



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
(PROEF)

THAIS FERNANDA DE CARVALHO

**CONEXÕES DA ATUAÇÃO DOCENTE:
(DES)INVESTIMENTO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

SÃO CARLOS – SÃO PAULO

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
(PROEF)

THAIS FERNANDA DE CARVALHO

**CONEXÕES DA ATUAÇÃO DOCENTE:
(DES)INVESTIMENTO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Física.

Linha de Pesquisa: Formação, intervenção e profissionalidade.

Orientadora: Yara Aparecida Couto
Co-orientadora : Sueyla Ferreira da Silva Santos

SÃO CARLOS – SP

2025

Carvalho, Thais Fernanda de

Conexões da atuação docente: (des)investimento pedagógico e a formação continuada de professores de educação física / Thais Fernanda de Carvalho -- 2025. 230f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Yara Aparecida Couto
Banca Examinadora: Glauco Nunes Souto Ramos, Lilian Aparecida Ferreira
Bibliografia

1. Educação Física Escolar. 2. (Des) investimento Pedagógico. 3. Formação Continuada.. I. Carvalho, Thais Fernanda de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Thaís Fernanda de Carvalho, realizada em 20/02/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Yara Aparecida Couto (UFSCar)

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

Profa. Dra. Lilian Aparecida Ferreira (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

Dedicatória

Dedico este trabalho a mim mesma.

Àquela que enfrentou o medo, a dúvida e o cansaço.

Àquela que chorou, se questionou, quase desistiu — mas
continuou.

Dedico à minha coragem de persistir mesmo nos dias mais
difíceis, à minha força em meio ao caos, e à minha esperança
teimosa que nunca deixou de acreditar que seria possível.

Este mestrado é resultado do meu esforço, da minha entrega e,
sim, até das minhas loucuras e dramas — porque cada parte
dessa jornada foi intensamente vivida.

Hoje, dedico este momento à mulher que sou e à que me tornei
no caminho. Eu consegui.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, ao Apoio de Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de nível Superior – Brasil (CAPES) por ter me acolhido e possibilitado essa trajetória de formação, pesquisa e amadurecimento. Foi um espaço de intenso aprendizado, desafios e descobertas que marcaram profundamente minha caminhada acadêmica e pessoal.

Agradeço também a mim mesma. Pela coragem de começar, pela persistência de continuar, mesmo quando o cansaço pesava e a dúvida insistia em bater à porta. Por cada noite mal dormida, cada crise existencial, cada momento em que pensei em desistir e, mesmo assim, escolhi seguir.

Foram muitos os dramas, as angústias e até uma pitada de loucura, mas consegui. Terminar este mestrado é, para mim, mais do que uma conquista acadêmica: é a prova de que a força que me move é maior do que qualquer obstáculo.

Aos que caminharam comigo direta ou indiretamente, meu mais sincero agradecimento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

RESUMO

A Educação Física escolar, através do conceito de Cultura Corporal do movimento, enfrenta problemáticas relacionadas à sua história e contexto social, que afetam as relações de ensino e aprendizagem, além de sua visibilidade nas escolas e percepções sociais. O ato de ensinar é complexo e depende do contexto de cada professor, sendo influenciado por aspectos históricos, condições de trabalho, cultura escolar, atitudes dos docentes e até por fatores físicos e emocionais. As atuações docentes se dividem em três segmentos pedagógicos: desinvestimento pedagógico, prática tradicional e prática inovadora. Esses segmentos impactam a forma como estudantes, gestores e professores percebem a Educação Física e sua importância no processo educativo. O desinvestimento pedagógico tem aumentado consideravelmente nas escolas, sendo sinônimo de abandono docente, "rola bola" e "largobol". Essa prática permite que os estudantes escolham quais atividades irão realizar durante as aulas, enquanto aqueles que não desejam participar podem optar por outras atividades de sua escolha. Nesse contexto, ao professor muitas vezes resta a função de gerenciar conflitos e os materiais utilizados. Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as perspectivas de docentes de Educação Física sobre o (des)investimento pedagógico e a formação continuada na Educação Física escolar. Do ponto de vista metodológico, essa pesquisa se classifica como participante e de abordagem qualitativa. Quanto ao seu público-alvo e amostragem, ela contou com o auxílio de 56 professores de Educação Física lotados na rede municipal de ensino de São Paulo, que ministram aulas no Ensino Fundamental. Eles colaboraram com o trabalho, no sentido de responderem um questionário semiestruturado e dois deles participaram de uma entrevista coletiva. Para análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo, aplicada para avaliação das respostas e questões que abordam o tema central da pesquisa. Ao relacionar os conceitos com a análise, entende-se que a formação continuada vinculada ao avanço na carreira, o afastamento remunerado integral, que promova a comunicação e a escuta ativa, reduzindo a distância entre a Universidade e as escolas, amplia os conhecimentos práticos e teóricos e estimula a prática inovadora. O desinvestimento pedagógico compromete a qualidade da educação e afeta negativamente as relações de ensino e aprendizagem, a legitimidade do currículo, a valorização da disciplina e o interesse dos estudantes. Isso resulta em desigualdade e exclusão, impacta a formação integral e contribui para uma percepção negativa e descomprometida da Educação Física na sociedade. Além das razões relacionadas às condições físicas e emocionais, diversos fatores contribuem para o desinvestimento pedagógico, um estado que frequentemente resulta na tendência de culpar exclusivamente o professor.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, (Des) investimento Pedagógico, Formação Continuada.

ABSTRACT

Physical Education in schools, under the Body Movement Culture concept, faces problems related to its history and social context, which affect the teaching and learning relations, besides its visibility and social perceptions in the schools. The act of teaching is complex and depends on the context each teacher is in, and it is influenced by historical aspects, work conditions, school culture, teachers' attitudes, besides physical and emotional factors. The teachers' performances are divided into three pedagogical segments: pedagogical disinvestment, traditional practice and innovative practice. These segments have impacted how students, managers and teachers perceive Physical Education and its relevance in the educative process. The pedagogical disinvestment has increased in schools considerably, and it has been a synonym to teachers' abandonment, "rola bola" (to pass the ball) and "largobol" (the act of letting the students play ball unsupervised). This practice allows the student to choose what activities they want to participate in during the class, while other students who don't want to participate can choose another activity. In this context, the teacher acts simply like a conflict and supplies manager. This research has as its main objective to analyze views of the Physical Education teachers on pedagogical (dis)investment and the ongoing teachers training about schools' Physical Education. Methodologically, this research is classified as participative and in a qualitative approach. Relating to the target and cross-section audience, it has been supported by the collaboration of 56 Physical Education active teachers in the São Paulo city educational network that minister classes of that subject in the elementary school. Their collaborations have consisted in answering a questionnaire and two of them have participated in a collective interview. Content analysis was used to handle the data, applied to evaluate the answers and topics that approach the research's central theme. Relating the concepts and the analysis, it has been understood that the ongoing teachers training linked to the career progress, the paid time off, that promote the communication and active listening, decreasing the gap between the University and the schools, can expand the practical and theoretical knowledge and encourage the innovative practice. Pedagogical disinvestment compromises the quality of education, and it affects the learning process, the curriculum legitimacy, the subject appreciation and the students' interest negatively. All this results in inequality and exclusion, impacts the whole formation and contributes to the negative and uncompromising view of Physical Education by society. Beyond the reasons related to the physical and emotional conditions, different factors contribute to the pedagogical disinvestment, a condition that results frequently in teacher's blaming exclusively.

Keywords: Physical Education in schools, pedagogical (dis)investment, ongoing teachers training



LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Blocos de conteúdos – PCN de Educação Física	57
Figura 02 - Unidades temáticas da BNCC	59
Figura 03 - Ponto de vista dos professores sobre as lacunas de sua formação inicial	112
Figura 04 - Motivos para o desinvestimento pedagógico	128
Figura 05. Invisibilização em cadeia: os sujeitos do desinvestimento na Educação Física	133



LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Caracterização da população estudada	83
Tabela 02 - Característica de instituição da formação inicial	90
Tabela 03 - Ano de conclusão da formação inicial	91
Tabela 04. Formação continuada	117
Tabela 05. Formação continuada específica de EF da PMSP	146
Tabela 06. Situação atual e perspectivas da Educação Física escolar: síntese das respostas dos professores	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Atuação profissional em ambientes além da escola	103
Gráfico 02. Aprendizagens da formação vinculadas ao início da profissão	110
Gráfico 03. Currículo da formação inicial conectado a prática pedagógica.....	111
Gráfico 04. Componentes que influenciam o aprender a ensinar.....	115
Conjunto de gráficos 01. Considerando carreira e prática pedagógica atual.....	118,119,120
Gráfico 5. Conhecimento sobre o termo desinvestimento pedagógico	124
Gráfico 06 Assunção sobre já ter vivido em estado de desinvestimento pedagógico	126
Gráfico 07. Identificação de colegas de trabalho em estado de desinvestimento pedagógico	127
Gráfico 08a. Classificação de investimento na prática pedagógica (Primário)	135
Gráfico 08b. Classificação de investimento na prática pedagógica (Secundário)	136
Gráfico 08c. Classificação de investimento na prática pedagógica (Terciário)	138
Conjunto de Gráficos 02 Frequência de consulta de atividades inovadoras para prática pedagógica	140,141
Gráfico 08. Formação continuada específica de Educação Física	143
Gráfico 09. Formato mais frequente da formação continuada oferecida pela PMSP	145
Gráfico 10. Percepção sobre a influência da formação continuada na prática pedagógica	146
Gráfico 11. Satisfação com os materiais disponíveis na minha unidade escolar	151
Gráfico 12. Satisfação docente sobre seu espaço de trabalho	152

LISTA DE ABREVIações

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular**
- CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério**
- CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas**
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais**
- DP – Desinvestimento Pedagógico**
- EF – Educação Física**
- FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)**
- JEIF – Jornada Especial Integral de Formação**
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**
- PCA – Práticas Corporais de Aventura**
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais**
- PDE/ PR – Programa de Desenvolvimento Educacional - Paraná**
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**
- PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo**
- PNE – Plano Nacional de Educação**
- PROEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional**
- PRP – Programa de Residência Pedagógica**
- REIPEFE – Rede Internacional de Investigação Pedagógica da Educação Física Escolar**
- SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná**
- UFSCar - Universidade Federal de São Carlos**
- UNESP – Universidade Estadual Paulista**

SUMÁRIO

1.APRESENTAÇÃO	14
1.1 Introdução	15
2. OBJETIVO GERAL	27
2.1. Objetivos específicos	27
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	28
3.1 Aspectos legais e o conhecimento histórico da Educação Física no Brasil	28
3.2 Atuações docentes: (des)investimento pedagógico	65
3.3 Práticas inovadoras	75
3.4 Formação continuada específica de professores de Educação Física	82
4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	93
4.1 Método da Pesquisa	93
4.2 Participantes da Pesquisa	94
4.3 Procedimentos para Coleta de Dados	94
4.4 Limitações do Estudo	95
4.5 Procedimentos para a Análise de Dados	96
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	97
5.1 Caracterização da população	97
5.2 Características da formação acadêmica da população (Inicial e Continuada)	104
5.3 Características das práticas pedagógicas docente	118
5.4 Conhecimento e percepções sobre o (Des)investimento Pedagógico	123
5.5 Afinal, quem desinveste?	129
5.6 Investimento pedagógico	133
5.7 Formação continuada da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo (PMSP)	142
5.8 Infraestrutura escolar	150
5.9 Percepção docente sobre a Educação Física no contexto escolar	154
6. Considerações Finais	162



7. ASPECTOS ÉTICOS	165
8. PRODUTO EDUCACIONAL	166
9. REFERÊNCIAS	167
10. APÊNDICES	186
11. ANEXOS	199

1. APRESENTAÇÃO

Sempre gostei de Educação Física, me destacava nas aulas por ter habilidade com os esportes. Também brinquei muito na rua, tinha cesta de basquete, rede de vôlei, skate, corda, pogo, bicicleta e até carrinho de rolimã que tinha freio. Particpei de muitos campeonatos, ganhei medalhas, troféus e elogios. Perder era uma situação que não sabia lidar muito bem e fui muito competitiva.

Minhas lembranças das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental são pautadas na “rola bola”, aquela ação do professor entregar a bola e cada aluno fazer o que queria. Como a escola tinha duas quadras cada gênero se ajeitava da forma que lhe convinha. Joguei muito futebol com os meninos, pois jogava bem e só assim era possível jogar com eles.

Tive muitos professores de Educação Física que na hora da aula rolavam a bola e por isso tinha convicção que jamais seria daquela forma. Entendia que eles já estavam desmotivados e cansados, por isso que se utilizavam de tal comportamento. Afirmava que jamais seria uma professora apática às aulas, que teria turmas competitivas, traria muitos troféus para escola e se tivesse um estudante que se destacasse eu o encaminharia a um centro de treinamento.

Realizei o Ensino Médio junto ao Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), ali tive a certeza de que gostaria de ser professora de Educação Física. Fiz três tentativas para entrar na Universidade pública e na terceira consegui, porém na Universidade Estadual Paulista (UNESP) em Presidente Prudente, há oito horas do lugar onde eu residia.

Cursei quatro anos de licenciatura plena em Educação Física e logo após me formar entrei em dois cargos públicos: no Estado e na Prefeitura. Nas escolas em que trabalhei, atrelava teoria à prática pedagógica, formulava provas e ouvia dos meus colegas de trabalho que aquela dinâmica docente duraria apenas no começo da profissão.

Não era bem quista pelos estudantes, ministrava uma Educação Física que eles não conheciam. Eles acreditavam que aquela prática pedagógica não era

aula de Educação Física, pois caminhava na contramão do que desejam: bola e competição.

Durante dezesseis anos de profissão trabalhei em seis escolas diferentes. Nesse percurso encontrei um professor com práticas bem sucedidas e diversificadas, com quem aprendi muito e compartilhei saberes, cinco com práticas esportivistas e dois “rola a bola”.

Confesso que prefiro as práticas esportivistas ao rola bola. Apesar de ter contato com nomenclaturas específicas apenas no mestrado, sei que dividir o ambiente de trabalho com pessoas com esse perfil é prejudicial nas minhas relações com os estudantes. As comparações predominam, a gestão invisibiliza ainda mais o componente curricular, materiais pedagógicos são perdidos e a Educação Física Escolar parece descaracterizada.

Estou sempre estudando, buscando novos repertórios de atividades para apresentar aos estudantes, discutindo assuntos sensíveis sobre a área e na perspectiva de ministrar aulas diversificadas. Também utilizo a teoria, pouco querida pelo os estudantes, porém é importante para mim. Confesso que ainda me chateio quando eles não apreciam a aula. Não acredito na repetição de movimentos e prefiro um jogo para acessar o esporte.

