

Docência e Identidade: um estudo da percepção dos professores de Educação Física de diferentes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Fabíola Santini Takayama¹  Sônia Aparecida Siquelli² 

Resumo

Contexto: O presente estudo se insere no âmbito da Educação Física, com enfoque no processo de construção das identidades docentes. **Objetivo:** Analisar a construção da identidade profissional de professores que atuam nos cursos de licenciatura em Educação Física nos Institutos Federais. **Justificativa:** Justifica-se pela singularidade dos Institutos Federais como contexto de atuação docente e pela escassez de estudos que articulem identidade profissional e Educação Física nessas instituições, o que confere relevância tanto para a produção do conhecimento na área quanto para o aprimoramento das políticas de formação docente. **Metodologia:** Fizeram parte do corpus de pesquisa treze professores dos Institutos Federais que atuam nos cursos de licenciatura em Educação Física. Para isso, utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário, e na análise recorremos à abordagem do ciclo de políticas de Ball, destacando o contexto da prática, e a análise de conteúdo de Bardin. **Resultados:** Os resultados revelam que os professores de Educação Física dos Institutos Federais demonstram satisfação e realização profissional, encontram-se numa fase profissional de diversificação, aparecendo nos questionários tanto similitudes quanto contradições.

Palavras-chave: Identidade profissional, Educação Física, Licenciatura, Institutos Federais. .

Teaching and Identity: A Study of the Perceptions of Physical Education Teachers from Different Federal Institutes of Education, Science and Technology

Abstract

Context: This study falls within the scope of Physical Education, focusing on the process of constructing teaching identities. **Objective:** To analyze the construction of the professional identity of teachers working in Physical Education undergraduate courses at Federal Institutes. **Justification:** This is justified by the uniqueness of the Federal Institutes as a context for teaching practice and by the scarcity of studies that articulate professional identity and Physical Education in these institutions, which gives relevance both to the production of knowledge in the area and to the improvement of teacher training policies. **Methodology:** The research corpus consisted of thirteen teachers from the Federal Institutes who work in Physical Education undergraduate courses. For this, we used a questionnaire as a data collection instrument, and in the analysis we resorted to Ball's policy cycle approach, highlighting the context of practice, and Bardin's content analysis. **Results:** The results reveal that Physical Education teachers at the Federal Institutes demonstrate professional satisfaction and fulfillment, and are in a phase of professional diversification, with both similarities and contradictions appearing in the questionnaires.

Keywords: Professional identity, Physical Education, Bachelor's degree, Federal Institutes.

¹ Instituto Federal Catarinense (IFC), Camboriú, Santa Catarina, Brasil. E-mail: fabiola.takayama@gmail.com.

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Itatiba, São Paulo, Brasil. E-mail: soniapsiquelli@gmail.com.

Enseñanza e identidade: un estudio de las percepciones de los profesores de educación física de diferentes institutos federales de educación, ciencia y tecnología

Resumen

Contexto: Este estudio se enmarca en el ámbito de la Educación Física, centrándose en el proceso de construcción de identidades docentes. **Objetivo:** Analizar la construcción de la identidad profesional de los docentes que imparten cursos de pregrado de Educación Física en Institutos Federales. **Justificación:** Esto se justifica por la singularidad de los Institutos Federales como contexto de práctica docente y por la escasez de estudios que articulen la identidad profesional y la Educación Física en estas instituciones, lo que confiere relevancia tanto a la producción de conocimiento en el área como a la mejora de las políticas de formación docente. **Metodología:** El corpus de investigación estuvo conformado por trece docentes de Institutos Federales que imparten cursos de pregrado de Educación Física. Para ello, se utilizó un cuestionario como instrumento de recolección de datos, y en el análisis se recurrió al enfoque del ciclo de políticas de Ball, destacando el contexto de la práctica, y al análisis de contenido de Bardin. **Resultados:** Los resultados revelan que los docentes de Educación Física en los Institutos Federales demuestran satisfacción y realización profesional, y se encuentran en una fase de diversificación profesional, con similitudes y contradicciones presentes en los cuestionarios. **Palabras clave:** Identidad profesional, Educación física, Licenciatura, Institutos federales.

INTRODUÇÃO

No contexto de instauração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil e da criação dos Institutos Federais em 2008, apresentam-se novas demandas e reorganizações do ensino, com uma nova institucionalidade que transformou as antigas Escola Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em autarquias de regime especial. Os Institutos Federais são instituições públicas de ensino que oferecem formação em diferentes níveis de ensino (técnico, graduação e pós-graduação), ressaltando na educação superior, a obrigatoriedade da oferta de 20% das vagas para os cursos de licenciaturas (Brasil, 2008).

Um dos pilares fundamentais dessa nova configuração institucional é o princípio da verticalização que permite que a mesma instituição ofereça desde cursos de formação inicial e ensino médio integrado até programas de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 2008). Esse modelo exige uma reorganização do trabalho docente através da carreira Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), na qual um único professor atua em múltiplos níveis e modalidades de ensino.

Essa proposta dos Institutos Federais “intensifica o trabalho docente e precariza o fazer profissional”, devido a requerer do docente conhecimentos que atendam a diferentes níveis de ensino, públicos e faixas etárias, além de desempenhar atividades ligadas à pesquisa, extensão e gestão (Santos, Cerqueira, Ramos, 2004, p. 8). Tal configuração coloca o professor EBTT em uma posição singular no cenário educacional brasileiro, na qual a construção da identidade profissional perpassa pela capacidade de articular saberes diversos e atender a demandas institucionais múltiplas e, por vezes, contraditórias.

