UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

DIEGO FARIA DE QUEIROZ

ENTRE CALOS E PERCALÇOS NO INVESTIMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SÃO PAULO
2021

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

DIEGO FARIA DE QUEIROZ

ENTRE CALOS E PERCALÇOS NO INVESTIMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada à Universidade São Judas Tadeu como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na Linha de Pesquisa: Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, tendo como Orientadora a Profa. Dra. Graciele Massoli Rodrigues.

SÃO PAULO
2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Universidade São Judas Tadeu

Bibliotecária: Adriana Aparecida Magalhães - CRB 8/10264

Q3e

Queiroz, Diego Faria de.

Entre calos e percalços no investimento pedagógico na escola pública: trajetórias de professores de Educação Física / Diego Faria de Queiroz. - São Paulo, 2021.

f. 126: il.; 30 cm.

Orientadora: Graciele Massoli Rodrigues

Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021.

CDD 22 – 796

DEDICATÓRIA

À minha parceira de vida e acadêmica, **TAMARA QUEIROZ**, minha esposa, que me deu suporte e suportou-me em todos os *perrengues* durante a escrita desta pesquisa. Te amo demais. Desculpe-me pelas constantes ausências.

Aos meus filhos, **DIANA & FELIPE QUEIROZ**, por serem os anjinhos mais encantadores, fonte de minhas inspirações. Vocês são a minha vida!

À minha mãe, **APARECIDA**, companheira de todas as horas, não me abandonando, sequer, nos momentos difíceis. Mãe, a palavra obrigado torna-se pequena para expressar o quão importante você foi e continua sendo na minha vida.

Aos meus irmãos, **ALESSANDRO & WILLIAN QUEIROZ**, pela convivência e ensinamentos, desde criança, inclusive nas discussões. Irmãos e parceiros de vida, para a vida, e para sempre. Obrigado!

À minha sobrinha, **KAREN QUEIROZ,** minha *filha* mais velha. Pelos momentos em família. Você chegará *muito longe*. É incrível!

Aos meus sobrinhos, **RYAN & ÍCARO QUEIROZ**, pela amorosidade. Vocês são adoráveis.

In memoriam, ao meu pai, **VICENTE QUEIROZ**, pela educação e lições de vida aprendidas. Você foi surpreendente. Só não sabia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha vida.
A toda minha família.

Aos amigos e professores: Luiz Fernando Sallai e Anselmo Alexandre Santos, pelas ricas trocas de experiências e convivência, seja na graduação, na especialização, ou nas conversas presenciais e virtuais, nesses dez últimos anos. Vocês são *show*. Obrigado!

Aos amigos e colegas do curso de mestrado e doutorado da USJT, pela convivência, pelas reflexões nas aulas e nos corredores da universidade. Obrigado pela ajuda, em especial a: Giuliano Pablo; Diogo Grellmann; Helton Dias; Diego Jabois; Daniel Cunha; André 'Capoeira'; Ítalo Lourenço; Paulo Januário; Janísio Souza; e Milena Morais.

Aos professores que inspiram e ensinam, por me fazerem melhorar minha prática docente e como pesquisador, em especial, a todos/as professores/as que passaram pela minha trajetória acadêmica na Uniban, na FMU e na USJT. Com carinho especial a Graciele Rodrigues, minha orientadora; a Aylton Figueira; Érico Caperuto; Rubens Branquinho; Cesar Cavinato; Kátia Scapini; Elisabete Freire; Isabel Filgueiras; Bruna Marques; Alexandre Machado; Vilmar Baldissera; Fábio Ceschini; e tantos outros que, eventualmente, eu não me recorde neste momento.

Aos/Às participantes/colaboradores/as deste estudo, que dedicaram o seu tempo para dar suas contribuições. Sem vocês, nada disso seria possível. Gratidão eterna.

À banca examinadora de qualificação e defesa da dissertação, por aceitarem o convite: professor/a titulares: Dra. Elisabete dos Santos Freire (USJT) e Dr. Walter

Roberto Correia (USP); e ao/à professor/a suplente: Bruna Gabriela Marques (USJT) e Daniel Teixeira Maldonado (IFSP).

À professora, Fernanda Pires, por dedicar seu tempo e conhecimento na revisão e correção do texto (resumo) em língua inglesa. Muito Obrigado.

A todos os amigos, colegas de trabalho, alunos, professores, e os que eu não me recordei, mas que contribuíram de forma direta ou indireta para o sucesso deste trabalho. Gratidão.

E, por último, parafraseando Cavinato:

"A TODOS QUE ME ENSINARAM A SER UM MELHOR PROFISSIONAL, E, TAMBÉM, ÀQUELES QUE ME ENSINARAM A COMO NÃO SER".

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Fases da Análise Temática 53

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema dos níveis da fase 4.....54

E por que narramos nossas vidas? "Contamos histórias porque finalmente as vidas humanas necessitam e merecem ser contadas" (Ricoeur, 1983, p. 19 apud NOGUEIRA, M et al., 2017, p. 469-470, grifo no original).

QUEIROZ, Diego Faria de. **Entre calos e percalços no investimento pedagógico na escola pública:** trajetórias de professores de Educação Física. 2021, 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021.

RESUMO

O desinvestimento pedagógico tem sido tratado, em diversos estudos, na Educação Física Escolar (EFE), como preocupante e que, de maneira, no mínimo indireta, faz questionar a qualidade do ensino ministrado no componente curricular em questão. Haja vista o multifacetado desinvestimento pedagógico na EFE, foram discutidos cinco fatores desencadeantes e que incorporam este estado: i) formação inicial e atuação profissional; ii) supervalorização do esporte como conteúdo; iii) desvalorização da EFE; iv) insatisfação financeira; v) desencanto com o magistério. Por outro lado, embora o desinvestimento esteja posto e rotineiramente seja encontrado nas escolas, principalmente as da rede pública, estudos relatam maior incidência das práticas inovadoras ou bem-sucedidas na EFE nos últimos anos, perfazendo, assim, o investimento docente. O objetivo desta pesquisa foi descrever as narrativas autobiográficas de professores de Educação Física (EF) atuantes no Ensino Básico da rede pública que investem na docência escolar. Esta pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa e no método história de vida, envolvendo informações descritivas sobre a percepção dos participantes. A amostra foi composta por dois professores e uma professora, escolhidos pelos aspectos de conveniência, intencionalidade e acessibilidade. A escolha dos participantes foi determinada considerando os aspectos de acessibilidade e instrucional. Optou-se pela utilização de entrevista semiestruturada, com perguntas que tratavam de dados pessoais, profissionais, influências e trajetória de vida, no decorrer do tempo para se tornar professor da escola pública, bem como o porquê investir no fazer pedagógico na EFE. A análise das informações coletadas teve fundamentação na análise temática, gerando os temas: a) Influenciadores da escolha docente, pela EF e EFE; b) Busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento profissional; c) Percalços enfrentados na EFE em escola pública; d) O ser docente e a relação com o fazer pedagógico. Dentre os achados do investimento pedagógico na docência escolar, observou-se que há íntima relação com a busca constante pelo aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e apoio familiar. Entre os elementos influenciadores da docência, entender-se como um ser diferente dos ex-professores de EF, gosto por esporte e atividade física foram os mais ressaltados. Nos elementos fundamentais na docência, o refletir sobre a própria prática pedagógica e planejar as aulas, sobressaíram. Ao tomar posse de todas as informações nesta investigação, considero esses professores investidos em seus fazeres pedagógicos e comprometidos com a EF, escola, alunos e no legado que as aulas ministradas deixam.

Palavras-chave: Educação Física; Escola; Investimento.

QUEIROZ, Diego Faria de. **Within difficulties and pitfalls in pedagogic investment in public school**: Physical Education teachers paths. 2021, 126p. Dissertation (Physical Education Master's Degree) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021.

ABSTRACT

Pedagogical disinvestment has been treated, in several studies, in Scholar Physical Education (SPE), as worrying and that, at least in an indirect way, questions the education quality lectured in the given curricular component. Given the multifaceted pedagogical disinvestment in SPE, five triggering factors that embrace this situation were discussed: i) initial qualification and professional performance; ii) sport overvaluation as content; iii) SPE devaluation; iv) financial dissatisfaction; v) teaching disillusion. On the other hand, although disinvestment takes place and is routinely found in schools, especially in public system, studies report a greater incidence of innovative or successful practices in SPE in recent years, therefore making up teacher´s investment. The aim of this research was to describe the autobiographical narratives of Physical Education (PE) teachers, working in public elementary education, that invest in school teaching. This research is based on the qualitative approach and on the life history method, involving descriptive information about the participants' perception. The sample consisted of two male teachers and one female teacher, chosen for the aspects of convenience, intentionality and accessibility. The participants' selection was determined considering the accessibility and instructional aspects. The semi-structured interview was the chosen alternative, with personal data, professional, influence and life trajectory questions, in the course of becoming a public school teacher, as well as the importance of investing in SPE teaching. The analysis of the collected information was based on the thematic analysis, delivering the themes: a) Teaching choice influencers, through PE and SPE; b) Search for knowledge and professional improvement; c) Mishaps faced at Public School SPE; d) Being a teacher and the relationship with pedagogical practice. Among the school teaching pedagogical investment discoveries, it has been observed that there is an intimate relationship with the constant search for the improvement of pedagogical practices and family support. Amid teaching influencing elements, understanding each person as a different human being from former PE teachers and the preference for sports and physical activities were the most highlighted ones. In teaching fundamental elements, reflecting on the pedagogical practice itself and planning the classes, stood out. When taking possession of all the information in this investigation, I consider these teachers invested in their pedagogical activities and committed to PE, school, students and the legacy that teaching classes allowed them.

Keywords: Physical Education; School; Investment.

SUMÁRIO

1. OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ AQUI 13
2. REVISÃO DA LITERATURA 22
2.1. Visitando a Trajetória Educacional Brasileira 22
2.2. Nas Trilhas da Educação Física 29
2.3. Entre Passos e Rastros da Educação Física Escolar 32
2.3.1. Formação Inicial e Atuação Profissional 33
2.3.2. Supervalorização do Esporte como Conteúdo 35
2.3.3. A Desvalorização da Educação Física Escolar 38
2.3.4. Insatisfação Financeira 43
2.3.5. Desencanto com o Magistério 45
2.4. No Caminhar das Boas Práticas Pedagógicas 47
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS 49
3.1. Tipo de Pesquisa 49
3.2. Coleta de Informações 49
3.3. Seleção dos Participantes/Colaboradores 51
3.4. Análise das Informações Coletadas com os Participantes 53
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO 56
4.1. Apresentação das Informações 56
4.2. Vínculo com os Participantes 56
4.3. Proposta de Tematização 57
4.4. A Trajetória de Vida do Professor Diamante 58
4.4.1. Influenciadores da Escolha Docente, pela Educação Física e Educação Física Escolar 58
4.4.2. Busca pelo Conhecimento e Aperfeiçoamento Profissional 60
4.4.3. Percalços Enfrentados na Educação Física Escolar em Escola Pública 63
4.4.4 O ser Docente e a Relação com o Fazer Pedagógico 67
4.4.5 Síntese da Trajetória de Vida do Participante com os Objetivos Propostos Deste Estudo 72
4.5. A Trajetória de Vida da Professora Esmeralda 73
4.5.1. Influenciadores da Escolha Docente, pela Educação Física e Educação Física Escolar 73
4.5.2 Busca pelo Conhecimento e Aperfeiçoamento Profissional 76
4.5.3. Percalços Enfrentados na Educação Física Escolar em Escola Pública 77
4.5.4 O ser Docente e a Relação com o Fazer Pedagógico 78

4.5.5 Síntese da Trajetória de vida da Participante com os Objetivos Propostos Deste Estudo. 82
4.6. A Trajetória de Vida do Professor Opala 82
4.6.1. Influenciadores da Escolha Docente, pela Educação Física e Educação Física Escolar 83
4.6.2. Busca pelo Conhecimento e Aperfeiçoamento Profissional 86
4.6.3. Percalços Enfrentados na Educação Física Escolar em Escola Pública 89
4.6.4. O ser Docente e a Relação com o Fazer Pedagógico 91
4.6.5. Síntese da Trajetória de Vida do Participante com os Objetivos Propostos Deste Estudo 93
4.7. (In)Congruências Entre as Três Trajetórias de Vida 94
4.7.1. Congruências: Semelhanças Avistadas nas Trajetórias de Vida 94
4.7.2. Incongruências: Os Saberes Diferentes nas Trajetórias de Vida 96
5. O *NÃO FIM* DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES 97
REFERÊNCIAS 100
APÊNDICE A 117
APÊNDICE B 118
ANEXO I 120

1. OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ AQUI

Eu sei que às vezes dá vontade de parar!
Mas, se você desistir, quem vai lutar por você?

Tanta luta pra chegar até aqui! Tanta história pra agora desistir?

Caso aconteça, deixe o cansaço pra trás
E nunca se esqueça: por aqui não há tarde demais!

Então mire as estrelas e salte o mais alto que der!
Tome distância, e faça o melhor que puder!
Só não se permita viver na sombra do talvez
Aqui só se vive uma vez! (SARON, 2019).

Tomando como base que a formação do professor é expressa de forma única, constituída de ininterrupto processo em sua trajetória profissional (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011), pretendo, nesta apresentação, narrar os principais acontecimentos de minha trajetória acadêmica e de vida, não somente os últimos, mas como e por que cheguei até aqui. Para tanto, começo com informações da pessoa mais relevante em minha trajetória, pois sem ela não seria possível a escrita deste trabalho e que, de maneira direta, influenciou em meu direcionamento: Minha mãe.

Sou filho de Aparecida, 69 anos de idade, natural de Timburi, interior do estado de São Paulo, cidade em que cresceu e viveu na primeira infância. Mudou-se para a cidade de Pirajú, no início da segunda infância, permanecendo até por volta dos 24 anos de idade. Desempenhou, desde muito cedo, atividades trabalhistas para o ganho de sustento próprio, o que prejudicou o rendimento em sua formação inicial na vida acadêmica escolar básica.

Posteriormente, um amigo da família custeou seus estudos, assim, concluiu o Segundo Grau[1], habilitando-se em Técnico de Contabilidade. Mudou-se para a cidade de São Paulo, com o sonho de fazer faculdade, porém, trabalhou em casa de família e nunca teve a oportunidade de ser estudante em um Curso Superior. Em meio a tantas adversidades, principalmente as econômicas, conseguiu esforçadamente um lugar seu, se não o melhor, pelo menos o que lhe fez galgar os próximos degraus.

[1] Atualmente corresponde ao Ensino Médio.

Anos depois, no início da década de 1980, foi aprovada em concurso público e chamada para ocupar cargo na Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo. Embora sua nomeação tenha sido conturbada, e quase indeferida, exerce a mesma função a 35 anos.

Em sua outra "função", a de mãe, mostrava-se dedicada e preocupada. Arrisco dizer que seu disfarce era de super-heroína. Buscava ofertar, subsidiar, dedicar e incentivar a prospecção de estudo que, em seu tempo, não tivera, além de ser minha primeira educadora das relações humanas. Permaneceu ao meu lado do prezinho[2] à faculdade; guiando-me entre os caminhos; ensinando a cada dia o valor do estudo, seu grau de importância; e nas aprendizagens fora da escola, seja nas palavras de incentivo, brigas ao me fazer estudar para as provas, nas maquetes construídas no primário[3], na marcação cerrada[4] em atividades acadêmicas e de casa, nos lanchinhos pós-aula da tarde, nas descidas alegres a caminho da escola na Rua Arthur de Azevedo, ou, ainda, na felicidade e choro em minha colação de nível superior.

Obviamente, a relação materna foi crucial para meu desenvolvimento como cidadão e nas aprendizagens do mundo e com o mundo, mas não exclusiva, tendo o Ensino Básico[5] esboçado relevância, nessa jornada, cursado na rede estadual paulista da primeira série do primário até a terceira série do Ensino Médio (EM). Frequentei três escolas na educação formal; duas na região central da cidade de São Paulo (primário e ginásio[6]) e outra na região periférica do município (EM).

Pude participar dos 6 aos 12 anos de idade, no contraturno das aulas regulares, de uma escola de esporte, localizada na região central da cidade de São Paulo, denominada Med Sports. Aprendi, experimentei, controlei e aperfeiçoei as diferentes maneiras de "pilotar" meu corpo, mediante práticas esportivas variadas, possibilitando, de acordo com Santos e Silva (2018), a socialização, a diversão, a competição, quebra da rotina e o contato com o esporte.

Tais aulas foram essenciais para o engajamento e adquirir o gosto pela atividade física e o esporte, já que, na Escola Primária, não desfrutei de aulas de

---

[2] Hoje denominada Educação Infantil.
[3] Refere-se ao Ensino Fundamental Anos Iniciais (Efai); atualmente, do primeiro ao quinto ano.
[4] Jargão do esporte futebol, expresso quando um jogador tem a função de não dar espaço ao adversário, que, neste caso, podemos conotar como cuidado ou zelo excessivo por alguém.
[5] Naquela época, meados dos anos 1990, a Educação Básica não comtemplava a Educação Infantil, pois a idade inicial era a partir dos 7 anos.
[6] Refere-se ao Ensino Fundamental Anos Finais (Efaf); atualmente, do sexto ao nono ano.

Educação Física (EF), por não conter professores e atividades relacionadas, exceto nas brincadeiras de pique realizadas no recreio com colegas de turma.

Por sua vez, no ginásio, essas aulas eram ofertadas, inclusive, com ampla motivação da turma, assim como constatado por Darido (2004). Porém, ministrada sem intervenção do professor, nas atividades propostas, popularmente conhecidas por “aula livre”, fato também relatado na literatura (FORTES *et al*., 2012). Em alguns anos dessa etapa, participei das Atividades Curriculares Desportivas (ACDs) ofertadas pela unidade escolar, competindo na modalidade handebol em campeonatos escolares.

Ao fim da idade máxima de permanência na Med Sport, dediquei-me com entusiasmo à prática do esporte futsal, a fim de melhorar o gesto técnico (VOSER *et al*., 2016), no então Centro Educacional Pacaembu, na cidade paulistana, competindo em campeonatos regionais.

Essas experiências esportivas/motoras concerniram ao aumento intrínseco do prazer em realizar atividades físicas, ficando mais instigantes no EM. Por outro lado, poucas ações voltadas a essas práticas foram trabalhadas no final da adolescência, exceto uma participação no campeonato escolar na modalidade handebol, em um dos anos via ACDs.

A falta de professores nos diferentes componentes curriculares, na fase final do ensino formal; as atividades livres rotineiramente; a falta de comprometimento de alguns docentes na ministração dos conteúdos; e a desmotivação crescente dos alunos, impediam aulas proveitosas e de boa qualidade, principalmente na disciplina de EF. Logo, ao final desse estágio, em 2004, ficou evidente a defasagem de conhecimento não obtido nos anos finais, dificultando a inserção em uma universidade pública.

Como alternativa, permaneci por um ano trabalhando e estruturando recursos financeiros para custear minha Educação Superior (SANTOS; LEITE, 2006), e assim, ingressando no ano de 2006, no curso de Licenciatura em EF na Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban)[7].

Embora seja o filho caçula, fui o primeiro de minha família a cursar o Ensino Superior, algo que perdurou por apenas 6 meses, realizando o trancamento por

[7] Atualmente denominada Universidade Anhanguera de São Paulo (Unian-SP), com nota 4 (muito boa) no Conceito Institucional, segundo o e-mec. Disponível em: https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NDU3. Acesso em: 14 maio 2021.

questões de incompatibilidade de horários entre o serviço e o estudo, além da possibilidade de retenção no final daquele ano (SILVA; RODRIGUES; BRITO, 2014) pela demanda de atividades acadêmicas não cumpridas.

Retornei ao curso inicial no ano de 2008, obtendo desta vez o título de Licenciado em EF no ano de 2010, e concluindo o bacharelado no mesmo campo de conhecimento, em 2011. Assim como identificado por Santos, Bracht e Almeida (2009), a união de elementos culturais, sociais e intrínsecos percebidos e experienciados no decurso da trajetória do indivíduo, certamente inferiram na escolha dessa profissão.

Para subsidiar os estudos nas graduações, atuei como educador universitário, no Programa Escola da Família, da rede paulista, entre 2009 a 2011. Paralelamente, em 2011, realizei monitoria voluntária, na Uniban, sob a supervisão do professor Ricardo Moura Sales[8], na disciplina de Futebol e Futsal.

Após a formação inicial, como já dispunha de apreço pelos esportes, na graduação tive a honra de aprender com o professor Alexandre Fernandes Machado[9] sobre as variáveis do treinamento desportivo, apaixonando-me por essa linha – embora minhas ações profissionais fossem no desenvolto da escola –, busquei aprofundar e adquirir novos conhecimentos, realizando cursos em diversificadas subáreas da EF.

Destaque-se, nesse leque, a conclusão de pós-graduação *lato sensu* em Fisiologia e Cinesiologia da Atividade Física e Saúde (2012-2013), no qual fui agraciado por conviver e aprender com o professor Vilmar Baldisserra[10]; em Treinamento Desportivo (2013-2015) com a *expertise* do professor Paulo Roberto de Oliveira[11]; e em Biomecânica, Avaliação Física e Prescrição de Exercício (2015-2016), realizados no Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e investigando o treinamento de força nas implicações para a saúde[12] ou o esporte.

[8] Professor da Unian-SP e Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos.
[9] Foi professor de Treinamento Desportivo na Uniban; idealizador/proprietário da VO2pro; formado em EF, mestre em Ciência da Motricidade Humana, doutor em EF, e uma das referências no Brasil sobre corrida de rua e treinamento com o peso corporal.
[10] Professor aposentado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), formado em EF, mestre e doutor em Fisiologia, referência na área de Fisiologia do Exercício.
[11] Foi professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), graduado, mestre e doutor em EF, referência na área de Treinamento Desportivo, com ênfase no esporte futebol.
[12] Parte do trabalho final do curso de Biomecânica foi publicado em Queiroz e Queiroz (2019c).

Por atuar profissionalmente no ambiente educativo formalizado e não possuir especialização nesse campo, senti a necessidade de entender as bases teóricas, os referenciais e modelos propostos, realizando, entre 2017 e 2018, especialização em Educação Física Escolar (EFE) pela Faculdade Unyleya[13], versando o trabalho final sobre a motivação dos discentes nas aulas de EFE[14].

Já formado, minha experiência profissional iniciou-se no Ensino Básico, especificamente na rede particular, em uma escola de grande porte[15], localizada na região sul da cidade de São Paulo. Estive vinculado à rede privada entre os anos de 2011 a 2012, lecionando aulas principalmente no Efai e coordenando as ADCs.

No setor público, adentro como Professor de Educação Básica (PEB), também em 2011, inicialmente como candidato à contratação (categoria "V", sem aula atribuída), depois a professor contratado (categoria "O", com aula atribuída) e, adiante, efetivo, exercendo o cargo/função na rede estadual de São Paulo e/ou na rede municipal no componente curricular de EF. Nessa travessia no ensino público, tive o privilégio de trabalhar e ministrar aulas nos diferentes níveis de ensino, abrangendo o Efai, Efaf e EM, tanto na modalidade regular quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Invisto, entretanto, em meados do inverno de 2017, numa nova profissionalização, no curso Engenharia de Produção na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), objetivando mudança de área, principalmente pela crescente desmotivação docente pelo Ensino Básico, incluindo os aspectos remuneratórios; carga horária excessiva; incompatibilidade de horários entre aulas; gestão escolar autoritária; pressão por resultados que independem do contexto da sala de aula; entre outros aspectos. Embora, no final do respectivo ano, tenha optado pelo desvinculo dessa graduação, emerge a necessidade interna de inovar-me, procurando embasamento científico concreto e de um projeto pessoal antigo, o de cursar o Mestrado.

Logo, inicio os estudos na Universidade São Judas Tadeu (USJT)[16], cursando, a princípio, a disciplina de Nutrição na Atividade Física e Esporte, ministrada pelo

[13] Instituição com conceito institucional de Ensino a Distância (EaD) correspondente a 4 (em uma escala de 1 a 5).
[14] O resumo desta pesquisa pode ser conferido em Queiroz e Queiroz (2019a).
[15] A instituição atendia da Educação Infantil ao Ensino Médio, compondo um total de 950 alunos matriculados.
[16] A instituição obteve nota 4 no conceito institucional e no índice geral de cursos; nota 5 no conceito institucional EaD, estando entre as melhores universidades privadas.

professor Érico Chagas Caperuto[17], no primeiro semestre de 2018, pertencente à grade do curso de Mestrado em Educação Física[18]. Ao cursar essa disciplina, estive mais perto da pesquisa acadêmica, seu desenvolvimento, sua estrutura e o rigor necessário para sua elaboração, aplicação e conclusão. Outrossim, essa experiência influenciou de maneira direta na continuação dos estudos na instituição, ingressando como aluno regular no mesmo curso no ano de 2019.

Acreditando aprimorar as ações pedagógicas "no chão da quadra"[19], no contexto em que estou embutido, seja por meio da Educação Básica ou pelas práticas pedagógicas do componente curricular de EF, insiro-me na linha de pesquisa Educação Física, Escola e Sociedade[20]. Concerne, além disso, a percepção do referido componente curricular não estar adjacente aos demais, ou seja, estar sempre em segundo plano, dentro do ambiente educacional formalizado, isto quando não é o último.

Percebo que um dos pilares para essa diferenciação esteja no modo constituído desse componente no ambiente educacional. Embora mudanças ao longo do tempo tenham sido traçadas nas numerosas tendências, abordagens, Diretrizes e Parâmetros Nacionais (BRANDL, 2008; BRASIL, 1997; SILVA, 2013) e, recentemente, pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018), na tentativa de favorecer a implantação e legitimidade da EF na escola, rompendo determinados paradigmas, ainda é notório a desvalorização da disciplina na área escolar.

Variados fatores podem estar associados a esse contexto, desde a ministração de conteúdos repetidos (SILVA, 2016); a falta de materiais pedagógicos específicos e/ou espaços adequados (NOVAIS; AVILA, 2015); baixa importância formativa do componente curricular (DARIDO, 2004; GIL-MADRONA *et al*., 2017); desmotivação discente ao longo dos anos escolares (MARZINEK, 2004; ROCHA, 2009); componente curricular secundário em relação aos demais (SOUZA JUNIOR; SANTIAGO; TAVARES, 2011), gerando, portanto, dificuldades e tensões em sua inserção (MALDONADO; SILVA, 2016; SANTOS *et al*., 2016).

---

[17] Professor de graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da pós-graduação *stricto sensu* da USJT. Mestre em Fisiologia e doutor em Biologia Celular, referência na área de suplementação e nutrição esportiva.

[18] Na avaliação do último quadriênio de 2017, o curso foi classificado com a nota 4 (muito bom).

[19] Expressão remete às ações pedagógicas desenvolvidas na EFE.

[20] Ao final do ano de 2019, a linha de pesquisa passou a ser chamada de Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Esses dificultadores do trabalho da EF na escola, por sua vez, podem inferir no desinvestimento pedagógico que, segundo Machado *et al*. (2010), é quando o professor não desempenha sua função com serenidade, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem; afetando as competências e habilidades propostas dentro do componente curricular em questão.

Por outro lado, dentro desses tantos limitadores do fazer docente, há profissionais de EF que superam esses obstáculos, desempenhando magistralmente o trabalho direcionado ao corpo discente e aos demais membros da comunidade escolar, colocando a EFE no mais alto patamar nas unidades de ensino. Por esses profissionais, muitas vezes, a EF é exercida como um dos centros da aprendizagem do aluno, nas diferentes dimensões que a EF possa ofertar, passando pelos aspectos motores, sociais, psicológicos, afetivos, culturais, reflexivos, críticos e tantos outros.

Além de colocar a EFE em evidência, ao desenvolverem as competências/habilidades específicas e gerais de cada ano/série, esses/as professores/as dedicam-se à implementação de atividades geradoras de novas experiências, tornando a aula mais atrativa para o alunado, contextualizando os saberes (regional, nacional, mundial) com a realidade da escola.

A adoção de meios, estratégias, práticas de ensino, assim como aponta Freire (1998), enfatizando o estudante como centro da atividade, ou seja, núcleo principal dessa célula chamada aprendizagem, também é uma das características desses/as educadores/as, reverberando o processo de ensinar-aprender (FARIAS *et al*., 2019; QUEIROZ; QUEIROZ, 2019).

Ao docente de EFE que, em sua rotina pedagógica, aborda, por exemplo, vertentes fugindo do ensino tradicional e não centrado no professor, tem sido "batizado", por alguns pesquisadores, de professor inovador, por meio de suas práticas inovadoras ou bem-sucedidas (BRACHT, 2011; FARIA *et al*., 2010).

Neste sentido, principalmente na Educação Básica pública, professores/as e pesquisadores/as de distintas redes de ensino cada vez mais dedicam-se a descrever suas práticas/projetos de ensino direcionados ao corpo discente em sala de aula[21], por meio de relatos de experiências publicados em eventos da área ou em periódicos especializados (GRELLMANN; CENTURIÃO JUNIOR, 2019; JABOIS; MARQUES,

[21] Entende-se que a sala de aula não se limita ao espaço físico da sala, mas contempla toda a estrutura que a instituição destina para as aulas, entre elas: pátio, corredor, quadra, refeitório, área externa, etc.

2019; MALDONADO; JABOIS; NEIRA, 2019; QUEIROZ; QUEIROZ, 2019b; QUEIROZ; SOUZA; RODRIGUES, 2019), indicando tendência crescente de trabalhos apresentados nos últimos anos (MALDONADO *et al*., 2018) com experiências significativas distantes das tradicionalmente evidenciadas na EF.

Esses docentes, no desenvolto de temáticas variadas, compartilham experimentações que deram certo em suas realidades de atuação, não com fim de reprodutibilidade ou de receita pronta, mas, sobretudo, de refletir a sua própria prática de ensino e docência. Além disso, possibilitam que outros profissionais da área escolar, de realidades e instituições semelhantes ou díspares econômica, cultural e socialmente, elaborem ideias e reflitam de acordo com sua clientela, objetivando melhor engajamento do processo formativo dentro do contexto escolarizado.

Sabe-se, porém, que esse processo muitas vezes é minado no cotidiano do/a professor/a de EFE na escola pública, no Brasil. O afastamento do próprio docente nas práticas pedagógicas e nos objetivos de conhecimento a serem alcançados pelos alunos, a verticalidade que a EF é vivida dentro da escola, e as políticas educacionais que, no ato concreto, não favorecem a sua inserção, são apenas exemplos deperecidos no desgaste desse campo do saber.

Por outro lado, há professores/as da rede pública ensino, atuantes na Educação Básica resistentes ao conglomerado de problemas que tornam suas práticas ensino-educativas mais árduas, fugindo à regra de “normalidade” e “comodidade” que vive a EF em boa parte das instituições de ensino.