1.1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, houve diversos avanços no campo da Educação Física escolar quanto a sua especificidade, sistematização, legislação, currículo e atuações dos professores. Essa concepção é compreendida por Darido (2020) como Movimento Renovador da Educação Física Brasileira e impulsionou mudanças em diversas dimensões de nossa área. Entretanto, esse componente curricular, no momento presente obrigatório no Ensino Fundamental, apresenta em seu contexto histórico e social problemáticas que influenciam intrinsecamente as relações de ensino e aprendizagem, bem como sua visibilidade nas instituições escolares e nas concepções da sociedade.

Análises recentes mostram que há um consenso de que apesar de ter respaldo legal para atuar em todos os níveis da Educação Básica desde a Lei nº 10.328/2001, a Educação Física Escolar enfrenta problemáticas que questionam sua legitimidade. Esses desafios incluem aspectos legais, práticas pedagógicas dos professores, evasão ou desinteresse dos alunos, questões de gênero, esportivização das aulas e a cultura escolar (Sousa;Coelho e Menezes, 2024)

Conforme Impolcetto e Souza Junior (2023), a Educação Física escolar apresenta problemáticas que retratam dilemas que afetam diretamente a prática pedagógica, influenciando as atuações dos professores para os paradigmas tradicionais, de abandono do trabalho e inovadores. Muito se tem discutido, recentemente, acerca da atuação dos professores frente aos desafios da educação contemporânea. Analisando essa conjuntura, salienta-se que a Educação Física escolar é marcada por uma diversidade de práticas pedagógicas consequentes dos inúmeros momentos históricos vividos pela área ao longo da sua trajetória e sua inclusão nas instituições escolares no século XIX.

Pensar sobre as atuações dos professores, baseando-se nas discussões de González (2020) implica enfatizar que na atualidade muita “coisa” diferente se faz no tempo-espaço, junto às grades horárias das escolas que é denominado por Educação Física. Na prática, as aulas deste componente curricular obrigatório, muitas vezes se apresentam carentes de sistematização curricular, sugerem qualquer atividade esportiva, recreação, período para descontração, relaxamento e até socialização de duas ou mais turmas de estudantes na quadra interagindo da forma que quiserem por ocasião de aula vaga ou para os professores se socializarem entre si.

Sob o ponto de vista de Huberman (1995) as práticas pedagógicas, bem como mudanças nas prioridades dos professores e seu envolvimento profissional, são intrinsecamente influenciadas pelo seu ciclo de vida descrito em várias fases. Essas fases moldam diversos aspectos da profissão, entre eles a experiência profissional, o desenvolvimento pedagógico, o bem-estar no trabalho, assim como as perspectivas para o ofício. Seguindo nessa direção, Huberman (1995) explica que na fase final da carreira profissional dos

professores podem ocorrer a diminuição do seu comprometimento com o trabalho, bem como a participação ativa e empenho ocupacional, denominando esse fenômeno como desinvestimento.

No estudo sobre trabalho docente Santini e Molina Neto (2005) constataram que os professores de Educação Física vivenciam um estado em suas carreiras em que renunciam ao seu compromisso pedagógico-profissional de ensinar e continuam em seus empregos vivenciando um abandono do trabalho docente. Nessa mesma perspectiva, especificamente na EF escolar, Silva et al. (2010) utilizam-se do termo *desinvestimento* apresentado por Huberman (1995), adjetivando-o de *pedagógico* e caracterizando-o como *desinvestimento pedagógico, ou seja*, como o estado em que os professores permanecem em seus postos de trabalho, porém abandonam o compromisso com a boa qualidade do ofício docente. O desinvestimento pedagógico é sinônimo de “rola bola”, “não aula”(Faria, 2010), largobol, professor bola, aula matada, pedagogia da sombra, bunda de cal. No México se atribui o termo *professor de la pelotita* (Rozengardt 2018). Na Argentina *tirar la pelota e fulbito*. No Uruguai *pelota al médio* . Na Espanha, *pachanguita*. Isso nos indica que o fenômeno ocorre em diferentes países, para além da America Latina (González, 2016).

Para Pereira (2019) os estudos de González e Fensterseifer (2006), Faria et al. (2010), Machado et al. (2010), Fensterseifer e Silva (2011), Silva e Bracht (2012), Pich, Schaeffer e Carvalho (2013) demonstram que a atuação do professor de Educação Física, na perspectiva do desinvestimento pedagógico, é marcada pelo abandono profissional e envolve aspectos multifatoriais. Em outros termos, de acordo com Lima Junior (2012), pode-se relatar que no contexto escolar as diversas singularidades têm influência sobre o professor, agregando na formação de sua identidade e contribuindo para o investimento/desinvestimento pedagógico. Vale destacar que, do mesmo modo, Souza et al. (2018) indicam que fatores pessoais, profissionais, atitudinais, tipo de formação, formação continuada, cultura escolar e reflexos da formação parecem ser determinantes ou fortes indutores para o fenômeno. Combinações de elementos pessoais, profissionais e formativos interagem entre si de modo

complexo no contexto escolar e desencadeiam práticas educativas positivas e negativas protagonizadas pelos professores. Nesse sentido, as intervenções acadêmicas necessitam de articulações nestas direções, de modo a estreitar as barreiras enfrentadas pelos professores.

A formação continuada parece ser uma alternativa para envolver professores em diversas situações como formação inicial precária ou tradicional, desatualizados, em estado de desinvestimento pedagógico/ pessoal/profissional e aqueles à procura de qualificação com objetivo de aprimorar e inovar suas práticas pedagógicas. A respeito de formação continuada, a perspectiva apontada por Bagatini e Souza (2019) evidencia que ela ocupa um espaço de relação entre teoria e prática, diálogo, reflexão e reavaliação do fazer pedagógico. Em seus estudos Santos, Montiel e Afonso (2021) afirmam que este tipo de formação oportuniza um partilhar de informações e experiências, permitindo que os professores se reconheçam dentro de um coletivo e percebam dificuldades e problemas em comum que incidem positivamente em suas práticas pedagógicas. Como resultado de seus estudos, Santos, Montiel e Afonso (2021) ressaltam que as trocas de experiências, vivências, informações, conhecimentos, angústias, desafios e sucessos proporcionados pelas formações continuadas propiciaram a modificação e qualificação do ensino, bem como incorporação de novos elementos atrelados aos desafios e complexidades das atuações docentes.

Surge assim a pergunta da pesquisa: Quais as perspectivas de docentes de Educação Física sobre a formação continuada e investimento pedagógico?

A formação permanente, continuada e em serviço evidencia-se como uma grande necessidade da profissão docente. Estabelecida como um direito e obrigação dos profissionais da educação, essa formação visa a melhoria da prática pedagógica e o acompanhamento das mudanças e inovações educacionais. Entretanto, é pouco acessível aos docentes, e sua inacessibilidade parece ser significativa na efetividade das práticas educativas. À luz dessa problemática, convém destacar, que para Azanha (2004) o professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar do tempo presente. Em face disso, Perini (2018) realça que a formação continuada do

professor é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Diante de uma necessidade evidente e estabelecida como um direito e dos profissionais da educação em estado legislativo, Figueiredo (2019) chama atenção para o período marcado pela Lei 11.229/92, que assegura a formação permanente e sistemática de todo o pessoal do Quadro do Magistério, promovida pela Secretaria Municipal de Educação ou realizada por Universidades. Durante a administração da prefeita Luiza Erundina de Souza, a profissão de professor passou por mudanças importantes que permanecem relevantes até hoje. É importante destacar que Paulo Freire foi o secretário de educação na sua gestão. Uma das metas da legislação era aprimorar as condições de trabalho dos educadores e fomentar a valorização profissional.

A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) é uma política da rede municipal de educação da cidade de São Paulo. Ela oportuniza aos professores efetivos da rede e com carga horária completa de aulas (25 horas/aulas) a possibilidade de aderir a uma jornada extra de oito horas/aula semanais, destinada à sua formação em serviço. A JEIF se destaca em relação às outras opções de carga horária para os educadores da rede municipal de São Paulo, pois, como uma estratégia de política pública, essa jornada é voltada para a capacitação dos professores dentro da própria escola.

Dessas, quatro horas são destinadas ao PEA (Projeto Especial de Ação), cujo conteúdo é definido de forma autônoma pelas escolas. Duas horas semanais, além das reflexões sobre as práticas docentes, as escolas, no papel da coordenação também oferecerão subsídios para que os professores tenham condições de trabalhar a recuperação de aprendizagens em sala de aula.

Outras duas horas são destinadas à Formação da Cidade, que se materializam por meio de atividades síncronas e assíncronas, ministradas de forma remota pelo Google Sala de Aula, teoricamente voltadas para a didática e para o fortalecimento das aprendizagens. A Formação da Cidade foi instituída no ano de 2022 e contou com conteúdos específicos para cada disciplina do currículo escolar. No ano seguinte, 2023, a formação foi dividida por ciclos de ensino (alfabetização, interdisciplinar e autoral) e os conteúdos foram voltados para as especificidades desses grupos.

Conforme os números da Secretaria Municipal da Educação do ano de 2024, atualmente a cidade de São Paulo conta com 502 Escolas Municipais de Ensino Fundamental divididas em 13 diretorias de ensino. São 1883 mil professores de Educação Física efetivos na rede. Muitos deles têm uma distância de tempo/espço significativa da formação inicial para renovações expressivas recentes que a área tem passado para se adequar às demandas sociais da contemporaneidade.

Entretanto, o acesso às formações continuada parece ineficiente para acompanhar as evoluções pedagógicas, visto as dificuldades de recursos financeiros e espaço temporal para atrelar as cargas horárias das jornadas profissionais extensivas ao aperfeiçoamento docente. Frente a isso, faz-se necessário o desenvolvimento de ações que apresentem percursos formativos nos moldes de formação continuada em serviço relacionados com o contexto da Educação Física (EF) contemporânea, a fim de diminuir a distância entre a prática científica da área da didática no chão da escola.

A primeira estratégia crucial para o desenvolvimento profissional dos educadores, possibilitando a articulação prática da docência com a formação teórica é oferecer percursos formativos para todos, sem distinção de vínculo, jornada ou especificidade curricular. Magalhães e Azevedo (2015) sustentam que a formação continuada deve estar disponível para educadores como meio de atualização e complemento durante suas carreiras, integrando-se à estrutura do sistema educacional do país. Essa abordagem é fundamental para promover a qualidade social na educação, atendendo as necessidades de formação durante a prática docente, especialmente em contextos como as escolas públicas.

Os especialistas em formação de professores concordam que é fundamental harmonizar teoria e prática, promover uma base teórica robusta, cultivar o engajamento social dos educadores em prol de uma sociedade mais justa e solidária, e adotar uma abordagem colaborativa e interdisciplinar que favoreça a reflexão, como indicado por Scheibe e Bazzo (2001). Nesse contexto, ao refletir sobre a formação contínua de educadores, é essencial considerá-los como profissionais do ensino, levando em conta suas condições de trabalho, de

progressão na carreira e remuneração, que lhes permitam desempenhar suas atividades. Portanto, a formação deve ocorrer de maneira integrada ao seu cotidiano, em vez de ocorrer em momentos isolados (Bonfim; Batista e Oliveira, 2015)

Desde o término da Segunda Guerra Mundial, o esporte apresentou um aumento significativo em nações de tradição europeia, estabelecendo-se em muitos lugares como um “marco dominante da cultura do movimento corporal” (Bracht, 1992, p.22). No Brasil, essa visão influenciou a maneira como a Educação Física é abordada no ambiente escolar, levando à confusão entre os dois termos como se fossem equivalentes. Diante a dependência da Educação Física em relação às práticas esportivistas e rola bola que cabe destacar a importância de que a formação, tanto inicial quanto continuada, evidencie o papel da Educação Física dentro do contexto escolar. Esse componente curricular deve assegurar o acesso ao conhecimento e estimular a reflexão crítica sobre as diversas expressões corporais criadas pela sociedade, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo da Cidade.

A Educação Física escolar surge como componente curricular da Educação Básica apenas no final do ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, posteriormente, no ano de 2001 tornou-se obrigatória em todas as instituições escolares. Anteriormente, as práticas corporais na escola eram reconhecidas apenas como atividade ou prática extracurricular. O status de componente curricular obrigatório desafiou a área a apresentar evidência da sua importância na formação integral dos estudantes.

Nessa conjuntura, Darido e Boscatto (2017) salientam que na condição de componente curricular é necessário ir além de fazer atividades e, com isso, construir nas práticas de ensino um saber com esse fazer, a partir da tematização da diversidade dos elementos que compõem a cultura corporal. Em busca de caracterização da área, inúmeras abordagens pedagógicas apresentaram inovações teórico-práticas das ações pedagógicas. O Movimento Renovador defendeu que a Educação Física não poderia se restringir apenas

aos esportes/jogos já que a área teria objeto de conhecimento próprio e com unidades temáticas que necessitam ser tematizadas.

Nesse aspecto, importa sublinhar que a Educação Física é uma disciplina que deve contribuir para a formação integral do indivíduo. O objeto de conhecimento cultura corporal de movimento é exclusivo da área, portanto, as aulas devem ser baseadas nesse pilar (González e Fensterseifer, 2009).

O desafio do ensino da Educação Física é aproximar os conhecimentos científicos desenvolvidos nas formações iniciais e continuada, em nível superior, às práticas pedagógicas ministradas no chão das escolas.

O desenvolvimento de produtos educacionais que possam contribuir com a prática legitimada da EF a partir da escuta dos protagonistas da escola supõem a possibilidade de reflexão e possível mudança de atuações profissionais. A cultura corporal de movimento, por meio de temas atrelados à corporeidade tem se mostrado efetiva, conquistando territórios e produzindo novas concepções. Em busca de visibilidade, ela abrange diversos saberes e práticas que vão além da simples execução de atividades físicas. Segundo análises de Silva; Moreira e Oliveira (2019) essa área de conhecimento desenvolveu diferentes concepções de ensino e aprendizagem fundamentadas em matrizes teórico-filosóficas que exploram as dimensões motoras, psicológicas, sociais e culturais do ser humano. Esse componente curricular é fundamental para promover a compreensão da importância das práticas corporais no contexto social e cultural, além de incentivar a autonomia, a cidadania e a inclusão social, reforçando sua relevância no sistema educacional.

Delineou-se como objetivo central deste estudo analisar as perspectivas de docentes de Educação Física sobre formação continuada e o (des)investimento pedagógico. Para isso, foi realizada uma pesquisa participante (Maffei, 2014) a fim de investigar o conhecimento dos docentes referente ao (des)investimento pedagógico, bem como suas relações com a formação continuada por meio de um questionário misto. Essa abordagem de pesquisa é denominada participativa, na qual os(as) participantes estão engajados em várias fases do

processo investigativo, incluindo a definição do problema a ser investigado. (André, 2012).

A proposta de criar ações conjuntas voltadas para a transformação social através do diálogo se materializou em uma entrevista coletiva, que foi agendada e reagendada, mas contou com a presença apenas de duas pessoas.