Dessa maneira, configura-se uma organização pluricurricular e multicampi, que tenta conciliar a tradição do ensino técnico com as novas exigências da formação acadêmica superior. Esse momento representou a ruptura com o paradigma tecnicista e instrumental anterior, que focava na formação de mão de obra para o mercado, para introduzir a perspectiva da formação integral, visando à autonomia e à emancipação do cidadão por meio da integração indissociável entre ciência, cultura e tecnologia (Pacheco, 2011).

No âmbito dessas transformações, a obrigatoriedade da oferta de licenciaturas contribuiu para uma ampliação no número de Institutos Federais e campi que ofertam a licenciatura em Educação física. Segundo levantamento de dados realizados na plataforma e-MEC (base de dados oficial do Ministério da Educação brasileiro sobre instituições de ensino), anteriormente à criação dos Institutos Federais, encontravam-se cursos em apenas três instituições, distribuídos nas regiões Norte, Nordeste e Sul do país. Atualmente, este número aumentou para 11 instituições, dispostas em todas as cinco regiões geográficas do Brasil (Brasil, 2023).

Esse movimento de expansão culminou no aumento de professores atuantes nos cursos de licenciatura em Educação Física nos Institutos Federais. Esses docentes se depararam com uma Rede Federal que mantém estruturas, instalações e modelos pré-existentes, advindos do período das escolas técnicas, agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), instituições que foram transformadas em Institutos Federais. Assim, esses professores enfrentam o desafio de construir sua prática pedagógica em um espaço institucional marcado pela coexistência entre a herança do ensino técnico profissionalizante e as demandas da formação docente em nível superior.

Nesse cenário, a construção da identidade profissional desses professores é impactada e ressignificada por estarem inseridos em um contexto com características próprias e singularidades que se diferenciam de outros espaços educacionais. A construção da identidade profissional no âmbito educacional ocorre a partir de um processo situado historicamente e socialmente, que é dinâmico, relacional, complexo e que envolve diversos aspectos coletivos que ultrapassam o limite do particular (Pimenta, 2012).

Essa dimensão coletiva da identidade profissional se manifesta, entre outros, na articulação dos docentes em espaços institucionais de convergência da área, como grupos de pesquisa, programas de pós-graduação e periódicos científicos, que contribuem para a construção de uma identidade coletiva do campo (Cunha Júnior; Soares, 2025).

Evidencia-se, assim, a complexidade da questão da identidade profissional, como um constante movimento de construção, desconstrução e reconstrução de identidades sociais e profissionais estão ligadas a diversas esferas e tempos da vida, num processo relacional e biográfico (Dubar, 2005). A identidade profissional é um processo de construção que ocorre em contextos sócio-históricos do professor que envolve atos de pertencimento

e atos de atribuição, que estão imbricados num movimento permanente e dialético, sendo constantemente redefinidos (Dubar, 2005).

Especificamente no contexto da Educação Física, a identidade está vinculada à educação dos corpos, momento em que as transformações sociais e culturais historicamente a legitimaram, advindo dos movimentos de caráter higienista, militarista, esportivista e, posteriormente, pedagógico (Lovisol, 1995). Além disso, sua construção histórico-social e política transitou por diversas possibilidades pedagógicas e sentidos que esboçaram diferentes “educações físicas”, conferindo-lhe identidades pela sua atuação em diversas instâncias sociais e culturais, para além da instituição educacional. (Bracht, 1995).

Diante desse cenário, este artigo teve o intuito de analisar a construção da identidade profissional de professores de Educação Física que atuam nas licenciaturas no âmbito dos Institutos Federais, buscando compreender quem são esses professores e como eles mobilizam e significam esses conhecimentos em um contexto institucional marcado pela verticalização do ensino e pela tensão entre diferentes tradições educacionais.

PERCURSO METODOLÓGICO

O artigo apresentado constitui um recorte de uma tese de doutorado que buscou analisar a construção da identidade profissional de professores de Educação Física de diferentes Institutos Federais. Para isso, elencou-se como percurso teórico-metodológico, uma pesquisa de campo com aplicação de questionário, em formato on-line, com perguntas semi-estruturadas direcionadas a professores de Educação Física de diversos campi de diferentes Institutos Federais. Neste artigo especificamente, apresenta-se o desenvolvimento da análise dos questionários da pesquisa, abordando a construção da identidade profissional de professores que atuam nos cursos de licenciatura em Educação Física nos Institutos Federais, tendo como enfoque as percepções dos professores-formadores.

O percurso metodológico segue a abordagem qualitativa, apoiou-se como metodologia de análise teórico-analítico do ciclo de políticas de Stephen Ball e suas contribuições, com o enfoque no contexto da prática (Ball, 1990), e a análise de conteúdo proposta por Bardin (2004). Partimos do pressuposto que todos os profissionais que atuam na escola fazem parte dos processos de formulação e implementação das políticas. Nesse processo destacamos o contexto da prática, ou seja, em nosso caso, os professores de Educação Física dos Institutos Federais, espaços onde as políticas estão sujeitas à interpretação e são recriadas (Mainardes, 2006).

