L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 291–309, 2017. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (org.). **Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

DARLING-HAMMOND, L.; DiNAPOLI, M. Jr.; KINI, T. **Teacher education around the world: changing policies and practices**. New York: Routledge, 2023.

DAY, C. **Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness**. Maidenhead: Open University Press, 2007.

DAY, C.; SACHS, J. **International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers**. Maidenhead: Open University Press, 2004.

DAY, C.; SMETHEM, L. The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? **Journal of Educational Change**, v. 10, n. 2–3, p. 141–157, 2009. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9110-5>

DOTTA, L. T.; RODRIGUES, S.; JOANA, L.; CARVALHO, M. J. The attractiveness of the teaching profession: An integrative literature review. **Frontiers in Education**, v. 9, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1380942>.

EUROPEAN COMMISSION. **Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. v. 2.

EUROPEAN COMMISSION; EACEA; EURYDICE. **Teachers in Europe: Careers, development and well-being**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021.

EVETTS, J. The management of professionalism: A contemporary paradox. In: HOYLE, B. T.; WALLACE, M. J. (org.). **Instructional leadership and the realities of practice**. Dordrecht: Springer, 2009. p. 19–36.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, v. 103, n. 6, p. 1013–1055, 2001.

FLORES, M. A. Teacher resilience: A necessary condition for teacher professionalism and quality teacher education. In: DARLING-HAMMOND, L.; LIEBERMAN, A. (org.). **Teacher education around the world: Changing policies and practices**. London: Routledge, 2012. p. 345–357.

FLORES, M. (Coord.). **Profissionalismo e liderança dos professores**. Porto: De Facto Editores, 2014.

FLORES, M. **A indução no ensino: desafios e constrangimentos**. Lisboa: Ministério da Educação; Instituto de Inovação Educacional, 2020.

FLORES, I.; PAULO, J.; MELO, P. **Recomendação: dimensões estruturantes da profissão docente.** Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 2024. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacoes/Recomendacao_Dimensoes_da_Profissao_Docente.pdf

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRANT, C. A.; AGOSTO, V. Teacher education and multicultural education: The state of the art. In: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MCINTYRE, D. J.; DEMERS, K. E. (org.). **Handbook of Research on Teacher Education.** 3. ed. New York: Routledge, 2008. p. 593–624.

GORE, J.; SMITH, M.; HOLMES, K.; FRAY, L. **Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career.** Queensland: Queensland College of Teachers, 2015.

HAN, S. W.; BORGONOV, F. Students' teaching career expectations by gender and ability levels in science and math: The role of salary and numeracy skills. **European Journal of Education**, v. 55, p. 405–427, 2020. <https://doi.org/10.1111/ejed.12407>

HARGREAVES, A. **Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age.** London: Cassell, 1998.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. F. **Teachers' Professional Lives.** London: Falmer Press, 1996.

MACPHAIL, A.; LAWSON, H. A. Policy and practice in teacher education: A call for collaborative professionalism. **European Physical Education Review**, v. 26, n. 1, p. 3–19, 2020.

MARSHALL, D. T.; PRESSLEY, T.; NEUGEBAUER, N. M.; SHANNON, D. M. Why teachers are leaving and what we can do about it. **Phi Delta Kappan**, v. 104, n. 1, p. 6–11, 2022. <https://doi.org/10.1177/00317217221123642>

MONTEIRO, A.; MOURAZ, A.; DOTTA, L. T. Veteran teachers and digital technologies: Myths, beliefs and professional development. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, p. 577–587, 2020. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1900809>

MUÑOZ, G. N.; LLORENTE, S. S.; GRATACÓS, G.; LÓPEZ-GÓMEZ, E. Conoce el atractivo de la profesión docente: Impacto de un programa de orientación profesional dirigido a estudiantes de Bachillerato. **Revista de Investigación Educativa**, v. 40, p. 385–402, 2022. <https://doi.org/10.6018/rie.450451>

NÓVOA, A. Formação de professores: Uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 67, n. 1, p. 1–20, 2024. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2017.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, v. 350, n. 51, p. 203–218, 2009. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-09.html>

NUNES, L.; REIS, A.; FREITAS, P.; NUNES, M.; GABRIEL, J. **Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2023**. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2021.

OCDE. **Teachers matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD Publishing, 2005.

SACHS, J. Teacher professionalism: Why are we still talking about it? **Teachers and Teaching**, v. 22, n. 4, p. 413–425, 2016. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>

SUTCHER, L.; DARLING-HAMMOND, L.; CARVER-THOMAS, D. Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. **Educational Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 1–40, 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3696>

UNESCO. **Global report on teachers**: addressing teacher shortages. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2022.

YOUNG, I. M. **Justice and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

ZEICHNER, K. Reflections of a university-based teacher educator on the future of college- and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 57, n. 3, p. 326–340, 2006. <https://doi.org/10.1177/0022487105285893>

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1–2, p. 89–99, 2010. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>