Questões temáticas foram discutidas referentes aos seguintes assuntos: as perspectivas docente sobre a formação continuada e investimento pedagógico; como deveria se concretizar uma formação continuada para superar o rola bola; caracterização do desinvestimento pedagógico e investimentos para superação do estado de desinvestimento.

Organização dos capítulos

Esta dissertação estrutura-se em três capítulos. O primeiro, intitulado *Aspectos legais e o conhecimento histórico da Educação Física no Brasil*, dialoga com a literatura que retrata os acontecimentos referentes às manifestações corporais presentes nas escolas brasileiras desde o período colonial até o momento presente da Educação Física escolar. A história dessa área de conhecimento apresenta características específicas que parecem compor concepções distorcidas e evidenciadas em práticas pedagógicas. Proponho uma análise histórica que sugere uma tentativa de relação dos acontecimentos com a possível invisibilidade do componente curricular obrigatório a partir de 2001.

O segundo capítulo, *Atuações docentes: (des)investimento pedagógico*, busca traçar as práticas pedagógicas da Educação Física divididas em tradicionais, inovadoras e desinvestimento (González, 2016). Com ênfase no “rola-bola” e nas práticas bem sucedidas, os referenciais vão buscar sobre esses fenômenos, suas origens, desdobramentos e relações com a formação específica de professores de Educação Física.

No terceiro capítulo, *Formação continuada específica de professores de Educação Física*, expõe a carência de conhecimentos intrínsecos da área por parte de professores especialistas diante a contextualização atual, mudanças de paradigmas e a eficácia dos cursos de formação inicial cursados há décadas,

que culmina na ausência de aprimoramento profissional. Além de programas de formação continuada de professores de Educação Física.

A discussão dos resultados retrata os dados coletados por meio de questionários e entrevistas revelam a presença significativa do desinvestimento pedagógico no cotidiano da Educação Física escolar. A partir das respostas dos professores, foi possível identificar tanto a percepção quanto a vivência direta desse fenômeno, indicando que ele não se trata de um caso isolado, mas de uma dinâmica recorrente e naturalizada nas escolas.

A maioria dos participantes afirmaram conhecer entre dois e mais de dez professores que adotam uma postura docente identificada com o modelo "rola a bola", caracterizado pela ausência de planejamento, mediação intencional e engajamento pedagógico. Esse reconhecimento entre pares aponta para um fenômeno coletivo, que vai além da experiência individual e se torna visível dentro da cultura profissional docente. Essa identificação reforça a ideia de que o desinvestimento pedagógico é perceptível e, muitas vezes, aceito ou tolerado, o que pode indicar um processo de banalização e conformismo diante das condições de trabalho enfrentadas pelos professores.

A baixa valorização da disciplina, somada à sobrecarga profissional e à falta de apoio institucional, aparece como um conjunto de fatores que contribuem para a reprodução desse comportamento.

Alguns professores relataram vivências em que se perceberam em momentos de desinvestimento, especialmente associados à falta de motivação, cansaço emocional e ausência de reconhecimento profissional. Esses relatos corroboram estudos que apontam para a precarização do trabalho docente como um dos principais desencadeadores do esvaziamento da intencionalidade pedagógica.

As implicações para a formação e prática docente indicam a urgência de repensar os processos formativos e as condições de trabalho na Educação Física escolar. A naturalização do "rola a bola" precisa ser enfrentada a partir de estratégias que valorizem a prática pedagógica, promovam espaços de reflexão

crítica e incentivem a construção coletiva de alternativas metodológicas mais coerentes com os princípios da Educação Física como componente curricular.

As considerações finais revelam que o desinvestimento afeta não apenas a qualidade do ensino e a motivação profissional, mas também compromete o reconhecimento social da disciplina, a legitimidade curricular e a formação integral dos estudantes. Com base nos dados levantados, identificam-se múltiplos fatores estruturais e subjetivos que contribuem para esse cenário, como a precariedade da infraestrutura escolar, o excesso de estudantes por turma, a falta de políticas públicas eficazes e as condições físicas e emocionais desgastantes dos professores. O estudo propõe a ampliação das dimensões analíticas da prática docente, destacando a relevância de se incluir a dimensão das condições psicofísicas dos profissionais como elemento central para compreender as atuações pedagógicas.

Adicionalmente, a dissertação discute lacunas da formação inicial, os limites dos programas de formação continuada e a urgência de reconfigurações políticas que promovam investimentos significativos na valorização docente. Ressalta-se ainda que o fortalecimento da Educação Física passa, necessariamente, por práticas pedagógicas contextualizadas, comprometidas com a equidade e com a transformação social.

Ao dar voz aos professores que atuam no cotidiano escolar, este estudo reafirma a importância da escuta ativa, da pesquisa aplicada e da produção de conhecimento comprometido com a melhoria das condições de ensino e com a dignidade da profissão docente.

O e-book denominado *A voz dos professores de Educação Física: o que pensam sobre o (des)investimento pedagógico e como superá-lo* é resultado da pesquisa, cuja finalidade foi investigar as múltiplas expressões do desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar.

A obra examina criticamente os fatores que interferem na prática docente como infraestrutura inadequada, fragilidades na formação, ausência de políticas de valorização, condições de trabalho e aspectos emocionais, evidenciando como esses elementos impactam diretamente a atuação dos professores e a

legitimidade do componente curricular. Paralelamente, o livro destaca estratégias de enfrentamento, práticas pedagógicas inovadoras e caminhos possíveis para a superação do desinvestimento.

Ao reunir relatos, dados e reflexões produzidas a partir da escuta ativa dos professores, o e-book se apresenta como uma contribuição relevante para a compreensão dos desafios enfrentados pela Educação Física escolar e para a formulação de propostas comprometidas com sua valorização. Trata-se de uma leitura reflexiva para educadores, pesquisadores e gestores interessados em promover uma educação pública mais justa, crítica e comprometida com a formação integral dos estudantes.

2. OBJETIVO GERAL

Analisar as percepções de docentes de Educação Física sobre o (des)investimento pedagógico e a formação continuada.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar o (des)investimento pedagógico na Educação Física escolar, por meio das percepções dos professores de Educação Física do município de São Paulo.
- Evidenciar o ponto de vista docente sobre o (des)investimento pedagógico;
- Identificar o tipo de investimento na educação, segundo os docentes, que auxiliaria na superação do estado de desinvestimento pedagógico ;
- Identificar os tipos de investimentos na educação, segundo os docentes, que favorecem a realização de práticas inovadoras por parte dos docentes ;
- Elencar os principais motivos que levam o docente ao estado de desinvestimento.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Aspectos legais e o conhecimento histórico da Educação Física no Brasil

A Educação Física no Brasil, compreendida por meio de sua trajetória histórica, refletiu os contínuos processos de transformação nos contextos social, político, econômico e cultural da sociedade brasileira. É por meio da história que a humanidade constrói sua cultura e confere significado à sua existência coletiva, tanto no aspecto material quanto no subjetivo e estabelece ligações entre o passado e o presente. (Marcassa, 2006). Embora o presente não seja uma repetição do passado, seu estudo histórico facilita uma compreensão do atual, visando a construção de um futuro diferente. Assim, revisitar a história da Educação Física propicia a reflexão e compreensão da área que ainda carrega concepções conservadoras e se apresenta como uma ferramenta para a intervenção na realidade contemporânea.

A função social da escola se altera na medida que as mudanças sociais ocorrem. Ela não apenas garante a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores, mas também atua como um espaço de socialização e transformação da sociedade. À medida que ocorrem mudanças sociais, políticas e pedagógicas, a escola deve se adaptar para atender às novas necessidades da comunidade e dos estudantes. As mudanças nas funções sociais da escola estão ligadas à transformação das relações e da produção na sociedade contemporânea. A escola é vista não apenas como um espaço de ensino, mas também como um reflexo e uma necessidade de uma nova organização social, pautada em questões pedagógicas e socioculturais. Essas mudanças implicam no direito à educação e na adaptação do conhecimento às novas exigências sociais. Elas influenciaram intrinsecamente a história da Educação Física no Brasil, que tem os seus primeiros registros em 1500.

A prática corporal de movimento tem suas memórias no Brasil desde a vinda dos portugueses em terras brasileiras. Os povos originários que aqui habitavam dançavam, saltavam, caçavam com arco e flecha, nadavam, corriam e lutavam. A história da Educação Física no Brasil se apresenta desde

a colonização do nosso território. Os seus primeiros habitantes, os indígenas (povos originários) foram os principais precursores das atividades físicas (Ramos, 1982).

Os povos originários naturalmente realizavam práticas corporais cotidianamente. Elas estavam ligadas à caça e pesca, natação, canoagem, arco e flecha e a corrida (Chiés, 2004). Dentro desse cenário, merece destaque o homem com estilo de vida muito ativo devido às necessidades de sobrevivência impostas a ele e um elevado nível de atividade física (Tubino, 1992). Caçar seu próprio alimento, correr atrás de presas ou em defesa, lutar contra animais ou outros indivíduos e fazer longas caminhadas migratórias compunham o cotidiano desse homem (Costa, 2000). Essas práticas faziam parte de suas rotinas de vida e para Educação Física se caracterizam como elementos da cultura corporal de movimento. Conforme González e Fensterseifer (2005) o campo da Educação Física, no caso brasileiro, é evidenciada pela tríade educação, ciência e corporeidade, que marcam a identidade social da área. A corporeidade foi relatada por Pero Vaz de Caminha por meio de uma carta ao Rei de Portugal (Ramos, 1982) e representa a história da Educação Física no Brasil colônia.

De modo geral, sabe-se que as atividades físicas realizadas pelos indígenas no período do Brasil colônia, estavam relacionadas a aspectos da cultura primitiva. Essas atividades tinham como características elementos de cunho natural (como brincadeiras, caça, pesca, nado e locomoção), utilitário (como o aprimoramento das atividades de caça, agrícolas, etc.), guerreiras (proteção de suas terras); recreativo e religioso (como as danças, agradecimentos aos deuses, festas, encenações, etc.) (Gutierrez, 1972).

A pesquisa de Arantes (2008) indica que embora não houvesse aulas de Educação Física, as atividades ligadas ao movimento corporal estiveram asseguradas por meio da prática da peteca, arco e flecha e das atividades recreativas às quais os Inacianos não se opuseram. Em conformidade com as evidências empreendidas e apresentadas, é possível pensar que a corporeidade esteve presente significativamente no período colonial.

A pesquisa de Chiés (2004) indica que com a chegada dos jesuítas, a Educação Física começou a ganhar contornos mais definidos. Os alunos dos colégios jesuítas participavam de brincadeiras e jogos e estas práticas tinham o objetivo de lazer e recreação. Conforme Sant'Anna e Nascimento (2011), desde os primórdios a metodologia lúdica sempre foi valorizada pelos povos. Os índigenas ensinavam e ensinam seus costumes por meio da ludicidade e no Brasil os jesuítas ensinavam utilizando brincadeiras como instrumentos para a aprendizagem. Entretanto, esse método de ensino e aprendizagem não permaneceu devido à expulsão dos jesuítas em 1708 deixando o Brasil sem nenhum sistema organizado de ensino.

Marinho de Oliveira (2004) ao conceituar Educação Física descreveu o período de permanência dos jesuítas no Brasil e o tipo de ensino que eles ministraram aos povos originários. A catequização com preceitos jesuítas respeitava a seguinte rotina:

À chegada dos jesuítas (1549) deve-se o início oficial da história da educação brasileira. Até serem expulsos pelo Marquês de Pombal (1759), os jesuítas deixaram um número de colégios e seminários que não excedeu a vinte. Nas missões os índios trabalhavam e eram catequizados. Sua "educação" consistia, principalmente, em convertê-los ao catolicismo e alterar os seus hábitos naturais (...). Na manhã o aprendizado era intelectual. A tarde era destinada aos exercícios físicos, como forma de liberar as tensões que lhes estavam sendo impostas. (Marinho de Oliveira, 2004,p.51)

Ainda durante o período colonial, com a vinda de negros escravizados para o Brasil, a capoeira se manifesta em forma de luta que utiliza o próprio corpo como instrumento. Criam-se as senzalas e a escravidão, surgindo, também, a capoeira, prática esta que os escravos fugitivos utilizavam para se defender, fazendo do próprio corpo uma arma (Cressoni, 2010).

Muitos autores consideram que a capoeira foi trazida para o Brasil pelos negros africanos. Inicialmente, ela era uma forma de defesa pessoal dos escravos contra seus opressores, sendo praticada de maneira clandestina devido à proibição e perseguição dos senhores de engenho. Com o passar do tempo, a capoeira se desenvolveu e se tornou uma manifestação cultural brasileira, mesclando elementos de luta, dança, música e expressão corporal.

Da documentação referente à época da escravatura, o pouco que existia foi queimado por ordem de Ruy Barbosa, ministro da Fazenda do governo de Deodoro da Fonseca, em 1890 (Oliveira, 1989). No entanto, mesmo diante do apagamento da História negra no período da escravidão, para Fontoura e Guimarães (2002), contendo elementos de expressão corporal, como a ginga, acrobacias e floreios, e de comunicação, como o canto e a música, a capoeira permaneceu viva na cultura popular brasileira e assim se manteve desde os primórdios da nossa história. Petta (1996) revela que estudiosos afirmam que por volta de 1550 é que os primeiros escravos africanos começaram a desembarcar no Brasil, oriundos de diferentes tribos, trazendo seus costumes e suas culturas.

Buscando compreender as possibilidades da origem da Capoeira (Santos, 1990, p. 19) destaca que:

Para alguns autores, estudiosos do assunto, a capoeira foi uma invenção do negro na África, onde existia como forma de dança ritualística. Mais tarde, com o processo do colonialismo brasileiro e com a chegada dos negros escravos originários da África, aqui a capoeira apareceu como forma de defesa pessoal dos escravos contra seus opressores do engenho.

Na contramão da teoria da invenção da Capoeira na África, Areias (1983,p.31) aponta que o contexto social opressivo vivido pelos negros escravos atrelados as heranças culturais trazidas da África em forma de resistência e autodefesa propiciou o nascimento Capoeira no Brasil e que:

como os escravos africanos não possuíam armas para se defender dos inimigos, - os feitores, os senhores de engenho -, movidos pelo instinto natural de preservação da vida, descobriram em si mesmos a sua arma, a arte de bater com o corpo, à semelhança das brigas dos animais, suas marradas, coices, saltos e botes. Aproveitaram ainda suas manifestações culturais trazidas da África, suas danças, cantigas e movimentos. Dessa forma nasceu o que hoje chamamos de capoeira.

Na mesma direção, Reis (1997a, p.19), afirma: “A capoeira é uma manifestação cultural brasileira nascida em circunstâncias de luta por liberdade, nos tempos da escravidão”. Em termos práticos Capoeira (1998) conceitua capoeira como uma mistura de diversas lutas, danças, rituais e instrumentos musicais vindos de várias partes da África, realizada em solo brasileiro, durante

o regime de escravidão, provavelmente em Salvador e no Recôncavo Baiano durante o século XIX.