A metodologia de análise teórico-analítico do ciclo de políticas Ball compreende a política como um processo contínuo e complexo, que envolve diferentes contextos inter-relacionados. Neste artigo, ressalta-se o contexto da prática, entendendo que é nesse espaço

em que as políticas educacionais são interpretadas, traduzidas e recriadas pelos professores em suas ações cotidianas. Assim, as percepções e práticas dos docentes de Educação Física nos Institutos Federais revelam como as políticas de formação de professores são vivenciadas, tensionadas e ressignificadas no contexto específico dessas instituições.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário semiestruturado aplicado de forma on-line via Google Forms, acompanhado de um convite para colaborar como participantes da pesquisa, devidamente explicado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), disponibilizado em forma de lista oculta para preservar o anonimato dos respondentes. A escolha pelo questionário on-line justifica-se pela distribuição geográfica dos participantes em diferentes regiões do Brasil, facilitando o acesso a e participação de professores de diversos Institutos Federais.

Os participantes assinaram um Termo de Consentimento e Livre Esclarecido, e o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação e aprovação do Comitê de Ética da Universidade de São Francisco (USF), sendo autorizado sob o parecer n.º 67753423.1.0000.5514. Os professores participantes são vinculados a cinco Institutos Federais, distribuídos em seis campi localizados nas regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste do Brasil. Participaram da pesquisa treze professores de Educação Física que ocupam cargos efetivos da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais e que atuam especificamente nos cursos de licenciatura. Como critérios de inclusão e exclusão, foram considerados nesta pesquisa apenas os professores dos Institutos Federais da área Educação Física efetivos da carreira EBTT, que atuassem em curso de licenciatura em Educação Física, e que aceitasse participar voluntariamente da pesquisa mediante assinatura do TCLE.

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2004), realizando a pré-análise, com leitura flutuante das respostas e organização do material; a exploração do material, com codificação e categorização das respostas; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, relacionando os achados com o referencial teórico.

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: SUAS SINGULARIDADES E IDENTIDADES

Os dados obtidos nos questionários foram coletados no ano de 2023, sendo que os professores participantes se encontravam lotados nos seguintes Institutos Federais e campi: Instituto Federal Fluminense (Campos dos Goytacazes-RJ), Instituto Federal do Paraná (Palmas – PR), Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (Muzambinho-MG), Instituto Federal de Roraima (Boa Vista – RR), e Instituto Federal do Ceará (Juazeiro do Norte-CE e Canindé-CE).

Frisa-se que, para organização e identificação dos dados coletados, os professores participantes foram codificados pela letra P (participante) seguida de numeração de 1 a 13. As respostas foram analisadas tanto em suas recorrências quanto em suas singularidades, buscando compreender as diferentes formas de construção da identidade profissional no contexto específico dos Institutos Federais.

Preliminarmente, buscamos caracterizar os professores participantes a partir dos aspectos pessoais, bem como as dimensões socioculturais. Dos treze professores formadores dessa pesquisa, onze são do sexo masculino, enquanto apenas dois são do sexo feminino. A faixa etária do grupo varia de 31 a 59 anos, sendo que a maioria (69,2%) possui entre 40 e 59 anos. Essas características do grupo de professores sinalizam para a possibilidade de uma diversidade de experiências, com traços em sua construção identitária advindos dos contextos do percurso profissional de cada um.

Quanto ao motivo da escolha por ser professor de Educação Física, o fator mais relevante foi a afinidade com a área (5), seguido de gostar dos esportes (3), ter sido atleta (2), interesse em ser professor (2), e única opção de curso superior público próximo de onde morava (1). Isso revela as perspectivas que os professores carregavam antes do ingresso na formação inicial, em consonância com o viés historicamente predominante no campo de conhecimento da Educação Física, influenciado pelos aspectos biológicos e esportivistas. Esse é um dilema recorrente na área, tanto que a vertente crítica da Educação Física defende que o esporte deveria ser *da escola*, ou seja, um conhecimento assim como os demais, que envolve a compreensão do fenômeno esportivo e suas possibilidades, e não o esporte *na escola*, caracterizado pela reprodução das práticas da instituição esportiva voltada para o alto rendimento e a competição exacerbada (Caparroz, 2007).

Quanto ao tempo de formação, a maioria (46,2%) possui entre 19 a 26 anos de conclusão da graduação. Esses dados referentes ao tempo de formação dos participantes implicam que esses professores, por possuírem em sua maioria mais de vinte anos de formação, carregam consigo experiências que embasam seus olhares e pontos de vista, bem como já vivenciaram transformações políticas, econômicas e sociais. Considerando as etapas de docência a partir dos anos de experiência profissional propostas por Huberman (1992), esse grupo de professores, em sua maioria, estaria nas fases de diversificação (7 a 25 anos) e distanciamento afetivo (25 a 35 anos).

Além disso, quando questionados se alguém da família se dedica à atividade docente, a maioria (76,92 %) possui pessoas próximas que estão na profissão, enquanto a minoria (23,08%) não possui. Embora a docência se constitua a partir da formação e dos demais elementos que compõem a profissão, não sendo compreendida como vocação, dom ou sacerdócio, ela está impregnada de valores e ideais, que fazem parte da relação humana (Nóvoa, 1992).