Variados fatores auxiliam no processo de investimento ou desinvestimento pedagógico docente, dos quais fazem parte os fatores pessoais; o tipo de formação; a formação continuada; os reflexos da formação; cultura escolar; fatores atitudinais; e fatores profissionais. Esses fatores moldam a atuação profissional do professor, influenciando sua prática (SOUZA; NASCIMENTO; FENSTERSEIFER, 2018).

Ou seja, a variação no tempo de carreira e vida, das experiências profissionais, acadêmicas e pessoais, que fazem a trajetória de vida do indivíduo, sobretudo como professor/a, tem impacto diretivo no modo de ser e existir no mundo, assim como no modo de lecionar. Sabe-se, pois, que fatores relativos à pessoa, no âmbito intrínseco (a escolha da carreira, o desejo em progredir com os estudos após a formação inicial, a influência dos familiares e a alegria em lecionar aulas) e os fatores de ordem

extrínseca (reconhecimento do trabalho pelos pares e chefia, condições de materiais e infraestrutura), interferem nas ações da vida profissional (BETTI; MIZUKAMI, 1997).

Alguns estudos, publicados na literatura científica em diferentes anos, investigaram aspectos e/ou influenciadores sob a ótica de trajetória de vida ou história de vida de professores/as de EFE (BETTI; MIZUKAMI, 1997; FOLLE *et al*., 2009; SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009; AMORIN FILHO; RAMOS, 2010; FOLLE; NASCIMENTO, 2010, 2011; PORATH *et al*., 2011; ANTUNES; BOLSONI; KRUG, 2013).

Porém, esses mesmos experimentos não contaram como critério de inclusão dos participantes/colaboradores características que os/as identificassem como docente investidos/as em sua prática pedagógica. Observou-se, também, na maioria dessas pesquisas, a participação de docentes com vasta experiência profissional (mais de 10 anos de atuação ou tempo próximo da aposentadoria) ou, ainda, professores/as já aposentados/as no serviço público.

Nesse sentido, desvendar o que move o professor a investir em si e em seu trabalho e refletir sobre as intercorrências em sua trajetória de vida, em relação aos fatores de desinvestimento na área educacional, especificamente na EFE, é de suma importância, não só para compreender esse fenômeno, mas para favorecimento do componente curricular nos dias atuais e os incursos e as aspirações nesse decurso.

Com isso, o **objetivo principal** desta pesquisa foi descrever as narrativas autobiográficas de professores de EF atuantes no Ensino Básico da rede pública que investem na docência escolar.

Paralelamente, na busca por alcançar esse objetivo, emergem questionamentos a serem investigados, entre eles: I) Qual a trajetória de vida deste/a professor/a? II) O que este/a professor/a destaca como elementos influenciadores na docência? e III) Quais os elementos que este/a professor/a reconhece como fundamentais na docência?

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Visitando a Trajetória Educacional Brasileira

Ao tratarmos da temática Educação, torna-se necessário compreender que há demandas complexas, ao abordar o assunto, advindas dos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Brandão (2007) explica que a concepção de educação não é a mesma em diferentes nações. Por um lado, um povo pode acreditar que os conhecimentos das "ciências" – conhecimento tido como formal –, podem incorrer em maior grau; enquanto, do outro, enaltece as experiências da vida, ou seja, a forma “prática” e lúdica de se transmitir conhecimento. Para o autor, não há uma forma única de educação, e sim de educações, afinal, pode-se aprender, ensinar, ensinar-e-aprender em diversos meios e maneiras. A exemplo disso, o ambiente escolar é somente um desses locais, enquanto igrejas, tribos, ambiente familiar, etc. são locais fontes de se obter conhecimento, num processo constante de aprender e ensinar. Sobre esse mesmo olhar nas múltiplas formas de aprender-ensinar, Romão (2010) reforça que, para Paulo Freire, os indivíduos partem do que são para os que querem ser, uma vez que são seres inacabados em busca da sua completude.

A Educação ainda pode ser entendida como ato dominador, entre colonizador – pessoa, ou grupo, que pretende, por meio do conhecimento, obter domínio pleno dentro da sociedade – e o colonizado – pessoa ou grupo à mercê do colonizador –, a fim de “moldar” os indivíduos para determinada realidade social (BRANDÃO, 2007) imposta pela elite detentora do poder. Numa perspectiva freireana, as educações são divididas em: i) a bancária, que é menos humana, de opressão, promovida por meio da dominação; e a ii) libertadora, faz com que as pessoas sejam mais humanas e consistentes, objetivando a liberdade humanitária (ROMÃO, 2010).

Nesse contexto, é possível observar que os aspectos socioculturais; a relação de poder e domínio para com os menos desprovidos; o contexto histórico; os moldes que a sociedade enxerga para a formação, na aprendizagem do ser humano, engatam um modelo de Educação permitido e permissível por todos, às vezes de forma impetuosa.

Na Lei 9.394/1996, em vigor no Brasil, que contém as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 1º, estabelece que:

> a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Nessa ótica, assim como descreve Brandão (2007), o processo educativo independe do ensino formalizado, ou seja, dentro da escola, ou instituição similar. Porém, a disseminação do conhecimento para a criação de tipos de sociedades, pessoas, trabalhos, crenças, das regras, culturas, entre outros fatores, são oriundos de um tipo de Educação, e, a depender da necessidade histórica e temporal, são criados determinados *tipos de homens*, com vistas a atender a essa demanda (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Conforme a Educação emana das interações sociais, suas modalidades podem ser divididas, segundo Libâneo (2010), em não intencionais e intencionais. A não intencional, também chamada de informal, trata de uma educação adquirida não sistematicamente, por meio da relação do ser humano com o meio em que vive, como por exemplo, os aspectos da natureza, as leis da sociedade, pelos aspectos religiosos e éticos. A modalidade intencional, subdividida em não formal e formal, está alicerçada em instituições educativas. A primeira, através do ensino pouco sistematizado e organizado e ocorrendo fora da escola, e, a segunda, por meio ou não da Educação escolar, porém, com objetivo definido, realizado de forma sistemática e estruturada (LIBÂNEO, 2010).

Esse modelo de ensino sistematizado, no mundo ocidental, advém das influências da concepção de educação greco-romana, que, em seu início, prezava pelos ensinamentos e aprendizagens no leito familiar, mas que passou a valorizar, posteriormente, o ensino em instituições escolares, surgindo por volta do século VI a.C. a primeira escola primária em Atena (BRANDÃO, 2007).

Na Grécia antiga, a formação do *homem educado* perpassava da cultura do povoado para a pessoa, enquanto que, em Roma, esse ciclo mostrava-se invertido. Isso significa dizer que, ideologicamente, os gregos impunham uma Educação a

serviços da *pólis*[22]*,* aos considerados livres, influenciados pelo saber aprendido fora do leito familiar, para viverem e servirem aos interesses do Estado. Por seu lado, os romanos compartilhavam na sociedade os conhecimentos aprendidos principalmente no âmbito ancestral familiar, cabendo a ela o itinerário ideológico de jovens e crianças (BRANDÃO, 2007).

A partir desse tempo, a formação e transmissão *do saber* a ser divulgado entre/no corpo social desses governos, resvala no tipo de *homem* que se busca *lapidar* em prol de uma visão de mundo. Embora já houvesse diferenciação entre as camadas de classe, aumenta-se, pois, a desigualdade por meio da oferta de Educação, havendo um tipo de ensino para os ricos – visando à formação para a política ou similares, ensinados em escolas e com pedagogos[23], por exemplo, – e para os pobres – voltada a trabalhos manuais e normalmente requisitando grande esforço físico, aprendidos na convivência com pessoas mais experientes.

Observando essas características, em especial, em Roma/Itália, Brandão (2007, p. 50-51) descreve que "quando há livres e escravos, senhores e servos, começa a haver um modelo de educação para cada um, e limites entre um modelo e outro". O ato de educar não compete mais somente à família, mas com outros que giram em torno de um processo mais sistematizado, pretendendo formar o indivíduo para exercer determinada função ou cargo.

Na escola, "loja de ensino", lugar ao qual poucos podiam ter acesso e pagar, excluindo uma quantidade de pessoas desprovidas economicamente, é que os saberes eram transmitidos (BRANDÃO, 2007). Hoje, no Brasil, a popularização do Ensino Básico deve-se às demandas sociais, principalmente as ocorridas nos últimos 50 e 60 anos, que trataram do letramento de informações variadas para suprir as mudanças ocorridas na sociedade moderna (LOURENCETTI, 2014).

Por definição, o termo escola (*scholé*, em grego, e *schola,* latim) pode significar, mas não estão limitados a esses, local de aprendizado, ensino e de formação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

---

[22] Era o modelo das antigas cidades gregas e, devido às suas características, o termo pode ser usado como sinônimo de cidade-Estado, organizado pelos cidadãos livres. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%B3lis. Acesso em: 01 maio. 2020.

[23] Velhos escravos que tinham na principal tarefa conduzir a criança e o adolescente, mais do que os pais, nos preceitos das crenças e cultura da *pólis* (BRANDÃO, 2007, p. 42-43).

Entre os romanos, o ensino *elementar* regido na escola surge antes dos anos 400 a.C., progredindo nos anos 300 e 100 a.C., respectivamente, para os Ensinos *Secundário* e *Superior* (BRANDÃO, 2007).

De forma semelhante, essa “herança” de Educação Formal, originária dos romanos, consta no modelo de Educação brasileira hodiernamente. Consta, no Art. 21 da LDB, que a Educação escolar compreende a Educação Básica e a Educação Superior, fragmentadas em modalidades de Educação e ensino (BRASIL, 1996).

Na dada lei, integram a Educação Básica, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, visando ao desenvolvimento do educando pela formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios para progressão no trabalho e em estudos futuros. Enquadram-se, nesse ciclo de ensino, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, preparando o educando para o exercício de profissões técnicas; e a EJA, para jovens e adultos que não tiveram acesso ao Ensino Básico, excetuando o infantil, em idade própria (BRASIL, 1996).

Em outro nível de ensino, está a Educação Superior, formada por cursos sequenciais, graduação, pós-graduação e de extensão[24]. Entre os propósitos desse grau, está a formação de graduados nas variadas áreas de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade, por meio do desenvolvimento científico, reflexivo e cultural do indivíduo (BRASIL, 1996).

Independentemente do grau, da modalidade ou do nível que a Educação escolarizada esteja estabelecida no Brasil, ou seja, do ensino sistematizado visto principalmente em escolas e universidades, diretrizes norteiam o percurso formativo do estudante, seja pelos objetos de conhecimento a serem dispostos, conhecido por conteúdos, habilidades e competências a serem alcançadas pelo aluno, carga horária mínima e quais componentes farão parte da grade curricular de cada ano, série e curso.

No Ensino Básico, dois documentos são fundamentais, para nortearem as ações circundadas nesse nível de ensino no país: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2013) e a BNCC (BRASIL, 2018), ambos fundamentados na LDB (BRASIL, 1996) e suas alterações.

[24] Cursos abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Verifica-se, nesse último, no Art. 26, que, o currículo da Educação Básica deve ter uma base nacional comum, seguida de uma parte diversificada, definida por sistema de ensino, observando as demandas e características próprias de cada região. Os estudos, ou seja, as áreas que abrangem os objetos de conhecimento, devem possuir no currículo a Língua Portuguesa, Matemática, conhecimento dos mundos físico e natural, além das realidades política e social, com ênfase nas da nação.

O ensino da arte, focalizado nas culturas regionais e diferentes linguagens (visual, teatral, musical e dança), oferta de língua estrangeira, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e a EF, integrada à proposta pedagógica da escola, são componentes obrigatórios da Educação Básica. Em vista da oferta de Educação Básica para a população rural, ajustes são realizados pelo sistema de ensino, respeitando a individualidade de cada distrito, por exemplo, no ajustamento do calendário escolar em face das condições climáticas e de colheita (BRASIL, 1996).

O termo currículo, embora contemple diferentes concepções ao longo da história, a depender do contexto presenciado, no campo da Educação, “tem o sentido de construir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Estruturalmente, a fim de organização das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica, as DCNs (BRASIL, 2013, p. 114) estabelecem, para o Ensino Fundamental:

> I – Linguagens:
> a) Língua Portuguesa;
> b) Língua materna, para populações indígenas;
> c) Língua Estrangeira moderna;
> d) Arte;
> e) Educação Física.
>
> II – Matemática.
>
> III – Ciências da Natureza.
>
> IV – Ciências Humanas:
> a) História;
> b) Geografia.
>
> V – Ensino Religioso.

Para o EM o manuscrito aponta uma organização semelhante, acrescentando-se componentes curriculares nas suas especificidades, como segue:

> I – Linguagens:
> a) Língua Portuguesa;
> b) Língua Materna, para populações indígenas;
> c) Língua Estrangeira moderna;
> d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
> e) Educação Física.
>
> II – Matemática.
>
> III – Ciências da Natureza:
> a) Biologia;
> b) Física;
> c) Química.
>
> III – Ciências Humanas:
> a) História;
> b) Geografia;
> c) Filosofia;
> d) Sociologia. (BRASIL, 2013, p. 187).

Com a aprovação da BNCC, documento normativo que define as aprendizagens imprescindíveis, homologado no ano de 2017 para os Ensinos Infantil e Fundamental e, em 2018, para o EM o currículo[25] de todas as escolas de Educação Básica brasileira deve ter foco nas competências e habilidades que o aluno deverá adquirir ao final de cada ano, divididas em gerais e específicas, por área de conhecimento e/ou componente curricular (BRASIL, 2018).

Entretanto, no que tange à EF, o documento parece se afastar do debate atual das práticas pedagógicas da área, apresentando incoerências e inconsistências. A título de exemplificação, não é relatado o motivo de a EF estar inserida na área de linguagens e o que isso representa, e a ordenação das práticas corporais nos anos escolares não se justifica, gerando questionamentos (NEIRA, 2018).

O embate entre a utilização e eficácia do currículo, imposto pelos diferentes governos, e a perda da autonomia do professor, somado à especificidade da realidade

[25] O Estado de São Paulo, seguindo as orientações expressas na BNCC, construiu o Currículo Paulista, implantado na rede estadual em 2020, e utilizado em muitas redes municipais. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 05 maio. 2020). O Currículo Paulista para o Ensino Médio está em fase de elaboração. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/. Acesso em: 5 maio 2020.

de cada escola, tem sido apontado, em alguns estudos, como os principais pontos negativos na perspectiva de professores de EF (BRANQUINHO, 2011; MARANI; SANCHES NETO; FREIRE, 2017), inquirindo, no mínimo, um estado de alerta.

Há de se esclarecer que a utilização de um currículo único objetiva, quase que exclusivamente, aferir a qualidade do ensino proposto de maneira unilateral, não levando em conta todos os aspectos regionais da unidade escolar/rede de ensino e de tantas outras demandas fora do domínio educacional, como, por exemplo, os fatores relacionados ao sistema de saúde, segurança pública e níveis socioeconômicos individuais e familiares.

Nas políticas públicas educacionais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) quantifica a qualidade da Educação Básica no país, combinando desempenho escolar e rendimento dos alunos nas avaliações externas de âmbito nacional (BRASIL, 2007), sob a ótica de ajudar gestores públicos e escolares no "mapeamento" dos avanços do funcionamento (ou não) das metas estabelecidas.

Essas mensurações, em 2019, constituíram-se das obtidas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)[26]. Nesse processo, foi possível verificar o nível da Educação Básica brasileira, principalmente de avaliações com foco – quando não é em sua totalidade – nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, nas competências e habilidades originárias dessas disciplinas.

No Estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é instrumento externo às unidades escolares para subsidiar as políticas educacionais, componente do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que é um valioso indicador da qualidade do ensino local (SÃO PAULO, 2019). Para o ano de 2019, foram aplicadas provas do Saresp aos alunos matriculados no 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do EM na rede pública paulista e de instituições aderentes (SÃO PAULO, 2019).

O Saresp, portanto, "[...] visa a aferir o domínio de competências e habilidades e consistirá na aplicação de provas de Língua Portuguesa e de Matemática, incluindo redação" (SÃO PAULO, 2019, p. 22), de acordo com as Matrizes de Referência para

[26] Para o ano de 2019, as avaliações externas como Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), entre outras, passaram a ser denominadas Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), incluindo pela primeira vez a avaliação de instituições que ofertam a Educação Infantil. Saiba mais em: http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb.

a Avaliação (SÃO PAULO, 2009). Entretanto, observa-se a falta de conteúdos de componentes curriculares importantes e que compõem o Currículo Oficial, tal qual a EF, que é desassistida nas provas e Matrizes, abdicando, assim, das competências e habilidades dessa área.

Possivelmente, a maior cobrança nas habilidades e competências escritoras e leitoras, de raciocínio lógico matemático e cálculo, realce esses componentes curriculares dentro e fora da comunidade escolar, por conseguinte, obtendo maior peso para o estudante. Alguns pesquisadores, como Darido (2004), Gil-Madrona *et al*. (2017), Garcia *et al.* (2018), Prado, Oliveira e Oliveira (2019) e Prismic *et al*. (2019), identificaram mais importância nas disciplinas que tratam especificamente dessas habilidades/competências, ratificando a síntese, como já mostrava Brandão (2007), de que há conhecimentos mais importantes em oposição a outros, a depender de que tipo de *homem* se quer formar, incluindo, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a demanda mercadológica e capitalista – a Educação – das autoridades que se mantêm no poder e legislam sobre as políticas educacionais.

2.2. Nas Trilhas da Educação Física

No Brasil, a EFE vem passando por transformações no decurso das últimas décadas, encontrando, às vezes, dificuldade de estabelecer-se no ambiente educacional. As inúmeras tendências, abordagens, os parâmetros e as diretrizes apontam para o (re)direcionamento das práticas pedagógicas dessa subárea e atuação do professorado (BRANDL, 2008).

Os modelos pedagógicos propostos pela EF, antes denominada ginástica, resvalam na constituição da área, utilizando, inicialmente e de modo prioritário, os conhecimentos advindos da área biológica (SILVA, 2013). Os cuidados com a saúde do corpo eram explanados numa perspectiva higienista, visando principalmente a aptidão física, em que as práticas militares sustentavam a ideia de condicionar os soldados para a guerra, e, nesse aspecto, os exercícios físicos eram essenciais tanto para o corpo quanto para manter a moral (FERREIRA; SAMPAIO, 2013). Nesse período, movimentos gímnicos fizeram-se presentes de forma ávida, entre eles a calistenia, enfatizados no modo disciplinador e postural, no qual o professor era o detentor dos conhecimentos.

Mas só foi nos anos de 1930 e 1940 que a EFE passou a ser difundida em território brasileiro, impactada, então, pela criação do Ministério da Educação e Saúde. Entre 1941 e 1954, iniciam-se as influências dos esportes na EFE, incluindo diversificação nas atividades, inserção da dança e recreação (VALENTE; ALMEIDA FILHO, 2004).

Nessa perspectiva, um novo modelo foi proposto, estabelecendo raízes por meio do esporte, oficializado nas práticas corporais, entre os anos de 1955 a 1960, perfazendo um fator importante na EF (VALENTE; ALMEIDA FILHO, 2004), trilhando rumos ainda do condicionamento físico, mas acrescido das habilidades esportivas, buscando, cada país, incluindo o Brasil, ganhar *status* de potência esportiva e supremacia de força e vigor (BRACHT, 1999).

A associação do esporte com a EF, no Brasil, é fortalecida, entre 1969 e 1974, por causa de uma estratégia do Estado (BETTI, 1991 *apud* MALDONADO; HYPOLITTO; LIMONGELLI, 2008), passando, os militares – época da ditadura no país –, a investirem intensamente no esporte, alienando a população que muitas vezes estava mais preocupada com os jogos esportivos do que com os problemas da nação (MALDONADO; HYPOLITTO; LIMONGELLI, 2008).

Já na escola, as práticas esportivas eram pautadas no modelo tecnicista, também conhecido como tradicional ou esportivista, buscando a preparação de atletas e excluindo os alunos não habilidosos (SILVA, 2013).

Contrapondo-se ao modelo tradicional, o movimento renovador da EF, apoiado na entrada das Ciências Sociais e Humanas, permitiu – ou pelo menos fez aparecer – uma crítica à aptidão física requerida de alunos nas ações dessa disciplina (BRACHT, 1999).

Sobre esse movimento, Bracht (2011, p. 14) explica que:

> Durante os anos 1980, no contexto de uma ampla movimentação social e política da sociedade brasileira em prol da sua democratização, constituiu-se também no âmbito da comunidade da Educação Física brasileira um movimento, posteriormente denominado de movimento renovador, que na sua vertente progressista fez uma forte crítica à função atribuída até então à Educação Física no currículo escolar. Decorre dessa crítica uma mudança radical do entendimento do conteúdo da Educação Física.

De modo similar, González *et al*. (2013) interpretam o “movimento renovador” como a quebra paradigmática do exercitar apenas pela mecanização da atividade física e a temática da “cultura corporal de movimento” no foco da EF.

A fim de romper com o tradicionalismo das ações pedagógicas da EFE, outras abordagens foram propostas ou incorporadas à área, entre elas, a desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, antropológica, a da saúde renovada (SILVA, 2013). Algumas dessas abordagens estiveram em evidência na reforma educacional da década de 1990, após promulgada a LDB, firmando a EF enquanto componente curricular e sua obrigatoriedade na Educação Básica (BRASIL, 1996).

O reconhecimento da EF na LDB enquanto componente curricular, e sua obrigatoriedade na Educação Básica (BRASIL, 1996), permitiram a igualdade entre os demais componentes curriculares – pelo menos em termos legais. Logo, esse “novo componente curricular”, antes precedido das “atividades de projeto” ou extracurriculares, englobou conteúdos e objetivos.

Nos anos seguintes, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997, 1998b, 2000a; 2000b) e a gênese do Conselho Federal de Educação Física e seus Conselhos Regionais (BRASIL, 1998a), deram suporte para a (re)constituição da “nova” EF em toda a sociedade.

Os PCNs direcionaram a prática pedagógica dos docentes de EF na Educação Básica, com conteúdos dispostos em três grandes blocos, envolvendo esportes, jogos, lutas, ginástica, atividades rítmicas e expressivas e conhecimento sobre o corpo, possibilitando maior diversificação dos conteúdos nas respectivas aulas e no planejamento. Saliento, conforme descrito por González *et al*. (2013), que a criação dos PCNs se guiou pela “virada cultural”, que mais tarde foi nomeada de “movimento renovador”, explicado anteriormente. Os Conselhos Regionais solidificaram e regulamentaram a profissionalização dos atuantes com EF.

Fundamentado na colocação da EF na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no PCNs (BRASIL, 2000b), recentemente, a BNCC a incluiu na área de Linguagens, como parte das múltiplas formas de comunicação – verbal, corporal, visual, sonora e digital (BRASIL, 2018), embora críticas tenham sido apontadas por Neira (2018).

2.3. Entre Passos e Rastros da Educação Física Escolar

A EF tem encontrado muitos obstáculos para sua manutenção como componente curricular na Educação Básica, principalmente pela não compreensão dos “saberes específicos” atrelados à formação e à real contribuição acadêmica para o aluno nesse nível de ensino. Toda a comunidade escolar – gestores, professores, funcionários, alunos e comunidade local –, e o poder público, em suas diferentes esferas – federal, estadual e municipal – compactuam de forma positiva ou negativa para o legado atual desse campo do saber.

Diante dos atributos negativos, acentua-se o não investimento na área, nesse trabalho configurado por desinvestimento. O termo desinvestimento remete-se à classificação das palavras, ou taxionomia, elaborada por Huberman (1995 *apud* MACHADO *et al*., 2010). Segundo o criador do termo, seu significado corresponde a uma “fase” precedente ao final da carreira, em que o trabalho perde a sua importância, deixando de estar no centro de interesses da vida do indivíduo.

Machado *et al*. (2010, p. 132), por seu lado, classificam o desinvestimento pedagógico, como um “estado”, que na EF, “[...] corresponderia àqueles casos em que os professores de EF escolar permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente”.

Nessa mesma linha de raciocínio, outra expressão que vem sendo utilizada por alguns autores é o abandono do trabalho docente (SANTINI; MOLINA NETO, 2005). Podemos conceituar o abandono docente quando os professores “[...] abrem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico-profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados, ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema” (SANTINI; MOLINA NETO, 2005, p. 212).

Partindo dessas compreensões, o desinvestimento pedagógico, ou abandono docente, advém da “não prática” profissional, ou seja, a “não aula”, resultando no ato de “expectador docente” das atividades discentes – não propõe atividade e apenas ‘olha’ as atividades criadas pelos alunos, não interferindo –, ocupando espaço, tempo e recurso financeiro para o “não exercer” a função.

O desinvestimento pedagógico tem sido tratado em diversos estudos na EFE (MACHADO *et al*., 2010; MAI; FENSTERSEIFER, 2010; PORATH *et al*., 2011;

GONZÁLEZ *et al*., 2013; SILVEIRA; PORTILHO, 2016), algo preocupante e que faz questionar a qualidade do ensino ministrado no componente curricular em questão.

Conforme o desinvestimento pedagógico decorre da combinação de variáveis (MACHADO *et al*., 2010; MAI; FENSTERSEIFER, 2010), a complexidade do fenômeno e simplificação na conclusão demanda cuidado em sua análise, interpretação (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009; BRACHT, 2011) e na responsabilidade excessiva para com aqueles que, em muitos casos, são os vitimados (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009), ou seja, os/as professores/as

Haja vista o multifacetado desinvestimento pedagógico na EFE, Mai e Fensterseifer (2010) apresentam cinco fatores desencadeantes e que incorporam esse estado: i) formação inicial e atuação profissional; ii) supervalorização do esporte como conteúdo; iii) desvalorização da EF; iv) insatisfação financeira; v) desencanto com o magistério. Apresentaremos a seguir, detalhadamente, cada um desses fatores.

2.3.1. Formação Inicial e Atuação Profissional

Qualquer profissional requer adequada qualidade no desenvolvimento das competências e habilidades, para tornar o serviço prestado de excelência. Na formação docente, a iniciação e ampliação desse conhecimento conduz a duas direções: a formação inicial e a formação continuada.

Como aspecto principal, a formação inicial corresponde ao que o indivíduo aprende para exercer a profissão. É rotineira aos professores a busca desse ensino em universidades, centros universitários e faculdades, por intermédio dos cursos de licenciatura. A formação continuada refere-se ao processo de aprendizagem após a formação inicial, por meio de cursos de extensão, curta duração, aperfeiçoamento, pós-graduação, dentre outros.

Portanto, a formação inicial e a continuada são essenciais no aprofundamento de temas relevantes na busca dos novos conhecimentos implantados ou modificados. Pesquisas têm indicado que a formação inicial do professor de EFE e o ano em que foi finalizada reflete-se no trabalho exercido, constituinte da didática individual (MACHADO *et al*., 2010; FENSTERSEIFER; SILVA, 2011), da mesma forma que as

experiências vivenciadas (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009; SOUZA; SPONCHIADO; PINTO, 2016).

Santos, Bracht e Almeida (2009), ao investigarem o itinerário dos professores de EF, mostraram que a formação inicial se encontrou apartada da realidade pedagógica da escola, gozando, o professor, da "aprendizagem" do tipo "tentativa e erro". Bracht (2005 *apud* FENSTERSEIFER; SILVA, 2011), por sua vez, indica pouca efetividade de cursos que só transmitem o saber sem tornar o professor crítico e reflexivo.

Partindo do princípio de que todo conhecimento construído ao longo do tempo, pelo educador, seja pela formação inicial ou continuada, e pelos acontecimentos que cercaram sua existência, impacta sua atuação profissional, de forma simplificada, conclui-se que, quando não empreendido de forma correta, o serviço à docência é prejudicado. Na EFE, esse aspecto negativo, sobretudo, pode gerar desvalorização na escola, resvalando no trabalho desenvolvido pelo profissional responsável pelas demandas pedagógicas do ambiente relacionado.

Mai e Fensterseifer (2010) sinalizam algumas ações desfavoráveis do docente de EF, que desvalorizam a disciplina, quando: a) cede sua aula para outro professor trabalhar com os alunos; b) as atividades das aulas abrangem somente os mesmos esportes, não possibilitando outras práticas corporais e saberes; c) há liberação dos alunos antes do término da aula; d) não participa das reuniões que ocorrem na unidade escolar para expor suas ideias, críticas e sugestões; e e) não se qualifica e nem renova seus conhecimentos em cursos ou eventos na respectiva área, porque a escola não dispõe da infraestrutura almejada.

Salvo as exceções, professores de EFE têm se dedicado à ministração de "aulas livres" (FORTES *et al*., 2012), ficando a cargo do professor responsável a "administração" dos materiais, ou, quando muito, disponibilizar momentos de jogos (normalmente queimada) e esportes (principalmente futsal/futebol) sem pretensão de ensinar algo, deixando a organização da atividade por conta do alunado, por meio da ministração aleatória de conteúdos sem a preocupação de zelo pela aprendizagem (MACHADO *et al*., 2010). Esse tipo de profissional tem sido apelidado grosseiramente de professor "rola bola" (BRACHT, 2011; GONZÁLEZ *et al.*, 2013), "largobol" (GONZÁLEZ *et al.*, 2013), "professor bola" e/ou pedagogia da sombra (MACHADO *et*

al., 2010), consistindo, assim, no ato de “aula matada” (GONZÁLEZ *et al.*, 2013) ou “não aula”.

Por aula podemos entender, como exposto por Noro (2015), quando o professor seleciona antecipadamente os objetos de conhecimento (conteúdo) que são ministrados em um dado tempo e para dada turma.

É perceptível a magnitude influenciadora da valorização da EFE pelo profissional que a exerce em relação aos demais membros da escola, e, portanto, é indispensável sua dedicação plena. Posto que, para Krug *et al.* (2017) os desafios principais desses professores estão ligados à estrutura da escola – condições de trabalho difíceis, isolamento docente e desvalorização da EF na escola –, há necessidade do auxílio da população escolar para que as aulas de EF não sejam apenas de “banho de sol”.

Outro ponto a ser destacado é a falta de tempo para o aprimoramento profissional relatado por professores efetivos de diferentes disciplinas, incluindo não preparação de aulas mais interessantes por estarem sempre com alta demanda de trabalho, dentro e fora da escola (LOURENCETTI, 2014).

2.3.2. Supervalorização do Esporte como Conteúdo

Considerado um fenômeno mundial, estimulado e glorificado entre os diferentes países, o esporte encontra-se destacado e privilegiado em nossa cultural, praticado em caráter individual ou coletivo, nas modalidades masculinas, femininas e mistas, abrangendo os olímpicos, paraolímpicos, escolares e amadores, mobilizando adeptos nas variadas modalidades.

Derivado do ponto de vista sociológico proposto por Barbanti (2006, p. 57) e difundido na sociedade, diferenciando-o de uma atividade física corriqueira, o esporte “[...] é uma atividade competitiva institucionalizada que envolve esforço físico vigoroso ou o uso de habilidades motoras relativamente complexas, por indivíduos, cuja participação é motivada por uma combinação de fatores intrínsecos e extrínsecos”.