Podemos destacar que no Brasil colônia, as atividades físicas realizadas pelos indígenas e escravos, representaram os primeiros elementos da Educação Física no Brasil (Soares 2012). Entretanto as manifestações corporais ou atividades físicas foram objeto de desprezo frente ao desenvolvimento intelectual determinado pelos valores dominantes. Conforme Castellani Filho (1988) a Educação Física foi estigmatizada por vinculá-la ao trabalho manual, físico, desprestigiadíssimo em relação ao trabalho intelectual, este sim, afeito à classe dominante, enquanto o outro se fazia pertinente única e tão somente aos escravos.

Para Laux e Antonio (2021) inúmeras influências culturais e sociais impactaram a Educação Física a partir da construção de uma estrutura histórica baseada nas necessidades humanas. Práticas pedagógicas sugeridas em bases curriculares, currículos educacionais e no Programa Nacional do Livro Didático resgatam conteúdos da Educação Física experienciado historicamente e vivenciadas no Brasil Colônia. Corpo, cultura e movimento são pilares da Educação Física escolar contemporânea que protagoniza conteúdos da cultura negra, afro-brasileira e indígena. Segundo Maldonado e Neira (2021) muitos movimentos clamavam pela inclusão da história dos negros nas disciplinas escolares, assim como o reconhecimento do caráter pluriétnico da nação brasileira. Nesse sentido, a Educação Física escolar segue na mesma convergência dos pressupostos teóricos da escola republicana (Fensterseifer e González, 2014)

Para Soares (2012,p.1) a Educação Física do Brasil pode ser dividida historicamente em cinco períodos:

- 1) Brasil colônia, compreendido pelo período de 1500 a 1822;
- 2) Brasil império, compreendido pelo período entre 1822 a 1889;
- 3) Brasil república, compreendendo os anos de 1890 até 1946;
- 4) Brasil contemporâneo, compreendendo os anos de 1946 até 1980;
- e 5) Brasil atual, a partir de 1980.

Ghirdelli (1991) ao analisar os principais períodos da Educação Física brasileira resgatou cinco tendências históricas da área: Educação Física

Higienista (até 1930), Militarista (1930 -1945), Pedagogicista (1945-1964), Competitivista (pós 64) e a Popular (pós 85). A necessidade de composição de fundamentações teóricas sobre abordagens mobilizou grupos que resgataram tendências.

No contexto histórico da Educação Física no Brasil é imprescindível considerar suas origens abordando as principais influências que marcaram e caracterizaram esta área de conhecimento, bem como os novos rumos que estão se delineando que favorecem a compreensão do seu momento atual (Brasil, 1997). A Educação Física, ao longo de sua história sofreu influências significativas que interferem e atuam em suas teorias e práticas pedagógicas, apesar do crescente número de pesquisas em consonância com o desenvolvimento do campo de conhecimento desse processo pedagógico.

Brasil império, compreendido pelo período entre 1822 a 1889

A vinda da Corte Portuguesa ao Brasil propiciou os primeiros escritos oficiais sobre a Educação Física no país. Nesse período a área foi intimamente ligada às instituições militares e a médicas. Descaracterizada dos seus benefícios pedagógicos, a área foi entendida erroneamente como sinônimo de ginástica/treinamento militar (Marinho,1980). Além de ser relacionada à visão higienista e a melhoria da saúde pública, ela passou a atuar a partir de uma visão restrita e muitas vezes autoritárias sobre os padrões de conduta física, moral, intelectual e sexual da sociedade.

A obra de Castellani Filho (1988) aponta para uma possível confusão, em muitos momentos entre a história da Educação Física no Brasil e a dos militares devido ao entrelaçamento das áreas. Nessa mesma perspectiva, Arantes (2008) compreende a Educação Física do Brasil Império como filha das fileiras militares e guiada por preceitos médicos visto que os primeiros professores de *gymnástica* foram os soldados de D. Leopoldina, princesa austríaca, e Imperatriz do Brasil.

O dualismo mente-corpo de René Descartes (1641) sustentou que a mente é uma substância não física. Esse conceito perambulou durante muito tempo na história da Educação Física, na atualidade ainda influencia a área e

sugere a distância da teoria da prática pedagógica. Conceituadas como duas realidades opostas e inconciliáveis a atividade física foi destinada aos escravos e conseqüentemente às atividades mentais, consideradas como mais importantes, aplicando-se somente à elite. Em outras palavras, durante esse período, a corporeidade foi estigmatizada por estar associada ao trabalho manual e físico, que era desvalorizado em comparação ao trabalho intelectual relacionado à classe dominante. Para Freire (1989), que ferrenhamente condena essa separação, “corpo e mente devem ter assento na escola, não um para transportar o outro para aprender, mas ambos para se emanciparem.” A estigmatização da Educação Física, atrelada a corporeidade, movimento e cultura, comparada a outros componentes curriculares que erroneamente são exclusivos de desenvolvimento intelectual, teoria e cognição são argumentos muito comuns na sociedade para justificar a relevância de uma disciplina em relação a outra.

Seguindo com o histórico da Educação Física em 1823, Joaquim Antônio Serpa desenvolveu um dos primeiros tratados da área denominado *Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos*, o qual propunha que a educação englobasse a saúde do corpo e da mente. Aos exercícios físicos os categorizou em os que exercitavam o corpo e os que exercitavam a memória (Gutierrez, 1972). Esse documento origina da publicação do *Tratado da Educação Física e Moral dos Meninos para uso da nação portuguesa*, do ano de 1790, escrito pelo médico luso brasileiro Francisco de Mello Franco que propunha cuidados específicos para a criação e educação das crianças. Ao longo de seus 12 capítulos, o autor aborda o desenvolvimento da criança, contemplando desde cuidados que deveriam ser observados durante a gestação até a prática de exercícios físicos (Troian, 2023).

Valendo-se do alto índices de mortalidade infantil e das precárias condições de saúde dos adultos, a higiene conseguiu impor à família uma Educação Física, Moral, Intelectual e Sexual inspirada nos preceitos sanitários da época (Castellani Filho, 1988). Essa educação, dirigida sobretudo às crianças, deveria revolucionar os costumes familiares.

A disciplinarização sexual nascia da ideia de eugeniação da sociedade no sentido de criação de uma raça branca, dominante e superior. A Educação Física tornou-se objeto de regeneração racial do brasileiro utilizando-se do higienismo para alcançar a eugenia. Para Camargo (2010), a área foi entendida pelos higienistas como estratégia de aperfeiçoamento da raça, atuando na constituição física, no fortalecimento da saúde e no vigor corporal depurando e refinando a raça que deveria ser construída.

Após o rompimento dos laços políticos com Portugal por meio da Independência (1822), a educação passou a ser direito do cidadão e dever do Estado. Conforme periodização estabelecida, ainda que não claramente expressa, a Constituição (1824) referenciou os direitos e garantias civis (Peres, 2010). As transições educacionais patinaram muito diante as novas demandas da constituinte e foi apenas a partir do ano 1834 por meio de um Ato Adicional à Constituição do Império que medidas significativas e duradoras na política educacional começaram a causar efeito. Em 1837, o Ginásio Nacional (Colégio de Pedro II), transformou-se em estabelecimento imperial de instrução secundária e um grande marco para Educação Física. O Colégio foi o primeiro estabelecimento de ensino secundário organizado pelo governo central, a instituição educativa que estabeleceu uma forma escolar distinta de socialização (Vincent, Lahire & Thin, 2001) dos jovens na sociedade imperial brasileira (Mattos, 1999). Considerada escola modelo, para Cunha Junior (2008) esta instituição pode ser considerada como um dos primeiros lugares onde a Educação Física foi escolarizada em terras brasileiras.

A Reforma Couto de Ferraz, de 1854, é providenciada para sistematizar o ensino em âmbito nacional. As principais diretrizes apresentadas pela reforma foram adotadas na legislação de quase todas as regiões do país durante as décadas de 1850 e 1860 (Haidar, 1998). Foram nos currículos das escolas secundárias que a Educação Física se torna obrigatória (Ramos, 1982), sendo denominada de Ginástica (Soares, 2012). Vale destacar que para Simoni (1832) já havia posições bastante consolidadas, pelo menos entre alguns médicos, sobre o valor da ginástica. Segundo o médico, muitos povos deviam a ela “sua força, saúde, glória, prosperidade” e sua prática poderia “exercer uma grande

influência sobre o caráter, a glória, e prosperidade de uma nação” (Simioni, 1832 p.11). A Reforma Leôncio de Carvalho que interveio na educação nos anos de 1878 e 1879 também contemplou a ginástica em seus currículos nos ensinos primários/secundários, além de instituir a liberdade de ensino e frequência. A pedagogia moderna de Carvalho teve origem nas discussões sobre avanços pedagógicos realizados por países europeus e nos Estados Unidos (Oliveira, 2022). Entretanto, foi na crítica a um modelo de instrução pública elitizado que Rui Barbosa, por meio de pareceres, defendeu uma reforma no ensino que enunciava preparar crianças e jovens para a vida (Machado, 2002).

Rui Barbosa, foi um importante jurista, político e intelectual que se envolveu em diversas discussões sobre a educação no Brasil. Influyente em um contexto histórico marcado por transformações sociais, políticas e educacionais ampliou debates sobre a modernização e reforma do sistema educacional. Destacou e explicitou sua ideia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual, bem como a inclusão da Educação Física nos currículos escolares (Soares,1994). Barbosa propôs alterações para a criação de um novo sistema de ensino nacional. Tornou-se ativista enfático da Educação Física, pautado nas influências da Grécia Antiga, dos fisiologistas, das nações modernas, dos pensadores da educação e da ginástica e dos ideais médico-higienistas (Cavalcante et al, 2020).

De acordo com Rui Barbosa, a Educação Física havia sido introduzida nos programas de ensino de vários países tendo em vista sua função moralizadora, higiênica e patriótica. O substitutivo destaca as finalidades morais e sociais da ginástica: agente de prevenção dos hábitos perigosos da infância, meio de constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos, instrumento contra a degeneração da raça, ação disciplinar moralizadora dos hábitos e costumes responsáveis pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos imprescindíveis à defesa da pátria (Souza, 2000). Nos seus famosos pareceres sobre a Reforma de Ensino Leôncio de Carvalho (1879), ele propôs avanços importantíssimos para a carreira docente e a elevação da qualidade das aulas de Educação Física nas escolas. Entre suas propostas estão:

a) Tornar obrigatória a educação física como disciplina nos jardins de infância, escolas primárias e secundárias, exceto durante o recreio e depois das aulas. b) Distinguir entre ginástica para estudantes do sexo masculino (ginástica sueca) e para estudantes do sexo feminino (ginástica).c) Realizar 30 minutos de exercício de natureza não acrobática pelo menos quatro vezes por semana. d) Avaliar os professores de educação física, dando-lhes igualdade com outros professores em termos de direitos e remuneração, categorias e privilégios.e) Empregar professores desportivos qualificados na Suécia, Saxónia e Suíça.f) Estabelecimento de cursos intensivos em todas as escolas regulares para permitir que os professores do ensino primário existentes ensinem educação física. (Marinho de Oliveira, 2004,p.25).

A Educação Física ganhou importância na sociedade, especialmente devido aos discursos higienistas da área médica e às instituições militares que enfatizavam os exercícios físicos como uma solução para os problemas enfrentados pela sociedade na época (Soares, 2012). É nesse cenário que surgem as propostas para a inclusão da Educação Física no ensino público (Bregolato, 2002; Moreno, 2015; Soares, 2000, 2012; Vigarello; Holt, 2008). Por meio do cuidado com o corpo preparava-se o trabalhador para o serviço e a bivalência entre saúde e a força a favor da produção (Machado; Araújo, 2005).

A elite colonial imperial menosprezava as atividades físicas, principalmente quando se estendia ao sexo feminino. Associava essas atividades ao trabalho manual, destinada aos escravos e desprestigiada em relação ao trabalho intelectual: “apesar dos esforços para a implantação da Educação Física nas escolas, o período imperial não proporcionou estímulos pedagógicos significativos para o exercício físico” (Marinho de Oliveira, 2004). Representado pelo Parecer nº 224, datado do Império, em 1882, as ideias de Rui Barbosa são evidenciadas como um marco no que tange aos estudos históricos da área. A estrutura de seu trabalho foi fundamentada em documentos, informações e bibliografias internacionais que se apoiava na busca de fontes que sustentaram suas ideias e lhe deram o mérito de Paladino da Educação Física no Brasil, de acordo com Marinho (1980). Para Inezil Penna Marinho a consagração da máxima “mente sã em corpo sã” da obra Sátira X de Juvenal, foi um elo entre o parecer de Rui como um reconhecimento do correto entendimento da relação existente entre corpo e mente, matéria e espírito Castellani Filho (2010). Houve falta de acompanhamento na exaltação de Inezil para tal associação, talvez devido a diferentes interpretações e perspectivas sobre a relação entre a

corporeidade e a intelectualidade. Para Castelanni Filho (2010) o posicionamento de Rui Barbosa revela sua influência do idealismo platônico e do racionalismo cartesiano, resultando em uma visão dicotomizada do Homem, dentro da qual o componente material e corpóreo é subjugado ao elemento espiritual, servindo como suporte para mente.

Existiam aqueles que viam a ginástica como um atentado materialista à alma frágil da infância. Educadores e pensadores com visão conservadora argumentavam que a prática de atividades físicas poderia ser prejudicial para a alma e a fragilidade psicológica das crianças e adolescentes. Contrário a tal discurso, Rui Barbosa contrapunha em seu parecer:

[...] A ginástica não é um agente materialista, mas, pelo contrário, uma influência tão moralizadora quanto higiênica, tão intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos. Materialista de fato é, sim, a pedagogia falsa que, descurando o corpo, escraviza irremissivelmente a alma à tirania odiosa das aberrações de um organismo solapado pela debilidade e pela doença” (o Projeto n. 224 do ano de 1882.)

A resistência à Educação Física parecia estar concentrada na elite colonial imperial, que negligenciava as atividades físicas relacionadas ao trabalho manual, consideradas como algo destinado aos escravos e, portanto, inferior à elite intelectual. Os positivistas conscientes reconheciam a necessidade de formar um Homem disciplinado e forte para ajudar na construção de um país progressista e em busca do progresso.