Esses elementos compõem a análise deste artigo, organizado nas seguintes categorias: a) caracterização dos participantes (perfil sociodemográfico, formação acadêmica, escolha pela profissão, percurso de formação inicial e continuada); b) a atuação profissional nos Institutos Federais (tempo de instituição, níveis de ensino em que atua, atividades de pesquisa e extensão); c) concepções sobre ser professor-formador no curso de licenciatura em Educação Física (percepções sobre a docência na educação superior, papel do formador); d) relação entre políticas educacionais e formação docente (percepções sobre diretrizes curriculares e regulamentações); e) papel e objetivos do curso de licenciatura (concepções sobre formação de professores); f) organização do trabalho docente e conhecimentos fundamentais (práticas pedagógicas, saberes docentes); g) processos de aprendizagem da docência (como aprendeu/aprender a ser professor); h) especificidades de ser professor de Educação Física nos Institutos Federais (desafios, potencialidade, identidade institucional).

| CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Em relação à formação profissional, 61,6% possuem o doutorado, 20,8% mestrado e (7,6%) encontram-se com o doutorado em andamento. A área de concentração de formação *stricto sensu* está prioritariamente (61,6%) vinculada a área da saúde e (38,4%) à área de educação ou ciências sociais. Quando questionados sobre as áreas de estudos com as quais possuem afinidade, três professores afirmaram identificar-se com a Educação Física escolar, associada aos conhecimentos da cultura corporal, um citou aspectos relacionados às pesquisas em Educação Física, e nove citaram a área das ciências da saúde, envolvendo aspectos do treinamento esportivo e questões voltadas à atividade física.

A predominância da área de especialização voltada às ciências da saúde suscita uma preocupação, pois, no Brasil, boa parte das produções que remetem à atividade física e qualidade de vida não desenvolvem uma concepção ampla de saúde, causando fragilidade em seus discursos, empobrecimento das discussões críticas, conduzindo a práticas descontextualizadas, e conseqüentemente, equivocadas (Knuth; Loch, 2014). Essa formação predominantemente biológica pode impactar a forma como esses professores concebem a Educação Física na formação de professores, tensionando com as demandas de uma formação docente crítica e contextualizada.

Esse tensionamento não é meramente epistemológico, ele possui raízes históricas, pois a Educação Física foi constituída, em seu percurso de legitimação social sob matrizes higienistas e militaristas, campos historicamente masculinizados e biologizados (Lovisolo, 1995; Bracht, 1995). Arelado a isso, vemos que o fato de onze dos treze participantes serem do sexo masculino, se apresenta como uma característica que ecoa a configuração de poder que atravessa a história da área, mesmo que de maneira inconsciente. A masculinização do campo, associada à formação majoritária nas ciências biológicas, pode reforçar concepções

da Educação Física centradas na performance e no rendimento, perspectiva que entra em contradição com o projeto formativo das licenciaturas, orientado para a docência crítica e para a formação humana.

Nessa direção, é preciso considerar que as disposições adquiridas ao longo da trajetória formativa não são neutras em relação à identidade profissional. Para Bourdieu (1990), o *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis incorporadas pela experiência, orienta as práticas de forma estruturada, mas não de maneira mecânica e consciente.

Professores-formadores com especialização em fisiologia do exercício, treinamento esportivo ou atividade física e saúde carregam consigo epistemologias próprias desses campos, que valorizam a objetividade, a mensuração e a prescrição, o que pode dificultar a incorporação de abordagens pedagógicas críticas e culturalmente situadas, necessárias à formação de professores. O *habitus* advindo da formação dos professores acaba por influenciar as escolhas pedagógicas e curriculares, bem como levar à reprodução de práticas aprendidas, a menos que seja sistematicamente interrogado. Esse dado, portanto, não apenas caracteriza o perfil do grupo, mas revela uma tensão estrutural na construção da identidade profissional desses docentes, havendo o processo contínuo de negociação e resignificação identitária.

| O PROFESSOR EBTT E SUA ATUAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

No contexto do professor EBTT, todos os professores participantes da pesquisa são efetivos em regime de 40 horas com dedicação exclusiva. Ao ingressarem nos Institutos Federais, possuíam entre 5 e 10 anos de docência. A maioria (69,2%) atua exclusivamente no curso superior, e 30,8% ministram aulas concomitantemente na educação básica. Esta particularidade quanto à atuação dos professores adquire contornos próprios, pois os contextos diferentes implicam em olhares, abordagens e diferentes formas de construção de suas identidades profissionais. Esse dado é significativo uma vez que a carreira EBTT foi concebida justamente para viabilizar a verticalização do ensino. A concentração no ensino superior pode indicar tanto uma opção institucional quanto uma dificuldade de articulação entre os diferentes níveis, revelando tensões entre o modelo proposto para os Institutos Federais e a prática efetiva dos docentes.

Quanto à maneira que buscam aperfeiçoar a sua prática pedagógica para a sua atuação na educação superior, destacaram-se os seguintes argumentos: “A partir da formação continuada e da minha qualificação docente” (P2); “Participação de grupos de pesquisa” (P3); “Principalmente realizando análise da minha experiência. Mas também procurando me atualizar e apropriar das discussões que envolvem os conteúdos das disciplinas que ministro no curso.” (P6); “Cursos de atualização, leitura dos artigos de referência e atuais, conversa permanente com profissionais da área, autoanálise da minha atuação junto ao curso”

(P11); “Várias formas, fazendo pesquisa, extensão e um ensino de qualidade e responsabilidade” (P12); “Cursos, encontros, projetos de integração, leituras, livros, debates em todos os níveis ensino, pesquisa, extensão e gestão” (P13).