Por sua vez, nas aulas de EF na escola, além do exposto por Barbanti (2006), o esporte é entendido como manifestação das práticas mais formalizadas até as menos estruturadas, e podem ser modificadas pelos envolvidos, tratando-se de uma prática social (BRASIL, 2018). Pelo ambiente educacional não prover de toda a

estrutura para a prática formalizada dos diferentes esportes, incluindo os materiais na maior parte das escolas, de acordo com a BNCC:

> As práticas derivadas dos esportes mantêm, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, mas adaptam as demais normas institucionais aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível etc. Isso permite afirmar, por exemplo, que, em um jogo de dois contra dois em uma cesta de basquetebol, os participantes estão jogando basquetebol, mesmo não sendo obedecidos os 50 artigos que integram o regulamento oficial da modalidade. (BRASIL, 2018, p. 215).

Não obstante, parecem predominar algumas modalidades esportivas em detrimento de outras. Betti (1999) já relatava a prevalência do esporte coletivo nos diferentes ciclos de ensino da Educação Básica, principalmente do futebol, basquete e voleibol. A autora revela ainda a baixa ministração dos demais esportes, como ginástica e atletismo.

Em nosso país, o desenvolvimento da EF esteve associado por muito tempo ao esporte e suas práticas, almejando *status* da nação entre as potências mundiais no campo desportivo. Antes do esporte, a EF atrelou-se às práticas higienistas, visando à promoção da manutenção da saúde por intermédio do condicionamento físico, e, aí, percebemos uma gama histórico-político-social-cultural para esse fenômeno (o esporte) estar enraizado nas escolas brasileiras e entre os conteúdos frequentemente ministrados.

Entretanto, como já colocado por Betti (1999, p. 27):

> Isto não quer dizer que se queira negar totalmente o esporte, mas sim, levantar questões sobre sua orientação no sentido do Princípio de Rendimento e Concorrência, que selecionam os melhores, classificam e relegam os mais fracos. Há necessidade de mudanças tanto da "Ação" prática quanto da "Reflexão" teórica (grifos no original).

É possível observar, nas palavras de Bracht (2011, p. 14), que a expectação da EF nas práticas pedagógicas na escola, por meio do movimento renovador, fazia menção a não só o saber prático dos alunos da cultura corporal de movimento (praticar algo durante as aulas), mas também de refletir sobre essas práticas na sociedade em que estavam inseridos, “tornando-se assim construtores, ao invés de meros consumidores dessa cultura”.

Os esportes, assim como os demais elementos da cultura corporal, podem (e devem) estar inseridos nas aulas de EF, porém, um “desarranjo consciente” tem sido reparado no fazer docente, ao privilegiar esse conteúdo/eixo temático. Estudos constataram que o esporte, nas aulas de EFE, vem sendo empregado em abundância, com pouca ou nenhuma intervenção do professor, sem planejamento, e às vezes com atividades desenvolvidas de forma “livre” pelos alunos (GONZÁLES *et al*., 2013; MACHADO *et al*., 2010).

Apontamentos dos discentes sobre as aulas de EFE reforçam o uso do conteúdo esporte[27], identificando-o como conteúdo aprendido (DARIDO, 2004; NASCIMENTO; FORTES; AZEVEDO JÚNIOR, 2010; KERNE, 2014).

Décadas atrás, Guedes e Guedes (1997) observaram que, nas aulas de EFE, o conteúdo esporte era frequentemente selecionado pelos professores, e, transcorridos quase vinte anos, Silva (2016) verificou que esse predomínio ainda se fazia presente na percepção dos discentes. Presume-se que alguns professores de EF partem da ideia da aceitação unânime por parte dos alunos pela prática esportiva ou não aprimoram seus conhecimentos, deixando de proporcionar frutíferas aulas para além do esporte.

Salienta-se, porém, que as modalidades esportivas não são unânimes entre as alunas, pois 38,6% afirmaram não participar das aulas de EF por não gostarem de esporte, enquanto que 34% afirmaram que participariam das aulas se tratassem de conteúdos diversificados (OLIVEIRA; MACEDO, SILVA, 2014). Segundo Silva (2016), um grupo de alunos considera esse conteúdo agradável, enquanto para o outro gera desinteresse pelas constantes atividades repetitivas, podendo, os discentes, utilizarem roupas não adequadas para a prática de atividade física na tentativa de esquivar-se das aulas (NASCIMENTO; FORTES; AZEVEDO JÚNIOR, 2010).

Filgueiras *et al*. (2007) identificaram no Efai que o esporte é tido como o principal ensinamento na EF (58%), seguido de brincadeiras (28%) e ginásticas (8%). Chicati (2000) também verificou que os esportes são os conteúdos que meninos e meninas mais apreciam, enquanto que o conteúdo de dança é o que os alunos de ambos os sexos menos gostam na aula de EF no EM. Atividades de dança ou expressão corporal foram ignorados na EFE (GUEDES; GUEDES, 1997), e talvez, a dificuldade dos professores em desenvolvê-las por não se sentirem preparados esteja

[27] Na BNCC é encontrado como unidade temática.

entre os motivos (SILVA *et al*., 2012), indicando desconhecimento docente no conteúdo específico da área.

Prismic *et al*. (2019) observaram que a maioria dos alunos do último ano do EM gostariam de desenvolver, nas aulas de EF, atividades práticas e teóricas estruturadas na atividade física e qualidade de vida (68,7%) e lutas (67,5%) em detrimento de técnicas e práticas esportivas (47,5%). Diversificar o local da prática corporal também pode servir de instrumento motivador para os alunos, já que jovens do EM demonstraram grande interesse e motivação pela prática do conteúdo musculação nas aulas de EF realizada dentro e fora do ambiente escolar (MENEGON *et al*., 2016).

Nesse sentido, os objetos de estudo da EFE manifestados e expressos pela motricidade humana, chamada de cultura corporal de movimento (OSASCO, 2011), além dos esportes, devem contemplar as danças, lutas, ginásticas, brincadeiras, os jogos e as práticas corporais de aventura (BRASIL, 2018), possibilitando a ampliação do repertório psicofisiológico e motor, conhecimentos histórico e social, consciência crítica e reflexiva das temáticas envolvidas nessas aulas.

2.3.3. A Desvalorização da Educação Física Escolar

Em algumas escolas, a EF é considerada “atividade”, ou disciplina de “segunda classe”, aplicada em separado aos anseios do Projeto Político Pedagógico (PPP), desenvolvida de forma complementar aos demais componentes curriculares “verdadeiros” (FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012) como Matemática e Língua Portuguesa.

A supervalorização desses componentes curriculares e, consequentemente, a desvalorização da EF, podem ser justificadas, dentre outras, segundo Faria, Machado e Bracht (2012) pelas políticas públicas educacionais, pela singularidade oriunda desses componentes curriculares e a forma que a EF é percebida na escola e sociedade.

A desvalorização não se remete apenas ao poder público, mas por toda a comunidade escolar; seja por gestores das unidades escolares, pelos professores dos demais componentes, funcionários das escolas, população discente, responsáveis pelos alunos e também pelos profissionais de EF.

Darido (2004), ao investigar a opinião de 1.172 alunos do Ensino Fundamental e EM da rede pública sobre qual disciplina seria a mais importante, concluiu que a de Português (P) e Matemática (M) foram, respectivamente, a primeira e segunda colocadas, enquanto a EF oscilou entre a quinta colocada no Ensino Fundamental e terceira no EM. Prado, Oliveira e Oliveira (2019) também constataram que P foi a disciplina mais importante na opinião do alunado, representando 48,3%, enquanto EF obteve 8,3% das respostas. Dados estes que corroboram com o de Prismic *et al*. (2019), ao concluírem que P e M são as mais relevantes na percepção dos alunos do EM de duas escolas estaduais.

Gil-Madrona *et al*. (2017), ao averiguarem alunos (n=409) e seus respectivos responsáveis (n=150) de escolas do Ensino Fundamental e Médio localizadas na Espanha, reportaram M na primeira colocação como a mais importante para a formação do aluno na opinião de pais e alunos. Na segunda colocação, entre as disciplinas mais relevantes, houve divergência entre pais e alunos – o primeiro grupo considerou mais importantes Línguas e o segundo alternou entre Inglês e Conhecimento Ambiental. De oito matérias obrigatórias questionadas no estudo, a EF apareceu entre a quinta e a sexta colocação, tendo menor mérito entre alunos de maior idade escolar.

Garcia *et al*. (2018) ao pesquisarem a percepção de alunos do 5º ano do Efai e diretores/as de escolas, perceberam que os professores, a escola e a rede de ensino influenciam, nesse aspecto. Para esses autores, os professores interferem no cotidiano, explanando e incentivando corriqueiramente o estudo de P e M. A escola, ao aplicar testes que simulam as avaliações externas e ofertar aulas de reforço, visa a melhor preparar o aluno para as avaliações externas. E, por fim, a rede de ensino, que ao realizar exames municipais para aferir habilidades em P e M, acabavam por destinar mais recursos a esses componentes curriculares.

Constata-se, pois, a superioridade do interesse em P e M, em face das outras disciplinas/componentes curriculares, atribuindo, assim, grau de “supercomponentes”. Assim, quando perguntado aos alunos sobre qual a disciplina menos importante no currículo escolar, a EF configurou-se entre as primeiras colocadas, apresentando-se em segundo lugar na 5ª série (atual 6º ano); em terceiro lugar, na 7ª série (atual 8º ano) e, em segundo lugar, na 1ª série do EM (DARIDO, 2004).

Entre o corpo discente, a “aula grátis”, ou seja, faz se quiser, quando quiser, como quiser, ainda é uma realidade presente e não exclusiva de escolas públicas, enfatizada no Efaf e EM que, por via indireta, pode interferir no *status* da EFE. Diversas pesquisas têm apontado para a correlação inversa da motivação nas aulas de EF e a importância acadêmica atribuída ao seu componente (DARIDO, 2004; GIL-MADRONA *et al*., 2017), ou seja, as aulas mais motivantes são as menos importantes (BRACHT, 2011).

Possivelmente, outros fatores também contribuem para essa diferenciação, de maneira que a possibilidade de dispensa pelo aluno, peculiarmente as aulas de EF esteja entre eles, sendo sua prática facultativa ao aluno, segundo a LDB (BRASIL, 1996):

> I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
> II – maior de trinta anos de idade;
> III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;
> IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
> V – (VETADO);
> VI – que tenha prole.

Compondo aderência opcional pelo estudante, entende-se que a EF se limita ao “fazer prático” e nas primícias das atividades gímnicas e esportivas instauradas no processo de escolarização da área no ambiente educacional. Diverge, portanto, dos pressupostos orientadores dos PCNs (BRASIL, 1997; 1998; 2000b), que diz respeito ao conhecimento sobre o corpo, das lutas, dos esportes, jogos, das brincadeiras, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1997); nos aspectos histórico-sociais, compreensão, discussão e construção das regras/movimentos e identificação, conhecimento, reconhecimento e planejamento das atividades e capacidades físicas (BRASIL, 1998); das competências e habilidades de representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural, por intermédio da cultura corporal (BRASIL, 2000b).

Nota-se, em Bertini Júnior e Tassoni (2013, p. 480), a dissociação da EF com a escola e aprendizagem, a ponto que:

> [...] a escola ou a comunidade que dela faz parte como já destacamos pais, alunos, docentes de outras disciplinas etc., ainda persistem em visualizar a área como se essa não fosse capaz de participar do

> processo de ensino-aprendizagem, reforçando um olhar que separa corpo e mente.

Por gestores escolares, a EF pode ser habitualmente lembrada em eventos e festas, culturais ou esportivas, e ignorada ao longo do ano nas demais práticas escolares, incluindo reunião de pais e conselhos de classe. González *et al*. (2013), em relatos de diretoras de escolas sobre a prática docente de duas professoras de EF, indicaram que a maioria não reconhece a EF como componente curricular, atribuindo a essas aulas desprendimento de manifestações em energia acumulada pelos alunos, ou de preparo auxiliar nas aprendizagens das disciplinas "sérias".

Segundo os autores, os objetos de estudos (não) desenvolvidos pelos educadores nas aulas encontram-se invisíveis aos gestores, o "bom professor de EF" é aquele engajado nas atividades extraclasses e o que cumpre as obrigações administrativas (por exemplo, não falta, controla os alunos na sala). A percepção de uma parte dos diretores e coordenadores ainda se mostra limitada em relação à EFE, concebendo saberes ligados, em especial, ao desenvolvimento motor, valorização do esporte na escola, trato do corpo com a saúde e indisciplina dos alunos (SOUZA; VAL; OLIVEIRA, 2016).

Entre os professores dos demais componentes curriculares, a EF é considerada de menor importância, reconhecida exclusivamente no auxílio às disciplinas (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013) e "tratando" da indisciplina dos alunos (MACHADO *et al*., 2010).

A conjuntura docente e organização escolar, para Conceição *et al*. (2015), compreende um fundamental instrumento no contexto escolar, possibilitando tanto o desinvestimento como o investimento da ação pedagógica do professor. Nesse direcionamento, podemos inferir que, quanto mais estreita a associação da organização escolar com os professores de EF, e vice-versa, melhor a prática docente desse profissional e sua valorização.

Nesse contexto, a base estrutural escolar também pode refletir-se nas aulas de EF. Figueira, Pereira e Soares (2015), no intuito de perceberem quanto a infraestrutura afeta as práticas pedagógicas na EFE, observaram, em 90% das respostas dos entrevistados, que há interferência na ação docente. Para os autores, a infraestrutura pode ser compreendida como aporte físico da escola, que, na EF, é caracterizado pela existência de quadras, vestiários, campos, tabelas, etc.

Krug *et al*. (2018), assim como Maldonado e Silva (2017), ao pesquisarem a percepção de gestores escolares sobre as dificuldades das práticas pedagógicas vivenciadas por professores de EF, encontraram causas convergentes entre si, que tornam o trabalho nas/das aulas mais árduo.

Segundo Krug *et al*. (2018), as causas apontadas por diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e supervisores (n=18), correspondem a: 1) falta de espaço físico (com 83%); 2) indisciplina dos alunos nas aulas (77%); 3) falta de materiais (66%); 4) falta de interesse dos alunos pelas atividades (44%); 5) falta de planejamento do professor de EF (33%); 6) dificuldade na gestão da aula de EF pelo professor (27%); 7) isolamento do professor de EF na escola (22%); e 8) influência das intempéries do tempo (16%).

De forma semelhante, Maldonado e Silva (2017) encontraram como principais dificultadores nas aulas de EF, segundo o entendimento do diretor de escola, de coordenadores pedagógicos e professores de EF (n=6), os seguintes aspectos: 1) espaço físico inadequado (com 100%); 2) indisciplina dos alunos; jornada de trabalho extensa; falta de materiais; cultura dos alunos com o estudo (com 83% cada aspecto); e 3) formação continuada insuficiente na escola; formação continuada insuficiente na rede; falta de organização da rede municipal; falta de organização da escola; dificuldade dos alunos com os conteúdos (com 66%, cada aspecto). Outros aspectos com menor incidência foram mencionados pelos colaboradores; por exemplo, trânsito para chegar até a unidade escolar; resistência dos professores com novos currículos; e relação interpessoal entre os alunos inadequada, cada qual correspondente a 25% da amostra.

Nesse quadro geral, evidencia-se que as causas cruciais para a prática pedagógica de EF na escola remetem ao fato de que o professor não possui controle diretamente (espaço físico inadequado, falta de matérias, indisciplinas dos alunos, por exemplo), que podem gerar entraves no que diz respeito ao interesse e investimento desprendido em ministrar as aulas pelo professor.

No que tange às ações do profissional de EF na escola, quando não desempenha sua função, ou seja, quando apenas “cede a bola” aos alunos, desvaloriza a respectiva disciplina (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013; SILVEIRA; PORTILHO, 2016) e pode desmotivar os discentes (SILVEIRA; PORTILHO, 2016).

Alusivo aos aspectos ilustrados, o poder público, com os demais agentes escolares elencados anteriormente, de maneira evidente, desinvestem na EF, ao não ofertarem condições adequadas e propícias de uma ação pedagógica integradora à unidade educacional (MAI; FENSTERSEIFER, 2010).

2.3.4. Insatisfação Financeira

A todo trabalho desempenhado, uma retribuição adequada e justa deve ser paga, seja em pecúnia, ou outro modelo semelhante acordado entre as partes, afim de valorizar e proporcionar a sobrevivência do executor do serviço.

No mundo atual e capitalista, o salário, habitualmente representado pelo dinheiro (eletrônico ou físico), tem o papel de gratificar a tarefa ao seu final. Por definição, a palavra salário é o pagamento que o empregado recebe de seu empregador em razão de um serviço executado e/ou efetuado[28].

No exercer da profissão docente, o demaseio com a insatisfação financeira dos salários e rendimentos recebidos é relatado na literatura (PINTO, 2009; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; LOURENCETTI, 2014; MALDONADO; SILVA, 2017).

Profissionais de outras áreas diversas da Educação, possuidores de nível superior ou de cargos que exigem a conclusão do EM, parecem ser mais valorizados, ao passo que sua remuneração quase sempre é maior do que a dos professores com o mesmo grau de instrução (PINTO, 2009; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O salário do professorado, a cada ano, desintegra-se, ficando cada vez mais próximo do limite inferior, ou seja, do mínimo recebido pelo trabalhador brasileiro formalizado. Detalhe que, não desmerecendo nem enaltecendo a quem não pôde concluir o Ensino Básico, ou aquele que cursou pós-graduação, mas a maior parte desses docentes é diplomado em cursos de licenciatura em suas áreas, e, de maneira alguma, poderiam receber aquém do que se dedicaram a fazer: lecionar e ensinar, num processo constante de renovação e aprendizado.

Jacomini, Nascimento e Thomazini (2018), ao investigarem a carreira e vencimento dos profissionais do magistério da cidade de São Paulo entre 1996 e 2016, constaram que o a relação entre vencimento inicial da carreira e o salário mínimo (SM)

[28] Definição obtida após consulta no Dicionário Michaelis. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/salario. Acesso em: 4 set. 2020.

nacional, diminui 2,7 SM em vinte anos para os profissionais com licenciatura, ou seja, em 1996 o professor recebia vencimento inicial de R$ 641,78 e o SM era de R$ 112,00 (proporção de 5,73 SM); e em 2016 o vencimento inicial era de R$ 2876,29 e o SM era de R$ 880,00 (proporção de 3,27 SM). Os autores citam que houve, neste período, a valorização no país para aumento do SM, mas não se obteve a valorização monetária igualitária para os docentes do ensino público municipal, não equiparando o aumento percentual do SM com o vencimento recebido pelos professores.

Em breve pesquisa na Rede Mundial de Computadores, traduzido da palavra inglesa *World Wide Web*, nenhuma outra categoria profissional necessitou de uma legislação específica, via congresso nacional, para instituir um piso salarial mínimo, exceto para profissionais do magistério público atuantes na Educação Básica.

Dado o descompasso e a diferenciação de proventos entre todas as carreiras do teor público, a Lei 11.738, sancionada em 2008, criou o piso salarial profissional para esses profissionais do Magistério Público no valor, na época, de R$ 950,00[29], atualizado sempre no mês de janeiro, a partir do ano de 2009, em regime de 40 horas semanais trabalhadas (BRASIL, 2008).

Entretanto, governantes estaduais, assim como relatado na rede estadual de São Paulo por Barbosa e Fernandes (2016, p. 243), tentam esquivar-se, frequentemente, no cumprimento da Lei que institui o piso nacional dos professores, "[...] adequando, de forma questionável, a jornada de trabalho dos professores à lei do piso, e pagando [...] remuneração abaixo do estabelecido legalmente, o que amplia a desvalorização dos professores".

Mais recentemente, na rede pública paulista, outra manobra do governo foi imposta, por meio do abono complementar aos docentes, para que o piso salarial do magistério fosse "alcançado" (SÃO PAULO, 2020a). Estratégia essa que não é incorporada ao salário base e para o cálculo das demais vantagens, e ainda, caso o docente já possua evoluções na carreira – a depender da faixa ou nível em que se encontra em sua vida funcional –, não fará jus ao abono (SÃO PAULO, 2020a), algo que vem sendo contestado em diversas frentes, incluindo a parlamentar[30].

---

[29] O piso salarial dos profissionais da rede pública da Educação Básica em início de carreira foi reajustado em 12,84%, para 2020, passando de R$ 2.557,74 para R$ 2.886,24. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/84481-mec-divulga-reajuste-do-piso-salarial-de-professores-da-educacao-basica-para-2020. Acesso em: 4 set. 2020.

[30] Reportagem "Abono para o magistério afronta diretiva da Lei do Piso Nacional". Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=407183#:~:text=Abono%20para%20o%20magist%C3%A9rio%20

Nota-se, também, que o piso criado em 2008 na “valorização” desses profissionais do Magistério é praticamente o mesmo pago no ano de 1827, aplicando-se a conversão dos referidos valores (PINTO, 2009).

Então, para a sobrevivência em um mundo capitalista, a fim de suprir as necessidades e os gastos com lazer, instrução e educação, segurança, bem-estar e saúde familiar, etc., o professor abdica de seu tempo “livre” para obter maior ganho remuneratório, forçando-se a longas jornadas de trabalho, e exposto frequentemente ao cansaço e desprazer na prática de sua tarefa, comprometendo sua organização e o planejamento didático, sua saúde emocional e física (LOURENCETTI, 2014).

Provavelmente, aumentar a remuneração desses docentes implicaria a melhora na qualidade do ensino e, por conseguinte, nos níveis métricos da Educação (PINTO, 2009) - como o Ideb, Idesp e Saresp; melhora na qualidade de vida desse profissional, evitando o seu abandono docente ou desinvestimento pedagógico e a Síndrome do Esgotamento Profissional (SEP).

Segundo aponta Lourencetti (2014), as questões de cunho administrativo interligam-se com as questões didáticas. Para a autora, os baixos vencimentos angariados pelos professores impactam desfavoravelmente em seu cotidiano em sala de aula, no ambiente de trabalho e em sua profissão.

Tendo em conta que a remuneração dos docentes é, sem dúvida, a que provoca mais descontentamento entre os pares (LOURENCETTI, 2014), a remuneração obtida por esses profissionais da linha de frente da Educação, que participam de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, deve ser urgentemente revista para promover um significativo crescimento não só da área educacional, mas de todo o Brasil.

2.3.5. Desencanto com o Magistério

O docente que se depara com tantos inconvenientes para/no desenvolvimento de seu trabalho, acaba muitas vezes por desacreditar em si e em suas tarefas, desencantando-se com o exercício do magistério e desgostando de sua profissão.

---

afronta%20diretiva%20da%20Lei%20do%20Piso%20Nacional,-02%2F03%2F2020&text=Em%2021%2F2%2C%20foi%20publicado,sal%C3%A1rios%20atinjam%20o%20piso%20nacional. Acesso em: 16 maio 2021.

Santini e Molina Neto (2005) alertam sobre a baixa qualidade nas tarefas profissionais; o estado de desânimo prolongado; patologias relacionadas aos estados mental e psíquico, que podem estar associados à SEP, também conhecida como Síndrome de Burnout. Uma das proeminências dessa síndrome está relacionada de forma subjetiva aos desgastes físico e mental, incluindo o desprazer, e aspectos negativos na ação docente ao longo do tempo, cabendo, às vezes, ao professor, a estratégia de sobrevivência em seu local de trabalho (SANTINI; MOLINA NETO, 2005; SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009).

Os desgastes de Mal-Estar Docente ocasionados pela sobrecarga excessiva imposta aos professores também são descritos por Lourencetti (2014), particularmente de ordem psicológica, como o estresse, sentimento de frustrações física e mental.

Nos relatos de professores de EF, descritos por Santos, Bracht e Almeida (2009), duas causas ficam evidentes para a SEP: (1) a relação professor-aluno, com perda da autoridade do professor e aumento da agressividade discente; e (2) a responsabilidade apenas da escola e professores pela educação dos alunos, ficando a família isenta desse processo.

Considerado esse contexto, com apoio em Huberman (2000), entendemos que a sobrevivência no sistema se traduza no colapso do professor com a realidade, ao buscar tolerar o distanciamento com o ideal. Ou seja, o docente, ao se deparar com a complexidade existente na escola, longínquo do que foi vislumbrado e ensinado em sua formação – inicial e/ou continuada –, e do estimado individualmente, acaba por preocupar-se apenas consigo próprio, sobrevivendo dia a dia no sistema educacional.

Embora a sobrevivência seja peculiar do início da carreira docente (FOLLE *et al*., 2009; SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009), talvez, professores, em outros períodos da carreira, possam apresentar aspectos similares, desinvestindo em seus afazeres pedagógicos precocemente.

Um dos motivos apontados por professores com mais de 25 anos de atuação para esse desinvestimento, foi o abandono governamental na Educação, descaso na EF e desprazer pela profissão; este último, principalmente pelo cansaço acumulado durante o tempo e a impossibilidade de se aposentar (PORATH *et al*., 2011).

De forma nítida, os professores têm enfrentado preocupações que vão além de ministrar aulas, atravancando o fazer pedagógico. Dentre essas apreensões, Folle e

Nascimento (2011), ao investigarem professores de EF com vasta experiência no magistério, na rede estadual de Santa Catarina, detectaram que, no início da carreira e nos anos posteriores, esses profissionais demonstraram preocupação com a 'tarefa' de ensinar, porém, estavam insatisfeitos com os materiais e espaços destinados a ministrarem suas respectivas aulas. Na fase final da docência, esses professores tinham como evidente preocupação o 'impacto' com os impasses vivenciados pelos alunos.

Isso significa dizer que o professor, ainda que parcialmente e dotado de todos os problemas internos e externos, está preocupado com o modo e o que os alunos aprenderão, e se o aprendido significará algo ou terá relevância para/na vida adulta dessa criança ou jovem.

2.4. No Caminhar das Boas Práticas Pedagógicas

O conceito de inovação pedagógica pode ser interpretado de diferentes maneiras, por abranger o sentido amplo do termo. Inicialmente, foi expressada no sentido oposto ao tradicionalismo das práticas desenvolvidas na EFE, envolvendo práticas de (re)significações e contextualizações dos métodos de ensino da pedagogia, divergente do desinvestimento pedagógico, embutida na autorreflexão das práticas pedagógicas docentes (FARIA *et al*., 2010), podendo ser conotada de boas práticas pedagógicas.

Embora o desinvestimento esteja posto e rotineiramente seja encontrado nas escolas, principalmente as da rede pública, pesquisadores como Maldonado *et al.* (2018) observaram maior número de relatos de práticas pedagógicas inovadoras ou boas práticas pedagógicas na EFE nos últimos anos, perfazendo, assim, o investimento docente em seus projetos em sala de aula.

Notoriamente, os professores de EF têm encontrado dificuldades relacionadas aos materiais e à infraestrutura em escolas, mas reportam possibilidades de ministrarem as aulas com certa qualidade, apresentando os conteúdos aos alunos e que esses estejam focados na aula (FIGUEIRA; PEREIRA; SOARES, 2015; SOUZA; SPONCHIADO; PINTO, 2016).

A jornada percorrida pelo docente desde sua infância, as experiências familiares, socioculturais e os obstáculos transpassados nos aspectos pessoal,

profissional e acadêmico, são alguns pontos que forjaram o compromisso de uma professora investida em suas ações pedagógicas. Processo que se renovou com o tempo, ao lecionar e ensinar de modo criativo, em consonância com outros componentes curriculares; diversificando e mesclando atividades a serem desenvolvidas; enlaçado no profissionalismo e no ato de ser uma docente melhor (SOUZA; SPONCHIADO; PINTO, 2016).

Analogicamente, Fensterseifer e Silva (2011) apresentam características que cercam a identificação do investimento pedagógico do docente, dentre as quais: ter um plano pedagógico articulado com o currículo da escola; desenvolver os conteúdos de forma organizada e progressiva; envolver os alunos nas atividades; propor conteúdos variados da cultura corporal de movimento e processos avaliativos articulados com os objetivos do componente curricular.

Tais características são encontradas em professores de EFE que planejam, desenvolvem e executam seus planejamentos didáticos pensando no processo ensino-aprendizagem, atingindo, pois, os objetivos propostos anteriormente (SOUZA; NASCIMENTO; FENSTERSEIFER, 2018) em prol de uma aula com qualidade.

Entendemos que os esforços docentes na ministração das atividades nas aulas de EFE objetivando alcançar as metas de aprendizagem, isoladamente, podem não englobar o investimento pedagógico. Em seu estudo de caso, Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018) averiguaram que a cobrança e importância dada pela gestão escolar à participação dos discentes nas aulas de EF, e o apoio pedagógico para o professor, têm resultados positivos no ato de lecionar.

Isso significa que a participação e o aporte da gestão escolar nas práticas pedagógicas dos professores de EFE potencializam o sucesso nas tarefas e nos objetivos definidos.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

3.1. Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa, envolvendo informações descritivas segundo a percepção dos participantes envolvidos no estudo, nos aproximando, assim, da realidade e contexto do fenômeno investigado (GODOY, 1995).

3.2. Coleta de Informações

Optou-se pela utilização do método da história de vida e entrevista individual semiestruturada (Apêndice B), enfatizando maior interação entre pesquisador e participante/colaborador/a para coletar informações sobre a trajetória de vida dos participantes desta pesquisa.

Sabe-se, pois, que pesquisa que envolve história de vida é:

> [...] um processo de construção de conhecimento a partir da relação específica entre dois atores: pesquisador e sujeito pesquisador – pelo pesquisador, como método que pressupõe a existência de vínculo; pelo sujeito, participante da pesquisa que narra sua história, num dado momento de sua vida (NOGUEIRA, M. *et al*., 2017, p. 468).

No desenvolvimento deste método, a íntima ligação de confiança entre pesquisador e aquele que descreve a sua história, e vice-versa, é fundamental, no decorrer da coleta de informações, por meio de uma entrevista não diretiva, além da coparticipação do voluntário na discussão dos dados narrados por ele próprio, ou seja, o indivíduo relator faz parte da pesquisa e não é apenas um “objeto” da pesquisa, portanto, é um coautor (NOGUEIRA, M. *et al.*, 2017).

As narrativas de vida do sujeito esbarram na subjetividade das experiências acumuladas em um determinado tempo-lugar sobre suas próprias vivências, sejam elas pessoais ou profissionais, de infância ou da vida adulta, positivas ou negativas, durante a qual o narrador lembra, refle e (re)cria significações para sua identidade contemporânea. Por essa angulação de pessoa única e repleta de subjetividade, a narratividade de elementos (a)temporais, sociais, históricos e culturais, vividos em sua

jornada de vida, são de relevância suprema para conhecer quem de fato foi e é esse indivíduo singular, cabendo apenas a ele tal fato (NOGUEIRA, M. *et al.*, 2017).