A Educação Física não deveria ser negligenciada em detrimento do ensino intelectual, mas sim vista como essencial para o desenvolvimento pleno dos jovens. Barbosa estava alinhado a diversos outros contextos, considerados por ele mais avançados que o Brasil. Em seus discursos, o próprio afirmara que na Europa, naquela época, já se defendia a Educação Física como instrução pública” (Barbosa, 1947). Naquele momento histórico, era possível notar a valorização da ginástica nas escolas europeias (Moreno, 2015), e não faltavam exemplos de países que a implantavam como disciplina obrigatória, cada um com suas características específicas e diferentes métodos. Era frequente os pensadores direcionarem sua atenção para o continente europeu ou os Estados

Unidos em busca de respostas para os problemas enfrentados no Brasil, diante de uma crise nacional evidente (Alonso, 2009).

Próximo ao fim do Brasil Império, recomendou-se a utilização da Escola de Ginástica Alemã, adotada nos meios militares. Esta decisão provocou reações adversas naqueles que compreendiam a Educação Física como elemento educacional e não um mero instrumento de adestramento físico (Pagliari, 2013).

Brasil República, compreendendo os anos de 1890 até 1946

O período da República no Brasil é marcado pelo acontecimento datado em quinze de novembro de 1889 quando Marechal Deodoro da Fonseca coloca fim na monarquia do país permitindo teoricamente uma nova forma de governo que buscava representar melhor a população. Com a implantação da abolição da escravatura (1888) e a proclamação da República, ocorreram significativas transformações na vida dos brasileiros, muitas das quais relacionadas à Educação Física.

O contexto histórico republicano representou tanto avanços quanto desafios para o país. A avaliação do seu impacto varia conforme as perspectivas individuais sobre as ocorrências e suas consequências. Nesse período, conforme Soares (2012) a Educação Física no Brasil pode ser dividida em duas etapas: a primeira de 1890 até a Revolução de 1930, que trouxe Getúlio Vargas ao poder e a segunda que se estende desde a Revolução de 1930 até 1946.

A teórica libertação dos escravos envolveu questões sociais, políticas e científicas. O Brasil e o mundo enfrentaram desafios significativos quanto a integração dos escravos na sociedade. Nesse contexto, a eugenia, que reproduz o ideal de raça pura e superior através da seleção de características hereditárias ganhou destaque. Ela influenciou políticas de saúde, educação e imigração. A Educação Física foi utilizada como uma ferramenta para promover ideais eugênicos, enfatizando a saúde e a força física como características desejáveis, muitas vezes associadas a estereótipos raciais.

Nas palavras de Castellani Filho (2010), é possível dizer que fundamentado nas transformações socioeconômicas da época a conexão dos objetivos de

eugenização da raça brasileira se torna evidente causando um tímido afastamento das questões de higiene. Nessa direção, a discussão empreendida por Oliveira (2016) revela que o desenvolvimento dos meios de transportes contribuiu para o aumento de hábitos sedentários da população enquanto a imigração incentivada também desempenhou um papel importante no surgimento de uma preocupação mais intensa com a Educação Física. Então, para Marinho de Oliveira (2004), isso representa dizer que todas as reformas educacionais, desde o começo da República, faziam referência à Educação Física, visto que para a elite a raça estava sob ameaça.

Diante um cenário emergencial, adaptações na educação foram realizadas com objetivo de salvar a nação dos grandes males sociais atrelados a evolução estrutural do país e a liberdade dos escravos. Essa preocupação foi tão ostensiva que todas as reformas educacionais mencionaram à Educação Física como essencial aos currículos (Marinho de Oliveira, 2004). Baseado em Lemke (2022) o Parecer de Rui Barbosa, de 1882, foi um marco na Educação Física , destacando a ginástica necessária e obrigatória para ambos os sexos, refletindo uma visão progressista da época.

Nas observações de Betti (1991) a partir de 1920, outros estados da Federação, além do Rio de Janeiro, iniciaram suas reformas educacionais e passaram a incorporar a Ginástica nas escolas. A Educação Física começa a ser alvo de investigação sobre as suas reais influências na formação do indivíduo. Corroborando a descrito da História, Castellani Filho (2010) ressalta que a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1929 começa a questionar sobre os métodos de ensino da área, formação e prática docente de seus profissionais associados ao Ministério de Guerra. Quanto aos métodos de ensino foi estabelecido que até que fosse criado o Método Nacional de Educação Física, seria adotado em todo o território brasileiro o chamado Método Francês e praticado por todos os residentes a partir dos seis anos de idade. Com bases nas pesquisas de Darido e Rangel (2005) provenientes das escolas sueca, alemã e francesa, os métodos ginásticos atribuíam à Educação Física uma abordagem eugênica, higienista e militarista, na qual o exercício físico era visto como uma ferramenta para a aquisição e preservação da higiene física e moral

(Higienismo), além de preparar os indivíduos fisicamente para o combate militar (Militarismo). Assim, como destaca Castro (1997), a obrigatoriedade da Educação Física em todos os estabelecimentos de ensino, sejam federais, municipais ou particulares, evidenciou sua força e consolidou a área, resultando na perspectiva: Higienista.

A abordagem higienista prioriza o desenvolvimento físico e moral por meio de exercícios, promovendo hábitos saudáveis e higiene, com o intuito de fortalecer o saneamento público e criar uma sociedade saudável, livre de doenças e vícios (Darido, 2003; Ghiraldelli Júnior, 2004). Assim, segundo essa concepção, a ginástica, os esportes e os jogos recreativos deveriam disciplinar os hábitos das pessoas, incentivando-as a se afastar de práticas que possam prejudicar a saúde e a moral, pois isso "comprometeria a vida coletiva (Ghiraldelli Júnior, 2004). Para reforçar essa iniciativa, o governo provisório de Vargas, em 1930, estabeleceu o Ministério da Educação e Saúde Pública, adotando as normas e diretrizes do Centro Militar de Educação Física.

As transformações ocorridas nesse período, favoreceu ao reconhecimento da Educação Física como uma área específica e a ser tratada de forma individualizada, estabelecendo relações com as demais disciplinas da educação formal. Um fato que corrobora essa afirmação, conforme relatado por Marinho (1971), é a criação da Divisão de Educação Física, que estava subordinada ao Departamento Nacional de Educação e representou o primeiro órgão governamental dedicado exclusivamente à administração da Educação Física em nível nacional.

Apesar de todas essas transformações, ainda nesse período, os profissionais de Educação Física que trabalhavam nas escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares (Soares et al., 1992). Segundo Castellani Filho (1994), a Educação Física, nesse contexto, era claramente moldada pela influência dos militares e dos médicos, que se consideravam a categoria profissional mais qualificada para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira. O objetivo da área era a promoção da moral e o disciplinamento físico. Para Silva (1980) como a escola é um aparelho ideológico do Estado, passou a receber os ajustes necessários

para a disseminação da nova ideologia dominante. Diante a situação governamental surge a Educação Moral e Cívica a fim de colaborar com espírito patriótico nacionalista. Princípios higienistas e militares da época, ressaltam o espírito que Getúlio construía:

Art. 4º A educação física, a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia (Brasil, 1940,p.1).

No ano posterior, foi emitido um novo decreto no Palácio Tiradentes que impactou a Educação Física. Nesse documento, um dos princípios estabelecidos em 1940 se firmou, determinando que a Educação Física deveria ser adaptada às "características de cada sexo". O Decreto Lei nº 3199, datado de 14 de abril de 1941, em seu artigo 54, conforme mencionou Castellani Filho (2010), proíbe a participação feminina em atividades esportivas, alegando que tais práticas não se alinham com as características naturais do sexo feminino.

A Educação Física Militarista (1930-1945) padroniza comportamentos, conduta disciplinares e tem o objetivo de preparar uma juventude capaz de suportar o combate para atuar na guerra. Para tanto é importante selecionar indivíduos aptos fisicamente e excluir os incapacitados, além de ir além da preparação física, enfatizando o patriotismo e o sentimento nacionalista. Com base nas observações de Ghridaldelli (1991) essa tendência favorecia a formação do cidadão soldado, capaz de obedecer, tornando-se corajoso, herói e forte. Darido e Neto (2005) enfatizavam que nesse modelo a Educação Física tinha como meta formar uma geração capaz de suportar o combate e a luta para atuar na guerra. O ideal era os fisicamente perfeitos e a exclusão dos incapacitados.

Brasil contemporâneo, compreendendo os anos de 1946 até 1980

Por muitos anos, a Educação Física esteve focada em princípios militaristas e médico-higienistas. No entanto, essa situação começou a mudar nos primeiros anos após o término da Segunda Guerra Mundial (Castellani Filho, 1994). Após as grandes guerras, um modelo americano denominado Escola-Nova fixou

raízes no discurso influenciado pelo educador Dewey e em oposição a escola tradicional (Betti, 1991). Houve um avanço significativo na área passando a Educação Física ser um meio da Educação que através do movimento era capaz de promover a integração dos saberes humanos (Darido e Neto,2005). Denominada como Educação Física Pedagogicista (Ghiraldelli,1991) nesse período a área tornou-se prática integrante da escola, tendo responsabilidades educativas, bem como as outras disciplinas. A educação do corpo cedeu o lugar para educação do cidadão, com especificidades físicas, culturais, morfológicas e psicológicas. Guedes (1999) afirma que a introdução de novas ideias pedagógicas levou ao reconhecimento da Educação Física como um importante meio de educação. Ele argumenta que, para uma formação integral, o ser humano deve ser educado não apenas nas dimensões cognitiva e afetiva, mas também no aspecto físico.

Podemos afirmar que a Educação Física passou por um período Pedagogicista, no qual a ginástica, a dança e o esporte foram incorporados ao ambiente escolar, conferindo à disciplina um status e reconhecimento como uma área capaz de promover a saúde e a educação, ressaltando seu valor educativo (Ghiraldelli Júnior, 2004). Entretanto, o que parecia uma inovação benéfica a área, que era o seu caráter pedagógico, parece que ficou apenas na teoria. Conforme Darido e Neto (2005) essas mudanças aconteceram principalmente no discurso, uma vez que a prática higienista e militarista continuaram, em grande parte, inalterada. Nesse sentido parece evidente a necessidade de formação/discussão continuada para promover reflexão e possivelmente mudanças de práticas pedagógicas.

Em 1961 entra em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) citada pela primeira vez na Constituição de 1934 que dedicou um capítulo exclusivo ao tema e a necessidade de sua criação para educação brasileira. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961 –, a Educação Física é contemplada no artigo 22, cujo texto é redigido da seguinte forma: “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961). Na escola primária, a Educação Física visava à recreação em suas várias

formas, sendo realizada por meio de atividades naturais, jogos, atividades rítmicas, dramatizações e outras atividades complementares” (Programa da Escola Primária de São Paulo), com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do aluno. Na década de 60, a Educação Física também se dedicou a aspectos como a postura adequada, a coordenação sensório-motora, o aprimoramento dos sentidos e o aumento da sensibilidade rítmica, além de incentivar a coeducação e o conhecimento de nossos costumes.

A influência da história do Brasil ditando os passos da Educação Física permanece presente com a ditadura militar e o golpe de 1964. Uma nova tendência começa a ser disseminada no Brasil. A Educação Física Competitivist/ Esportivista, que se destacou significativamente durante a ditadura militar, visava desenvolver o interesse pelo esporte entre os indivíduos. Dentro dessa tendência da Educação Física, a saúde física se torna um tema relevante, pois é fundamental para atender às necessidades dos futuros atletas. Nesse contexto, a fisiologia e o treinamento esportivo, em particular, experimentam um grande avanço (Ferreira, 2009). O governo militar utilizou essa tendência para enaltecer os valores nacionais e promover o Brasil em competições internacionais, tentando apresentar uma imagem “maquiada” da realidade social do país naquela época (Oliveira, 2016).

O sucesso da seleção brasileira em duas Copas do Mundo (1958 e 1962) resultou na associação da Educação Física escolar ao Esporte, especialmente ao futebol. O terceiro título conquistado na Copa de 1970 representou o auge da política de “pão e circo”, que ajudou a perpetuar a ênfase nos conteúdos esportivos nas aulas. Essa política visava atender às necessidades básicas da população, além de proporcionar meios para seu entretenimento (Darido e Rangel, 2005). Betti (1991) destaca que, entre 1969 e 1979, o Brasil vivenciou a ascensão do esporte como uma questão de Estado, além da incorporação do binômio Educação Física/Esporte na estratégia de planejamento do governo.

A ideia foi fazer da EF/Esportes um sustentáculo ideológico, na medida em que o país através do êxito em competições de alto nível tornaria-se Brasil-Potência, eliminando as críticas internas e deixando transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento. (Darido e Rangel, 2005). A Educação Física

também foi fortemente influenciada pelos padrões europeus, que enfatizavam os sistemas desportivos como base da cultura corporal (Soares et al., 1992). Essa influência se estendeu ao contexto escolar, resultando em práticas pedagógicas da Educação Física que se concentravam exclusivamente nos conteúdos esportivos. O atleta herói que chegava ao podium e presenteava o país com medalhas era o valorizado da época. Os governos militares passaram a investir pesado no esporte com a teoria que quanto mais calção, menos pijama de enfermos e menos uniformes de presidiários (Souza, 1974 apud Ghiraldelli, 1991).

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas, etc. (Soares et al, 1992, p.37)

O processo de esportivização da Educação Física escolar começou com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que se opôs aos antigos métodos de ginástica tradicional e buscou integrar o esporte, uma instituição já bastante independente, aos objetivos e práticas pedagógicas (Brasil, 1997). Com essa visão e enfoque puramente esportivista, o Conselho Nacional de Desporto, em 1965, por meio de deliberação, autorizou a prática de esportes por mulheres, desde que respeitassem as condições estabelecidas pelas instituições esportivas internacionais de cada modalidade. No entanto, a deliberação não permitia a participação em lutas, futebol, futsal, polo aquático, rugby, halterofilismo e beisebol (Castellani Filho, 2010).

Como bem destaca Soares (2012) entre as medidas significativas que impactaram a Educação Física no período contemporâneo foi a obrigatoriedade da Educação Física/Espportes no ensino superior, estabelecida pelo decreto-lei nº 705/69 (Brasil, 1969). De acordo com Castellani Filho (1998), esse decreto tinha um propósito político de apoiar o regime militar, desarticulando as mobilizações e o movimento estudantil que se opunham ao governo, já que as universidades eram um dos principais centros de resistência ao regime militar.

Assim, o esporte era empregado como um meio de desviar a atenção da realidade política da época, situação que ainda ocorre atualmente. Ainda sobre o uso do esporte para estreitar os vínculos com o nacionalismo, como bem destaca Brasil (1997) as atividades esportivas foram vistas como elementos que poderiam contribuir para a melhoria da força de trabalho durante o "milagre econômico brasileiro". A evidência dessa situação foi a mobilização em torno da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1970. No chão da escola, os estudantes foram muito influenciados por essa tendência na Educação Física. Como ciclo vicioso, passando de geração a geração o conceito de aulas de Educação Física a priori são práticas de futebol.