Os argumentos recorrentes dos professores remetem seu aperfeiçoamento ao ato de pesquisar, o que corrobora com Pimenta (2012) que destaca ser a pesquisa, a atitude investigativa, o elemento central e de grande importância para a sua construção como professor. Observa-se também a valorização da reflexão sobre a própria prática, característica do professor reflexivo e a importância atribuída à formação continuada como elemento constitutivo da identidade profissional.

CONCEPÇÕES SOBRE SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sobre como compreendem ser professor de Educação Física na educação superior, foram destacados alguns aspectos emocionais: “é uma realização” (P4, P7); “um sonho” (P13), bem como perspectivas relacionadas a responsabilidade com a formação de professores: “compromisso e comprometimento”; “E ter uma grande responsabilidade com a sociedade e seus futuros ares” (P12).

É desafiador, pois se tem a responsabilidade direta na formação de professores para atuação na educação básica. É necessária atualização e leitura constante do que se ensina e como se ensina, pois no curso de licenciatura, na minha opinião, tanto o conteúdo do ensino como a forma de ensinar influenciam diretamente na formação dos alunos e tem implicações na prática profissional deles. Eu ingressei como professor desse curso por meio de concurso público. Ser professor do ensino superior foi meu interesse desde a graduação (P6).

Dentre as perspectivas apresentadas, destaca-se a preocupação para a formação dos futuros professores, bem como o entendimento de que todas as escolhas da organização pedagógica direcionam para um tipo de professor que se deseja formar e, consequentemente, trazem consigo características das identidades profissionais. A fala do P6 é particularmente relevante ao reconhecer que o “como ensinar” é tão importante quanto o “o que ensinar”, evidenciando uma compreensão mais complexa do processo formativo.

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Especificamente sobre como aprenderam ou aprendem a ser professor, os relatos que se destacaram foram: “ter empatia” (P3); “Aprendi e estou aprendendo na prática, infelizmente. Os programas de pós graduação não se preocupam com isso” (P4); “Acredito ser necessário ter vocação, A arte de ensinar exige dedicação, compromisso” (P8); “aprendi e está na alma, sou filho de professora!” (P13). Esses depoimentos vão ao encontro do que Tardif e Raymond (2000) constataram: a vida familiar e as experiências anteriores à forma-

ção inicial são elementos que influenciam e modelam as identidades profissionais, as práticas pedagógicas e as representações sociais. Essa lacuna é apontada por Cunha (2006) ao destacar que os programas de pós-graduação brasileiros formam pesquisadores, mas raramente preparam para o exercício da docência universitária.

As representações da docência como dom inato, como herança familiar ou disposição natural são o resultado previsível de trajetórias de formação que não contemplam a docência universitária como objeto de aprendizagem deliberada. Do ponto de vista bourdieusiano, é possível compreendê-las como expressão do *habitus* primário, constituído na família e nas experiências escolares, que na ausência de uma formação pedagógica capaz interrogar e orientar, permanece como referência dominante na prática docente (Bourdieu, 1990). Sendo que a vocação e a herança não são atributos naturais e sim disposições incorporadas que quando não problematizadas, são tomadas como evidências.

Ainda sobre esse aspecto, a menção a como aprenderam a ser professor, os professores destacaram: “Através dos anos lecionando a disciplina” (P1); “mas a experiência e a reflexão sobre minha prática é que tem conduzido minha atuação como professor do ensino superior no curso de licenciatura em educação física.” (P6); “Grande parte é com a prática profissional” (P10); “Acredito que a cada momento aprendemos e transmitimos conhecimentos” (P12). A experiência é uma fonte constitutiva da prática profissional, entretanto, quando a mesma não é sistematicamente interrogada por referenciais teóricos e processos coletivos de reflexão, o *habitus* que ela produz tende à reprodução.

Com isso, observa-se que tornar-se professor, para este grupo de docentes, envolve aprender com os outros, com cursos complementares e sobretudo, na experiência prática. A crítica de P4 quanto à falta de preparo dos programas de pós-graduação para a docência é relevante e aponta uma lacuna na formação de professores para a educação superior, questão que merece atenção nas políticas de pós-graduação do Brasil.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E CONHECIMENTOS FUNDAMENTAIS

Quanto aos elementos que levam em consideração na organização do trabalho docente, destacaram aspectos que consideram os contextos e realidades em que os acadêmicos se encontram: “Realidade dos alunos, da escola” (P1); “O interesse dos alunos sobre determinado tema” (P3); “Levo em consideração o nível intelectual dos nossos alunos” (P5); “as características da turma” (P6). Essas falas evidenciam uma preocupação com a contextualização do ensino e com as características específicas dos estudantes, elementos importantes para uma prática pedagógica significativa.

Considerando quais os conhecimentos que são fundamentais para ser um professor, destacaram-se as seguintes respostas: “Relacionados às políticas públicas e aos temas pertinentes da área”(P8); “LEI 8112 (todos deveriam saber), PDI, LDB, BNCC”(P1); “Acho fundamental a formação educacional continuada”(P2); “Ter o conhecimento e manifestar sobre diversas competências como respeito a diversidade apresentada por seus estudantes nas diferentes dimensões tanto social como cultural, dominar conteúdos estruturantes da educação física básica como Esporte, jogos, ginástica, lutas, dança, práticas corporais de aventura” (P5).

Os conhecimentos disciplinares são fundamentais. Na minha opinião, os alunos devem se apropriar dos conteúdos da educação física e das metodologias de ensino, mas também das concepções pedagógicas de fundamentam sua prática de ensino. Além disso, vejo como fundamental uma boa formação em metodologia científica. O conhecimento sobre o funcionamento da ciência o método científico é importante para a postura e a visão que esse professor terá frente a sua atuação profissional (P6).