Entretanto, a simples narração de história de vida pelo/a colaborador/a do estudo não representa a compatibilidade com o respectivo método. Segundo Nogueira, M. *et al.* (2017, p. 479), dois elementos cruciais devem fazer parte deste método, "[...] sendo a experiência da construção de sentido [...]" e o outro "[...] diz respeito ao lugar do participante da pesquisa [...]".

O elemento *construção de sentido*, emerge do impacto, da influência e perspectiva que o sujeito que narra sua história tem sobre suas próprias experiências vivenciadas, no *livro de sua vida*. Já o elemento *lugar do participante da pesquisa*, corresponde ao elo igualitário que pesquisador e pesquisado encontram dentro da pesquisa, onde o primeiro tem a possibilidade de refletir sobre o seu autodesenvolvimento por também se transformar no sujeito e objeto da pesquisa; enquanto o segundo está engajado na pesquisa e não é um mero informante e descritor de fatos (NOGUEIRA, M. *et al.*, 2017).

As entrevistas, de acordo com Thomas, Nelson e Silverman (2012), tendem a ter respostas fidedignas, pois podem ser facilmente reformuladas, apresentando maior grau de adaptabilidade, de forma a compreender e dar sequência às indagações feitas pelo entrevistador. Esses autores destacam as vantagens da entrevista, a observação do entrevistador na descrição dada pelo entrevistado, que deixa mais aflorada a sensibilidade das palavras, dos gestos, da expressão esboçada e da receptividade, ou o constrangimento com a/s pergunta/s. Outra vantagem está no modo como o convite para a entrevista é realizado.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra, inclusive os vícios de linguagens. Em seguida, foram enviadas para o entrevistado, para sua análise e a correção do que foi descrito, com o objetivo de transpor o que e como foi relatado, pelo participante, o mais fidedignamente possível, facilitando a interpretação das informações e análise final.

Por causa da pandemia provocada pelo vírus Sars-CoV-2, ou novo coronavírus, e o consequente surgimento da doença Covid-19, que levou ao isolamento social, à massificação e ao aumento no número de casos no Brasil (FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020; WERNECK; CARVALHO, 2020), as entrevistas ocorreram por

meio remoto, com o uso da tecnologia por videochamada, pelo aplicativo Google Meet.

Com relação à sensibilidade das palavras, expressões corporais e a entonação de voz proferida pelos participantes e sentida, ouvida e/ou vista por este entrevistador, mesmo com a utilização de aparelhos de boa qualidade, de câmeras e áudios, em muitos momentos, não foi possível observar tais características, durante a entrevista. A principal razão de ocorrer esse fato foi a forma isolada ou combinada da falha ou *delay* na conexão com a internet; ruídos ou barulhos externos e internos nos aparelhos dos entrevistados; imagem turva ou congelada; falha ou inexistência de áudio; e distrações externas de diferentes ordens, no ambiente em que o participante realizava a entrevista. Apesar disso, a essência das entrevistas por meio do método História de Vida foi mantida e seguida.

Frisa-se, pois, que todos os procedimentos éticos foram realizados. Inicialmente, esse projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da USJT e aprovado sob o Parecer 4.469.369 (Anexo I).

Após aprovação no CEP, deu-se início à pesquisa. No primeiro momento, foi efetuado um convite verbal para o convidado participar do estudo, e em caso afirmativo, deveria ler, preencher e aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

No início de cada entrevista, foi novamente explicado o objetivo do trabalho, os possíveis riscos na participação e sanadas eventuais dúvidas.

3.3. Seleção dos Participantes/Colaboradores

Este estudo teve uma amostra por conveniência, desenhada por acessibilidade. A escolha dos participantes/colaboradores foi determinada por mim, responsável pelo estudo, considerando os aspectos de acessibilidade e instrucional, além desses voluntários pertencerem ao ciclo de convivência do qual eu também faço parte, seja na vida profissional, na vida acadêmica no curso de mestrado, ou integrante do grupo de pesquisa dentro da USJT. Uma amostragem baseada em critérios também foi utilizada, tendo em vista a compreensão de um maior acúmulo de informações acerca do fenômeno sondado (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Nessa perspectiva, critérios foram estabelecidos por mim para a escolha dos participantes, que deviam, cumulativamente, apresentar as seguintes características: (1) ser docente de Educação Física da rede pública de ensino, com no mínimo 3 anos, ininterruptos, de atuação na escola atual; (2) pertencer ao quadro efetivo de funcionários; (3) ter tempo de atuação no cargo/função entre 10 e 25 anos; (4) jornada semana igual ou maior que 20 horas-aula com aluno, admitindo-se o acúmulo de cargo público para esta contagem; (5) atuação em pelo menos dois níveis de ensino ao longo de sua trajetória no magistério (Ensino Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais - Efai, Ensino Fundamental Anos Finais – Efaf e Ensino Médio, admitindo atividades desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos - EJA e no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, desde que atendidos os requisitos anteriores).

O tempo de atuação no cargo/função escolhido entre 10 e 25 anos resvala na hipótese de que o/a participante/colaborador/a deste estudo, em consonância com Huberman (2000), estaria próximo ou inserido na *fase do questionamento* sobre a carreira escolhida e a profissão exercida. Segundo o autor, esta fase ocorre entre o 15º e 25º ano de profissionalismo.

Já nos critérios instrucionais, os participantes/colaboradores apresentaram características que cercam um docente investido pedagogicamente em suas práticas cotidianas. Para tanto, foi utilizado o exposto por Fensterseifer e Silva (2011, p. 121-122), que apresentam cinco aspectos que cercam essa identificação profissional:

> a) proposta pedagógica articulada com o currículo da escola; b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; c) envolvimento do conjunto dos(as) alunos(as) nas aulas; d) a presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular.

Encontram-se nos critérios de exclusão, ou seja, participante/colaborador/a que corresponde às características necessárias, mas não esteja no exercício da atividade profissional de seu cargo/função de origem, considerando: estar afastado por qualquer motivo das atribuições de docência no componente curricular de EF no Ensino Básico.

No presente estudo, dois professores e uma professora de Educação Física compuseram o quadro amostral, denominados participantes/colaboradores.

3.4. Análise das Informações Coletadas com os Participantes

Pautado na análise qualitativa das informações, a Análise Temática proposta pelas pesquisadoras Braun e Clarke (2006) foi utilizada para responder aos objetivos deste estudo, por meio da geração de temas.

Por apresentar flexibilidade na interpretação das informações durante todo o processo, a criação de temas pode ser revista e alterada pelo pesquisador, pois não é padronizada (BRAUN; CLARKE, 2006).

Ao elucidar o que é possível realizar com a Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006), Souza (2019, p. 52) explica que:

> [...] é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos. O mínimo que a AT proporciona é organizar e descrever o banco de dados em rico detalhe; quanto ao máximo, "o céu é o limite", pois esta análise colabora muito para a geração de uma análise interpretativa sobre os dados (grifos no original).

Seis fases não indissociáveis umas das outras, na investigação por Análise Temática (Tabela 1), porém, não há regras fixas no trato de informações qualitativas, mas, sim, sugestões, "[...] com movimentos de vaivém, conforme a necessidade, através de todas as fases" (SOUZA, 2019, p. 56).

Tabela 1 – Fases da Análise Temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Souza (2019, p, 56).

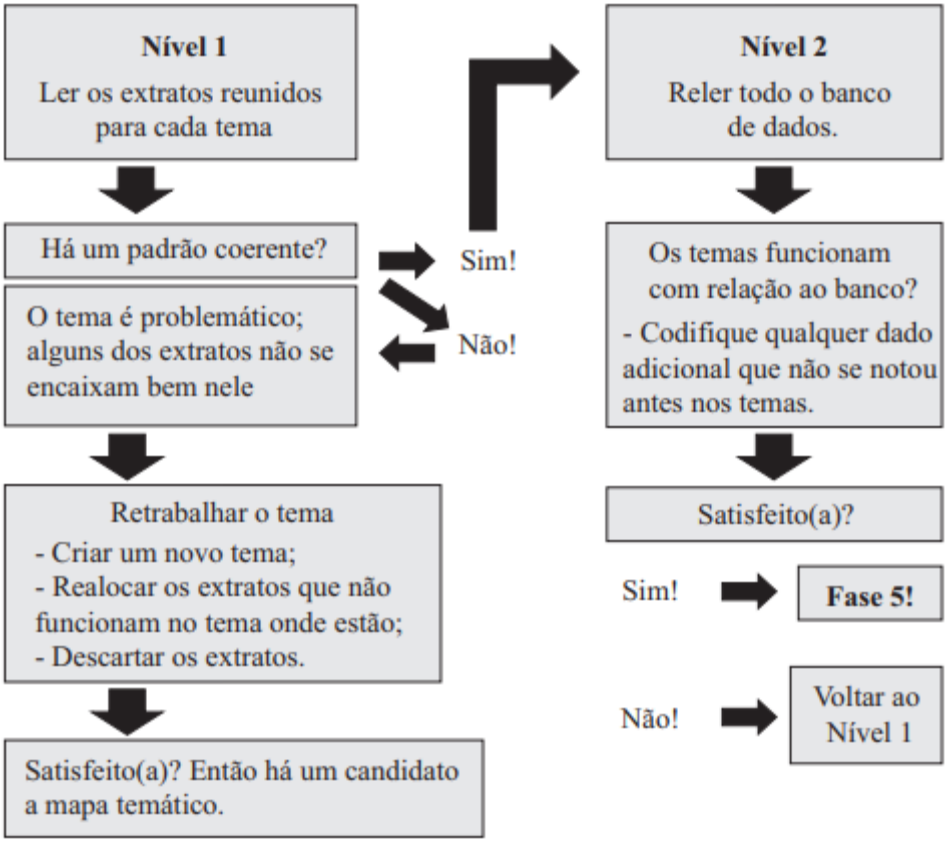
A Fase 1 nada mais é do que a familiarização com o banco de dados, ou com as informações, com leitura e apropriação aprofundada do que está descrito (SOUZA, 2019).

Na Fase 2 trata-se da geração inicial de códigos, ou seja, identificar conteúdos padronizados que podem ser interessantes para responder ao fenômeno investigado, mas difere da geração de temas (SOUZA, 2019).

A Fase 3 consiste em procurar temas potenciais, de acordo com os códigos gerados na fase anterior (SOUZA, 2019).

A Fase 4 é caracterizada pela revisão dos temas. Um esquema foi confeccionado por Souza (2019) para explicar esta etapa (Figura 1).

Figura 1 – Esquema dos níveis da fase 4



Fonte: Souza (2019, p, 59).

A Fase 5, “penúltima” etapa da Análise Temática, trata da definição e nomeação dos temas já revistos na fase anterior, para descobrir a origem de cada tema e seus elementos principais (SOUZA, 2019).

Por fim, a Fase 6 envolve a revisão final dos temas e da escrita do relatório, que deve ser conciso e coerente, para a comprovação de uma análise assertiva (SOUZA, 2019).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa serão apresentados na ordem em que as entrevistas foram realizadas.

4.1. Apresentação das Informações

As entrevistas com os participantes tiveram a seguinte ordem: professor Diamante[31]; professora Esmeralda[32]; professor Opala[33].

Considerando que os dois professores e a professora investem no fazer pedagógico, os codinomes escolhidos, em substituição e para preservação da identidade verdadeira desses colaboradores, foram os nomes de pedras preciosas, como já apresentadas. Embora essas preciosidades docentes tenham nomes, brilhos e composições, em sua formulação, divergentes, neste trabalho, o objetivo não é compará-las, muito menos enaltecer ou abrilhantar mais uma do que a outra. Sim, são diferentes, isto é notório, mas nunca desmerecem, em nenhuma circunstância, a resplandecência e o brio individual de cada uma.

4.2. Vínculo com os Participantes

Antes de iniciadas as entrevistas desta pesquisa, eu já possuía familiaridade com os colaboradores, que serão apresentados a seguir.

A convivência com as três pedras preciosas participantes deste estudo emergiu após o meu ingresso no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física da USJT, no início de 2019.

Diamante, na época, também aluno do programa, foi meu colega de turma em quatro disciplinas. Tínhamos um bom relacionamento nas aulas, e, vez ou outra, trocávamos experiências de trabalho; explicações de aulas transcorridas e, claro, uma

[31] É um cristal, constituído por carbono, encontrado frequentemente na forma octaédrica e que possui alto valor agregado. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Diamante.
[32] É uma variedade do mineral berilo, a mais nobre delas, e o preço por quilate a coloca entre as pedras mais valiosas do mundo. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Esmeralda.
[33] O mineraloide opala é sílica amorfa hidratada, tem brilho vítreo e significa “pedra preciosa”, originário da palavra grega *opallos*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Opala.

boa prosa nos cafés, entre os intervalos das aulas, ou, até mesmo, nos ‘esbarrões’ pelos corredores.

Já Esmeralda, a conheci também na USJT, mas pouco tínhamos contato presencialmente – exceto nos encontros do grupo de estudos de que fazíamos parte –, por ela já ser aluna de doutorado e os horários não serem parecidos. Às vezes, conseguíamos bater um papo de corredor e almoçar juntos, embora o contato virtual (via grupo de estudos) fosse mais frequente.

Opala, por sua vez, o conheci em um importante momento de sua vida acadêmica e profissional, pois estava perto de defender sua dissertação de mestrado na USJT. Pertencíamos ao mesmo grupo de estudo, e mantivemos, além desses momentos, encontros pontuais em conversas pelos corredores, ou em aula inaugural do programa *stricto sensu*, ou, ainda, em eventos científicos.

4.3. Proposta de Tematização

Após ampla e criteriosa análise das transcrições das entrevistas (informações), remetendo-se à conclusão das seis fases propostas por Braun e Clarke (2006), e discutidas e atualizadas, segundo Souza (2019), códigos preliminares foram forjados para cada participante.

Posteriormente, temas inicias foram procurados, gerados e revistos. Por fim, para responder ao fenômeno investigado, quatro temáticas evoluíram para a discussão do texto final deste estudo:

a) Influenciadores da escolha docente, pela EF e EFE;

b) Busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento profissional;

c) Percalços enfrentados na EFE em escola pública;

d) O ser docente e a relação com o fazer pedagógico.

Uma síntese da trajetória de vida dos participantes, com os objetivos propostos neste estudo, finaliza cada narrativa.

Adiante, uma síntese de congruências entre as histórias de vidas está exposta. Muito embora o objetivo desta pesquisa não tenha sido, em nenhum momento, o de comparar participantes, verificou-se que há elementos em comum entre dois ou mais participantes, o que tornou relevante essa descrição.

4.4. A Trajetória de Vida do Professor Diamante

Homem de quase meia-idade[34], professor efetivo da rede pública desde 2006, Mestre em Educação Física, entusiasta de uma modalidade esportiva na qual foi atleta e instrutor. Essas são algumas das características que o professor Diamante detém em sua trajetória de vida.

4.4.1. Influenciadores da Escolha Docente, pela Educação Física e Educação Física Escolar

O professor Diamante, de 43 anos de idade, traz em sua bagagem de vida o fato de ter nascido e passado parte de sua vida no litoral de São Paulo, na cidade de Santos. Filho de pai estrangeiro e mãe brasileira, tem uma irmã mais velha e é casado. É professor efetivo da rede pública. Pós-graduado, frequentou tanto escola da rede privada de ensino (até a 8ª série, hoje 9º ano do Ensino Fundamental) e da rede pública federal (o Ensino Médio) na Educação Básica, relatando não sentir diferença entre a passagem de uma rede de ensino para outra, no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Diamante, teve uma *"infância padrão",* pois frequentou boas escolas, sempre teve brinquedos, presença ativa dos pais; infância um pouco livre, que lhe possibilitou as atividades de jogar bola e brincadeiras na rua, ou seja, uma *"infância raiz"*.

Na fase infantil, a presença familiar, por sua vez, deu segurança para Diamante ter uma *"boa infância"* e desenvolver valores sociais, éticos e morais. Ele associa que as múltiplas experiências nesse ciclo, possivelmente, contribuíram para a escolha de sua inserção na área de EF, especificamente como professor, como expressa nos trechos a seguir.

> *Eu acho que o ponto principal é que, realmente, as minhas influências profissionais, obviamente, eu encontro nessas minhas vivências, nessa infância tida como raiz, um arcabouço fundamental que eu acho que foi a escolha da Educação Física. (Diamante).*
>
> *[...] foi justamente essa minha vivência com as brincadeiras de rua, com as situações ali daquela infância, que eu... que a gente tomou a*

[34] Conforme a Organização Mundial da Saúde, a meia-idade é próxima dos 45 anos de idade (WHO, 2005).

> *liberdade de chamar de infância raiz e foi, talvez, a que motivou a escolha pela docência e pela questão da Educação Física. (Diamante).*

O brincar faz parte da infância e contribui para o desenvolvimento da criança, dos aspectos motores aos psicossociais. O espaço público, como a rua, oferta possibilidades de criar e recriar ações variadas do movimentar o corpo, de forma lúdica e com regras criadas pelos participantes (SOARES; MARIN; GOMES-DA-SILVA, 2019), e para além disso, no caso de Diamante, parece ter sido a base para a escolha em seguir e gostar da EF.

Já na adolescência, durante uma atividade na aula de História, na oitava série, em que se discutia o texto chamado *Os Revolucionários de Salão* – enredo que tratava de pessoas que gostavam de se manifestar somente em ambientes fechados, e quando precisavam ir para a luta de frente se comportavam de maneira temerosa –, observa-se que Diamante, durante essa apresentação, estava à vontade no ambiente educacional, relatando que:

> *[...] eu acabei percebendo que, ali, morava algum tipo de talento, mas não necessariamente eu pensava naquele momento ser professor. Eu sabia que eu tinha uma relação confortável com as carteiras e com a parede da escola, mas não sabia que eu seria um protagonista, talvez. Eu sentia que, ali, era um lugar que eu me sentia confortável... (Diamante).*

No Ensino Médio, Diamante manteve-se vinculado ao curso de eletrônica, embora se desse melhor com a área de humanas. Com isso, houve pouco engajamento com o referido curso, com reprovação no primeiro ano e dificuldades com o desenrolar da situação, pelo fato de não se encaixar na área de exatas.

A inserção nos bancos acadêmicos, no ensino superior de EF, se deu, basicamente, por Diamante, nos aspectos: gosto pela leitura; grade curricular e estrutura do curso; considerar a EF interessante; e de facilitar melhor colocação no mercado de trabalho, ou seja, *“pra poder trilhar novos caminhos”*.

E assim o fez. De início, escolheu uma instituição que tinha boa infraestrutura e atendia à logística de sua vida diária e (relação casa-trabalho), pois estava localizada nas proximidades.

Ao investigar a perspectiva de graduandos do curso de Licenciatura em Educação Física, sobre os motivos da escolha docente, Turra, Costa e Rossi (2019)

verificaram que os aspectos individuais, sociais, afinidade pela área e no lecionar, são levados em conta pelos estudantes aspirantes a professor.

Em seu percurso formativo na graduação, não foi somente a afinidade pela área que o fizeram triunfar neste curso, pois relatou ter professores qualificados e bem preparados, alguns, inclusive, de renome no cenário da EF, como Dilmar, Fabrício Madureira, Tarso e Tadeu, *"que davam engrandecimento para o curso"*, influenciando a sua formação.

Cardoso (2015) revela que não somente o conhecimento didático faz menção a ser um bom professor no Ensino Superior, e sim, também, a sapiência do que está passando para os alunos e as relações interpessoais. O perfil desse profissional reluz a partir da combinação dos aspectos interpessoais e gosto pela profissão, como bom humor, respeitoso, afeição em relação aos discentes, gostar de ministrar aula e ter uma boa didática, procurando sempre trazer elementos "inovadores" para as aulas.

Isso significa dizer que ter bons professores na formação inicial dos estudantes pode, sim, ser uma das características pelo interesse, motivação e apreço desse futuro profissional com as disciplinas, a instituição e o prazer em estudar, pois, quando sair desse estágio, poderá levar toda essa bagagem positiva para além das carteiras universitárias.

4.4.2. Busca pelo Conhecimento e Aperfeiçoamento Profissional

Fazer o curso de pós-graduação em EFE fez elevar seu nível instrumental, mas, também, lhe apresentou outros caminhos possíveis, a serem buscados, pesquisados e refletidos, assim como similarmente aponta Bernardi, Ilha e Krug (2017), ao investigarem professoras que haviam cursado na modalidade *lato sensu*. Afinal de contas, Diamante conseguia levar os problemas que aconteciam nas aulas durante a semana para discussão e possível solução nas disciplinas ofertadas na universidade, durante os finais de semana. Esse curso favoreceu o contato com os professores Mauro Mattos e Marcos Neira, ambos da Universidade de São Paulo (USP).

Porém, o leque de discussões sobre a prática pedagógica ia além dos bancos da universidade. Em seu primeiro ano exercendo a profissão docente, o professor

Diamante, *"tinha uma preocupação de querer fazer os alunos se movimentar, querer agradar aos alunos"*.

O fato de prezar somente pelo movimento, constantemente, levou a sua orientadora pedagógica a indicar que as aulas do professor, embora muito boas, precisavam ter uma estrutura mais adequada.

> *Ela dizia que a aula tinha que ter uma intenção pedagógica, eu não podia simplesmente descer para a quadra e fazer com que as coisas acontecessem de qualquer jeito. (Diamante).*

Em tempos atuais, a prática realizada pelo professor Diamante realmente era difusa da EFE que se esperava, pois a sistematização do movimento na EF pode ser considerada elemento constitutivo de sua criação, advinda das práticas gímnicas e calistênicas. Pensar a aula de EFE, além da padronização de movimento balísticos, repetitivos ou esportivos, é ater-se à evolução desse componente curricular. Práticas que colocam o aluno para refletir sobre a mecanização do movimento, em suas vertentes histórico-sociais, como as relatadas por Giacomini e Fassheber (2013), apresentam-se como alternativas na busca por caracterizar a "nova Educação Física Escolar" como um componente curricular importante.

Na busca por "sanar" essas lacunas e aprender mais sobre o fazer pedagógico na escola, Diamante sempre se mostrou aberto e interessado em adquirir novos conhecimentos. Posteriormente, entre 2009 e 2011, vinculou-se ao grupo de estudo do professor Marcos Neira, na Faculdade de Educação da USP – FEUSP, estudando a origem e os aspectos epistemológicos da EF, deixando um pouco de lado a parte instrumental com que já estava familiarizado.

Nos anos seguintes, aplicou-se sempre em melhorar a sua prática docente, por meio de cursos de atualização e participação em eventos científicos. Nesse rol, capacitou-se em uma modalidade esportiva de raquete, tornando-se profissional e, posteriormente, atleta, com participação em torneios e campeonatos. Completou outra pós-graduação *lato sensu* em Pedagogia do Esporte, mais para fins de evolução na carreira do magistério. Também cursou Mestrado em Educação Física na USJT, com dissertação defendida na temática do fazer docente na escola.

No Mestrado, teve influência direta de sua orientadora e de um pesquisador externo vinculado a uma universidade federal, além de frequentar o Grupo de Estudos Diálogos e manter contato com a obras do educador Paulo Freire. O professor

Diamante relata que esse tipo de leitura não compunha a sua formação inicial e as pós-graduações *lato sensu* realizadas anteriormente, mas que foram importantes na discussão de seu trabalho de mestrado.

> *[...] eu não tive contato com Paulo Freire, nem na universidade, nem na pós-graduação, por ser extremamente instrumental. O meu contato com Paulo Freire ele foi se aprofundar no início do meu mestrado, por influência, por despertar da minha orientadora, e por todo o percurso que a Universidade São Judas Tadeu proporcionou durante o processo das disciplinas e da qualificação. Então eu acho que, a partir desse momento, o trabalho ele ganha um outro aspecto, porque ele vai acrescentando, ele vai aprofundando outros elementos. (Diamante).*

Participou de eventos e/ou cursos no Serviço Social do Comércio (Sesc); na Confederação Brasileira do esporte de raquete, em que se profissionalizou; no Seminário de Educação Física Escolar (Semefe) da USP e da USJT; Jopef; Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace); e na Universidade de Brasília (UnB), este último tratando de cultura afro.

Fica explicitado que o professor Diamante procurou manter-se em constante atualização profissional. Freitas *et al.* (2016), em estudo de revisão sistemática sobre a formação continuada, abordam a busca pelo conhecimento como algo itinerante e necessário ao fazer pedagógico do professor de EF, pois faz com que reflita sobre a sua prática e o deixa mais preparado para os desafios encontrados na aula.

O professor Diamante, autor desta narrativa, defende a participação no grupo de estudos de uma universidade privada, na tentativa de aproximar a prática vivida no cotidiano escolar com as questões das teorias, impulsionando para uma EF que *"vai um pouco mais além das questões instrumentais, inserida no campo das linguagens, que também é outro desafio"*.

A participação em grupos de estudos revela que, nesse ambiente, as aprendizagens são afloradas, via espaços que contribuem "para a discussão do espaço grupal como um lócus propício para estudo, pesquisa e desenvolvimento de competências para o trabalho em equipe e a prática colaborativa" (ROSSIT *et al.*, 2018).

Nesses locais, torna-se possível discutir, refletir, expor, dialogar, criar vínculos, possibilitar a interlocução para publicações científicas e a (re)aprender com os demais colegas; esses também interessados em dialogar e obter mais conhecimentos.

4.4.3. Percalços Enfrentados na Educação Física Escolar em Escola Pública

Iniciar na profissão de professor de EF no ambiente escolar foi difícil, ora pela inexperiência do professor recém-formado em reger aulas desse componente, ora pelo tipo de formação inicial *"generalista"*, pois a maior parte da grade curricular na graduação esteve voltada aos saberes biológicos da área, com insumos insuficientes para o exercício da função na escola.

A partir disso, questionamento do tipo: *"Como que eu exerço a minha função?"* emerge do professor Diamante, que busca auxílio em um curso privado de pós-graduação *lato sensu* em EFE, na extinta Universidade Gama Filho, entre os anos 2006-2007, objetivando *"entender melhor este contexto da Educação Física no território escolar"*. Ou seja, para legitimar seu papel e o plano de ensino, com recursos instrumentais que o ajudariam nas atividades cotidianas escolares.

> *Bom, no começo é meio traumático, porque eu acho que todos nós, ali, tivemos a ideia de que dar aula é igual aqueles bonequinhos do 'faça mil e um exercícios'; só que ninguém explicava para a gente que os alunos do livro eram todos alunos que estavam mortos, que eles não reagiam, eles não brigavam, eles não tinham opinião. (Diamante).*
>
> *Eu tinha 30 crianças que eu não tinha a menor ideia que eu ia fazer com eles. Então, eu acho que foi, assim, bastante complicado. (Diamante).*

Dificuldades na formação docente têm sido apresentadas em diferentes pesquisas (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009; FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; FREITAS *et al.*, 2016; MAFFEI; VERARDI; PESSÔA FILHO, 2016).

Entre esses estudos, a dissociação da realidade escolar; irregularidades entre conhecimento específico e prática pedagógica; grade curricular voltada à didática inserida tardiamente nos cursos de licenciatura; são algumas das vulnerabilidades encontradas nos cursos de formação de professor.

Portanto, a grade curricular mínima estabelecida pelos órgãos educacionais que regem os cursos superiores, e as instituições de ensino nas quais são ministrados estes cursos, devem, em regime de colaboração, oferecer melhores condições para o aprendizado dos futuros e atuais professores.

Outros desafios se fizeram presentes na jornada de vida desse professor. Diamante, desde 2007, trabalha concomitantemente nas redes estadual e municipal.

Contudo, realça que a rede estadual *"é uma rede sucateada"*, deixando a desejar em muitos sentidos; enquanto a rede municipal o acolheu um pouco melhor, principalmente pela estrutura e questão salarial. De acordo com o professor, isso impacta no cotidiano do docente, haja vista que parece que o trabalho nunca alcançará o lugar almejado, e a falta de reconhecimento e recursos gera frustração, apontamentos também reportados na literatura (MALDONADO; SILVA, 2017).

> *Eu acho que o pagamento é função laboral, a prefeitura valoriza muito mais a mão de obra do professor do que a rede estadual, que vem enfrentando problemas terríveis, não só financeiros quanto estruturais. (Diamante).*
>
> *[...] chega a ser ultraje pro percurso do professor, a gente se sente desvalorizado. (Diamante).*

Durante esse período (15 anos), um dos aspectos dificultadores foi o *"percurso muito solitário"*, não havendo, segundo o docente, colegas da escola que compartilhassem ideias de trabalhos, raramente havendo troca de experiências e preparação de aulas, pois a escola não oferecia esses momentos. Entretanto, pondera, ao dizer que os colegas do esporte, ou seja, fora do ambiente escolar, o auxiliaram a pensar o esporte da escola, de forma organizada, prazerosa e que os alunos pudessem usufruir das práticas esportivas que, muitas vezes, na escola pública, é o *"único lugar de conhecer e fazer esporte"*.

Outra questão apontada por Diamante é a escola estar *bastante "estruturada na questão documental, na questão do papel"*, burocratizando demais e valendo-se de instrumentos que só servem ao sistema "político-educacional" e não ao aluno; não garantindo, assim, a qualidade de ensino. O professor exemplifica essa situação no trecho a seguir, quando revela que a escola se preocupa com o ensino, deixando de lado a aprendizagem.

> *[...] na época da pandemia, os colegas vêm relatando que eles estão extremamente mais cansados de quando eles estavam na ativa, na prática, pela exigência da documentação, pela mudança do momento e porque a escola continua não dando atenção para aspectos pedagógicos e, sim, estrutural, procedimental. É uma escola tarefeira, preocupada com as tarefas e pouco preocupada com a investigação pedagógica, enfim, com a questão, ali, das ocorrências sociais que envolvem, ali, o ato pedagógico. (Diamante).*

No momento do planejamento coletivo, os chamados Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)[35], o professor Diamante reitera que *"não há esse diálogo, não há esse interesse"*, não há a troca de experiências entre os pares, apenas recados pontuais. Diante disso, o preenchimento correto das "papeladas", o cumprimento do horário de trabalho (chegar e sair no horário pré-estabelecido das aulas) e o conhecimento do calendário das avaliações externas (Saresp, por exemplo), são algumas das preocupações, apontadas por esse professor, na visão dos gestores.

> *[...] aliás eu não vejo. Desculpa, mas esse momento de HTPC, na minha opinião, são momentos de recados instrumentais. [...] esse momento aí, ele inexiste na escola, pelo menos na minha escola. Infelizmente eles não querem saber também, então, isso no geral, Estado, prefeitura, o momento de HTPC virou um momento de recados, mural de recados, o recado da vigília [...]. (Diamante).*

Se, por um lado, os momentos destinados ao planejamento e à reflexão coletiva das atividades não é materializado e concretizado no ambiente institucionalizado da escola, por outro, é importante definir espaços de ação pedagógica reflexiva. Em sua dissertação de mestrado, Mendes (2008) já retratava que os momentos de HTPC não compunham seus delineamentos específicos, que, em tese, deveria ser um espaço de reflexão e criação de artifícios que envolvessem a aprendizagem dos discentes, mas era considerado, pelos participantes do estudo, como *Horário de Trabalho Perdido Coletivamente* (grifo nosso).