Conhecida também como tendência Competitivista, Mecanicista ou Tecnicista, a tendência Esportivista continua a ser bastante influente na Educação Física Escolar (Ferreira e Sampaio, 2013). Seus métodos, conteúdos, formas e abordagens se concentram, como o próprio nome sugere, na prática esportiva, abrangendo suas normas, técnicas, táticas e a busca por desempenho. Essa pode ser a tendência que mais profundamente se enraizou na prática da Educação Física Escolar (Ferreira, 2009). No mesmo período, o país viu a criação dos primeiros laboratórios de avaliação física e fisiologia do exercício, que conduziram pesquisas sobre atividade física e capacidades físicas. Embora essas análises não se concentrassem no ambiente escolar, elas tiveram um impacto significativo no desenvolvimento do esporte nas escolas (Darido, 2003).

O modelo esportivista, obsecado por performance e também denominado de tradicional, começou a receber críticas, especialmente a partir da década de 1980. Na história política, a ditadura brasileira começou a se sentir fragilizada e sem apoio para se manter no poder. Os movimentos democráticos, como as Diretas Já, começam a ganhar força. Nesse contexto, o Brasil não se tornou uma potência olímpica; ao contrário, os resultados em competições internacionais são bastante insatisfatórios (Sampaio e Correia, 2013). Apesar disso, essa concepção ainda se mantém presente na sociedade e nas escolas contemporâneas (Darido e Rangel, 2005). A frase mais conhecida dessa época é "Esporte é saúde" (Darido, 2003). De acordo com Coletivo de Autores (1992),

a influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não é o esporte da escola mas sim o esporte na escola.

A LDB foi revisada com a reforma educacional proposta dez anos após sua criação, por meio da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). Segundo Castellani Filho (1997), essa lei não menciona mais o limite de idade para a prática da Educação Física, optando por regulamentar essa questão através de outro mecanismo, que foi implementado no mesmo ano com a promulgação do Decreto nº 69450, de 1º de novembro. Esse decreto abordava, em seus quatro incisos do artigo 6º, as condições que permitiam ao aluno a prática da Educação Física, conforme a seguinte redação:

Em todos os níveis dos sistemas de ensino, a participação nas atividades físicas programadas é facultativa para: a) alunos do curso noturno que comprovem, por meio de carteira profissional ou funcional devidamente assinada, que exercem um emprego remunerado com jornada igual ou superior a seis horas; b) alunos com mais de 30 anos; c) alunos que estejam prestando serviço militar na tropa; d) alunos amparados pelo Decreto-lei 1044, de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento. (Castellani Filho, 1997, p.9).

Sob o viés das tendências pedagógicas da Educação Física a crítica ao esporte de rendimento voltou-se para outro extremo e que é evidenciado a partir da seguinte prática pedagógica:

um modelo em que os alunos têm total liberdade para decidir o que farão nas aulas, escolhendo o jogo e a forma de praticá-lo. Nesse cenário, o papel do professor se restringe a fornecer uma bola e marcar o tempo, levando a uma intervenção quase nula (Darido e Neto, 2005, p.4)

Brasil de 1980 ao início dos anos 2000

Particularmente na década de 1980, o Brasil vivenciou um período de crítica ou, mais precisamente, de denúncia à hegemonia e ao modelo de esporte praticado nas escolas no âmbito da Educação Física (Kunz,2020). Mudanças de concepções ocorreram em um processo que abrangeram diversas transformações, tanto nas pesquisas acadêmicas desse segmento quanto na prática pedagógica dos professores dessa área curricular (Darido, 2003). Esse período evidencia-se por movimentos populares. A Educação Física orientada

pela tendência Popular é influenciada pelos anseios dos trabalhadores em busca de ascensão social. Conceitos como inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida tornam-se centrais nos debates da disciplina (Ferreira e Sampaio, 2013)

Fundamentações sobre a área revelaram manifestações que propuseram diversos caminhos, todos com argumentações atreladas aos contextos histórico sociais. O ensino da Educação Física ainda era muito pobre em termos de considerações teóricas que possibilitassem a ação de nortear as metodologias e práticas pedagógicas. Vale destacar o que diz Vago (1997) sobre a necessidade de se intensificar a luta para se estruturar concepções que pretendam orientar o ensino, pois essa disciplina progressivamente está buscando seu espaço em discussões acadêmicas, congressos e etc. Nesse sentido as questões políticas se expressam influenciando intrinsecamente a disciplina. Segundo Darido (1999), a liberdade para a comunidade acadêmica realizar pesquisas em áreas científicas e filosóficas, mesmo aquelas contrárias ao governo, assim como a promoção de encontros e debates, trouxe mudanças que, ao menos discursivamente, valorizaram a área (Menech e Cardoso, 2021)

Conforme afirma Tani (1988), o problema crucial que coloca em dúvida o status da Educação Física enquanto disciplina acadêmica é a ausência de um paradigma. Diante essa problemática, novas concepções e experiências trazidas do exterior, bem como muitas pesquisas no intuito de romper a resistência às tendências biologicista, esportivista, anatomo-fisiológica e mecanicista que ainda marcam as práticas nas quadras escolares foram apresentadas a área. Paralelamente, várias correntes de pensamento disputaram a hegemonia do segmento que discute o movimento. Inicia-se uma reavaliação dos métodos de ensino da Educação Física, adotando uma perspectiva mais crítica em relação à sociedade e ao contexto em que os alunos estão inseridos. O objetivo é promover uma reflexão sobre a realidade social que vivenciam.

O desenvolvimento da Educação Física passou a ser discutido sistematicamente por estudiosos que, num esforço conjunto, procuravam estabelecer com certa clareza e funcionalidade seus objetivos e conteúdos. De acordo com Bracht (1999) a incorporação significativa das ciências sociais e

humanas na área possibilitou o surgimento de uma análise crítica do paradigma da aptidão física, sendo esse movimento denominado renovador da Educação Física brasileira. Em oposição à vertente tecnicista surgem novos referenciais e a área marca a história com novas abordagens que perduram até os dias atuais.

Ao tratar sobre abordagens atreladas as concepções da Educação Física escolar Darido (2003) destaca algumas propostas pedagógicas surgidas a partir da década de 1980 (Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Sistêmica, da Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, dos Jogos Cooperativos, da Saúde Renovada e aquela explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais).

Abordagem Desenvolvimentista

O modelo desenvolvimentista no Brasil é abordado principalmente nas obras de Tani (1987), Tani et al. (1988), Manoel (1994) e Galahue e Ozmun (2001). A publicação mais significativa dessa perspectiva foi intitulada "Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista" (Tani et al., 1988). Os estudos dessa concepção fundamentam-se no desenvolvimento motor, aprendizagem motora, crescimento e desenvolvimento. Baseado nessa teoria, esses aspectos desenvolvem-se por meio de um processo natural e progressivo. Nesse sentido, estímulos organizados e sistematizados determinarão o tipo de adulto que a criança, estudante das aulas de Educação Física de qualidade, se tornará.

Darido (2003) salienta que o papel da Educação Física conforme essa abordagem é de proporcionar aos estudantes condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido por meio da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. O educador deve apresentar o maior leque possível de atividades seguindo uma progressão conforme a faixa etária dos aprendizes. O embasamento teórico de Tani et.al (1988) sugere tentativa de descrever a progressão natural do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora. A proposta desenvolvimentista afirma que as práticas realizadas nas aulas devem iniciar com um nível baixo de complexidade na

aquisição motora, progredindo para níveis mais altos, devendo ser ajustada ao nível de maturação de cada criança ou adolescente (Silva et al., 2018).

A fundamentação teórico prática desenvolvimentista é voltada especificamente para crianças e adolescentes de quatro a 14 anos, destacando que a Educação Física Escolar se concentra no estudo do movimento humano, que é compreendido como uma manifestação mensurável e observável. Dessa forma, os princípios de execução dessa abordagem ser baseados nas relações existentes entre os conhecimentos sobre o crescimento e desenvolvimento motor, favorecendo o controle, a aprendizagem e o aumento do vocabulário motor do jovem escolar (Rodrigues, 2017).

O desenvolvimento motor da criança é dividido em fases, as quais deverão ser respeitadas. Elas são denominadas, fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase dos movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados (Gallahue, Ozmun e Goodway, 2013). Outro ponto importante é a individualidade biológica dos estudantes, pois o crescimento físico não garante o amadurecimento motor. Assim, não se pode classificar um grupo de crianças em um estágio motor apenas com base na idade, já que uma criança maior não é necessariamente mais desenvolvida (Azevedo, 2001). O desenvolvimento motor é definido como a mudança contínua do comportamento ao longo da vida, resultante da interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

Essa abordagem é criticada por sua aplicabilidade no ambiente escolar, pois não valoriza os conceitos e fatos relacionados ao movimento desconsiderando o contexto sociocultural que influencia os processos de aprendizagem das habilidades motoras (Darido, 2003). Apesar da exclusão aos contextos socioculturais, essa abordagem ainda é muito praticada principalmente nos anos iniciais de escolarização. A preocupação é tornar a Educação Física uma disciplina mecânica e conteúdista. Em tempos de escola necessita ser um ambiente repleto de oportunidades motoras que estimulem nas crianças o prazer pelo movimento. Assim, é importante considerar

o contexto social atual, em que o movimento natural foi reduzido na vida das crianças devido ao avanço da tecnologia e a outras questões sociais, como a violência, que dificultam um desenvolvimento motor adequado. Diante do que foi apresentado, Lamboglia (2015) destaca que os conteúdos da proposta devem ser trabalhados por meio de atividades lúdicas e, no contexto atual, incorporando também a tecnologia, como a gamificação. Assim, Ferreira (2019) recomenda que a abordagem desenvolvimentista seja melhor compreendida e aplicada pelos professores, reconhecendo as vantagens que ela proporciona como base para uma “alfabetização motora” eficaz.

Abordagem Construtivista-Interacionista

A proposta Construtivista-Interacionista, que tem base nos trabalhos de Vygotsky e Piaget, foi estruturada por João Batista Freire através da publicação de seu livro “ Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física” em 1989. Esta abordagem se abstém de testes, seleções, desempenhos e padrões para valorizar a integração entre corpo e mente aliada a uma Educação Física que considera as especificidades das crianças.

A aprendizagem durante a infância deve ser baseada na intensidade das atividades motoras e na fantasia, pois essas características são essenciais para o desenvolvimento das crianças. É importante que o ambiente educacional seja seguro e propicie brincadeiras, permitindo que as singularidades de cada criança sejam respeitadas e estimuladas, facilitando seu desenvolvimento e aprendizado. No construtivismo, a intenção é construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, em uma relação que extrapole o simples exercício de ensinar e aprender (Darido, 2012)

A Educação Física deve considerar o conhecimento que a criança já possui independente da situação formal de ensino, porque a criança como ninguém, é uma especialista em brinquedo (Freire ,1989). A proposta construtivista da Educação Física resgata a cultura de jogos e brincadeiras para compor o processo ensino aprendizagem. Nas orientações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, o objetivo da Educação Física é respeitar o universo cultural do aluno, explorar a gama múltipla de possibilidades

educativas de suas atividades lúdicas e espontâneas e, gradativamente, propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento (São Paulo, 1990)

A escola insiste em oferecer aulas em que as crianças devem permanecer sentadas durante todo o período de escolarização, enquanto suas características apontam para outro tipo de trabalho. As tarefas com jogos e atividades lúdicas têm intrínseca relação com os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Para Freire (1989), a mão escreve o que a mente pensa a respeito do mundo com o qual a criança interage. Nesta perspectiva resume-se a conexão ato-pensamento que compreendem as relações do corpo com o mundo.

Esta abordagem também retrata as relações entre a Educação Física e as outras disciplinas da escola. Os conteúdos desta ciência auxiliam outras disciplinas, pois é possível aprender Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa através da brincadeira nas aulas de Educação Física. Baseado em Freire (1989) não se passa do mundo concreto à representação mental senão por intermédio da ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode experimentar corporalmente. As aulas de Educação Física necessitam enfatizar a atividade lúdica, o jogo e a liberdade. Nesta perspectiva o jogo e a brincadeira são conteúdos primordiais para a construção de conhecimentos.

Nesta proposta o autor considera o indivíduo como integral, indicando a relevância de todos os aspectos humanos. O cognitivo, o motor, o afetivo e o social habitam um mesmo corpo, portanto segregar estes aspectos é dicotimizar o ensino e principalmente o indivíduo. Esta abordagem enfatiza a Educação Física como disciplina igual às outras e ironiza as escolas que separam corpo e mente a favor da valorização do aspecto cognitivo sugerindo que, “a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado” (Freire , 1989).

Abordagem Crítico-Superadora

Esta abordagem possui representatividade nos estudos de Bracht, Castellani, Taffarel, Soares, Escobar e Varjal denominados Coletivo de autores. Ela apresenta grande número de publicações na área e suas fundamentações encontram-se na publicação do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, de 1992. Também recebeu influências das concepções dos Educadores José Carlos Libâneo e Dermeval Savianni.

A proposta Crítico-Superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e neo-marxismo (Coletivo de autores, 1992). Ela se apoia na contextualização das aprendizagens atreladas ao resgate histórico das mesmas, baseado no discurso que os conteúdos têm origens, modificam-se ao longo de suas trajetórias, portanto é fundamental que o aluno compreenda as mudanças históricas imbuídas de necessidades e significados.

As decisões acerca das questões teóricas e metodológicas da Educação Física consideram a cultura corporal como linguagem social e historicamente construída com temas ou conteúdos, para compor os programas de ensino desta disciplina. Combinações de atividades recreativas, esportivas e lúdicas, com uma intencionalidade educativa clara e consistente, resulta em uma abordagem que atua com profundidade na exploração das diversas expressões da cultura corporal (Ferreira, 2019). Para o Coletivo de autores (1992) a Educação Física escolar tem como objeto de estudo a reflexão sobre a cultura corporal e contribui para a afirmação dos interesses de classes das camadas populares, pois desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores.

O conceito de Educação Física para o Coletivo de autores (1992) baseia-se numa prática pedagógica, que no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, jogos e lutas, o que configura a área do conhecimento cultura corporal. Além de valorizar a questão da contextualização dos fatos e resgate histórico enfatizando que a

produção da humanidade expressa uma determinada fase e mudanças ao longo do tempo (Darido, 2005)

Abordagem Crítico-Emancipatória

Retratada através de terias do professor Kunz (1994) esta abordagem é um incremento da tendência Crítica-Superadora. À Educação Física cabe a análise e a discussão dos seus conteúdos com a intenção da construção de autonomia para o exercício da cidadania.

Os conteúdos devem ser significativos para estarem de acordo com as expectativas dos alunos. O intuito é suspender as estruturas autoritárias do ensino para uma emancipação articulada do uso da linguagem como elemento comunicativo e como forma de expressão. O processo ensino/aprendizagem parte da reflexão sobre as possibilidades de se ensinar os esportes através das transformações que eles adquirem ao longo dos tempos e que são pautadas em concepções aliadas à criticidade. Esta teoria pretende desmistificar ilusões, utopias e idealizações criadas através do ensino e possibilitar momentos de debates e reflexões para compreensão dos processos sociais. A discussão empreendida por Ferreira (2019) indica que na abordagem emancipatória a Educação Física pode ter um impacto direto na formação do ser humano, atuando como uma área de estudo que promove práticas pedagógicas transformadoras, visando à emancipação e à formação crítica e autônoma dos estudantes.