Compreensão de que a Educação Física não se restringe somente às atividades práticas, técnicas e sim, entender que devemos atuar de forma humanística primando pelos princípios da igualdade, integridade, respeito às diversidades com vistas à formação humana integral (P11).

Neste conjunto de elementos identificados observam-se pontos de vista que se contrastam. Enquanto P1 e P8 citam apenas o conhecimento sobre as resoluções e diretrizes como fundamentais, P2 defende uma formação continuada e permanente. Neste mesmo caminho, P5, P6 e P11, acreditam ser importante uma Educação Física crítica, que intervenha na sociedade e tenham uma postura cidadã. Nota-se que nas respostas apresentadas temos um rol de características diferenciadas, tanto conhecimentos relacionados às legislações que orientam a formação de professores de Educação Física quanto saberes próprios da dimensão corpórea. Essa diversidade de concepções revela a heterogeneidade das identidades profissionais desses docentes e as diferentes compreensões sobre a formação docente em Educação Física.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

Quanto às possíveis interferências das políticas educacionais no processo de formação e organização do ensino nos cursos de licenciaturas em Educação Física, três professores não responderam a essa questão, um deles acredita não haver influência, e identificam-se também duas vertentes antagônicas, conforme apresentado a seguir: “importante seguir o PPC de Curso, acompanhar as tendências mundiais e ter um excelente plano de curso e buscar aplicar bem”(P13); “existe sim a interferência das políticas publicas no sentido de dar igualdade de aprendizado aos ingressantes no curso”(P5); “Sim, as políticas interferem bastante. Infelizmente há muita mudança e, “as lutas” nem sempre são para melhorar realmente a qualidade da Educação” (P7).

Por vezes penso que as políticas voltadas para a educação nos IFS massacram o docente em virtude da carga horária excessiva de sala de aula, o que nos impede de fazermos um bom planejamento, bem como não nos permite em alguns casos realizar pesquisa ou desenvolver extensão de forma exitosa (P11);

Diante disso, observam-se professores que acreditam na influência das políticas, entretanto, a partir de pontos de vista e argumentos opostos. P13 e P5 acreditam que as diretrizes colaboram com a formação; entretanto, nota-se no teor de seus textos elementos que nos remetem a posturas com tendências neoliberais, que defendem a padronização dos cursos. Em contrapartida, os professores P7 e P11 apontam duras críticas às mudanças nas políticas educacionais e à influência negativa tanto para a formação docente quanto para as condições e valorização dos profissionais. Essa tensão revela como as políticas educacionais são interpretadas e ressignificadas de maneiras distintas pelos professores no contexto da prática, conforme proposto por Ball (1990).

| PAPEL DO CURSO DE LICENCIATURA

Ao perguntarmos sobre o papel do curso de licenciatura em Educação Física para o futuro professor, as perspectivas apresentadas que se destacaram foram: “Preparar profissionais competentes e atualizados para atuar no ambiente escolar, no desempenho humano e com a promoção e prevenção da saúde” (P8); “Tentar garantir o preparo para atuar nos diversos níveis de ensino (área escolar e não escolar) para atuarem de forma segura no mercado de trabalho”(P5); “Formar um indivíduo crítico, construtivo, que promova a atividade física e que esteja empenhado em educar de fato as pessoas e a si próprio”(P7); “De suma importância em virtude da nossa área formar profissionais para atuarem com o processo de emancipação humana, formação cidadã com foco no trabalho como princípio educativo” (P11).

Na minha opinião os cursos de formação tem dois objetivos, principalmente. Um deles é o conhecimento disciplinar. Os alunos precisam dominar os conhecimentos, as teorias, os métodos de ensino, compreender as concepções pedagógicas de ensino, etc. O segundo é fazer com que os alunos compreendam esses conteúdos aplicados ao contexto real de atuação do professor. Dessa forma, os alunos deveriam ser estimulados com experiências práticas de ensino. Os alunos deveriam conviver com o ambiente da escola desde o início do curso” (P6).

Dessa maneira, vemos que os professores P5, P7 e P8 trouxeram elementos que remetem às perspectivas de atendimento às demandas da sociedade presentes nas resoluções e diretrizes vigentes para a formação de professores, trazendo o olhar da pedagogia das competências. Em contrapartida, P6 e P11, compreendem uma Educação Física que se preocupa tanto com os conhecimentos científicos necessários para a prática docente quanto para um olhar crítico que possibilite a contextualização da realidade em que os futuros professores se encontrarão. Novamente, essa diversidade de concepções evidencia as disputas de projetos formativos presentes no campo da Educação Física.

SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Considerando como é ser professor de Educação Física nos Institutos Federais, destacaram-se: “realização de um sonho”; “é um prazer”, “desafiador”, “desgastante; “gratificante”. Observa-se um misto sentimentos de ordem pessoal, associados a sonhos e realizações, mas também foram citados aspectos de desafio e desgaste, relacionados às características e demandas dos Institutos Federais, principalmente no que se refere ao trinômio ensino, pesquisa e extensão.