Outra questão levantada é o fato de as organizações educacionais ater-se em manter sempre o professor em sala de aula, considerando que o trabalho docente se resume a "dar aula". Sobre isso, Diamante menciona que foram poucas as interações e formações no ambiente institucional, e essas aconteceram no início da carreira, propiciando interlocuções entre os pares de diferentes realidades, com dificuldades, em alguns casos, semelhantes às que cercavam o fazer pedagógico na escola.

Por outro lado, esse tipo de formação está extinguida nos dias atuais, revela o docente, considerando que a escola *"acha que o professor tem que estar ali dentro, e ponto final"*; que o professor só está trabalhando quando desenvolve suas aulas em sala, dificultando espaços de elaboração e reflexão sobre a sua prática docente.

[35] Em algumas redes de ensino, como a rede estadual de São Paulo, esse tipo de planejamento é chamado de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Assim sendo, uma analogia simples e explicativa da preparação das aulas pelo professor, anterior a aula ministrada e a preparação de um atleta de atletismo, antes de uma prova, foi exposta pelo educador.

> *[...] se você acreditar que um professor só trabalha quando ele tá na sala de aula, é a mesma coisa de você achar que um corredor de 100 metros ele só vai correr no dia da corrida... ele corre muito antes daquilo. Então, eu acho que, ele se prepara 4 anos para correr 9 segundos, então, não significa que ele só corra os 9 segundos. Então, acho que a gente tem que ter, aí, uma diferença muito grande de preparação, de atuação, de reflexão e, infelizmente, a escola ela não traz ainda, essa estrutura para o professor. (Diamante).*

Percebe-se que inúmeros fatores podem prejudicar o trabalho docente atuante na Educação Básica na escola pública. Somados a esses dificultadores, os percalços também fazem, corriqueiramente, parte do universo pedagógico na EF. Em vista disso, o professor Diamante elenca a carga horária extensiva, a baixa remuneração e a dificuldade de conseguir afastamento para estudo e melhorar a qualificação profissional, podendo, essas variantes, surtirem impacto negativo no investimento pedagógico.

Características similares foram retratadas por outros professores de EF na pesquisa de Prandina e Santos (2016) e de Krug *et al.* (2017). As principais, são a desvalorização desse professor na escola, a falta de materiais e recursos para o desenvolvimento das aulas, dificultando a ministração de uma boa aula.

> *Eu acho que a escola não entende a formação do professor como algo importante para a escola [...] A escola quer um bom professor, mas, não está disposta a formar esse professor. E aí fica complicado, porque ela tem que entender que bons professores dificilmente vão, no Estado, por exemplo, vão custar aquilo que o Estado quer pagar, então fica esse paradoxo. (Diamante).*

Pensar a aula antevendo as possíveis dificuldades inseridas, ou que ainda serão postas na EFE, prefigura um estado necessário para os professores desempenharem o seu fazer pedagógico, item que será tratado detalhadamente na próxima temática.

4.4.4 O ser Docente e a Relação com o Fazer Pedagógico

Ao final do ciclo de escolarização básica e antes de entrar na faculdade, as atividades trabalhistas fizeram parte da vida desse nosso personagem. Primeiramente, trabalhou no ramo de ótica e, depois, em uma grande rede de *fast-food.* Tais experiências profissionais contribuíram, de forma direta, para a sua prática atual na docência.

> *[...] eu trabalhava no setor em que eu me dava com pessoas o tempo todo. Então, acho que o gosto por trabalhar com gente, o gosto por gente, que eu acho que isso, de uma certa forma, me auxiliou hoje, na condição empática da sala de aula [...]. (Diamante).*

Por conseguinte, Diamante aprendeu o ofício de ser professor de Educação Física numa grande e reconhecida universidade privada de Santos, graduando-se no ano de 2005. Neste mesmo ano, último da graduação, prestou concurso para uma prefeitura do litoral de São Paulo, no qual passou, e desde o ano de 2006 exerce o cargo efetivo de Professor de Educação Física na Educação Básica. Em 2007, também foi aprovado em outro concurso de professor de Educação Física, então, efetivou-se na rede estadual, numa cidade vizinha onde trabalhava na prefeitura.

Determinantes de desempenho em concurso público foram verificados por Castelar *et al.* (2010), numa amostra que contou com mais de 230 mil pessoas. Estudar em instituição privada, o tipo de educação, meios culturais de qualidade; e morar na região metropolitana, podem contribuir até 41 vezes mais para a obtenção de um cargo público, em comparação com aqueles indivíduos que não possuem tais elementos, retrata o estudo.

Embora nem todos os profissionais diplomados consigam aprovação em concurso público, por sua ampla concorrência nas poucas vagas existentes, vantagens (como a meritocracia) e desvantagens (falta de experiência) podem ser vistas nesse tipo de seleção, assim como bem relata o professor.

> *Então, o concurso público, [...] ele te absorve, sem ter experiência... Como eu iria bater em uma escola particular sem experiência nenhuma? Dificilmente iriam me dar essa chance. Então o concurso te oportuniza essa entrada no mercado sem experiência. (Diamante).*

Diamante, no início de sua carreira, recebeu um direcionamento pedagógico para melhorar suas práticas em quadra/sala de aula, ou seja, refletir sobre a ação docente, no qual elementos como a intenção pedagógica; a intencionalidade na aula com objetivos bem definidos; um plano B para dificuldades que pudessem surgir; e um plano de aula com início, meio e fim, deveriam estar presentes, dando, esses elementos, suporte para *"um* start *muito importante"* na vida desse professor.

> *Então, a partir daquele momento, eu me senti desafiado a pensar uma aula nessa estrutura. Isso foi uma fase importante, que foi uma conversa com uma orientadora [...]. (Diamante).*
>
> *Então, eu acredito que foi, aí, nesse bololô, entre prática, reflexão, ação, reflexão, ação, reflexão, que eu fui ganhar um corpo pra poder ir me definindo melhor pro futuro. (Diamante).*

O conceito de professor reflexivo tem sustentabilidade nos modelos pedagógicos e teóricos desenvolvidos pelos autores Dewey e Schön, amplamente discutidos ano após ano, desde a década de 1980 (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008). O ato de autoconhecimento que se volta para si propõe, segundo Smyth (1991 *apud* TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008, p. 61) "que os professores façam perguntas críticas sobre suas ideias, forma de atuação e relacionamento com os alunos, estabelecendo o processo de reflexão crítica da prática do ensino, por meio do ciclo descrever, informar, confrontar e reconstruir".

Seguindo essa linha racional, ao professor de EFE que deseja alcançar efetivo sucesso em suas aulas, atividades e ter o aluno mais envolvido na proposta de trabalho, necessita repensar e refletir constantemente o seu fazer pedagógico.

A diversidade de experiências acadêmicas (formais e não formais) em sua rotina trabalhista como professor, o fizeram enxergar e desempenhar mais adequadamente suas ações pedagógicas com o corpo discente na Educação Básica.

Na entrada da vida docente, o trabalho de escuta de alunos já caracterizava o cotidiano de Diamante. Porém, ir além era um dos objetivos do professor, que tinha como foco saber e entender o que os alunos sentiam no desenvolvimento das atividades nas aulas, pois já vinha trabalhando há algum tempo num *"modelo de avaliação que não instrumental"*, que atendesse às suas necessidades em sala de aula e oportunizasse aos alunos um *"espaço de escuta e relatassem o momento da aula"*.

> *[...] eu sempre venho pensando no quanto é importante o professor fomentar os espaços de escuta e as narrativas, sem dúvida nenhuma, se revelaram, e elas, ainda, se revelam [inaudível] o espaço de escuta extremamente sensível e autoral. (Diamante).*
>
> *[...] o produto final vai estar sempre centrado ao espaço de escuta e a narratividade dos alunos. (Diamante).*

Segundo Diamante, o trabalho, na perspectiva de narratividade, era melhor desenvolvido com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, visto que sua experiência profissional, na maior parte do tempo, esteve atrelada a essas turmas, incluindo na atualidade. Trabalhar as narratividades dos alunos, nas aulas de EF, pode ser um dos meios para se conhecer melhor a perspectiva do aluno, o que cada um pensa sobre o componente em questão e as atividades propostas, servindo como um instrumento avaliativo diagnóstico (SANTOS, 2013),

Além de ministrar aulas para o Efaf, teve passagem pelo Ensino Infantil, Efai (2º, 3º e 4º anos) e no EM.

Trilhou por algumas unidades escolares, encarando diferentes realidades socioculturais e dificuldades. Nesse percurso, atuou numa escola rural, no Vale do Ribeira, na cidade de Miracatu, onde *"as crianças eram um pouco mais amorosas e tinham uma outra velocidade no sentido de fazer as aulas"*. Para o docente, essa experiência profissional lhe trouxe e agregou uma alegria imensa no seu *"ato docente"*, sentindo-se realmente como um professor, ou seja, foi a melhor fase de sua vida. Ficou nessa unidade escolar por quatro anos, fez amizades com professores e tinha envolvimento fraterno com os discentes. Mas a adversidade logística dessa escola, localizada distante de sua casa, criou dificuldade de se manter por ali por mais tempo, algo que o entristeceu, e o fez vivenciar o seu *"primeiro luto pedagógico"* na rede estadual.

> *Eu digo, assim, que quando eu sai dessa escola [participante se emociona ao relembrar do fato, passa a mão nos olhos, aparentemente enxugando os olhos de lágrimas], eu infelizmente... É como um reloginho, você apaga uma chama... Então eu deixar essa escola realmente, ali, me deu uma... teve uma chama, ali, que apagou para a rede estadual. (Diamante).*
>
> *E eu aguentei quatro anos lá, e foram os melhores quatro anos da minha vida na docência. (Diamante).*

O vínculo de satisfação na atuação docente é observado com predomínio nos participantes da pesquisa de Rother *et al*. (2014). Porém, o nível de insatisfação de professores está interligado com o desprazer em atuar em um ambiente não desejado, relatam esses pesquisadores.

O docente apontou sobre ser professor de EF por mais de 10 anos, alguns marcos, dentro da sua trajetória no magistério, entre eles: a realização profissional, que o faz se sentir privilegiado e com seguridade empregatícia; a relação de proximidade na formação do sujeito; o sentimento de ser útil para alguma coisa; e o sucateamento da rede de ensino, corroborando muitos destes aspectos com o estudo de Turra, Costa e Rossi (2019).

A percepção do professor resvala numa trajetória de 15 anos no magistério do ensino público, o que o torna mais do que capacitado para reconhecer nas escolas públicas os aspectos facilitadores ou dificultadores do fazer pedagógico, especificamente na EF.

Atualmente, o professor Diamante tem carga horária de 40 horas na prefeitura e 10 horas[36] no estado, e é responsável por 26 e 10 aulas, respectivamente, destinadas às atividades com os alunos, num total de 50 horas semanais de trabalho, expondo uma jornada de trabalho extensa. A carga horária excessiva também foi reportada por uma equipe escolar na pesquisa de Maldonado e Silva (2017).

Em meio a tantas adversidades e percalços, Diamante aparenta se reinventar a cada novo desafio, transpondo barreiras ininterruptamente. Em sua prática docente, o trabalho de narrativas com os discentes é uma de tantas outras formas didáticas que o professor traz em seu leque pedagógico. Diversificadas práticas, relata o docente, foram utilizadas durante a pandemia, que versou sobre o trabalho de forma crítica e reflexiva dos alunos; sobre a cultura corporal de movimento; conceito e discussão de temáticas/assuntos; aprofundando alguns elementos, utilizando textos, vídeos e as narrativas, com as quais os discentes *"conseguem se expressar e compreender o outro"*.

O professor ainda deixa perceptível que, ao transformar a sala de aula com o olhar para a pesquisa, investigar o tempo todo o próprio fazer pedagógico e refletir a

[36] Na rede estadual de São Paulo, a carga horária de 10 horas no Efaf é composta semanalmente de: 10 horas-aula de 45 minutos com aluno; três ATPC e quatro Aulas de Trabalho Pedagógico Livre (ATPLs), totalizando 13 horas semanas (SÃO PAULO, 2020b).

própria rotina e prática de ensino, são fortes indicadores do investimento pedagógico docente.

Nesse enquadramento, o impacto no aluno, segundo o docente, é formar sujeitos sensíveis às diferenças, ou seja, o aluno, quando termina o Ensino Fundamental, é:

> *[...] capaz de se colocar no lugar do outro, capaz de entender que a gestualidade ela não tem dono, eles podem jogar golfe, badminton,* softbol*, eles podem fazer de tudo, desde que respeitem os limites das pessoas... E são sujeitos, de fato, com a formação dialógica. (Diamante).*

Porém, no ambiente educacional, assim como em quase todas as profissões e empresas, não basta ser um excelente profissional, bem gabaritado e academicamente diferenciado, com incontáveis certificados e diplomas de cursos variados, se o trato com os indivíduos à sua volta (no caso da escola, toda a comunidade escolar, principalmente os alunos) for prejudicado e não houver empatia, gentileza, cordialidade, amabilidade, entre outros, o resultado do seu trabalho pode ser prejudicado.

Esse posicionamento reverbera nas palavras do professor Diamante, ao citar que *"para ser um bom professor, para estar ali, pra ter ali uma força pedagógica, é preciso gostar de gente, é preciso ser gente"*. Em outras palavras, *"o ser vem antes do ser professor",* e as *"relações humanas centrais"* são importantes para o sucesso na profissão docente e no processo de ensino-aprendizagem.

> *Então se você tiver, ali... Você não tiver, ali, pelo menos uma empatia, não tiver uma amorosidade, não tiver um rigor metodológico, mas centrado no ser humano, nos limites do ser humano, dificilmente você avança. Porque sempre é uma novidade, não é o tipo de emprego que você sai sabendo que todo dia vai ser igual. (Diamante).*

Diamante reforça que é preciso refletir e/ou repensar o lugar da EF na escola, seja para atender às necessidades dos alunos, seja para refletir sobre o espaço desse componente curricular na área de linguagens, ou, ainda, para tratar da atuação desse profissional no território institucionalizado formal.

> *[...] repensar, de forma coletiva, o papel do professor de Educação Física no território escolar [...] refletir um pouco sobre necessidades dos alunos e sobre as nossas potencialidades. (Diamante).*
>
> *[...] o professor de Educação Física precisa reencontrar, rediscutir o seu papel na escola, e aproveitar, também, essa questão da inserção da Educação Física no campo das linguagens, porque quando você está transitando num campo tão potente, quanto o campo das linguagens, eu acho que o céu é o limite. (Diamante).*
>
> *A Educação Física, [...] ela não precisa se reinventar, eu acho que ela precisa se organizar um pouco melhor no território da escola. (Diamante).*

Sugestivamente, o professor deixa inequívoco em sua fala, que é necessário entender que a EF faz parte, como um dos componentes curriculares, da área de Linguagens na escola, transfigurando-se na compreensão de que as práticas e tematizações no envolto da cultura corporal do movimento ultrapassem o simples fato do movimentar-se por movimentar-se, e "[...] que se caracterizam pela multimodalidade de linguagens" (FILGUEIRAS; SOUZA; MEIRELES, 2020).

Ao término da entrevista, o professor Diamante expõe algumas provocações acerca do repensar o papel dos profissionais de Educação Física em territórios escolares.

> *Que Educação Física é essa que nós estamos promovendo aos nossos alunos? E quem são, esses sujeitos, aí, que nós buscamos, formar ou... não em formar, mas transitar, ali, naquele território? Quem são esses caras e, quem somos nós? (Diamante).*

Questionamentos e indagações que vão de encontro com o que trazem os artigos de González e Fensteriseifer (2009, 2010) sobre o não lugar da EF e entre o "não mais" e o "ainda não" no ambiente escolar, algo que pode ser percebido ainda nos dias de hoje nas escolas brasileiras.

4.4.5 Síntese da Trajetória de Vida do Participante com os Objetivos Propostos Deste Estudo

Coadunando com o objetivo geral deste trabalho, foi apresentada a história de vida e adentramos pelos caminhos percorridos pelo professor Diamante. Em seu investimento pedagógico na docência escolar, nota-se a busca constante pelo

aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas na realização de cursos de pós-graduação, mestrado e na articulação com os pares via grupo de estudos e congressos.

Respondendo ao objetivo específico desta pesquisa, destaca-se como elemento influenciador na docência o fato de ter frequentado boas escolas e vivenciado boa infância. Sobre os elementos fundamentais na docência, investigar e refletir sobre a própria prática pedagógica e manter atualizado o conhecimento, foram os principais observados.

4.5. A Trajetória de Vida da Professora Esmeralda

A história de vida que será retratada a partir de agora, parte das experiências de uma mulher, morena, de cabelos pretos, professora de escola pública, cujo lugar de fala, residência, e cultura, são distintos e doravante longínquos aos aprendidos em grande parte da sua vida.

4.5.1. Influenciadores da Escolha Docente, pela Educação Física e Educação Física Escolar

Chamada, neste trabalho, de Esmeralda, a professora carrega em seus 38 anos de idade conhecimentos e características ímpares, que fomentam o seu constante aperfeiçoamento e amadurecimento, nos campos pessoal, profissional e acadêmico.

Esmeralda é natural de uma cidade situada na região metropolitana de São Paulo, mas morou e viveu, até 2006, numa cidade vizinha à de seu nascimento. Atualmente, mora e trabalha numa cidade do litoral paulista, mudança essa que ocorreu após aprovação e nomeação em um concurso público municipal nos anos de 2005 e 2006, respectivamente.

A conquistar de uma vaga em um certame não é aleatória e de sorte, tendo o candidato a investidura em cargo público a missão de alcançar os requisitos de pontuação mínima exigidos. Ao analisar 388 editais de concursos públicos da área de EF, entre os anos de 2015 e 2016, Santolin (2015) revela que a maior parte estava

destinada a diplomados em licenciatura e para o cargo de professor, sendo a Região Sudeste, principalmente o Estado de São Paulo, a ofertar mais vagas.

Contudo, vagas para professor de EF normalmente são em menor número e/ou apresentam maior concorrência. A exemplo disso, em um concurso de provimento efetivo para uma rede municipal situada na região metropolitana de São Paulo, ofertou, em 2011, apenas três vagas (3) para PEB-II de EF[37]. Para o cargo em questão, se inscreveram para essa disputa, nada mais nada menos do que mil, cento e duas pessoas (1102), que daria, sem nenhuma ausência no dia da prova, a exorbitante marca de 367,33 na relação candidato/vaga. Até mesmo no maior vestibular do país, o da Fuvest, no curso mais concorrido, que é o de medicina na capital, a relação candidato/vaga é muito menor, chegando a 154,6 no vestibular de acesso no ano de 2021[38]

Esmeralda também anuncia ser uma pessoa *"que busca acolher nos desafios"*, acolher os amigos, por exemplo, pois acredita ser assim o crescer junto. Afinal de contas, acredita *"na educação neste sentido, neste sentido de troca constante o tempo todo, independe do local"*, ou seja, numa dialogicidade. Fica evidente que a relação de diálogo aprendida e vivida no manto familiar se torna uma ferramenta do dia a dia dessa professora.

> *Então, eu acho que essa relação do diálogo eu aprendi com eles e eu levo essa relação do diálogo no meu trabalho na escola e, também, para a vida acadêmica. (Esmeralda).*

Filha primogênita, Esmeralda encontra na convivência com as duas irmãs mais novas, e com os pais, a estrutura familiar de base. Tanto seu pai quanto sua mãe, ambos formados em administração, incentivaram sempre os estudos dos filhos, embora adversidades financeiras se fizessem presentes por todos cursarem instituições privadas no ensino superior. Esmeralda é enfática ao narrar que *"teve e tem a oportunidade de estudar"*, ato facilitado por morar perto da cidade de São Paulo, que, nas palavras da professora, *"tem mais acesso à informação, tem mais acesso ao estudo"*.

---

[37] Para ter acesso ao edital acesse o *link*. Disponível em: http://www.embudasartes.sp.gov.br/e-gov/public/arquivos/2011/07/09_concurso_01_2011_edital_completo.pdf. Acesso em: 17 maio 2021.
[38] Confira todos os cursos e a relação candidato/vaga no *link*. Disponível em: https://www.fuvest.br/wp-content/uploads/fuvest2021_relacao_candidato_vaga.pdf. Acesso em: 17 maio 2021.

> *[...] o fato dos meus pais terem estudo, o fato deles terem tido acesso à informação, isso influenciou na minha educação e na educação das minhas irmãs [...]. (Esmeralda).*

Em sua vida pregressa ao ensino superior, a docente estudou da 1ª a 8ª série (hoje 1º ao 9º ano) no Serviço Social da Industria (Sesi), e ali surgiram as primeiras influências para se tornar professora de EF. Tais influências deram-se pela discordância na ministração dessas aulas por causa das atividades tecnicistas, esportivizada e excludentes que eram desenvolvidas. Esmeralda salienta que somente a partir da 5ª série as aulas de EF se fizeram presentes, e que, naquela época, as aulas não eram mistas, ou seja, *"meninos e meninas tinham professores separados"*.

Evidências científicas já apontam para um distanciamento das práticas excludentes entre os gêneros. Junior *et al.* (2018, p. 9) evidenciaram, em seu estudo de revisão, que as práticas mistas nas aulas de EF na atualidade ocorreram na maioria dos achados, visto a importância da convivência com o gênero oposto, "[...] pois por intermédio das 'aulas mistas' os alunos estarão aprendendo a se respeitar e, em consequência disso, produzirão uma sociedade justa e igualitária" (grifos no original).

Com o avançar dos anos escolares, cursando o Ensino Médio na rede estadual paulista, a então discente da Educação Básica deparou-se com outra realidade, diversa da vivenciada na EF no Sesi, pois partia das primícias do rola-bola. São nomeados, de forma pejorativa de professor, "rola-bola", aos que estão descompromissados com a aula e o processo de aprendizagem, deixando de ministrá-las adequadamente (BRACHT, 2011; GONZÁLEZ *et al.*, 2013).

> *Já não era mais a Educação Física tecnicista que até um ano anterior eu tinha no Sesi, era o rola-bola. Hoje a gente chama de rola-bola, mas a professora levava uma bola, os meninos jogavam futebol e as meninas jogavam vôlei, isso já em [...] 1999, 2000 e 2001. Então foi um choque! Assim, foram dois modelos de vivência da Educação Física que pra mim foram negativos [...] eu não queria ser assim. (Esmeralda).*

Mas a atriz dessa narrativa, desde pequena, lá pelos 5 anos de idade, tinha aporte do pai no encorajamento nas atividades físicas, seja fazendo trilhas ou nas aulas de natação. Crianças que praticam atividades físicas têm efeitos benéficos nos

desenvolvimentos motor, cognitivo e social, além de, na vida adulta, ser um indivíduo mais ativo e propenso a ter melhor saúde (SILVA; LACORDIA, 2016).

Essa vida ativa, principalmente na natação, que a fez escolher o curso de EF, buscando trabalhar com essa prática aquática.

4.5.2 Busca pelo Conhecimento e Aperfeiçoamento Profissional

Graduou-se em EF no ano de 2004, por uma faculdade privada localizada na região do ABC, em São Paulo, concluindo, posteriormente, a pós-graduação *lato sensu* em Treinamento Desportivo e duas vezes em Psicologia do Esporte. Frequentou Mestrado em Educação Física, finalizado em 2016, e está em processo de término de seu doutorado na mesma área de conhecimento.

Atitudes essas que corroboram com uma professora investida, se não no todo, pelo menos no ato de aperfeiçoamento profissional. Xavier (2014, p. 353), ao investigar as concepções e práticas docentes de dez professores de EF atuantes no Ensino Fundamental, encontrou, entre os resultados, que “há uma preocupação constante dos professores em relação à sua formação continuada; eles querem se atualizar, estudar, frequentar palestras, cursos e encontros”, assim como Esmeralda.

Logo no primeiro ano de faculdade, fez parte de um projeto de extensão que tinha como ponto-chave a Atividade Motora Adaptada, mais conhecida, na época, como Educação Física Adaptada. Estagiou por mais de um ano, também em um projeto de extensão na faculdade, na modalidade natação. Com o término da faculdade, já diplomada, foi trabalhar com essa modalidade no Esporte Clube Santo André, num projeto destinado a pessoas com deficiência.

A participação em projetos de extensão, durante a formação universitária, compele para um desenvolvimento acadêmico-profissional solidificado, pois apresenta a possibilidade de conhecer a profissão, tirar dúvidas e ser acompanhado por um profissional formado da área (MENEGON *et al.*, 2013; SILVA *et al.*, 2019).

Alguns dos reflexos surtidos na vida dessa professora podem estar ligados a um fortalecimento acadêmico (pela conclusão do mestrado no ano de 2016) e fortalecimento nas parcerias (dentro e fora da escola, com os diversos professores), impactando na vida pessoal – no sentido de abrir novas oportunidades – e nos

aspectos financeiros – aumento salarial via evolução funcional na prefeitura e pelo ingresso na docência no ensino superior.

Verifica-se, em Esmeralda, vasto domínio de leitura educacional, com autores renomados nas literaturas nacional e internacional, estando entre os mencionados na entrevista Tardif, Cláudio Mandarino, João Batista Freire e Antônio Nóvoa.

Fica evidente, também, a representatividade e ênfase no trabalho do cotidiano da professora ao buscar informações e conhecimentos, principalmente, na troca de experiências com os pares, ao repensar sua maneira de trabalhar e refletir sobre o seu trabalho.

4.5.3. Percalços Enfrentados na Educação Física Escolar em Escola Pública

Por esse ângulo, a *"questão do acesso à informação"*, pela distância entre a cidade de residência de Esmeralda e a principal unidade educacional (a cidade de São Paulo); o não incentivo à redução da carga horária de trabalho para cursar pós-graduação; a estrutura precária do espaço físico para as aulas de EF; a falta de organização curricular; a falta de discussão sobre o currículo e das características contextuais, são percalços negativos elencados.

Pesquisas como as de Krug *et al.* (2017), Novais e Ávila (2015) e Nogueira, S. *et al.* (2017), também identificaram o espaço físico como um condicionante negativo nas aulas de EF, que se reflete na motivação e no interesse dos alunos e, também, na preparação das atividades.

Já as questões relacionadas à estrutura social, embora vista como percalço no fazer docente, na visão da professora, não é considerada de forma negativa, pois não prejudica as atividades propostas, gerando mudanças na articulação com os alunos e na preparação das aulas, como, por exemplo, pensar se a aula que acontecerá antes ou depois do recreio interferirá na (in)disposição das crianças por estarem alimentadas ou não.

> *Quando eu penso na minha aula de Educação Física em 2006, 2007, 2008, 2009, a escola não tinha estrutura nenhuma, cara, porque a escola era um barraco. Um barraco, assim, modo de dizer. Era uma escola muito pequena, né, para crianças pequenas, ainda com uma estrutura muito precária. (Esmeralda).*

> *A quadra tá destelhada, tá destruída a quadra, por conta de um temporal que teve. Só que a culpa não é do temporal, porque essa quadra foi reformada no ano passado [...] essa questão da falta de investimento é um percalço negativo. (Esmeralda).*

4.5.4 O ser Docente e a Relação com o Fazer Pedagógico

Em meados dos anos de 2010 a 2013, já professora efetiva na rede municipal, Esmeralda retornou para a piscina, no Programa Paradesporto da cidade; trabalho este pioneiro na incursão da natação paralímpica. Exerceu essa atividade como carga suplementar às suas aulas regulares, durante esse período. Já em 2014, ficou à frente do Projeto Paradesporto, que tratava, com os professores de EF da rede, de estratégias mais inclusivas. Segundo Januário (2019), a formação continuada pode propiciar atualização nas ações pedagógicas do professor e, possivelmente, melhorar sua proposta de trabalho acerca de uma EFE inclusiva.

Embora nunca tenha sonhado em ser professora de escola, os caminhos de Esmeralda foram sendo trilhados rumo ao ambiente educacional, ao prestar o concurso público para professora de EF na rede estadual em 2005, efetivando-se em 2007, e trabalhando com o respectivo componente na Educação Básica. Ou seja, o processo de ser professora de EFE foi se concretizando ao longo do tempo, de acordo com as oportunidades que foram surgindo.

> *[...] quando eu sai da faculdade, eu não queria trabalhar em escola. Eu fiz o concurso do Estado porque eu tinha que fazer, eu não podia ser negligente a esse ponto de não fazer o concurso do Estado saindo da faculdade. Eu fiz porque eu fiz. Eu não fiz querendo ser professora de escola. [...] Eu não falava, assim: Eu quero trabalhar em uma escola [nome da cidade litorânea]. Não! Isso foi acontecendo. (Esmeralda).*

Fazendo ponderações a respeito do início da carreira docente, a professora reconhece que utilizou uma abordagem tecnicista na ministração de suas aulas com os discentes, ou seja, *"trabalhava bastante com a técnica do movimento",* com o Efai, algo aprendido e enfatizado durante a sua formação inicial na graduação. "O tecnicismo é notório desde a época do ensino esportivo tradicional brasileiro, inclusive no contexto escolar", fortalecido pelas fortes influências políticas e militares que o país vivia na década de 1960 (JANUÁRIO; OLIVEIRA; GARCIA, 2010, p. 200).

A professora complementa que, demorou *"uns 3 ou 4 anos pra entender o que era a Educação Física Escolar, porque você só entende a Educação Física Escolar*

quando você está na escola, quando você pertence àquele contexto", em outras palavras, quando se entende as demandas e os desafios complexos da escola.

Desafios esses que transpassavam os muros escolares. Esmeralda, até então, não pertencia àquela comunidade, pois não era daquela cidade e vinha de uma cultura oposta à enfrentada em seu trabalho. A escola municipal em que iniciou o exercício na docência, em 2006, e na qual permanece até os dias atuais, é localizada em uma região periférica, do lado morro[39], atendendo a *"uma comunidade muito carente, carente de tudo, carente de afeto, carente de cultura, carente socialmente, carente economicamente"*. O convívio com a comunidade local, recriando a sua identidade pessoal e enquanto professora, faz com que, ao longo do tempo Esmeralda se torne *"parte daquela comunidade"* e impacta o *"modo de pensar a Educação Física"*.