A abordagem propõe uma sequência estratégica indicada como “transcendência de limites” através das seguintes etapas: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento (Kunz, 1994). Do ponto de vista das orientações didáticas, a primeira etapa corresponde à descoberta através da experiência mediante participação e conhecimento. A problematização abrange a discussão da encenação e, posteriormente, a ampliação consiste na reflexão sobre as dificuldades para se construir um novo conhecimento.

Para Darido e Neto (2005) os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo dos anos, e todas as tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e suas práticas pedagógicas. Não existe uma única forma de se pensar e implementar a disciplina na escola.

Quando se conhecem os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade do ensino, é possível melhorar a coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente realizamos.

Uma questão muito importante é que, na nossa prática, as perspectivas pedagógicas que se instalam não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. Em outras palavras, dificilmente seguimos uma única abordagem.

Abordagem Saúde Renovada

Os fatores biológicos, aliados à aptidão física, qualidade de vida e bem-estar, constituem a base dessa abordagem, sustentada pelos estudos de Nahas (1997/2001) e Guedes & Guedes (1996). A Educação Física tinha como propósito criar ambientes que possibilitassem aos estudantes explorar, refletir e modificar suas práticas, permitindo que organizassem e gerenciassem, de forma autônoma, suas rotinas de atividades físicas. Dessa forma, o acesso à informação era fundamental para promover a conscientização sobre a importância da melhoria da qualidade de vida, vinculada ao bem-estar.

Conforme apontado por Nahas (1997), a Educação Física deveria facilitar o desenvolvimento de saberes acerca de atividades físicas que favoreçam o bem-estar e a saúde, promover uma atitude positiva em relação à prática de exercícios, proporcionar oportunidades para a escolha e a participação regular em atividades que possam ser mantidas após o período escolar, além de incentivar a autonomia nas decisões sobre programas de exercícios voltados para a saúde. A saúde e o bem-estar são alcançados por meio de práticas que promovem melhorias em aspectos fisiológicos, flexibilidade, resistência muscular e composição corporal. Nesse contexto, a atividade física é

fundamental para conservar um estilo de vida saudável, pois diminui significativamente os riscos de doenças ao longo do tempo (Camilo et al, 2010).

A preocupação com a manutenção e promoção da saúde é um tema amplamente discutido em todo o mundo. Nesse cenário, a atividade física surge como uma alternativa eficaz para reduzir os problemas associados ao sedentarismo, além de incentivar e informar indivíduos que adotam um estilo de vida inativo. Baseado em Pinto, et al. (2019) nesta abordagem, os tópicos centrais devem focar em debates pertinentes à saúde, incluindo a distinção entre exercício e atividade física, sedentarismo, obesidade, distorções da imagem corporal, abusos de bebidas alcoólicas e substâncias ilícitas, infecções sexualmente transmissíveis, hábitos alimentares saudáveis, prática de atividades físicas e qualidade de vida, entre outros.

A ausência de exercícios físicos, aliada ao sedentarismo e à falta de entendimento sobre as capacidades corporais, resulta em um aumento do número de pessoas afetadas por doenças cardíacas. Portanto, um programa direcionado à promoção da saúde poderia influenciar questões sociais e estimular uma participação mais ativa em atividades fora do contexto escolar. Essa proposta é majoritariamente direcionada aos estudantes do Ensino Médio, o que gera críticas, conforme menciona Darido (2001). Ela argumenta que, dessa maneira, os assuntos relacionados à saúde não são abordados para os alunos da educação infantil e do ensino fundamental, insinuando que tal abordagem pode ser considerada exclusivista.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

O cenário atual da educação no Brasil deve ser analisado à luz do sistema que foi estabelecido no país na década de 1990, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, que refletia as perspectivas políticas e pedagógicas predominantes na época.

Com a implementação de um sistema administrativo, responsável pela criação de várias políticas públicas surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e o Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (Fundeb).

A palavra "parâmetro" refere-se ao estabelecimento de referências nacionais que, ao reconhecer as diversas particularidades regionais, culturais e políticas do Brasil, ajudam a identificar os "aspectos compartilhados" que caracterizam o fenômeno educacional em todas as áreas do país (Brasil,1998). Apesar de ser tratada como referencial, tornou-se currículo de muitas secretarias de educação. O texto propõe “uma abordagem que englobe os aspectos emocionais, intelectuais e socioculturais dos estudantes”, utilizando temas transversais e adaptando-se conforme as particularidades de cada localidade e as demandas específicas (BRASIL, 1997, p. 15). O objetivo foi propor novas reflexões acerca da conexão entre ensino e aprendizagem, reunindo debates que já estavam em andamento desde o final da década de 1980 e o começo da década de 1990.

Os PCN-Educação Física são fundamentais para a compreender as crianças e adolescentes em movimento, diagnosticando suas necessidades e favorecendo aplicações educacionais significativas (Fiorante et al, 2018). Darido (2010) cita que o documento foi criado na busca de progressos para a disciplina, apesar de que muitos dos conteúdos do documento já tinham sido discutidos em obras anteriores (Betti, 1991; Betti, 1994; Coletivo de autores, 1992).

As diretrizes dos PCNs para a disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio organizam os conteúdos em três grupos temáticos que se interrelacionam, apresentando assuntos comuns, mas mantendo suas particularidades.

Figura. 01 - Blocos de conteúdos – PCN de Educação Física



Fonte: autoral.

Temas Transversais

Os Temas Transversais são temáticas consideradas urgentes de discussão com os estudantes estão presentes em todas as áreas de conhecimento abordadas no contexto escolar. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam a importância da Educação Física na promoção da compreensão desses temas, utilizando as experiências dos estudantes como base para guiá-los em seu desenvolvimento crítico e social. Nesse horizonte, Darido et al (2001, p. 13) afirmam que os Temas Transversais funcionam como as vias centrais do currículo escolar que devem ser percorridas por todas as disciplinas. Vale ressaltar que os assuntos enfatizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incluem: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Diversidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Dessa forma, o referido documento sugere que a Educação Física deve focalizar debates sobre essas temáticas, a fim de abordar os problemas sociais, favorecendo o desenvolvimento completo do indivíduo e sua formação crítica, além de ampliar sua perspectiva em relação às questões sociais. (Darido, 2012).

Brasil, a partir de 2018: Base Nacional Curricular Comum

Prevista na constituição de 1988, reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, indicada como necessidade de elaboração para a Educação Básica nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 e estipulada como meta do Plano Nacional de Educação (2014-2024), surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em meio a inúmeras polêmicas vivenciadas entre as três fases de elaboração da BNCC, um grupo de professores pesquisadores universitários e outro da Educação Básica, reuniram-se a partir de 2015 para formulação do documento que visa orientar a elaboração de propostas curriculares, criar diretrizes para os currículos e eleger conteúdos mínimos para todos os componentes curriculares da educação brasileira, bem como os níveis do ensino.

Desafiada a abranger a identidade de diferentes grupos e contextos, a base tem uma responsabilidade desafiadora diante a necessidade da

dialogicidade com as pluralidades e especificidades das instituições educacionais. Ela é um referencial sob a qual sugere ideias para a construção do currículo da Educação Física escolar, bem como deve vislumbrar a orientação da organização curricular dos conteúdos e facilitar sua sistematização. Ela conceitua a Educação Física como componente curricular que aborda as práticas corporais em suas variadas formas de interpretação e significados sociais, vistas como expressões das capacidades dos indivíduos, geradas por diferentes grupos sociais ao longo da história (Brasil, 2018). A fim de nortear a reconstrução de currículos e planejamentos escolares. Dentro dessa perspectiva, o movimento humano é constantemente contextualizado na cultura e vai além de meros deslocamentos espaço-temporais de uma parte do corpo ou do corpo inteiro.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cada prática corporal discutida integra uma das seis unidades temáticas que são exploradas durante o Ensino Fundamental. É importante ressaltar que a classificação apresentada não busca ser universal, mas sim representa uma das várias maneiras de compreender as denominações e as fronteiras das manifestações culturais abordadas nas escolas (Brasil,2018).

Figura 02. Unidades temáticas da BNCC



Fonte: autoral

A compreensão de que há um avanço na área a visão ampla de Educação Física retratada no documento é advogada por Callai; Becker; Sawitzki, (2019) que complementa a necessidade dos professores conseguirem realizar a transposição didática dos conhecimentos de forma a atender às necessidades da comunidade à qual pertence. Além de enfatizar a relevância da variedade de práticas corporais e promover um exame mais profundo delas para Torres, et al. (2019) a base ressalta que essas práticas devem ser abordadas levando em conta diferentes aspectos do conhecimento, incluindo: experimentação, aplicação e apropriação, apreciação, reflexão sobre a ação, formação de valores, análise, entendimento e protagonismo na comunidade. A Educação Física tem a tradição de apresentar suas manifestações corporais apenas na ótica do saber fazer propiciando a situação de menos importantes as dimensões conceituais e atitudinais dos conhecimentos. Na perspectiva de expandir e desafiar o significado do documento oficial, a pesquisa realizada por Bagnara e Fensterseifer (2019) enfatiza as contribuições da BNCC em relação ao reconhecimento do currículo e à estruturação do conhecimento sobre as práticas corporais no ambiente escolar.

Essa perspectiva sobre a Educação Física possibilitou conectá-la ao campo das Linguagens, respeitando as características únicas de cada um de seus elementos, conforme reitera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010). É importante destacar que a inclusão da Educação Física nas áreas de linguagens da BNCC deve ser vista como um aspecto benéfico do texto, que de certa maneira reflete os debates críticos da área realizados ao longo dos últimos quarenta anos (Betti, 2018). Para Impolceto e Moreira (2023) é imprescindível reconhecer os progressos específicos (mesmo que não sejam menos significativos) da BNCC no campo da Educação Física nas escolas, os quais se referem à afirmação da abordagem sociocultural na estruturação e definição dos conteúdos da matéria, considerando-a como uma modalidade particular de linguagem. Sob a perspectiva pedagógica, a área da Educação Física abarca um conjunto de saberes que se manifestam através da linguagem do corpo,

alcançando um grau de comunicação e expressão que, em diversas situações, se tornam difíceis de articular por meio de conceitos e da linguagem verbal (Bracht, 2023).

Para Impolcetto e Moreira (2023) apesar de enfrentar desafios, a base proporcionou avanços, como: a apresentação de uma proposta de sistematização para os temas da cultura corporal de movimento; a presença da Educação Física nos editais do Programa Nacional do Livro Didático e a proposição de uma Base de formação de professores. Sabe-se que o cenário da Educação Física no chão da escola revela uma grande dificuldade dos professores em sistematizar os conteúdos nas aulas, bem como se apropriar das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conhecimentos. Em muitos casos, os conteúdos são distribuídos sem nenhuma sistematização e são apresentados de forma desordenada ou aleatória, ou seja, estes são organizados ou sequenciados sem critérios mais consistentes. Nesse sentido, a base vem sugerir caminhos para superação desse problema.

Defronte a desvalorização da Educação Física escolar é de extrema importância para esse componente curricular ter um documento norteador de abrangência nacional. A Base curricular amplia as perspectivas para área e propicia a oportunidade de repensar práticas pedagógicas. Desconfigura o daltonismo cultural da Educação Física elencando conteúdos diversificados para a prática pedagógica. Além disso, mantém as manifestações da Cultura Corporal de Movimento, entendida como uma tendência contextualizada da área que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social. As transições sociais, culturais e econômicas demandaram novos olhares para o professor de Educação Física e para sua prática pedagógica. Há muito, não cabe mais o professor treinador e o aluno atleta. Nessa lógica a BNCC sugere a criação de novas possibilidades pedagógicas.

A BNCC do componente curricular Educação Física, apesar de ter sofrido influências políticas de modo a enfraquecer uma perspectiva sociopolítica crítica, com a exclusão de habilidades dos temas de gênero, equidade social e etnia, apresentou novos panoramas formativos com o propósito de contemplar a

educação contemporânea. De acordo com Neira, Júnior e Almeida (2016), nas duas edições iniciais, ela serviu como um ponto de partida para debates e para a construção de currículos nas instituições de ensino, abordando diversas questões progressistas. Entretanto, com a mudança na administração e o crescimento de uma tendência conservadora tanto na sociedade brasileira quanto globalmente, a versão final sofreu alterações em relação às aspirações de uma educação voltada para a diversidade e a transformação social.

A mudança das práticas pedagógicas não é natural, requer consciência individual do professorado, além de formação continuada na trajetória da carreira. Nesse sentido, com a Base, há uma imensa necessidade de formação continuada acessível e em serviço para os professores de Educação Física no sentido de superar as práticas pedagógicas tradicionais e de desinvestimento pedagógico, estimulando o desenvolvimento de aprendizagens essenciais. Em relação a formação de professores, para Ferreira VA, et al. (2023) alguns conteúdos sugeridos na BNCC não fizeram parte da formação inicial dos professores que estão em atuação na Educação Básica, por isso precisarão de espaços para se apropriarem e compartilharem conhecimentos sobre esses conteúdos. Nesse sentido, a formação continuada deve ser um elemento permanente na vida do professor, entretanto, muitas vezes, ela só é acessível para minoria.

Em especial para Educação Física, a BNCC é uma proposição necessária de orientação na construção do currículo, planejamentos e práticas educativas. Entretanto, sua efetivação vai depender de políticas públicas de incentivo e sensibilização da sua utilização nas instituições educacionais. Em vista da apresentação de novas concepções contidas no documento se faz necessária a aprimoração da formação de professores em nível inicial, continuada e em serviço. Além da apropriação do documento, os professores necessitam do domínio dos conhecimentos previstos na BNCC e de estratégias de aplicabilidade no seu ensino. Nesse panorama, Callai, Becker e Sawitzki (2019) afirmam que, sem a oferta de formação continuada para os docentes, as diretrizes do documento não serão implementadas nas escolas. Sendo um documento novo e em fase de implementação, é fundamental que existam

oportunidades de formação que abordem a BNCC, para que os professores estejam prontos para incorporá-la em suas práticas educativas.

A promulgação da BNCC é apenas a mola propulsora para transições de tempos e espaços da Educação Física escolar, além de reflexões, análises, críticas e movimentações. Ela por si só não vai salvar a educação brasileira da crise vivida continuamente, entretanto, ela contribui para indicar caminhos em busca de aprendizagens essenciais.