Isso nos remete a Arroyo (2009, p. 35) que nos aponta que “O ofício que carregamos tem uma construção social, cultural e política que está amassada com materiais, com interesses que extrapolam a escola. São esses os traços que configuram esse coletivo, essa função de mestre de escola”. Dessa maneira, ao questionarmos o que é ser professor numa determinada área e num contexto institucional, para cada professor participante entraremos em questões subjetivas e institucionais que no decorrer de sua caminhada foi se construindo e reconstruindo a todo momento, mediante tensões e contradições na construção de suas identidades profissionais.

Um professor faz menção às dificuldades da área de conhecimento da Educação Física, afirmando: “Difícil. Uma instituição com bastante entraves, principalmente para nossa área.” (P9). Isso pode estar relacionado a diversos aspectos, como por exemplo, a problemática da legitimidade da Educação Física no ambiente escolar frente a outras áreas do conhecimento, questão historicamente presente na área.

No que concerne ao tempo que é professor EBTT no Instituto Federal, a maioria (69,2%) tem entre 9 e 19 anos de instituição, seguida pelos com menos tempo entre 3 e 7 anos, e os que possuem mais tempo, 28 e 32 anos. O tempo de permanência no campus de lotação coincide, na maioria dos casos, com o tempo de atuação no curso de licenciatura, indicando que esses professores ingressaram diretamente no ensino superior. Essa característica revela uma estabilidade institucional desses professores, o que pode contribuir para processos mais consistentes de construção identitária no contexto específico dos Institutos Federais.

Quanto a ocupar alguma função administrativa no Instituto Federal, percebe-se um equilíbrio, com uma diferença mínima: 53,8% não ocupam e 46,2% dos professores ocupam funções administrativas. Esse dado é relevante, pois a ocupação de funções administrativas pode tanto ampliar a compreensão sobre a instituição quanto sobrecarregar o trabalho docente, impactando a identidade profissional.

Quanto ao desenvolvimento de projetos na área da pesquisa, nota-se que a maioria dos professores (76,92%) está pesquisando, sendo que somente 23,08% não estão. Quando questionados acerca de projetos de extensão, observa-se que a maioria (69,23%) desenvol-

ve projetos, com apenas 30,77% que não estão desenvolvendo. Esses dados indicam um engajamento significativo com as atividades de pesquisa e extensão, componentes fundamentais da atuação do professor EBTT e da proposta dos Institutos Federais.

A singularidade do contexto dos Institutos Federais – marcada pela verticalização, pela convivência entre diferentes tradições educacionais e pela tripla demanda de ensino, pesquisa e extensão – constitui, assim, um campo fértil e ao mesmo tempo desafiador para a construção da identidade profissional. Ser professor de Educação Física nesse espaço implica transitar entre o legado técnico-profissionalizante da instituição e as exigências de uma formação docente crítica e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs analisar como se configura a construção das identidades profissionais dos professores de Educação Física nas licenciaturas dos Institutos Federais. Os resultados evidenciam a complexidade que envolve essa temática da identidade profissional. Trata-se de um processo dinâmico que, a depender do contexto, das vivências, dos fatores internos relacionados ao professor e as demandas externas advindas das resoluções e diretrizes, apresenta determinados direcionamentos.

Nessa direção, observa-se que o coletivo docente, apesar de ser de Institutos Federais diferentes, com realidades e formações com características dissonantes, demonstra preocupação com as realidades dos acadêmicos, bem como a atenção para uma formação docente que proporcione os conhecimentos sobre as diretrizes que regem a área da Educação Física, mas que também consiga desenvolver professores críticos que intervenham em suas realidades. Entretanto, essa concepção não é consensual, revelando tensionamentos entre perspectivas mais tecnicistas e abordagens críticas.

Os dados revelam ainda que a construção da identidade profissional desses docentes é marcada por algumas características: (1) uma formação inicial e continuada predominantemente voltada às ciências biológicas e da saúde, o que pode tensionar com as perspectivas de uma formação docente crítica; (2) a valorização da experiência prática e da reflexão sobre a prática como elementos centrais da aprendizagem da docência; (3) a importância atribuída à formação continuada, especialmente por meio da pesquisa; (4) o desafio de conciliar as múltiplas demandas da carreira EBTT (ensino em diferentes níveis, pesquisa, extensão e gestão); (5) diferentes concepções sobre o papel da licenciatura e sobre os conhecimentos fundamentais para a formação de professores.

A partir do exposto, pode-se inferir que a construção da identidade profissional é algo complexo que extrapola as questões curriculares e saberes, pois “A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um

atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional” (Marcelo, 2009, p. 112). Assim, fatores históricos, sociais, culturais e econômicos influenciam na formação docente, e isso se destaca dentro dos Institutos Federais, instituições de origem antigas, com tradições distintas consolidadas, que sofreram transformações e contam com a oferta de modalidades basicamente novas, como é o caso das licenciaturas, que ainda demonstram certa fragilidade em sua consolidação institucional.

Os resultados também apontam para a necessidade de políticas institucionais que considerem as especificidades da formação de professores dos Institutos Federais e sua complexidade, incluindo a criação de espaços coletivos de reflexão sobre as práticas pedagógicas nas licenciaturas, capazes de produzir a socialização profissional e identidades coletivas que coadunem entre si. A melhoria das condições de trabalho que viabilizem o desenvolvimento equilibrado do trinômio ensino-pesquisa-extensão, sem que a acumulação de demandas produza a intensificação que os próprios participantes denunciam como obstáculo à reflexão e ao trabalho docente (Hargreaves, 1998). E o fortalecimento da identidade das licenciaturas frente à tradição técnico-profissionalizante dessas instituições, o que passa pelo reconhecimento institucional de que o capital cultural mobilizado na formação de professores tem valor próprio e irredutível, não subordinado aos critérios de legitimidade das ciências exatas ou tecnológicas (Bordieu, 1979).