> *[...] quanto eu falo que eu faço parte desta comunidade, eu vejo duas questões: primeiro é esse sentimento de pertencimento ao ser professor; então, assim, eu sou professora nesta comunidade, é a questão do lugar de fala, né; e outro é que, assim, a questão do pensar educação ela acaba sendo tão natural... é parte de mim, é parte da minha identidade [...]. (Esmeralda).*

Para transpor inúmeros obstáculos, a professora Esmeralda precisou *"passar por um processo de transformação muito grande, um processo reflexivo"*, contando com a ajuda e parceria da comunidade, de professores da sua unidade escolar e professores de EF que trabalhavam em outras unidades educacionais do município. Ter com quem dividir e compartilhar as aflições do cotidiano escolar é de suma importância para o crescimento do ser docente.

Outras repercussões que acompanham a trajetória da professora Esmeralda estão relacionadas aos percalços que enfrentou até então, para desenvolver o seu trabalho e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. Essas representações são de uma professora que há 15 anos atua na mesma unidade escolar, numa prefeitura do litoral de São Paulo, ministrando aulas para o Efai, e que tem passagem pelo Efaf e Ensino Médio na rede paulista.

---

[39] *Então pra quem não conhece [nome da cidade litorânea], tem o lado morro, que é o lado da serra, e o lado praia, né? E essa localização geográfica também é representativa de uma situação econômica e social. Então a escola que eu trabalho fica do lado morro, do lado serra, e a população que eu atendo mora toda do lado morro, são poucas as crianças que moram do lado praia. Então é uma escola que atende uma comunidade muito carente [...].* (Esmeralda ao explicar a localização de sua unidade escolar).

Após afastamento sem vencimento, da rede estadual, Esmeralda decide exonerar-se do cargo de professora de EF no início do ano de 2016; neste instante, inserindo-se no magistério superior, em uma faculdade localizada próxima ao município onde lecionava na Educação Básica na rede municipal.

Conciliar o fazer docente na Educação Básica com a do Ensino Superior, acarretando 15 horas de trabalho diariamente, e ser uma acadêmica-pesquisadora dentro da escola, são desafios contundentes que foram observados por Esmeralda na decorrência de mais de uma década exercendo a profissão.

> *Ser professor, é claro, é parte de mim, da minha identidade, né, mas ser professor não é só ser professor por amor. Ser professor é profissão também. António Nóvoa fala muito sobre isso, também, profissão-professor. (Esmeralda).*

As qualidades que circundam um professor-pesquisador, na percepção de Freire (1998), não é o mero ato de acrescentar ou modificar algo a forma de ensinar, mas sim, que se autoperceba e adote em sua rotina de trabalho, como um professor que questiona, procura e investiga a sua prática pedagógica. Em complemento a isto, nos apoiando em Maldonado *et al.* (2020), encontramos características destrinchadas do que compõe um professor-pesquisador, que são: autoanalisa; sistematiza seus questionamentos, formula hipóteses, dialoga e registra; transforma; e compartilha; qualidades estas vistas direta ou indiretamente na professora Esmeralda.

Alheio a esses pontos, ter como norte a educação e a educação inclusiva, intimamente ligadas às questões contextuais da escola e dos alunos, utilizando a cultura corporal de movimento para que o aluno se descubra no próprio movimento e colabore ativamente no processo das atividades e do planejamento, proporcionado por uma EF crítica, na qual os alunos passam a refletir, são alguns dos predicativos que cercam a elaboração de sua proposta de trabalho.

Esse “pensar a aula” pode ser entendido como momento do planejamento, que nada mais é do que organizar, de forma didático-pedagógica, os conteúdos propostos da aula, resvalados em uma metodologia e em pontos adequados aos objetivos da atividade.

Em sua jornada de trabalho na rede municipal, que condiz com 32 aulas por semana (20 aulas com alunos, dois HTPC; três Horários de Trabalho Pedagógico Individual – HTPI; e sete Horários de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha – HTPL),

a professora encontra dez momentos (três HTPI + sete HTPL) que podem ser destinados ao planejamento e às atividades de estudo.

Na constituição de seu planejamento, inicialmente, uma avalição diagnóstica é traçada com os alunos; depois, o plano anual é construído, seguido do trimestral. O plano aula a aula é elaborado toda sexta-feira, mediante análise prévia da docente do saldo positivo e/ou negativo nas atividades, anotando em um caderno suas percepções para não danificar o documento oficial (o diário).

A professora revela apoiar-se no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, na cultura corporal de movimento, na dialogicidade com os alunos, e na inserção de práticas corporais que os alunos trazem durante as aulas e que, até então, não faziam parte do plano educacional do componente curricular. A docente cita, ainda, que a escolha em trabalhar com o mesmo ciclo de ensino facilita o processo de planejamento das aulas da semana.

> *O card, oficialmente ele não está dentro do meu planejamento, lá no início do ano, isso vai entrando [...] O* skate *não estava no meu planejamento [...] essas inserções elas vão somando [...] o meu planejamento anual é muito pobre [...] porque eu preciso deixar essas brechas [...] então, meu planejamento vai crescendo, ele vai engordando e vai crescendo. Ele é pobrezinho no começo, mas isso é proposital, e as crianças elas vão incrementando neste planejamento. (Esmeralda).*
>
> *[...] ao mesmo tempo que eles trazem a brincadeira da rua e o que eles visualizam na rua para dentro da escola, eles levam a Educação Física, também, para fora. [...] esse processo de inserção das crianças na Educação Física e da realização desta prática que foi na rua, esse processo é constante. (Esmeralda).*

No período em que lecionou de modo remoto, devido à pandemia da Covid-19, seu planejamento não foi descaracterizado, apesar das mudanças inevitavelmente impostas. Considerou a avaliação diagnóstica; elaborou relatórios trimestrais, acompanhando e registrando o processo de ensino e aprendizagem. Arquitetou as *"atividades com os materiais que as crianças tinham em casa"*, transformando e recriando possibilidades de aula.

> *Nesta fase da pandemia aconteceu muito isso. Eu olhava no meu quintal, eu via os baldes, as vassouras, tal e pensava: "Caramba, o que eu posso fazer com isso? Como eu posso transformar a minha aula com esse material?". Então, eu acho que é isso que é o ser*

> *professor e que é parte da gente. A gente assume isso enquanto um papel social, e aí, assim, eu não tenho como me desvencilhar disso. (Esmeralda).*
>
> *A gente aprende a ser professor ao longo da nossa vida, não necessariamente quando você está ministrando aula. (Esmeralda).*

Entretanto, embora a professora tenha dedicado tempo para planejar as aulas e organizar as atividades, é possível que o momento pandêmico tenha atrapalhado o ensino e a aprendizagem dos alunos, já que, em estudo feito por Silva *et al.* (2020) investigando a adesão das aulas de EF em meio remoto, mais de 20% dos participantes disseram serem péssimas as aulas, ou estressantes. Os resultados desta pesquisa também sugerem um aumento da exclusão digital, algo que possivelmente tenha atingido aulas Brasil afora.

4.5.5 Síntese da Trajetória de vida da Participante com os Objetivos Propostos Deste Estudo.

Respondendo ao objetivo geral deste trabalho, foi descrita a trajetória de vida e as estradas trilhadas pela professora Esmeralda. Observou-se que o ato de investir na docência escolar tem íntima ligação com o apoio dos pais, incentivo aos estudos e a progressão acadêmica que perpassa os níveis de graduação e pós-graduação.

Em resposta aos objetivos específicos desta pesquisa, a professora apresenta como principal elemento influenciador do ato docente o querer ser diferente de seus professores de EF na Educação Básica, que realizavam aulas tecnicistas e excludentes. Quanto aos elementos fundamentais da docência, o perceber-se parte da comunidade escolar, a relação do diálogo com os alunos e a organização contextualizada do planejamento de ensino, foram os mais evidentes.

4.6. A Trajetória de Vida do Professor Opala

A história de vida descrita de agora em diante, traz o professor Opala como protagonista. É pai de família, religioso, músico e Mestre em Educação Física. Docente efetivo da rede pública, tem passagem em diversas modalidades/níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

4.6.1. Influenciadores da Escolha Docente, pela Educação Física e Educação Física Escolar

No decorrer de sua trajetória de vida de 35 anos de idade, dedicou, até o momento, 14 anos à docência em escola pública, trazendo, em sua narrativa, os principais aspectos que fizeram e interferiram em sua vida e nas escolhas pessoais, profissionais e acadêmicas.

Opala é pai de família, vive com a esposa e os dois filhos perto da zona leste da cidade de São Paulo. Mas, antes de se mudar para a cidade paulistana, nasceu, cresceu e viveu boa parte de sua vida na região metropolitana de São Paulo. Possui uma religiosidade muito forte, que leva para o âmbito geral, em sua vida. Além de professor, é músico e pesquisador iniciante.

Vem de uma família fragilizada econômica e socialmente, marcada por dificuldades financeiras e pela história conturbada de violência. É importante salientar que a violência é considerada um problema de saúde pública, ato praticado desde os tempos antigos. Decorre, em larga escala, em âmbito mundial, de sequelas físicas e/ou emocionais (MARTINS; LEMOS; FERREIRA, 2017), algo que desestruturou a família de Opala.

De sua infância até a idade adulta, Opala destaca, no ente familiar, a presença do pai biológico, das duas irmãs mais velhas, do seu irmão mais novo, da mãe e do seu pai não biológico, que, em sua perspectiva, é o seu pai de verdade.

Embora tenha tido pouco convívio com seu pai biológico, falecido no final da década de 80, vítima da violência, quando Opala ainda era pequeno, rastros profundos de dificuldades foram deixados na vida desse professor. Seu pai biológico, segundo relatos das irmãs e da mãe, era um homem agressivo e envolvido com o crime. Tal violência foi refletida em toda a família, principalmente em sua mãe, que há mais de 15 anos sofre de depressão.

A depressão é um transtorno que está entre as causas mais frequentes de patologias, ao redor do mundo, impactando de modo negativo a qualidade de vida das pessoas, por evidenciar um agrupamento de sintomas de ordem emocional, intelectual, motivacional e física. A população feminina apresenta maior prevalência, por causa das mudanças no sistema hormonal (RUFINO *et al.*, 2018).

Sua mãe, filha mais velha de 12 irmãos, em meio a tantas adversidades, não conseguiu concluir os estudos. Após o término do primeiro casamento, relacionou-se e depois casou-se novamente com o pai verdadeiro de Opala. Trabalhou de vendedora e, a mais ou menos 2 anos, se aposentou, dedicando-se à escrita de um livro sobre a sua própria história de vida.

O pai de Opala foi, desde sempre, seu incentivador nos estudos. Exercia, antes da aposentadoria, um cargo na Secretaria de Segurança Pública, obtido mediante aprovação em concurso, e, assim, idealizava o melhor desenvolvimento para seus filhos. Empenhou-se sempre em ajudar e ofertar o melhor estudo possível, incluindo-o, ora em atividades extracurriculares de natação, ora no curso de informática, visando, de alguma maneira, o desenvolvimento nos aspectos sociais, cognitivos e motores e, também, na capacitação para a inserção no mercado de trabalho. O cuidado paterno na dinâmica familiar e no desenvolvimento da criança e adolescente, tem impactos positivos na evolução do então jovem cidadão em sua convivência na sociedade (SARAIVA; REINHARD; SOUZA, 2012).

A vontade de cursar História nasceu de um exemplo positivo nas aulas desse componente curricular assistidas no ensino básico, no qual o *"professor, ele tinha um vínculo com os alunos muito forte, ao mesmo tempo respeitoso"*. Não era só a aula que era boa, não era só a disciplina que era interessante, não era só a didática e o docente que eram estupendos, era todo um contexto, ajudando Opala *"a pensar mais criticamente nas coisas, a ter opinião".*

> *Um professor fantástico! Fantástico, História. Ele chegava na aula, não levava um livro, mas ele, assim, ele dava um* show *de aula, uma aula assim, muito, muito boa e eu sentava lá na primeira cadeira, porque eu queria escutá-lo [...]. E ele fez muita diferença para mim, porque enquanto eu tava tendo experiências negativas com Educação Física, [...] ele me ajudava e ajudava todos ali na sala, a formar um pensamento crítico, hoje eu vejo isso. (Opala).*

Por outro lado, embora gostando muito das atividades esportivas de futebol, lutas e natação, ao recordar dos professores de EF no ciclo de escolarização básica, a maior parte dos exemplos docentes foi negativa. Professores descompromissados com o processo de ensino-aprendizagem e excludentes, ou seja, desinvestidos em seu fazer pedagógico, conforme apontam diversos estudos (MACHADO *et al*., 2010; MAI; FENSTERSEIFER, 2010; PORATH *et al*., 2011; GONZÁLEZ *et al*., 2013;

SILVEIRA; PORTILHO, 2016; SOUZA; NASCIMENTO; FENSTERSEIFER, 2018) e Opala, em trechos a seguir.

> *Eu lembro de várias cenas em que, o professor de Educação Física, abria um jornal na quadra, ele dava, ali, a bola para os meninos de futebol, de vôlei para as meninas e, pros nerds ele falava: "Senta aí! Quer um jornal pro cê lê?" [risada alta de indignação do participante]. (Opala).*

> *Lembro uma situação que eu [...] cheguei na quadra, era um professor novo de Educação Física, eu tava animado: "Pô, esse cara vai me colocar para jogar, vai me colocar para..." [sorriso de animação]. Aí eu lembro dele sentado também [...] E... eu encontrei esse professor [...] ele falou para mim: "E aí, já sabe o que você vai fazer de vestibular?" Falei: "Eu vou me inscrever em Educação Física na USP" [...] e a minha esperança daquela conversa com aquele professor é que ele me ajudasse, e ele falou assim para mim: "Para com isso, rapaz, você vai passar fome!". (Opala).*

> *A gente sofria um* bullying *e os professores não ligavam muito para isso [...], a gente ficava ali trocando figurinha, figurinha mesmo, figurinha, tazo... [pequeno riso], revistas, e a gente ia assim, não era só revista de quadrinhos de super-heróis, de Mangás japoneses, mas, também, era de esporte, porque os meus colegas também gostavam muito de futebol e tinha os seus times [...] e todos nós, ali, estávamos unidos pela 'nerdice', e a 'nerdice' nos empurravam da Educação Física. Nós éramos os esquisitos da escola, eu, a gente sofreu* bullying *por besteira, por coisa assim, horríveis [...]. (Opala).*

Apesar das experiências negativas com os professores e as aulas de EF, Opala lembra com carinho de um professor que, embora esportivista nas atividades propostas, *"era um cara cuidadoso com a aula"*. Além de incentivar e demonstrar empolgação, quando Opala expunha que uma das opções para sua vida profissional era cursar EF, o docente não excluía os alunos das atividades.

> *Ele me incentivou bastante, foi um cara... que legal, fiquei feliz de ver a empolgação dele, né? E ele não [...] dividia os times, ali na prática da aula, diferente de todos os professores, em fazer uma divisão que ele comandava, né? Então ele não deixava eu e meus colegas nerds fora das divisões. Então, começou aí um pouquinho [...] meu interesse pela Educação Física. (Opala).*

Para Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018), o investir, ou desinvestir no ato pedagógico, advêm de fatores variados, que vão desde os pessoais, passando

pelos acadêmicos e socioculturais, algo que eventualmente interferia na conduta dos professores de Opala.

Tem, pois, na idade adulta e após sua formação em EF, o vínculo no Centro de Atenção Psicossocial da Prefeitura de São Paulo (CAPS-SP), de 2012 a 2015, trabalhando no cargo de educador físico no atendimento de pessoas *"com transtorno mental, severo e persistente",* algo que gerou impacto substancial em sua vida.

> *[...] todos os meus preconceitos, tudo que eu tinha de uma visão atrasada, ficou ali. Porque trabalhar dentro de um posto de saúde, especializado em transtorno mental, foi um negócio assim que me impactou demais, demais, demais. (Opala).*

Implicações estas que direcionam Opala ainda mais a adentrar no universo da inclusão e diferença, defendendo essa causa e levando-a para o contexto escolar.

4.6.2. Busca pelo Conhecimento e Aperfeiçoamento Profissional

Opala, na adolescência, já trabalhava para cobrir seus custos com os cursos de qualificação. Trabalhou de panfleteiro para manter seus estudos nos cursos de informática, inglês e secretariado.

Mais tarde, aos 16 anos, conseguiu seu primeiro 'grande emprego', o de *office-boy* na capital paulista. Logo foi conhecendo os percalços de transitar numa metrópole, especificamente em torno da zona oeste da cidade de São Paulo. Em meio às novas mudanças, ter a escola alagada pela chuva, impedindo-o de frequentar as aulas por três meses, obtendo *"defasagens"* na reta final da Educação Básica, foi apenas um dos obstáculos enfrentados por esse personagem.

Com o fim do Ensino Médio, a sonho de fazer faculdade era o próximo passo. De início, pensava em realizar um dos três cursos: História, Fisioterapia e Educação Física. Assim como verificado na pesquisa de Silva (2011), que versou sobre a escolha da profissão pelos jovens, Opala já possuía informações sobre o curso de interesse, o que facilitou essa escolha.

Em suma, a escolha final do curso superior foi a Educação Física, realizado em uma instituição privada, pois era o curso mais barato a ser custeado e perdera o prazo de isenção da taxa da prova na Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest). Mesmo já trabalhando de *office-boy*, as demandas com os materiais e as

mensalidades do curso eram maiores do que o salário recebido por Opala, que tinha o subsídio de sua irmã mais velha e de seu pai, nesse quesito. A inserção no curso superior foi um tanto custosa, no aspecto físico, pois o trabalho na rua exigia do então aspirante a professor muitas horas em pé e caminhando. Por ser exaustivo, teve rendimento insatisfatório em algumas disciplinas, pegando *"DP de duas disciplinas, não faltando nenhuma aula*", e o *"o primeiro semestre foi aquele baque"*.

O fraco rendimento acadêmico e o cansaço demasiado ocasionado pelas poucas horas de sono de que dispunha no dia, foram fatores desanimadores e que, por um instante, fizeram Opala quase largar o curso de EF.

> *"Eu não vou fazer isso aí. Licenciatura de 3 anos não é para mim". Trabalhava em escritório, eu mudei de trabalho, de emprego e pensei em desistir, "Ah, vou cair fora, tá bom?". Aí minha irmã falou: "Não, vou te ajudar! É anatomia que você tá tendo dificuldade? Vou te ajudar!". E assim, assim o apoio familiar foi fundamental para mim, senão eu tinha largado no primeiro ano. (Opala).*

Contudo, venceu os obstáculos. Em 2006, graduou-se em Licenciatura em EF. Nessa época, a área de EF passava por profunda reformulação, estando incluída na Educação Básica como componente curricular obrigatório por meio da LDB (BRASIL, 1996); fazendo parte dos recém-criados Conselhos Regionais de Educação Física (BRASIL, 1998a); e o engajamento na separação dos cursos de licenciatura e bacharelado (BRASIL, 2004).

Com o diploma na mão, exerceu, no período de 2007 a 2009, concomitantemente, o trabalho no escritório (de auxiliar administrativo e depois galgou para assistente financeiro), com a docência na Educação Básica. Permaneceu de 2007 a 2010 sem vínculo empregatício na rede de ensino estadual, exercendo a "função" de professor eventual. A partir de 2010, começou a trabalhar somente em escola e, nesse período, começou a prestar concursos públicos e teve, principalmente da esposa, o incentivo e apoio para trilhar seu espaço na área da EF. Decidiu, no mesmo ano, voltar aos bancos acadêmicos, concluindo, ao final, o curso de bacharelado em EF.

Surge, então, a primeira oportunidade de trabalhar no ensino superior, numa grandiosa instituição privada e com sede na zona norte da cidade de São Paulo, a mesma em que se graduou na licenciatura e no bacharelado. Porém, por não dispor de uma pós-graduação *lato sensu,* não preencheu o requisito mínimo para o cargo.

Hoje em dia, mostra-se praticamente inadmissível, em qualquer profissão ou área, a não realização de uma pós-graduação em complemento à formação básica da graduação, tendo em vista o aumento na demanda – lei da oferta e procura – e o interesse em selecionar o empregado cada vez mais qualificado.

Porém, em 2011, adentra como professor efetivo de uma municipalidade na região metropolitana, permanecendo por três anos nessa rede de ensino, exonerando-se após ter passado em outro concurso de uma rede de ensino municipal em 2013, em que atua até os dias atuais.

Nesse novo emprego, foi trabalhar pela primeira vez com a Educação Infantil. Pela inexperiência na atuação no novo ciclo de ensino, fez a leitura de livros especializados no Ensino Infantil, *"pra aprender a trabalhar com musicalidade"*, nível de escolaridade em que ministrava aulas no novo cargo público. Nesse processo, o gosto pelos estudos e pela leitura foram primordiais, familiarizado que era desde a adolescência.

Dificuldades ao trabalhar na Educação Infantil também sentidas por professores de EF no estudo de Quaranda, Franco e Betti (2016). Na pesquisa em questão, os principais desdobramentos apontam para um distanciamento na formação inicial e continuada dos docentes voltada à Educação Infantil; e na integração entre o coletivo dos profissionais da escola e o PPP nas atividades propostas.

Mais tarde, buscou a especialização fora da área escolar, para aprimorar seu trabalho no CAPS, cursando pós-graduação *lato sensu* em uma instituição pública em Atividade Física e Saúde, entre os anos de 2012 e 2013. Começou a cruzar "terras" ainda não exploradas, e, em 2015, deu início aos processos seletivos em cursos de mestrado.

Depois de algumas tentativas frustradas, conseguiu, em 2017, passar no mestrado na área de EF, em uma instituição privada, e foi contemplado com bolsa. Relata o professor Opala que o projeto para ingresso no mestrado teve influência direta, após o término do curso de pós-graduação em Educação Inclusiva, em 2016, e que as pós-graduações que realizou *"foram acertadas"*, ajudando-o muito na formação continuada e em seu trabalho.

Enfim, em 2019, conquistou o título de Mestre em EF e pelo *"perrengue"* passado, decidiu não emendar com o doutorado de imediato. Mas, em 2020, conquistou a vaga no curso de doutorado na mesma instituição.

Opala também participa de grupos de cunho acadêmico e/ou social. Relacionado à Educação Física, integra um grupo autônomo de professores que discute o tema inclusão e, em grupos institucionalizados, participa de um que trata do paradesporto; outro, de inclusão; e um que aborda o currículo em EF. Participa, também, de um grupo de músicos da igreja que frequenta.

Participar de grupos de estudos acadêmicos resulta, no mínimo, na aproximação de discussões coletivas e possíveis soluções em conjunto, além de oportunizar a troca de conhecimento, informações e entre os participantes (ROSSIT *et al.*, 2018).

4.6.3. Percalços Enfrentados na Educação Física Escolar em Escola Pública

O início da carreira docente foi complicado, para o jovem professor Opala. Considera, assim como observado em trabalhos científicos da área (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009; FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; FREITAS *et al.*, 2016; MAFFEI; VERARDI; PESSÔA FILHO, 2016), que sua formação foi deficitária para atuar no ambiente escolar, pois as práticas de ensino na faculdade eram de cunho técnico e ético, e *"para fazer um plano de aula naquela época era um parto"*, ou seja, havia um descompasso entre o que era aprendido no ambiente acadêmico e as exigências na/da escola.

> *Então, a formação inicial não me deu tanta base assim para trabalhar em escola pública, não deu mesmo. (Opala).*

Em sua formação continuada no mestrado, encontrou muita dificuldade, pois não conseguiu afastamento da prefeitura, no ano de 2017, e somente obteve dispensa em alguns meses, no ano de 2018. Nessa mesma época, efetivou-se no cargo de professor de Educação Básica de Educação Física na rede estadual, permanecendo até o final do ano de 2017, quando pediu a exoneração.

Na literatura científica, estudos têm apresentado a precariedade em dar prosseguimento na carreira pública aos docentes da rede paulista (PAGANI, 2019; BARBOSA *et al.*, 2020). De forma ilustrativa, Pagani (2019) identificou como forte indício para tal, a não valorização da profissão docente, principalmente pelo acúmulo de encargos de ordem administrativa e pela deterioração salarial recebida por estes

profissionais ao longo do tempo. Em anuência com Pagani (2019), Barbosa *et al.* (2020) expõem que o professorado do Estado de São Paulo, no período em que o estudo se propôs a analisar, têm desfavorecido a permanência na docência, indicando remuneração abaixo do piso nacional e vulneráveis possibilidades de ascensão na carreira via evolução funcional.

Diante deste cenário, parece que a precarização do serviço docente interfere no número de exonerações da categoria, rondando próximo dos três mil anuais (PAGANI, 2019). Em 2017, ano que Opala exonerou seu cargo no Estado, 2.659 professores se desvincularam da rede estadual, algo que vem ocorrendo desde meados dos anos 2000, alcançando seu apogeu em 2008 e 2014, com 4.100 e 3.111, respectivamente (BARBOSA *et al.*, 2020).

Fica evidente as dificuldades que cruzam as práticas profissionais desses professores atuante na escola pública, e com Opala não foi diferente. Nesses mais de dez anos dedicados a ensinar, Opala detalha diversos percalços vivenciados nas aulas de EF ou na preparação delas; alguns interferindo no processo de aprendizagem discente.

A falta de material e a estrutura precária parecem ser um dos menores problemas encontrados nas aulas de EF. *"Ter que dividir quadra com a comunidade e até pessoas usando drogas"* perto dos alunos, porque a quadra era quase fora da escola; falta de parceria no planejamento entre os demais professores de EF; reclamação dos pais acerca do conteúdo proposto e frequente negociação com a família no que pode ou não na EF ou na conduta do profissional; difícil acesso à escola, por situar-se numa região periférica; desamparo e falta de mediação da gestão escolar em problemas vinculados à aula e/ou ao fazer pedagógico, principalmente dos/as diretores/as; violência contra o professor no ambiente educacional, praticada por pais e alunos; trabalho com as pessoas com deficiência ignorados pelos demais professores; invisibilidade do professor nas reuniões de pais e nos conselhos de ciclo; abalo emocional por diversas questões que ocorrem na escola; demais profissionais da escola, principalmente professoras regentes e diretor/a, não compreender que a EF é um componente curricular com todas as suas especificidades, que não aborda somente as questões relacionadas ao físico e de "ir para a quadra"; baixos salários e pouca valorização funcional.

> *[...] ter que dividir quadra com a comunidade e até pessoas usando drogas ali no muro, e você, tem que ir lá conversar: "Olha, eu tô com uma turma de 6º ano, a gente tá sentindo cheiro aí, tal, tem como não fumar aqui dentro da escola? Ah, professor, beleza! [Gesto com as mãos de positivo]. Se libera uma bola para gente? Opa, claro! [Gesticulação com os braços de liberação e sorriso de aceite]. É nois, tamu junto?". Então, a gente aprende, aprende a negociar, essa é a nossa realidade, né, cara? A gente aprende a negociar, conversar, porque muitas vezes, nessa escola, por exemplo, não tinha apoio do diretor. Então você se via, ali, exposto constantemente, né? (Opala).*
>
> *Então, isso são coisas que acontecem, conflitos com a família, com diretor, são coisas que você acaba trazendo para casa. (Opala).*
>
> *Tem professoras que não conhecem a Educação Física, não faz ideia o que é Educação Física, então, toca a gente também explicar que a Educação Física, também, é da área de linguagem, não é simplesmente um negócio mecânico, né? (Opala).*
>
> *Então a questão financeira é uma questão importante, sim, é um percalço. Por isso que muitos professores desistem, por questões financeiras, por não ter um plano de carreira [...]. Tem ali um salário congelado por muito tempo, né, e estudar e não vê que aquele seu estudo é valorizado como uma formação continuada, como uma formação para sua prática pedagógica, isso eu vi no Estado [...] (Opala)*
>
> *Eu acho muito difícil um cara que vai começar no ensino público, a lecionar no ensino público, e ta ali 100% feliz com seu salário, valorizado. (Opala).*

Muitos desses percalços corroboram com a literatura científica da área de EFE (NOVAIS; ÁVILA, 2015; KRUG *et al.*, 2017, 2018; MALDONADO; SILVA, 2017; NOGUEIRA, S. *et al.*, 2017), tornando o trabalho do professor mais íngreme e, em alguns casos, gera o desvencilhamento do fazer pedagógico, resultante do desinvestimento docente.

4.6.4. O ser Docente e a Relação com o Fazer Pedagógico

O mestrado, o contato com colegas de turma e a participação em congressos, foi dando maior suporte para as reflexões do trabalho pedagógico desenvolvido por Opala, transformando sua prática.

> *[...] você vai abrindo a cabeça pra caramba, mano. Preciso mudar isso na minha aula, preciso mudar aquilo na minha aula. Nossa, não posso fazer dessa forma, posso fazer de outra forma. Olha que tematização*

> *legal. Vou trabalhar essa tematização na minha aula também. Então isso vai fazendo você refletir sobre sua prática, e vai transformando sua prática, isso é Paulo Freire [risada]. (Opala).*

Ser um professor reflexivo, na concepção apresentada por Terribili Filho e Quaglio (2008), questionar, definir, redefinir e encontrar soluções "parciais" até um novo ciclo reflexivo. Portanto, pensar na transformação do próprio fazer pedagógico envolve um trabalho constante, sempre em construção.

É notório, no professor Opala, pois em meio a tantas atribulações e impedimentos que prejudicam a docência na EFE, ele traz em sua bagagem de vida elementos e estratégias de investimento pedagógico como alternativa para vencer esses contratempos, entre eles: cada vez mais tentar melhorar a prática pedagógica; ter uma prática inclusiva; trazer propostas diversificadas de atividades para os alunos; sempre buscar fazer o melhor; ser atencioso e saber quais são as demandas dos alunos; utilizar, nas aulas, as diferentes práticas corporais, como musicalidade, expressão corporal, lutas, brincadeiras, jogos e esportes; contextualizar a realidade da unidade escolar e do aluno nas práticas pedagógicas; praticar a leitura e gostar de estudar; buscar alternativas para utilização e/ou confecção de material reciclável; criar vínculo com a escola; ter parcerias internas e externas à escola; participar das reuniões de pais e conselho de ciclo; aprender com o outro e com o colega mais experiente; saber e realizar o planejamento e o replanejamento; valorizar as experiências dos alunos e inseri-los no planejamento; e dispor de diferentes estratégias e meios para verificar o processo de ensino e aprendizagem.

> *Eu aprendi a replanejar. Isso é difícil! Planejamento tá feito e o replanejamento, às vezes, você não registra. Então, quando eu entrei em [nome do município que trabalha] eu aprendi a registrar [...]. (Opala).*

> *Eu falei de ser melhor, mas falando de Paulo Freire: o ser mais, né? Paulo Freire fala na obra dele de professor ser mais. Então, todo dia eu preciso ser mais, né, melhor do que ontem, ser um professor melhor. (Opala).*

> *[...] não dá para ser, eu ser aquele professor que eu não gostava quando eu era aluno. Se eu não gostava do professor abrindo o jornal e não dando atenção, eu não vou ser esse professor. Se eu não gostava do professor que virava para mim e falava que ia passar fome, eu não vou ser esse professor. (Opala).*

> *Então, para mim, ser professor é buscar formar o aluno crítico, um aluno que tem uma consciência de sociedade, e aí, para mim, a Educação Física ela vem assim, com um papel muito importante com relação a isso. É um papel da Educação Física, e a função social da Educação Física é formar esse cidadão crítico, muito além, e isto eu venho construindo com o tempo. Antes eu não achava isso. Antes eu continuava com o discurso da atividade física, da saúde, que isso é simples, plausível, tá dentro do pacote da Educação Física, mas não unicamente. Eu vou sim, apresentar as práticas corporais, eu vou apresentar os esportes, eu vou construir com eles brincadeiras, jogos e tudo mais, mas o pano de fundo principal é a função social: formar um cidadão crítico. E o professor tem que ter esse compromisso, né, longe de qualquer tipo de ideologia, né? (Opala).*

Isso remonta à ideia que alguns autores chamam de práticas inovadoras ou boas práticas, consoante com a literatura (FARIA *et al*., 2010; FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; FIGUEIRA; PEREIRA; SOARES, 2015; MALDONADO *et al.*, 2018; SOUZA; NASCIMENTO; FENSTERSEIFER, 2018), recriando possibilidades de aula e atividade com a utilização de novos recursos didáticos, não se prendendo e limitando-se ao que não se tem, e que, quase ao certo, não se terá. Mas, sim, no que se pode fazer com o que tem.

Por fim, Opala deixa irrefutável a sua vasta experiência em diferentes ciclos de ensino, durante sua jornada profissional, trabalhando com o Ensino Infantil, Efai e Efaf, no Ensino Médio e, recentemente, tido experiências em ministrar aulas como professor substituto no ensino superior.

4.6.5. Síntese da Trajetória de Vida do Participante com os Objetivos Propostos Deste Estudo

Conciliando ao objetivo geral deste trabalho, foram relatados itinerários de vida e os rumos que o professor Opala traçou. Verificou-se que o investimento pedagógico na docência escolar esteve vinculado ao querer ser mais a cada dia, ou seja, ser um professor melhor.

No que tange aos objetivos específicos desta pesquisa, o professor apresenta como principais elementos influenciadores no ato docente o gosto pelos esportes, a atuação didático-pedagógica de um professor de História na Educação Básica e o querer ser diferente de seus professores de EF na escola básica. Já os elementos fundamentais da docência, estão ligados ao refletir sobre a prática pedagógica, inserir

os alunos na coparticipação dos planejamentos e apresentar possibilidades diversificadas de práticas corporais sem excluir ninguém.

4.7. (In)Congruências Entre as Três Trajetórias de Vida

Em observância às informações contidas no contar da própria história de vida dos participantes, verificou-se convergências ou similaridades, e também, discordância ou diferenças entre os casos, ainda que tais dados não fossem, neste estudo, intuitivos à comparação, denominados aqui de congruências e incongruências, respectivamente.

4.7.1. Congruências: Semelhanças Avistadas nas Trajetórias de Vida

Entre os indivíduos pesquisados, dois se encontram na faixa etária dos trinta, com idade de 35 e 38 anos. Dois deles também exercem à docência na rede pública há 15 anos. Três já lecionaram para o Efai e Efaf, e dois já trabalharam/trabalham no Ensino Infantil, EM e Ensino Superior. Isto reafirma que tais profissionais possuem ampla experiência, com passagem em diferentes níveis de ensino.

Todos os participantes tiveram passagem e concluíram o EM em escola pública, embora dois deles frequentaram a rede privada de ensino no Efaf durante a escola básica. Ao que parece, ter sido aluno da rede pública interferiu no trabalho destes professores, já que identificaram fragilidades nas aulas de EFE antes mesmo de obterem o diploma na área.

O ano de término da graduação em EF (licenciatura) no Ensino Superior foi próximo entre os três casos, oscilando entre 2005 e 2006, com todos frequentando instituições privadas. A inserção em uma instituição de caráter gratuito, no Brasil, por alunos advindos do ensino básico público, sempre foi, na prática, superficial, abstrato e intangível. Embora, nos dias atuais, haja progressos para o ingresso desta população nos bancos universitários de cunho público, por meio das cotas e/ou porcentagem adicional na nota final no vestibular, mas abaixo do que se espera.

Em nível de pós-graduação, cada colaborador concluiu duas especializações e um curso de mestrado. Dois dos entrevistados encontram-se em processo de doutoramento na mesma instituição privada na cidade de São Paulo.

Neste contexto, claramente podemos observar a raridade desses professores, ao serem titulados mestres, pois representam 0,5% da população brasileira entre 25 e 64 anos que alcançaram este nível de ensino[40], e dois desses docentes, ao concluírem o doutorado, passaram a ser exceção sublime, representando 0,08% dos profissionais atuantes com o Ensino Fundamental[41]

Sobre o local de residência, dois dos participantes estão alocados na região litorânea do estado de São Paulo, e ainda trabalham na mesma rede municipal de ensino. Fato este que poderia ser um dificultador a estes professores no acesso e busca pelo aperfeiçoamento profissional, por estarem, por exemplo, distantes da capital paulista que acomoda um vasto polo educacional.

Nos percalços enfrentados na atuação desses servidores da EF na escola pública, foram percebidos, por pelo menos dois docentes, a falta de material; dificuldade de dispensa das aulas para cursar pós-graduação; falta de estrutura física adequada; formação inicial deficitária; percurso solitário com os pares; pouco ou nenhum apoio da gestão escolar; salário precário; e baixa importância da EF na escola.

Muito embora diversos percalços transitem na atuação desses professores, elementos do investimento pedagógico foram observados, entre eles: a utilização de diferentes práticas da cultura corporal nas aulas; participação em grupos de estudos e eventos científicos; reflexão sobre a própria prática; planejamento e replanejamento das aulas com a participação ativa dos alunos nesse processo; formação de aluno crítico, reflexivo e sensível as diferenças; processo avaliativo focado no aluno; entender-se como um ser diferente dos ex-professores de EF na escola básica; e buscar pelo aperfeiçoamento constante em cursos de formação continuada.

[40] Dados do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) do ano de 2016, referenciado no Boletim nº 2.083, ano 46, da Universidade Federal de Minas Gerais, em 02 de dezembro de 2019. Disponível em: https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/2083/para-que-servem-e-quanto-ganham-mestres-e-doutores-no-brasil. Acesso em: 18 maio de 2021.

[41] Dados extraídos da reportagem “Professores doutores: eles são a exceção”, publicado na Revista Nova Escola em 1 de abril de 2012. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1857/professores-doutores-eles-sao-a-excecao . Acesso em: 18 maio de 2021.

4.7.2. Incongruências: Os Saberes Diferentes nas Trajetórias de Vida

Um dos participantes da entrevista encontra-se na fase próxima a meia-idade, e iniciou na vida docente mais tardiamente, por conta de seu ingresso, em um curso superior, não ter se materializado de imediato após a conclusão do EM. Algo corriqueiro em jovens brasileiros, principalmente em originários da escola pública e de classe social menos desprovida economicamente, pois precisam, antes de estudar em uma universidade, alcançar recursos financeiros para sua manutenção no ensino superior.

Avistei que, somente um dos participantes ingressou e finalizou a Educação Básica na rede pública de ensino, estudando todos os anos escolares na rede estadual paulista. Este mesmo participante, foi o único a realizar o curso de bacharelado em EF de modo separado, realizando primeiro a licenciatura e, anos depois, a graduação em questão. Isto pode ser explicado em dois direcionamentos distintos. O primeiro seria pela necessidade do participante em se firmar na nova profissão, encontrando dificuldades que o obrigou a manter um vínculo empregatício fora da área escolar, conjuntamente com o lecionar. No outro ponto, a fragmentação dos cursos de EF em licenciatura e bacharelado, aparentemente, interferiram neste percurso.

Apenas um dos colaboradores deste estudo relatou participar de projeto de extensão ofertado aos graduandos na faculdade, algo que hoje seria parecido com o PIBID[42], aproximando o discente da realidade e exercício profissional.

Apesar de ambos terem passagem na docência na rede paulista, somente um dos participantes permanece atuando no magistério. A exemplo disso, a constante precariedade na rede estadual, provavelmente, tem efeito diretivo no não prosseguimento na carreira dentro da rede, visto nas narrativas de Diamante e Opala, em especial.

[42] Para saber mais da relação do PIBID na formação do professor de EFE, leia Santos *et al.* (2020).

5. O *NÃO FIM* DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES

Harmonizadas com a intenção desta pesquisa, foram apresentadas três histórias de vida e adentramos pelos caminhos percorridos pelos professores Diamante e Opala, e a professora Esmeralda.

Num primeiro momento destas considerações finais, elenco pontos que caracterizam o investimento pedagógico nas narrativas e a fase que os docentes se encontram na carreira. Em outro momento, corroboro com os achados da pesquisa com o objetivo deste trabalho e com meus questionamentos primários.

Os participantes desta pesquisa foram escolhidos por mim, por preencherem os requisitos trajados de investimento pedagógico, valendo-se de critérios de elegibilidade já descritos em literatura científica que serviu de base.

Em meio às entrevistas, percebi e analisei, durante as falas e transcrições, que a maioria dos professores articula sua proposta pedagógica ligadas à EF com o currículo da escola, e deixam evidente, em diversos momentos de seus relatos, a articulação das práticas corporais de movimento com o PPP e o contexto social em que a unidade educacional está situada.

Outra questão que pude verificar, vem da articulação no desenvolvimento dos conteúdos de forma progressiva e organizada, por meio dos planejamentos de aula, de ensino, ou anual, considerando as particularidades dos alunos, da turma, do espaço escolar, dos materiais (ou a falta dele), pelo planejamento participativo e pela inserção de conteúdos que circundam o contexto social. Porém, em alguns trechos, a forma de organização dos conteúdos mostrou-se mais implícita nas narrativas.

As escolhas dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas e a coparticipação dos discentes, foram explicitadas pela maioria dos participantes, que consideram existir o engajamento dos alunos no processo de planejamento das aulas; participação nas atividades; e relação de diálogo entre aluno-professor-aula.

Identifica-se nítida diversidade nas atividades voltadas à cultura corporal de movimento, mediante jogos, brincadeiras, práticas esportivas, atividades expressivas e de musicalidade, com valorização de conhecimentos e experiências prévias do alunado. Mas nem sempre tal característica ficou evidente, pois as atividades que envolvem movimentação, podem não estar na proposta de aula, visto que, dependendo do ciclo de ensino, a constituição de um aluno crítico, reflexivo, que utiliza

da relação histórico-cultural na compreensão dos aspectos que permeiam a cultura corporal de movimento, talvez, sejam de maior relevância.

Além do mais, num processo para legitimar o ensino e a aprendizagem, a avaliação articulada com os objetivos do componente curricular em questão se faz obrigatória. Assim, notei prevalência recorrida a avaliação diagnóstica e a avaliação em processo, realizadas pela elaboração de narrativas na perspectiva de como o aluno percebe e sente a aula; na utilização do círculo de cultura; em trabalho de pesquisa para casa; na criação de atividades, cartazes, apresentações; e, também, em formato digital, neste momento pandêmico, em que os alunos mandam fotos, vídeos e utilizam plataformas digitais nas atividades propostas pelo docente.

Todavia, embora exercida, a profissão de professor/a de EF, em escolas públicas por 15 anos (ou quase), esses docentes diversificam suas práticas pedagógicas, em busca de constante aprimoramento. De modo generalizado, os docentes sentem-se impulsionados a continuar com a atuação docente na escola pública, e que a possibilidade de lecionar no ensino superior é complementar, na ação professor-pesquisador.

Quanto ao objetivo geral deste trabalho, que foi descrever as narrativas autobiográficas de professores de EF atuantes no Ensino Básico da rede pública que investem na docência escolar, bem como os questionamentos que emergiram, a *priori*, a serem investigados, tratando do que esses professores destacam como elementos influenciadores na docência, e quais os elementos que esses professores reconhecem como fundamentais na docência, rotas foram traçadas para responder ao fenômeno investigado.

No investimento pedagógico na docência escolar, observou-se que há uma relação com a busca constante pelo aperfeiçoamento das práticas pedagógicas; pelo apoio familiar; incentivo aos estudos e à progressão acadêmica, almejando ser um melhor professor.

Anuncio, entre os elementos influenciadores da docência, o querer ser diferente dos ex-professores de EF, manter interlocução positiva entre ex-professor, gosto por esporte e atividade física, ter cursado boas escolas e ter vivenciado uma boa infância.

E, por último, mas não menos importante, indico os elementos fundamentais na docência, que transcorrem do refletir a própria prática pedagógica: planejar as aulas e inserir os alunos na coparticipação; permanecer atualizado nos

conhecimentos; possibilitar ao aluno um leque de atividades da cultura corporal de movimento com um olhar para a inclusão e, contextualizada a realidade da escola, percebendo-se parte da comunidade escolar e na relação dialógica com o discente.

No tocante de minhas percepções, sublinho algumas *localizações* que estas autobiografias me suscitaram.

Localização primária: A ato familiar positivo, no incitamento e encorajamento no processo pedagógico, antes mesmo da diplomação e ingresso na profissão, mostrou-se à vista, e interferiu significativamente na vida dos indivíduos.

Localização secundária: A formação inicial mostrou-se ineficaz contra as demandas da realidade profissional, porém, a forma sobressalente destes professores frente as exigências a eles impostas, é que ditam o seu comprometimento com o ato docente. Em outros termos, significa dizer que o investimento pedagógico está na própria pessoa para vencer os entraves.

Localização terciária: A busca incessante em adquirir conhecimentos por meio da formação continuada ao longo da carreira, formulou-se num trunfo, ocasionando e oportunizando a constante intenção do investir pedagogicamente. A prova disso, os professores investigados acreditam que o seu trabalho é importante.

Ao tomar posse de todas as informações, nesta investigação, considero esses professores investidos em seus fazeres pedagógicos e comprometidos com a EF, escola, os alunos e o legado que as aulas ministradas deixam.

REFERÊNCIAS

AMORIM FILHO, M. L.; RAMOS, G. N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 223-238, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1807-55092010000200006. Acesso em: 6 abr. 2021.

ANTUNES, F. R.; BOLSONI, J.; KRUG, H. N. Histórias de vida de professoras de educação física: reflexões sobre as trajetórias formativas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 16, p. 398-418, 2013. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1707. Acesso em: 6 abr. 2021.

BARBANTI, V. O que é esporte? **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas, v. 11, n. 1, p. 54-58, 2006. Disponível em: https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/833. Acesso em: 6 abr. 2021.

BARBOSA, A.; FERNANDES, M. J. S. O piso salarial em São Paulo: desvalorização dos professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 243-257, 2016. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v10i18.662. Acesso em: 16 maio 2021.

BARBOSA, A.; JACOMINI, M. A.; FERNANDES, M. J. S.; SANTOS, J. B. S.; NASCIMENTO, A. P. S. Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177 p. 790-812, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/198053147105. Acesso em: 17 maio 2021.

BERNARDI, A. P.; ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. A pós-graduação Lato Sensu na trajetória profissional de professores de Educação Física. **Horizontes**, v. 35, n. 1, p. 133-140, 2017. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i1.99. Acesso em: 16 maio 2021.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467-483, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000300013. Acesso em: 6 abr. 2021.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1999. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n1/4_Irene_form.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

BETTI, I. C. R.; MIZUKAMI, M. G. N. História de vida: trajetória de uma professora de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 2, p. 108-115, 1997. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6568. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32621999000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRACHT, V. Dilemas no cotidiano da educação física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o Futuro**, v. 21, n. 12, p. 14-20, 2011. Disponível em: http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/dilemas-cotidiano-educacao-fisica-escolar-entre-o-desinvestimento-e-inovacao-pedagogica.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 49ª reimpr. da 1ª. ed. de 1981. São Paulo: Brasiliense, 2007. 116 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRANDL, C. E. H. A educação física escolar: houve mudanças significativas nas últimas décadas? **Caderno de Educação Física**, Marechal Cândido Rondon, v. 7, n. 13, p. 87-89, 2008. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/1958/1728. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRANQUINHO, R. S. **Currículos apostilados**: o professor de educação física da escola pública do estado de São Paulo frente ao novo paradigma educacional. 2011. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9609. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Câmara de Educação Superior, Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.696**, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, 1998a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da

educação básica, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares gerais da educação básica**. 2013, 562 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Parte I – Bases Legais. Brasília: MEC, 2000a, 109 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000b, 71p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 96 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b, 114 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa. Acesso em: 6 abr. 2021.

CARDOSO, M. R. G. O bom professor universitário do século XXI e sua prática. **Cadernos da Fucamp**, v. 14, n. 15, p. 133-148, 2015. Disponível em: http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/622/457. Acesso em: 6 abr. 2021.

CASTELAR, I.; VELOSO, A. W. A.; FERREIRA, R. T.; SOARES, I. Uma análise dos determinantes de desemprenho em concurso público. **Economia Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 81-98, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-80502010000100006. Acesso em: 6 abr. 2021.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3799. Acesso em: 06 abr. 2021.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; GRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. R.; WITTIZORECKI, E. S.; KRUG, H. N. A organização escolar e o trabalho docente de professores iniciantes de Educação Física de Criciúma-SC. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 769-781, 2015. DOI: https://doi.org/10.5216/rpp.v18i4.33882. Acesso em: 6 abr. 2021.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551. Acesso em: 06 abr. 2021.

FARIA, B. A.; BRACHT, V.; MACHADO, T. S.; MORAES, C. E. A.; ALMEIDA, U. R.; ALMEIDA, F. Q. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, Valladolid, v. 12, p. 11-28, 2010. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3217498. Acesso em: 06 abr. 2021.

FARIA, B. A.; MACHADO, T. S.; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz,** Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 120-129, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n1/v18n1a13.pdf. Acesso em: 06 abr. 2021.

FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A.; SOUSA, C. A.; MALDONADO, D. T. Educação Física escolar no ensino fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-24, 2019. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e55270. Acesso em: 6 abr. 2021.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaiando o “novo” em Educação Física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, 2011. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892011000100008. Acesso em: 6 abr. 2021.

FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **Lecturas Educacion Física y Deportes**, ano 18, n. 182, 2013. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar.htm. Acesso em: 6 abr. 2021.

FIGUEIRA, P. F.; PEREIRA, A. L. S.; SOARES, R. L. Infraestrutura escolar: pode interferir nas aulas de Educação Física? **Revista Didática Sistêmica**, Edição Especial, p. 201-212, 2015. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/5916/3654. Acesso em: 6 abr. 2021.

FILGUEIRAS, I. P.; OLIVEIRA, G. K.; PAIANO, R.; RODRIGUES, L. H. Concepções e preferências sobre as aulas de Educação Física escolar: uma análise da perspectiva discente. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, p. 23-31, 2007. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1219. Acesso em: 06 abr. 2021.

FILGUEIRAS; I. P.; SOUZA, M. D.; MEIRELES, B. F. Educação Física na área de linguagens: temáticas investigativas e metodologia de projetos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 3, p. 131-144, 2020. Disponível em: https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/efd449_55a9799349c54735b732a205c1d5d178.pdf.

FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; BOSCATTO, J. D.; NASCIMENTO, J. V. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 25-49, 2009. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.3014. Acesso em: 6 abr. 2021.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Preocupações ao longo da carreira docente: estudos de caso com professores de Educação Física do magistério público estadual. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 841-856, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32892011000400004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 abr. 2021.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Trajetória docente em Educação Física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 507-523, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1807-55092010000400008. Acesso em: 6 abr. 2021.

FORTES, M. O.; AZEVEDO, M. R.; KREMER, M. M.; HALLAL, P. C. A Educação Física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos. **Revista Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 69-78, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-30832012000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 1-33. Disponível em: http://www.unirio.br/cla/ppgeac/processo-seletivo-2021/bibliografia-2021/freire-paulo-pedagogia-da-autonomia-saberes-necessarios-a-pratica-educativa/view. Acesso em: 06 abr. 2021.

FREITAS, A. R. R.; NAPIMOGA, M.; DONALISIO, M. R. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 2, e2020119, 2020. DOI: https://doi.org/10.5123/s1679-49742020000200008. Acesso em: 6 abr. 2021.

FREITAS, D. C.; PEREIRA, M. P. V. C.; ROSA, A. I.; TRUSZ, R. D.; FARIAS, G. O. Formação continuada de professores de Educação Física. **Corpoconsciência**, Cuiabá v. 20, n. 3, p. 9-21, 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4419. Acesso em: 6 abr. 2021.

GÁRCIA, P. S; PREARO, L; ROMEIRO, M. C; BASSI, M. Políticas educacionais e o ensino de Ciências no Brasil: o caso do Ideb. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, p. 251-274, 2018. DOI: 10.29286/rep.v27i64.3158. Acesso em: 6 abr. 2021.

GIACOMINI, M.; FASSHEBER, J. R. M. Educação Física e a padronização do movimento humano. **Cadernos PDE**, Paraná, v. 1, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_edfis_artigo_michel_giacomini.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

GIL-MADRONA, P.; PERONA-ANDRES, J. M.; PRIETO-AYUSO, A.; SAEZ-SANCHEZ, M. B. Evolución de los intereses y opiniones curriculares del área de educación física de padres y alunos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 1065-1078, 2017. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.71937. Acesso em: 6 abr. 2021.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: https://rae.fgv.br/rae/vol35-num2-1995/introducao-pesquisa-qualitativa-suas-possibilidades. Acesso em: 06 abr. 2021.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539. Acesso em: 6 abr. 2021.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 10-21, 2010. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978/561. Acesso em: 6 abr. 2021.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; RISTOW, R. W.; GLITZ, A. P. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, n. 2, p. 1-16, 2013. Disponível em: https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFv15n02a03. Acesso em: 06 abr. 2021.

GRELLMANN, D. D. L.; CENTURIÃO JUNIOR, N. Lançamento de dardo na escola: é possível? **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 12, supl., p. R-139, 2019. Disponível em: https://image.slidesharecdn.com/rbefev33supl122pversaofinal05-12-19-191205144011/95/anais-do-xv-seminrio-de-educao-fsica-escolar-2019-161-638.jpg?cb=1575557333. Acesso em: 06 abr. 2021.

GUEDES, J. E. R. P.; GUEDES, D. P. Características dos programas de educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 49-62, 1997. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v11%20n1%20artigo5.pdf. Acesso em: 06 abr. 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 31-61. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf. Acesso em: 06 abr. 2021.

JABOIS, D. P.; MARQUES, B. G. Narrativas descritivas envolvendo o uso de bastão e/ou implemento nas aulas de Educação Física Escolar: refletindo sobre possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 12, supl., p. R-44, 2019. Disponível em: https://image.slidesharecdn.com/rbefev33supl122pversaofinal05-12-19-191205144011/95/anais-do-xv-seminrio-de-educao-fsica-escolar-2019-66-638.jpg?cb=1575557333. Acesso em: 06 abr. 2021.

JACOMINI, M. A.; NASCIMENTO, A. P. S.; THOMAZINI, L. Carreira e vencimento base dos professores da rede pública paulistana. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1453-1475, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623674835. Acesso em: 16 maio 2021.

JANUÁRIO, P. C. S. **Formação continuada em Educação Física Escolar**: construindo olhares para inclusão. 2019, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, SP, 2019. Disponível em: https://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2019/482.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

JANUÁRIO, P. C. S. OLIVEIRA, A. L.; GARCIA, A. B. Uma análise da tendência tecnicista na atuação do professor de Educação Física Escolar. **Dialogia**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 199-210, 2010. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/2197/1988. Acesso em: 6 abr. 2021.

JUNIOR, N. P.; EL TASSA, K. O. M.; CRUZ, G. C.; LUZ, J. C.; BARBOSA, B. G. Gênero no contexto da educação física escolar: uma revisão de literatura. **Revista Espacios**, v. 39, n. 40, p. 1-12, 2018. Disponível em: http://www.revistaespacios.com/a18v39n40/a18v39n40p01.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

KERNE, F. Futebol feminino na escola na perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, São Paulo, v. 6, n. 22, p. 278-284, 2014. Disponível em: http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/249. Acesso em: 06 abr. 2021.

KRUG, H. N.; KRUG, M. R.; KRUG, R. R.; CASSIANO, T. As dificuldades na prática pedagógica de professores de educação física na educação básica na percepção da gestão escolar. **e-Mosaicos**, v. 7, n. 14, p. 122-137, 2018. DOI: https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2018.31052. Acesso em: 6 abr. 2021.

KRUG, H. N.; KRUG, M. R.; KRUG, R. R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. Os desafios do cotidiano educacional de professores de educação física iniciantes na educação básica. **Revista Didática Sistêmica**, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/7481/5059. Acesso em: 6 abr. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidade de práticas educativas e a organização do sistema educacional. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 69-95. Disponível em:

http://alunota11.blogspot.com/2016/01/pedagogia-e-pedagogos-para-que-libaneo.html. Acesso em: 06 abr. 2021.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. p. 1-404.

LOURENCETTI, G. C. A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 52, p. 13-32, 2014. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/1422/pdf/3745. Acesso em: 06 abr. 2021.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.10495. Acesso em: 06 abr. 2021.

MAFFEI, W. S.; VERARDI, C. E.; PESSÔA FILHO, D. M. Formação inicial do professor de Educação Física: produções acadêmicas entre 2005 – 2014. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 49, p. 146-163, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n49p146. Acesso em: 06 abr. 2021.

MAI, C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desinvestimento pedagógico em Educação Física: um estudo de caso na rede pública de ensino do município de Ijuí. *In*. CONGRESSO SUL-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5, 2010, Itajaí, SC. **Anais eletrônicos** [...]. Itajaí: Uivali, 2010, p. 1-10. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/sulbrasileiro/vcsbce/paper/viewFile/1940/1066. Acesso em: 06 abr. 2021.

MALDONADO, D. T.; ALVES, L. T. O.; GRASSI, G. N.; SILVA, R. N.; SANCHES, L. N.; FREIRE, E. S. Percepções de um professor pesquisador e de seus alunos e alunas sobre a Educação Física: uma pesquisa colaborativa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 42, p. 1-9, e2031, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892020000100228&script=sci_arttext. Acesso em: 06 abr. 2021.

MALDONADO, D. T. *et al*. Indícios de mudanças na prática pedagógica dos professores de educação física escolar: análise dos estudos publicados em anais de eventos nacionais. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 22, n. 1, p. 77-92, 2018. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6279. Acesso em: 06 abr. 2021.

MALDONADO, D. T.; JABOIS, D. P.; NEIRA, M. G. Organização didático-pedagógica das aulas de educação física na educação básica. **Conexões**, v. 17, p. e019016, 2019. DOI: https://doi.org/10.20396/conex.v17i0.8654674. Acesso em: 06 abr. 2021.

MALDONADO, D. T.; HYPOLITTO, D.; LIMONGELLI, A. M. A. Conhecimentos dos professores de educação física sobre abordagens da educação física escolar. **Revista**

Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 7, n. 3, p. 13-19, 2008. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1484. Acesso em: 06 abr. 2021.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S. **Educação Pública**: A realidade da educação física na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2016. 181 p.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S. Prática pedagógica do professor de educação física na escola: dificuldades percebidas por uma equipe escolar na cidade de São Paulo. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 26-38, 2017. DOI: https://doi.org/10.5216/rpp.v20i1.42114. Acesso em: 06 abr. 2021.

MARANI, L.; SANCHES NETO, L.; FREIRE, E. S. O currículo da educação física na rede municipal de Barueri: as percepções dos professores. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 249-264, 2008. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.65265. Acesso em: 06 abr. 2021.

MARTINS, P. D. N.; LEMOS, E.; FERREIRA, A. Impacto da violência na saúde, família e trabalho no estado da Bahia, Brasil 2016. **Revista Ciencia, Salud, Educación y Economia**, n. 11, p. 20-31, 2017. Disponível em: https://docplayer.com.br/56879357-Contenido-comite-editorial.html. Acesso em: 6 abr. 2021.

MARZINEK, A. **A motivação de adolescentes nas aulas de educação física**. 2004. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/dissertacao/Adriano_Marzinek.pdf. Acesso em: 06 abr. 2021.

MENDES, C. C. T. **HTPC**: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente? 2008. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2008. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/cintia_mendes.pdf. Acesso em: 06 abr. 2021.

MENEGON, D.; KOCOUREK, G. D.; LIMA, S. B. S.; LIMA, W. F.; KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. Musculação na educação física escolar: uma experiência no ensino médio noturno. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 38, n. 2, p. 171-178, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892016000200171. Acesso em: 6 abr. 2021.

MENEGON, R. R.; JÚNIOR, S. A. G.; LIMA, M. R. C.; LIMA, J. M. Projetos de extensão: um diferencial para o processo de formação. **Colloquium Humanarum**, v. 10, n. especial, p. 1268-1274, 2013. Disponível em: http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/PROJETOS%20DE%20EXTENS%C3%83O%20UM%20DIFERENCIAL%20PARA%20O%20PROCESSO%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

NASCIMENTO, D. E.; FORTES, M. O.; AZEVEDO JUNIOR, M. R. Educação Física, calça *jeans* e botas: um estudo focado na fuga de alunos e alunas nas aulas de educação física escolar. **Revista Didática Sistêmica**, edição especial, p. 94-104, 2010. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1738. Acesso em: 6 abr. 2021.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. DOI: https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001. Acesso em: 6 abr. 2021.

NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A.; ARAÚJO, A. D. G.; PIMENTA, D. A. O. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 12, p. e1037, 2017. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/2454. Acesso em: 6 abr. 2021.

NOGUEIRA, S. A.; SAMPAIO, R. C. J.; MORAIS, V. O.; PEREIRA, K. J. A. Dilemas enfrentados pelo professor de Educação Física da rede pública. **ÁGORA: Revista acadêmica de formação de professores**, v. 2, n. 3, p. 1-17, 2017. Disponível em: https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/formacao/article/download/724/655. Acesso em: 6 abr. 2021.

NORO, L. R. A. A importância da aula. **Revista da Abeno**, v. 15, n. 4, p. 91-99, 2015. Disponível em: https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/229#:~:text=A%20aprendizagem%20confere%20aos%20seres,postura%20adequada%20a%20essa%20demanda. Acesso em: 6 abr. 2021.

NOVAIS, N. R. S.; AVILA, M. Análise dos recursos físicos e materiais às aulas de educação física em escolas públicas estaduais em Ilhéus, Bahia. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 14, n. 2, p. 32-42, 2015. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/6460. Acesso em: 6 abr. 2021.

OLIVEIRA, F.; MACEDO, R.; SILVA, A. Fatores associados à participação das alunas nas aulas de educação física: uma questão de gênero? **Revista Acta Brasileira do Movimento Humano**, v. 4, n. 5, p. 73-86, 2014. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/actabrasileira/article/view/3081. Acesso em: 6 abr. 2021.

OSASCO. Secretaria Municipal de Educação. **Reorientação curricular da educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/719/1/FIPF_2009_EC_18_01.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

PAGANI, G. **Quando os professores desistem**: um estudo sobre exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, 2019. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182342/pagani_g_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 17 maio de 2021.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, 2009. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/101. Acesso em: 6 abr. 2021.