Esperamos que este artigo sirva de ponto de partida para outras pesquisas no sentido do entendimento sobre a construção das identidades profissionais, pois há necessidade de fomento de outros estudos que versem sobre o campo de conhecimento da Educação física no âmbito dos Institutos Federais, especialmente considerando: (1) estudos que acompanhem a construção identitária ao longo da carreira, mapeando como o *habitus* docente se reconfigura ou se consolida ao longo dos anos de instituição; (2) pesquisas que explorem as especificidades regionais e institucionais, reconhecendo que o subcampo dos Institutos Federais não é homogêneo e que as posições para a Educação Física variam conforme a cultura institucional de cada campus; (3) investigações sobre a relação entre a formação dos docentes formadores e as concepções que mobilizam nos cursos de licenciatura; (4) análises sobre como os estudantes das licenciaturas em Educação Física nos Institutos Federais constroem suas identidades profissionais a partir dessa formação específica, considerando os efeitos que o campo particular dos Institutos federais produz sobre as disposições dos futuros professores.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio para a realização deste estudo (Código de Financiamento 001).

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. (2009). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. (3ª ed.). Vozes.
- Ball, S.J. (1990). *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. Routledge.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. (3ª ed.). Edições 70.
- Bourdieu, P. (1990). *O senso prático*. Vozes,
- Bourdieu, P. (1979). Os três estados do capital cultural. In: Nogueira, M.A.; Catani, A. *Escritos de educação*. Vozes, p.71-79.
- Bracht, V. (1995). Mas Afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “O que é a Educação Física? *Revista Movimento*, 2(2). <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2188>
- Brasil. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2023). *Sistema e-MEC: instituições de educação superior e cursos cadastrados*. <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>
- Brasil. Ministério da Educação. (2015). *Resolução CP/CNE 2/2015 de 1 de julho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2015/rcp002_15.pdf
- Brasil. Ministério da Educação. (2024). *Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Resolução CNE/CES nº 06 de 18 de dezembro de 2018*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ces/2018/rces006_18.pdf
- Caparroz, E. F. (2007). *Entre a educação física na escola e a educação física da escola*. Autores associados.
- Cunha, M. I. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), p. 258-271. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DXcxqSxXBNRv7P4cX7QDBnb/?format=pdf&lang=pt>

- Cunha Júnior, A. S. Sores, L. J. G. (2025). A constituição da identidade coletiva dos docentes que ministram o componente educação de jovens e adultos na Universidade Estaduais da Bahia. *Revista Paradigma*, 46(2), p. 1-20. <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1656/1477>
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Martins Fontes.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. *Vida de professores*. Porto, p.31-62.
- Knuth, A.G.; Loch, M.R. (2014). “Saúde é o que interessa, o resto não tem pressa”? Um ensaio sobre educação física e saúde na escola. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 19(4), p. 429-440. <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/3095/pdf194>
- Lima, M.F.B.; Barreyro G.B. (2018). Cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: considerações sobre um novo locus de formação de professores. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação – RBPAE*, 34(2), p.501-521. <https://doi.org/10.21573/vol34n22018.80445>
- Lovisoló, H. (1995). *Educação física: arte da mediação*. Sprint.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, 27(94), p. 47-69. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>
- Marcelo, C. (2009). *A identidade docente: constantes e desafios*. Formação Docente. (01), p.109–131.
- Nóvoa, A. (1992). *Vida de professores*. Porto.
- Pacheco, E. M. (org.) (2011). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Moderna.
- PIMENTA, S.G. (2012). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In.: Pimenta, S.G. (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividades docentes*. Cortez.
- SANTOS, N. A. M.; CERQUEIRA, J. M.; RAMOS, M. N. (2004). O professor EBTT: institucionalidade ornitorrínica? Frentes de lutas nos giros de um caleidoscópio. SciELO Preprints. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9081/17016>
- TARDIF, M. RAYMOND, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, 21(73), p. 209-244. <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpblThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>

Apéndice - Información sobre el artículo

Historico editorial

Submetido: 15 de Enero de 2026.

Aprobado: 12 de Junio de 2026.

Publicado: 06 de Julio de 2026.

Como Citar — APA

Takayama, F. S., & Siquelli, S. A. (2026). Docência e Identidade: um estudo da percepção dos professores de Educação Física de diferentes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *PARADIGMA*, XLVII(2), e2026018. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2026018.id1832>.

Como Citar — ABNT

TAKAYAMA, Fabíola Santini; SIQUELLI, Sônia Aparecida. Docência e Identidade: um estudo da percepção dos professores de Educação Física de diferentes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLVII, n. 2, e2026018, Jul./Dic., 2026. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2026.e2026018.id1832>.

Conflicto de intereses

Nada que declarar.

Declaración de disponibilidad de datos

Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.

Derechos autorales

Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a la revista **Paradigma** los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista **Paradigma** tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativa en este artículo.

Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges - APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.



Licencia de uso

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.



Comprobación de similitud

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.



Proceso de evaluación

Revisión por pares a doble ciego (**Double blind peer review**).

Editor en Jefe

Fredy E. González

Editores Asociados

Luis Andrés Castillo

Ivonne C. Sánchez S.

Publisher

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista Paradigma obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2021-2024)**.