PRADO, E. P. R.; OLIVEIRA, B. R. C.; OLIVEIRA, M. F. L. Desmotivação em discentes do ensino médio para a prática das aulas de Educação Física. **Revista Científica UMC**, Edição Especial Pibic, v. 4, n. 3, p. 01-04, 2019. Disponível em: http://seer.umc.br/index.php/revistaumc/article/view/889/670. Acesso em: 6 abr. 2021.

PRANDINA, M. Z.; SANTOS, M. L. A Educação Física Escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. **Horizontes – Revista de Educação**, v. 4, n. 8, p. 99-114, 2016. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5745. Acesso em: 6 abr. 2021.

PRISMIC, K. J.; SILVA, L. C. F.; FERREIRA, T. R. V.; OLIVEIRA, M. F. L. A visão dos discentes diante da disciplina de educação física no ensino médio. **Revista Científica UMC**, edição especial Pibic, v. 4, n. 3, p. 01-04, 2019. Disponível em: http://seer.umc.br/index.php/revistaumc/article/view/935/722. Acesso em: 6 abr. 2021.

PORATH, M.; JOCHEM, P.; FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 203-222, 2011. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.23058. Acesso em: 6 abr. 2021.

QUARANTA, S. C.; FRANCO, M. A. R. S.; BETTI, M. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23 p. 57-81, 2016. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/906. Acesso em: 17 maio de 2021.

QUEIROZ, D. F.; QUEIROZ, T. F. A. Motivação discente nas aulas de educação física no ensino básico. **Pulsar**, v. 11, n. 3, supl., p. 15-15, 2019a. Disponível em: http://pulsar.esef.br/images/stories/arquivos/pdf/revista/suplemento/anais_congresso_2019.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

QUEIROZ, D. F.; QUEIROZ, T. F. A. Ressignificando o conteúdo esporte: inserção do futebol de 5 nas aulas de educação física no ensino fundamental II. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 12, supl., p. R-43, 2019b. Disponível em: https://image.slidesharecdn.com/rbefev33supl122pversaofinal05-12-19-191205144011/95/anais-do-xv-seminrio-de-educao-fsica-escolar-2019-65-638.jpg?cb=1575557333. Acesso em: 6 abr. 2021.

QUEIROZ, D. F.; QUEIROZ, T. F. A. Treinamento concorrente: efeitos na composição corporal, força muscular, potência aeróbica e nos aspectos relacionados à saúde. **Revista Enaf Science**, v. 14, n. 1, p. 107-107, 2019c. Disponível em:

https://c8ae57c3-c804-42fa-add6-dfb22da09f10.filesusr.com/ugd/a76a92_39481fcdf49d4a2698fdbd416b61c2ca.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

QUEIROZ, D. F.; SOUZA, J. X.; RODRIGUES, G. M. Práticas pedagógicas e empoderamento: algumas reflexões sobre uma situação avaliativa. *In*: XXI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE e do XIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2019, Natal, RN. **Anais eletrônicos** [...]. Natal: XXI CONBRACE/XIII CONICE, 2019, p. 1-5. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/14020/7193. Acesso em: 6 abr. 2021.

QUEIROZ, T. F. A; QUEIROZ, D. F. Planejamento colaborativo na educação física escolar: dando voz ao discente do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 12, supl., p. R-34, 2019. Disponível em: https://image.slidesharecdn.com/rbefev33supl122pversaofinal05-12-19-191205144011/95/anais-do-xv-seminrio-de-educao-fsica-escolar-2019-56-638.jpg?cb=1575557333. Acesso em: 6 abr. 2021.

ROCHA, C. C. M. **A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática da educação física escolar**. 2009. 105f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desporto) - Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desporto, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2141. Acesso em: 7 abr. 2021.

ROMÃO, J. E. Educação. *In:* STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 168-169. *E-book*. Disponível em: http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/Dicionario-Paulo-Freire-versao-1.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

ROSSIT, R. A. S.; SANTOS JÚNIOR, C. F.; MEDEIROS, N. M. H.; MEDEIROS, L. M. O. P.; REGIS, C. G.; BATISTA, S. H. S. S. Grupo de pesquisa como espaço de aprendizagem em/sobre Educação Interprofissional (EIP): narrativas em foco. **Interface**, Botucatu, v. 22, n. 2, supl., p. 1511-1523, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/icse/v22s2/1807-5762-icse-1807-576220170674.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

ROTHER, R. L.; JUNIOR, A.; MAMAN, B.; MULLER, C.; CUNHA, C. Nível de satisfação de professores de Educação Física atuantes em escolas públicas do Vale do Taquari, RS. **Lecturas Educacion Física y Deportes**, ano 18, n. 190, 2014. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd190/satisfacao-de-professores-de-educacao-fisica.htm. Acesso em: 7 abr. 2021.

RUFINO, S.; LEITE, R. S.; FRESCHI, L.; VENTURELLI, V. K.; OLIVEIRA, E. S.; MASTROROCCO FILHO, D. A. M. Aspectos gerais, sintomas e diagnóstico da depressão. **Revista Saúde em Foco**, n. 10, p. 837-843, 2018. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/11/095_ASPECTOS-GERAIS-SINTOMAS-E-DIAGN%C3%93STICO-DA-DEPRESS%C3%83O.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

SARON, R. **Mire as estrelas**. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U2nq2KqEeYI. Acesso em: 7 abr. 2021.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 1, p. 16-20. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=V4MFBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&ots=YlJY6IdWRZ&sig=gisqcoxQsZtYv1OuCWYLCRFEKG8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 7 abr. 2021.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, 2005. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596. Acesso em: 7 abr. 2021.

SANTOLIN, C. S. Educação Física e certames públicos: análise das vagas em editais de concursos e processos seletivos. **Educação Física em Revista**, v. 9, n. 3, p. 11-27, 2015. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/8399/5265. Acesso em: 7 abr. 2021.

SANTOS, C. E.; LEITE, M. M. J. O perfil do aluno ingressante em uma universidade particular da cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 154-156, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 7 abr. 2021.

SANTOS, D. M.; MALDONADO, D. T.; MARQUES, A. C. T. L.; FREIRE, E. S. Contribuições do PIBID na formação do futuro professor de Educação Física Escolar: uma análise documental. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/9325. Acesso em: 18 maio. 2021.

SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, Q. F. Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, 2009. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.3067. Acesso em: 7 abr. 2021.

SANTOS, R. F.; SILVA, C. L. Os significados dos projetos de esporte e lazer para alunos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 21, n. 1, p. 267-291, 2018. DOI: https://doi.org/10.35699/1981-3171.2018.1777. Acesso em: 7 abr. 2021.

SANTOS, V. F. **Narrativas de escolarização: relação com os saberes compartilhados por alunos e alunas nas aulas de Educação Física**. 2013. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2013. Disponível em:

http://repositorio.ufes.br/jspui/bitstream/10/7245/1/tese_6559_Veronica%20Freitas%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

SANTOS, W.; PAULA, S. C.; MATOS, J. M. C.; FROSSARD, M. L.; SCHNEIDER, O.; FERREIRA NETO, A. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 27, p. e2737, 2016. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/29052. Acesso em: 7 abr. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto nº 64.798**, de 20 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre a concessão de abono complementar aos servidores, na forma que especifica, em cumprimento ao estabelecido na Lei federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008. São Paulo, 20 fev. 2020a Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64798-20.02.2020.html. Acesso em: 16 maio 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Gabinete do Secretário. Resolução SE 52, de 4 outubro de 2019. Dispõe sobre a aplicação de provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp/2019. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 05 out. 2019. Seção 1, p. 22-23. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2019%2fexecutivo%2520secao%2520i%2foutubro%2f05%2fpag_0022_a691e7b3e643685c52f7b5a974608bba.pdf&pagina=22&data=05/10/2019&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100022. Acesso em: 7 abr. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Gabinete do Secretário. Resolução SE 76, de 3 janeiro de 2010. Altera a Resolução SE 72, de 16 dezembro de 2019, que dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 04 jan. 2020b. Seção 1, p. 24-24. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fjaneiro%2f04%2fpag_0024_c6b52887024794964f31d5992efde0a9.pdf&pagina=24&data=04/01/2020&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100024. Acesso em: 07 abr. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Matrizes de referência de avaliação do Saresp**: documento básico/Secretaria da Educação. Coordenação-geral Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009, 174, v. 1. Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/Arquivos/MatrizReferencia_2019.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

SARAIVA, L. M.; REINHARD, M. C.; SOUZA, R. C. A função paterna e seu papel na dinâmica familiar e no desenvolvimento mental infantil. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, v. 14, n. 3, p. 52-67, 2012. Disponível em: http://rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=103. Acesso em: 7 abr. 2021.

SILVA, A. C. **Educação física no ensino médio**: a percepção dos estudantes sobre as aulas. 2016. 70f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa *Stricto Sensu* de Pós-graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, 2016. Disponível em: https://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2017/383.php. Acesso em: 7 abr. 2021.

SILVA, A. J. F.; PEREIRA, B. K. M.; OLIVEIRA, J. A. M.; SURDI, A. C.; ARAÚJO, A. C. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da Educação Física Escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 57-70, 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10664. Acesso em: 7 abr. 2021.

SILVA, A. L. B.; SOUSA, S. C.; CHAVES, A C. F.; SOUSA, S. G. C.; ROCHA FILHO, D. R. Importância da extensão universitária na formação profissional: Projeto Canudos. **Revista de Enfermagem UFPE online**, v. 13, e242189, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/242189. Acesso em: 7 abr. 2021.

SILVA, F. I. C.; RODRIGUES, J. P.; BRITO, A. K. A. Retenção escolar no curso de educação física na Universidade Federal do Piauí. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 2, p. 75-96, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6661. Acesso em: 7 abr. 2021.

SILVA, L. C.; LACORDIA, R. C. Atividade física na infância, seus benefícios e as implicações na vida adulta. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 25, p. 1-24, 2016. Disponível em: http://re.granbery.edu.br/artigos/NTU3.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

SILVA, S. A. P. S. (Org.). **Portas abertas para a educação física**: falando sobre abordagens pedagógicas. São Paulo: Phorte, 2013. 208 p.

SILVEIRA, Y. F.; PORTILHO, W. A. O desinvestimento pedagógico na educação física escolar: análises a partir do estágio supervisionado. **Revista Educação, Meio Ambiente e Saúde**, v. 6, n. 4, p. 30-32, 2016. Disponível em: http://nti.faculdadedofuturo.edu.br/revista1/index.php/remas/article/view/75. Acesso em: 7 abr. 2021.

SOARES, L. E. S.; MARIN, E. C.; GOMES-DA-SILVA, P. N. O brincar na rua e a transmissão cultural da brincadeira de pipa. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 148-166, 2019. DOI: https://doi.org/10.35699/1981-3171.2019.12315. Acesso em: 16 maio 2021

SOUZA, A. G.; SPONCHIADO, J. I.; PINTO, F. M. Projeto e desejo de ser professora de educação física em escolas públicas: um estudo sobre a docência e o investimento pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 1033-1051, 2016. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p1033. Acesso em: 7 abr. 2021.

SOUZA JUNIOR, M.; SANTIAGO, E.; TAVARES, M. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 183-196, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100014. Acesso em: 7 abr. 2021.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Campinas, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005. Acesso em: 7 abr. 2021.

SOUZA, S. P.; NASCIMENTO, P. R. B.; FENSTERSEIFER, P. E. Atuação docente em educação física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 143-159, 2018. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n54p143. Acesso em: 7 abr. 2021.

SOUZA, S. V. C.; VAL, G. L. D.; OLIVEIRA, E. C. S. Educação física escolar no imaginário da gestão escolar na cidade de Buriti dos Lopes – PI. **Form@re/UFPI**, Teresina, v. 4, n. 1, p. 52-56, 2016. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/5568. Acesso em: 7 abr. 2021.

TERRIBILI FILHO, A.; QUAGLIO, P. Professor reflexivo: mais que um simples modismo: uma possibilidade real. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 6, n. 9, p. 55-71, 2008. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_9/artigo_9/55_71.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. 478 p. Disponível em: https://www.amazon.com.br/M%C3%A9todos-Pesquisa-em-Atividade-F%C3%ADsica/dp/8536327138. Acesso em: 7 abr. 2021.

TURRA, B.; COSTA, C. S.; ROSSI, F. Concepções de ser professor e motivos de escolha pela docência em Educação Física. **Revista Entre Ideias**, Salvador, v. 8, n. 3, p. 88-108, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/29626/20160. Acesso em 23 fev. 2021.

VALENTE, E. F.; ALMEIDA FILHO, J. M. História da educação física, esporte, dança e lazer. *In*: DaCOSTA, L. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Confef, 2004. p. 678-687. Disponível em: https://www.unifac.edu.br/images/materiais_de_apoio/2018/ed_fisica/atlas_esporte_brasil_2013.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

VOSER, R. C.; MOREIRA, C. M.; VOSER, P. E. G.; HERNANDEZ, J. A. E. A motivação para a prática do futsal: um estudo com atletas na faixa etária entre 13 e 18 anos. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, São Paulo, v. 8, n. 28, p. 39-45, 2016. Disponível em: http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/384. Acesso em: 7 abr. 2021.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de Covid-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, p. e00068820, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00068820. Acesso em: 7 abr. 2021.

WHO. **Envelhecimento ativo**: uma política de saúde / World Health Organization; tradução Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. 60p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf. Acesso em: 18 maio de 2021.

XAVIER, C. R. R. Professor de Educação Física no ensino fundamental: saberes, concepções e sua prática docente. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 345-358, 2014. DOI: https://doi.org/10.5216/rpp.v17i2.23783. Acesso em: 7 abr. 2021.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TÍTULO DA PESQUISA: ENTRE CALOS E PERCALÇOS NO INVESTIMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Caro(a) participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Entre calos e percalços no investimento pedagógico na escola pública: trajetórias de professores de Educação Física" sob responsabilidade do pesquisador Diego Faria de Queiroz, aluno do Curso de Mestrado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu sob a orientação da pesquisadora e Profa. Dra. Graciele Massoli Rodrigues.

1) O objetivo deste trabalho busca conhecer a história de vida de professores/as de Educação Física atuantes no ensino básico da rede pública que investem na docência escolar.
2) Durante o estudo vou participar de uma entrevista que terá duração aproximada de 60 minutos, que será gravada e filmada para posterior transcrição na íntegra para análise pelos pesquisadores. A entrevista será previamente agendada comigo e realizada por videochamada.
3) Serei exposto(a) a riscos mínimos nos procedimentos adotados para a coleta dos dados, tal como mínimos constrangimentos pelos questionamentos.
4) Se constrangimentos ocorrerem em função dos riscos eminentes nesse estudo, em comum acordo com os pesquisadores for julgado necessário encaminhamento psicológico, inicialmente serei acolhido pelos pesquisadores e posteriormente serei encaminhado(a) à Clínica de Psicologia da Universidade São Judas Tadeu.
5) Poderei interromper e desistir a qualquer momento da minha participação na pesquisa, sem prejuízo pessoal e não receberei nenhum tipo de benefício e ressarcimento financeiro pela minha participação nesta pesquisa.
6) Poderei obter como benefício a possibilidade de refletir, conjuntamente com os pesquisadores, a respeito dos fatores que permeiam a minha trajetória de vida e o investimento pedagógico.
7) Na finalização desta pesquisa os pesquisadores se comprometem com os/as entrevistados/as em marcar um encontro, também previamente agendado e por videochamada, no qual promoveram uma discussão sobre os resultados do estudo, momento em que disponibilizaram aos interessados uma cópia digital do material, após a defesa da dissertação.
8) Terei acesso aos dados durante e após o encerramento da pesquisa ou mesmo quando julgar necessário e os dados serão armazenados pelos pesquisadores por 5 anos.
9) Caso tenha alguma dúvida, você poderá entrar em contato com o pesquisador Diego Faria de Queiroz, pelo telefone (11) 96670-3320 ou e-mail (diegofqueiroz@outlook.com) ou com a pesquisadora e professora Dra. Graciele Massoli Rodrigues pelo telefone (11) 99613-8554 ou pelo e-mail (prof.graciele@usjt.br).
10) Os participantes desta pesquisa também poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu, situado na Rua Taquari, 546 – Unidade Mooca – São Paulo/SP, CEP: 03166-000, para apresentar recursos, questionamentos ou reclamações referente a esta pesquisa, ou pelo telefone (11) 2694-2512 ou e-mail (cep@saojudas.br).
11) Com essas considerações, obtive informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação voluntária na referida pesquisa. Sei também que meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados para alcançar o objetivo do trabalho, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

São Paulo, 07 de dezembro de 2020.

Graciele Massoli Rodrigues
Pesquisadora Responsável
Telefone: (11) 99613-8554

Diego Faria de Queiroz
Pesquisador Responsável
Telefone: (11) 96670-3320

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1) Perfil: - Nome; Idade;
- Tempo de atuação na Educação Física Escolar. (Outras experiências profissionais).
- Início da vida docente após aprovação em concurso público.
- Formações acadêmicas concluídas e em andamento.
- Cursos de atualização após formação inicial. (Na Educação Física e outras áreas).
- Atuação docente, bem como as turmas/níveis de ensino que lecionou/leciona.
- A escola atual, rotina de trabalho e sua participação como professor nela, antes e após a pandemia.
- Participação em grupos ou associações, dentro e/ou fora do ambiente escolar. (Sindicatos, igrejas, grupo de teatro, música, APM, grupo de estudos, conselho de escola, entre outros).

2) Específico:
- Fale um pouco de você. (Quem é esse professor de Educação Física? Origens, percurso de vida pessoal, familiar, profissional, acadêmica).
- Relação deste professor com a Educação Física Escolar e sua vivência neste componente curricular. (Influências, apoios, exemplos de vida, dificuldades, vivências da infância à vida adulta).
- O ser docente e o impacto que isto representa. (Nos âmbitos pessoal, social, histórico, econômico e cultural).
- Formações inicial e continuada. (Onde e como são realizadas, quais os temas que despertam maior interesse, qual a relação delas com a prática pedagógica).
- O ser professor/a de Educação Física por mais de 10 anos na escola pública. (Mudanças, possibilidades, desafios, a escola, o aluno, a gestão escolar, os pais dos alunos, a comunidade escolar, relação com os pares e demais professores).
- O planejamento e a execução das ações pedagógicas com os alunos. (Material de apoio, orientações, reuniões pedagógicas, formação em serviço).
- O ato de investimento no fazer pedagógico na sua trajetória docente. (Atividades desenvolvidas, objetivo/s das aulas, cronograma, respaldo no trabalho).

- Os percalços enfrentados na trajetória docente. (Superação, apoio recebido, impacto na vida pessoal, as marcas deixadas).
- Impacto da trajetória de vida e investimento pedagógico refletidos no dia a dia com os alunos.

ANEXO I

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU - AMC SERVIÇOS EDUCACIONAIS S/C LTDA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE CALOS E PERCALÇOS NO INVESTIMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: Graciele Massoli Rodrigues

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40900720.9.0000.0089

Instituição Proponente: AMC Serviços Educacionais S/C Ltda

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.469.369

Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos contendo as Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1675258.pdf) postado na Plataforma Brasil em 09/12/2020) e do Projeto Detalhado intitulado (203Entrecalosepercalcosnoinvestimento.pdf), postado na Plataforma Brasil em 09/12/2020.

Resumo: O desinvestimento pedagógico têm sido tratado em diversos estudos na Educação Física Escolar (EFE), algo preocupante e que de maneira no mínimo indireta faz questionar a qualidade do ensino ministrado no componente curricular em questão. Haja vista a multifacetada do desinvestimento pedagógico na EFE, foram discutidos cinco fatores desencadeantes e que incorporam este estado: i) formação inicial e atuação profissional; ii) supervalorização do esporte como conteúdo; iii) a desvalorização da EFE; iv) a insatisfação financeira; v) o desencanto com o magistério. Por outro lado, embora o desinvestimento esteja posto e rotineiramente encontrado nas escolas, principalmente as pertencentes à rede pública, estudos relatam uma maior incidência das práticas inovadoras ou bem sucedidas na EFE nos últimos anos, perfazendo, assim, o investimento docente. O objetivo desta pesquisa é conhecer a história de vida de professores/as de Educação Física atuantes no ensino básico da rede pública que investem na docência escolar. Esta pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa e no método história de vida, envolvendo informações descritivas sobre a percepção dos participantes. A amostra será por conveniência,

Endereço: Rua Taquari, 546
Bairro: Mooca **CEP:** 03.166-000
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)2799-1950 **Fax:** (11)2694-2512 **E-mail:** cep@saojudas.br

intencional e acessibilidade. A escolha dos participantes será determinada pelo pesquisador, considerando os aspectos de acessibilidade e instrucional. Nesta perspectiva, deverá preencher, entre outros critérios: (1) ser docente de Educação Física (EF) da rede pública de ensino, com no mínimo 3 anos, ininterruptos, de atuação na escola atual; (2) pertencer ao quadro efetivo de funcionários; (3) tempo de atuação no cargo entre 15 e 25 anos; (4) jornada de trabalho semanal de no mínimo de 20 horas de atividades pedagógicas com o alunado. Nos critérios instrucionais, os participantes/colaboradores deverão apresentar características que cercam um docente investido em suas práticas pedagógicas cotidianas, tais como: plano pedagógico articulado com o currículo da escola, desenvolvimento dos conteúdos de forma organizada e progressiva, envolvimento dos alunos nas atividades, conteúdos variados da cultura corporal de movimento e processos avaliativos articulados com os objetivos do componente curricular, assim como exposto por Fensterseifer e Silva (2011). Encontra-se entre os critérios de exclusão o profissional estar afastado por qualquer motivo das atribuições de docência no componente curricular de EF. Tem-se a expectativa que participarão desse estudo 03 professores. Optamos pela utilização da entrevista semiestruturada, enfatizando maior interação entre pesquisador e entrevistado. As referidas perguntas tratam de dados pessoais, profissionais, influências e trajetória de vida no decorrer do tempo para se tornar professor da escola pública, bem como o porque investir no fazer pedagógico na EFE. A análise das informações coletadas terá fundamentação na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

Hipótese: A trajetória de vida dos professores/as influenciam de maneira positiva como investem pedagogicamente em suas práticas cotidianas na escola. Há relação entre superação dos obstáculos enfrentados em sua vida pessoal, profissional e acadêmica e esses interferem no fazer pedagógico docente.

Metodologia Proposta: Esta pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa, envolvendo informações descritivas segundo a percepção dos participantes envolvidos no estudo, nos aproximando, assim, da realidade e contexto do fenômeno investigado (GODOY, 1995). Optou-se pela utilização do método por história de vida e uma entrevista individual semiestruturada, enfatizando maior interação entre pesquisador e participante/colaborador para coletar informações sobre a trajetória de vida dos/as participantes desta pesquisa. Sabe-se, pois, que pesquisa que envolve história de vida é: [...] um processo de construção de conhecimento a partir da relação específica entre dois atores: pesquisador e sujeito pesquisador –pelo pesquisador, como método que pressupõe a existência de vínculo; pelo sujeito, participante da pesquisa que narra sua história, num dado momento de sua vida (NOGUEIRA et al., 2017, p. 468). No desenvolto deste método, a intima

ligação de confiança entre pesquisador e aquele que descreve a sua história, e vice versa, é fundamental no esboço da coleta de informações, por meio de uma entrevista não diretiva, além da coparticipação do voluntário na discussão dos dados narrados por ele próprio, ou seja, o indivíduo relator faz parte da pesquisa e não é apenas um "objeto" da pesquisa, sendo um coautor (NOGUEIRA et al. 2017). "Encontramos assim os três laços que dialogam no contar da vida: as condições objetivas, as experiências vividas, a maneira como são narradas" (NOGUEIRA et al., 2017, p. 482). No que diz respeito as entrevistas, de acordo com Thomas, Nelson e Silverman (2012), elas tende a ter respostas fidedignas, pois podem ser facilmente reformuladas, apresentando maior grau de adaptabilidade, buscando compreender e dar sequência às indagações realizadas pelo entrevistador. Estes autores destacam nas vantagens em realizar a entrevista, a observação do entrevistador na descrição dada pelo entrevistado, deixando mais aflorada a sensibilidade das palavras, dos gestos, da expressão esboçada e da receptividade ou constrangimento na(s) pergunta(s). Outra vantagem está no modo de como o convite para a entrevista é realizado. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas na íntegra, incluídos os vícios de linguagens que possam surgir, e posteriormente será enviado para o entrevistado para sua análise e correção do que foi descrito, com objetivo de transpor o que e como foi relatado pelo participante o mais fidedigno possível, facilitando a interpretação das informações e análise final. Por conta da pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo coronavírus, e consequentemente o surgimento da doença COVID-19, causando o isolamento social, a massificação e aumento no número de casos no Brasil (FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020; WERNECK; CARVALHO, 2020) as entrevistas ocorrerão por meio remoto, utilizando a tecnologia por vídeo-chamada e aplicativos disponíveis, (Whatsapp, Google Meet, Zoom). Frisa-se, pois, que todos os procedimentos éticos serão realizados. Inicialmente esse projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu e após sua aprovação será iniciada a pesquisa, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível no link https://drive.google.com/file/d/1S-glW9pSQP-2ehyswR7HpkJo-UZKH54g/view?usp=sharing e roteiro de entrevista. Se o convidado aceitar participar da pesquisa em convite verbal, deverá entrar no link https://forms.gle/xH7attduHbx3UJUA8 para ler e preencher uma Carta Convite e o TCLE seguidamente direcionado. Critério de Inclusão: Esse estudo terá uma amostra por conveniência, desenhada por acessibilidade. A escolha dos participantes/colaboradores será determinada pelo pesquisador responsável deste estudo, considerando os aspectos de acessibilidade e instrucional, além desses voluntários pertencerem ao ciclo de convivência no qual o pesquisador também faz parte, seja na vida profissional, na vida

acadêmica no curso de mestrado, ou integrante do grupo pesquisa dentro da USJT. Uma amostragem baseada em critérios será utilizada, tendo em vista a compreensão de um maior acúmulo de informações acerca do fenômeno sondado (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Nesta perspectiva, critérios foram estabelecidos pelo responsável deste estudo para o preenchimento dos participantes, devendo, portanto, cumulativamente apresentar as seguintes características: (1) ser docente de Educação Física da rede pública de ensino, com no mínimo 3 anos, ininterruptos, de atuação na escola atual; (2) pertencer ao quadro efetivo de funcionários; (3) tempo de atuação no cargo/função entre 10 e 25 anos; (4) jornada semana igual ou maior que 20 horas/aulas com aluno, admitindo-se o acúmulo de cargo público para esta contagem; (5) atuação em pelo menos dois níveis de ensino ao longo de sua trajetória no magistério (Ensino Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, admitido atividades desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Técnico integrado ao ensino médio, desde que atendido os requisitos anteriores). O tempo de atuação no cargo/função escolhido entre 10 e 25 anos resvala na hipótese de que o participante/colaborador/a deste estudo, em consonância com Huberman (2000), estará próximo ou inserido na fase do questionamento sobre a carreira escolhida e a profissão exercida. Segundo o autor, esta fase ocorre entre o 15º e 25º ano de profissionalismo. Já nos critérios instrucionais, os participantes/colaboradores deverão apresentar características que cercam um docente investido pedagogicamente em suas práticas cotidianas. Para tanto, será utilizado o exposto por Fensterseifer e Silva (2011, p. 121-122), que apresentam cinco aspectos que cercam essa identificação profissional: a) proposta pedagógica articulada com o currículo da escola; b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; c) envolvimento do conjunto dos(as) alunos(as)

nas aulas; d) a presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular. Critério de Exclusão: Encontram-se nos critérios de exclusão, ou seja, participante/colaborador/a que corresponde às características necessárias, mas, não esteja no desenvolto da atividade profissional de seu cargo/função de origem, considerando: estar afastado por qualquer motivo das atribuições de docência no componente curricular de Educação Física no ensino básico.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer a história de vida de professores/as de Educação Física atuantes no ensino básico da rede pública que investem na docência escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Exposição a riscos mínimos nos procedimentos adotados para a coleta dos dados, tal como mínimos constrangimentos pelos questionamentos. Se constrangimentos ocorrerem em função dos riscos eminentes nesse estudo, em comum acordo com os pesquisadores for julgado necessário encaminhamento psicológico, inicialmente será acolhido pelo pesquisador e posteriormente o participante será encaminhado à Clínica de Psicologia da Universidade São Judas Tadeu. Benefícios: O/A participante poderá obter como benefício a possibilidade de refletir, conjuntamente com os pesquisadores, a respeito dos fatores que permeiam a trajetória de vida e o investimento pedagógico de si. Os pesquisadores se comprometem com os/as entrevistados/as para participar de um encontro, também previamente agendado, onde os pesquisadores irão promover uma discussão sobre os resultados do estudo, momento em que irão disponibilizar aos interessados uma cópia digital do material.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional de abordagem qualitativa que propom o método da história oral. Caráter acadêmico, realizado para obtenção do título de Mestre em Educação Física na Linha de Pesquisa: Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, o qual será desenvolvido no território brasileiro com três docentes da rede pública de São Paulo. Previsão de início da coleta de dados em 22/02/2021 e de encerramento da pesquisa 10/05/2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou pendências e Lista de inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou pendências e Lista de inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em conformidade com a Resolução CNS nº 466/12, para o desenvolvimento do estudo cabe ao pesquisador:

a) desenvolver o projeto conforme delineado;

b) apresentar dados solicitados pelo CEP a qualquer momento;

c) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
d) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
e) justificar perante o CEP interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados, quando pertinente.
f) O relatório parcial deve ser apresentado ao CEP após 6 meses da aprovação, via Plataforma Brasil - opção Notificação, após a coleta de dados do estudo.
g) O relatório final deve ser apresentado ao CEP, via Plataforma Brasil - opção Notificação, após 90 dias do término do estudo.
h) O CEP/USJT deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente ao evento adverso grave ocorrido e enviar notificações ao CEP.
i) Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP contendo uma carta identificando de forma clara e sucinta a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1675258.pdf	09/12/2020 00:12:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	203Entrecalosepercalcosnoinvestimento.pdf	09/12/2020 00:10:03	DIEGO FARIA DE QUEIROZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEFINAL2.pdf	08/12/2020 23:57:55	DIEGO FARIA DE QUEIROZ	Aceito
Outros	203Roteirodeentrevista.pdf	08/12/2020 23:53:49	DIEGO FARIA DE QUEIROZ	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	05/12/2020 22:20:10	Graciele Massoli Rodrigues	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO PAULO, 16 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Kátia Bilhar Scapini
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Taquari, 546
Bairro: Mooca **CEP:** 03.166-000
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)2799-1950 **Fax:** (11)2694-2512 **E-mail:** cep@saojudas.br