Desenvolver um currículo nacional em uma nação tão extensa e variada como a nossa é, sem dúvida, uma empreitada desafiadora, porém essencial. Analisando a totalidade da BNCC e posteriormente especificamente o componente Educação Física Betti (2019) complementa:

As severas e consistentes críticas geradas por diversas associações educacionais e destacados pesquisadores do campo da pedagogia me levam a concluir que, em relação à BNCC como um todo, é "deficiente sem ela, ainda pior com ela". Entretanto, ao abordar a BNCC da Educação Física, afirmo que é "deficiente com ela, ainda mais precário sem ela", devido às suas fragilidades e lacunas. Primeiramente, seria um retrocesso significativo não incluir a Educação Física na BNCC. Em segundo lugar, a BNCC sugeriu algumas direções promissoras que ainda precisam ser exploradas. Em resumo, a BNCC para a Educação Física ainda está em fase de elaboração. Atualmente, temos apenas um rascunho (Betti, 2017,p.3)

Para além do documento, a educação nacional, a fim de alcançar a qualidade de ensino e aprendizagem, clama pela valorização e formação contínua dos professores, redução do número de estudantes por sala de aula e a infraestrutura do ambiente escolar. A BNCC evidencia teorias significativas para educação brasileira, entretanto é fundamental superar os problemas de o fracasso escolar e paralelamente investir na reconstrução dos currículos educacionais. Para Betti (2017) o objetivo fundamental da Base, conforme foi estruturada, é estabelecer uma "medida" para a avaliação (quantitativa) , que propicie a privatização das escolas públicas e impulsione o mercado de consultoria educacional e a sua preocupação é que a EF siga o mesmo caminho. Freitas, (2017) ressalta a necessidade de uma Base que sirva como modelo para toda a nação, resultado de uma perspectiva de um

país plural, onde se inicia um diálogo sobre o que consideramos como uma “educação de qualidade”. O que ele alerta é que:

A criação da BNCC não é um problema em si. O que realmente se torna uma questão séria é a abordagem gerencialista adotada em seu desenvolvimento e os objetivos para os quais foi criada. A BNCC não transformará a escola, nem sua estrutura nem sua lógica. Não é correto afirmar que o docente exerce a maior influência sobre o desempenho dos alunos. Pesquisadores comprometidos com a verdade reconhecem que essa influência é significativamente menor, em torno de 15%, em comparação com os fatores socioeconômicos que podem impactar a aprendizagem, os quais podem chegar a 60%. Não há qualquer menção à infraestrutura deficiente das instituições de ensino, à realidade dos professores contratados por hora que se deslocam de uma escola para outra, à superlotação das salas de aula e a diversos outros problemas persistentes. Esses aspectos não são abordados (Freitas, 2017, p.3).

As alterações introduzidas pela BNCC na Educação Física representam um progresso nas abordagens críticas, voltadas para a formação de um indivíduo que possa compreender e valorizar a cultura do movimento corporal. Isso inclui a habilidade e autonomia de se posicionar frente a essa cultura e refletir sobre cada aprendizado e as oportunidades oferecidas pela comunidade. É importante também que o aluno analise se possui a chance de experimentar essas práticas fora do ambiente escolar. Dessa forma, a BNCC promove uma reorganização do currículo na educação, almejando um padrão comum para as instituições de ensino, mesmo levando em conta as particularidades de cada escola.

Haverá a necessidade de reestruturar os Projetos Político-Pedagógicos das escolas para que correspondam melhor às exigências, adaptando-se às diretrizes da Base, além da teoria, haverá a necessidade de investir na infraestrutura das escolas. Os currículos dos cursos de formação de professores precisarão ser revisados, incluindo os conhecimentos essenciais, e as instituições de ensino devem oferecer formação continuada aos educadores, orientando sobre a implementação desse documento na prática pedagógica. Em contrapartida há professores que desconhecem o documento e a formação continuada ocorre apenas na teoria e para uma parcela dos professores.

3.2 Atuações docentes: (des)investimento pedagógico

A Educação Física escolar tem uma construção histórica intrinsecamente influente nas atuações docentes. Conforme os acontecimentos foram remodelando a área, novas práticas foram surgindo e com elas as defasadas também permaneceram.

Para autores como Darido e Neto (2005) os objetivos e as propostas educacionais passam por transformações, e todas as correntes emergentes continuam, de alguma forma, a impactar a formação profissional e as práticas pedagógicas.

Analisando essa conjuntura, a diversidade de atuações carrega características de paradigmas do higienismo, militarismo, esportivização e recreação vivenciadas até a década de 1980, assim como das abordagens Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico Superadora, Crítico emancipatória, Saúde renovada e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Diante de uma heterogeneidade de influências e práticas educativas há uma confusão da sociedade em relação à concepção sobre o conceito de Educação Física escolar. Uma incerteza sobre a definição desse conhecimento que se apresenta como recreação, esporte, brincadeira, ginástica, tematização da cultura corporal de movimento, escolhas aleatórias dos estudantes sobre as ações corporais, atividades físicas, academia e movimentos corporais para manutenção da saúde confunde a comunidade escolar.

Conforme Maldonado e Silva (2017), a percepção dos estudantes e de outros profissionais da escola a Educação Física é vista como momentos para se divertir, relaxar, socializar ou apenas se preparar para competições escolares. Seguindo essa linha de raciocínio, faz-se referência a González (2020) que destaca que, atualmente, diversas atividades distintas ocorrem no tempo e no espaço, que nas programações escolares são referidas como Educação Física. Essas práticas têm refletido a esse componente curricular obrigatório ineficiência duvidosa para compor o currículo da Educação Básica.

Para autores como González e Fensterseifer (2009; 2010) o momento atual da Educação Física nas escolas brasileiras está posicionado entre um “não mais” e um “ainda não”. Esse conceito refere-se a um espaço reflexivo sobre as

transformações que essa disciplina vem sofrendo, que é abordado em pesquisas que examinam os caminhos que a área pode seguir e analisa os obstáculos que ainda necessitam ser superados para que haja uma efetiva valorização desse conhecimento dentro do sistema educacional.

A Educação Física parece não atender às demandas educacionais contemporâneas de uma sociedade democrática em constante transformação e permanente construção. Nesse sentido, o "não mais" refere-se a uma condição desse componente curricular que já não se sustenta mais nas práticas e discursos tradicionais que a legitimavam anteriormente, indicando a rejeição de ações tradicionais que não mais atendem às novas demandas sociais.

O "ainda não" sugere um futuro que ainda não foi completamente atingido, onde novas metodologias e abordagens ainda estão sendo desenvolvidas e integradas nas aulas, apresentando, assim, dificuldades em ser claramente definida e desenvolvida de forma satisfatória. Expondo uma dicotomia que enfatiza a necessidade de um processo de transformação contínua na educação física escolar.

Atuações docentes referem-se às ações, práticas e estratégias complexas utilizadas pelos professores durante o processo de ensino-aprendizagem. Isso inclui a forma como eles planejam suas aulas, interagem com os alunos, abordam os conteúdos, utilizam recursos pedagógicos e avaliam.

Para Tardif (2012) há uma diversidade de conhecimentos que compõem a atuação do professor que engloba não apenas o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, mas também as práticas pedagógicas, didática e as relações que estabelece com os estudantes. Em uma classificação que acredita simplificar a complexidade da realidade, González (2015) destacou as três principais categorias de atuações docentes, que são: (a) práticas tradicionais, (b) abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico) e (c) práticas inovadoras.

As práticas tradicionais em Educação Física trata-se das abordagens que se concentram no ensino do esporte, principalmente o quarteto fantástico (Futsal, Voleibol, Handebol e Basquete). Essas são guiadas por um modelo tecnicista que enfatiza o ensino das quatro modalidades esportivas e promove o

treinamento físico (Maldonado e Silva, 2017). Visa aprimorar o desempenho esportivo por meio de repetições de gestos técnicos, seleção dos mais habilidosos, memorização de regras esportivas e mecanicismo.

Ao discorrerem sobre o conceito tradicional da área, Silva e Bracht (2012) discutem que esse modelo de ensino priorizou o esporte de alto rendimento, impulsionado por políticas públicas governamentais. Essa tradição visava inserir os estudantes nas atividades esportivas e garantir o sucesso em competições internacionais— conceito conhecido como pirâmide esportiva. Baseava-se na visão dos indivíduos como "homens máquinas", que reproduzem gestos estereotipados típicos dos esportes de espetáculo, ao contrário de promover a apropriação e recriação crítica e autônoma das várias expressões da cultura de movimento (So; Martins; Betti, 2009).

Conforme afirmam Soares et al. (1992), a presença do esporte no sistema educacional é tão marcante que não se deve falar de esporte da escola, mas sim de esporte na escola. Isso revela a subordinação da educação física aos códigos e significados da instituição esportiva, como o esporte olímpico e os sistemas desportivos nacional e internacional.

Nesse cenário de esportivização, Bracht (1992) enfatiza a indefinição do papel do professor uma vez que ele passa a professor-treinador e o aluno a aluno-atleta. Com base em Darido e Sanches Neto (2005), o modelo tradicional também nomeado de mecanicista, esportivista e tecnicista é muito criticado pelos meios acadêmicos, embora essa concepção ainda esteja bastante presente na sociedade e na escola.

O desinvestimento pedagógico, temática dessa pesquisa, associada também a formação continuada é um conceito relativamente contemporâneo apresentado por Machado, *et al.* (2010). Conhecido por nomes pejorativos como rola bola (Darido, 2012), largobol, aula matada, pedagogia da sombra (González, 2018) professor bola, não-aula e dar a bola (Darido e Sanches Neto, 2005) não é um problema específico da Educação Física brasileira. Nos estudos sobre investigações e reflexões desenvolvidas por professores pesquisadores que se articularam numa Rede Internacional de Investigação Pedagógica de Educação

Física Escolar (REIPEFE), Bracht et al.(2018) suspeitaram de que, em diferentes contextos políticos e socioculturais, fenômenos semelhantes poderiam ocorrer e incluíram uma abordagem transcultural nas análises especialmente na América do Sul. Na Argentina o fenômeno é nomeado por “tirar la pelota”, “fulbito” e no Uruguai “pelota al médio” (González, 2018).

A definição de desinvestimento pedagógico surgiu no ano de 2010 baseado nos estudos de Huberman (1996) sobre o ciclo de vida profissional de professores e da pesquisa sobre o abandono da carreira dos docentes em Educação Física de Santini (2004). A discussão empreendida por Huberman (1996) indica que o ciclo de vida dos professores é descrito em várias fases ao longo da sua carreira, essas fases incluem a entrada na carreira, estabilização, diversificação, questionamento e desinvestimento. Nessa direção, a discussão empreendida por Huberman (1996,p.46) revela que:

[...] as fases do ciclo de vida dos professores influenciam vários aspectos da profissão, incluindo o desenvolvimento pedagógico, comprometimento profissional, o bem-estar e a transição para final da carreira. Essas fases moldam a experiência docente, afetam as práticas pedagógicas e o envolvimento emocional ao longo da trajetória trabalhista. A fase do desinvestimento é marcada pelo final da carreira num período que pode se situar entre os 35 e 40 anos de experiência, ou entre os 50 e 60 anos de idade. Durante essa fase, os professores tendem a reduzir seu envolvimento profissional e a focar mais em interesses pessoais e reflexões sobre suas trajetórias. Percebem mudanças nas perspectivas sobre a profissão e dedicam maior foco em interesses pessoais.

Nesse contexto de reflexões sobre a origem do termo desinvestimento pedagógico, Santini (2004) definiu que o processo que os professores desistem de suas funções educacionais é denominado abandono docente. Essa deserção não se resume a uma demissão formal do trabalho, porém pode envolver uma retração emocional, em que o professor permanece fisicamente na sala de aula, mas se desconecta emocionalmente de suas responsabilidades e do processo educacional. Esse fenômeno é frequentemente ligado a sentimentos de exaustão, desmotivação, pressão, estresse e falta de contentamento com as condições de trabalho, levando os professores a se sentirem incapazes de manter o padrão de seu ensino e a se distanciarem aos poucos de suas responsabilidades profissionais. Sob o ponto de vista de Santini e Molina Neto (2005), nessa situação os professores abrem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico-profissional de ensinar. Continuam no emprego

imobilizados ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema.

A partir dos pontos de vista de Huberman (1996) e Santini (2004) o termo *desinvestimento pedagógico* se desenvolveu. Por meio de investigações sobre a prática pedagógica de professores ele principiou ter concretude. A inspiração para sua utilização resulta da taxionomia que descreve a fase em que o trabalho perde centralidade na vida do professor.

Na especificidade da Educação Física, a discussão empreendida por Machado et.al (2010) indica que o desinvestimento adjetivado por eles de pedagógico corresponde àqueles casos em que os professores permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente.

Na prática esse fenômeno se resume na ação do professor observar os estudantes enquanto realizam atividades escolhidas por eles, sem uma intervenção pedagógica efetiva. Em conformidade com a discussão empreendida para Souza, et al. (2018) é quando o professor “se nega” a tomar atitudes e a desempenhar seu papel, descumprindo a sua função e traindo os propósitos curriculares.

Na contramão do que diz Huberman (1995), Machado et al. (2010) apontam que optaram por entender o desinvestimento não como uma fase, mas como um estado. Eles consideram que:

o desinvestimento não se limita a uma fase cronológica ou linear na carreira do professor. Essa perspectiva permite uma compreensão mais flexível e abrangente do fenômeno, reconhecendo que ele pode ocorrer em diferentes momentos da carreira e não necessariamente estar associado ao final da trajetória profissional. Assim, o desinvestimento é visto como um estado que pode ser influenciado por diversos fatores, como a cultura escolar, as experiências pessoais e profissionais do professor, e as condições de trabalho, em vez de ser uma etapa fixa na vida do docente (Machado et.al 2010,p.132).

Convém notar que alguns teóricos sugerem que o desinvestimento pedagógico foi observado em contexto anterior ao surgimento das novas concepções da área a partir da década de 1980, com outras designações. Desde meados dessa década diversas transformações tanto nas pesquisas acadêmicas nesse segmento, quanto para modificar a prática pedagógica

dos professores evidenciaram modelos renovadores atrelados a novas abordagens para Educação Física na escola.

Como consequência do movimento renovador, a expectativa era a de que a prática pedagógica da Educação Física escolar vivesse novos tempos e que se afirmasse no currículo escolar como uma disciplina responsável pela transmissão de uma importante parcela da cultura humana (Bracht, 2011). A crítica excessiva ao esporte de rendimento voltou-se para um outro extremo.

Um protótipo pedagógico no qual os estudantes decidem o que vão fazer na aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo, e o papel do professor se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo. Praticamente o professor não intervém (Darido e Sanches Neto, 2005). Esse paradigma conhecido como Recreacionista nunca foi apoiado por educadores, pesquisadores e acadêmicos. Lamentavelmente, ele é bastante prevalente no ambiente escolar e provavelmente surgiu de interpretações errôneas e das condições de trabalho, invisibilidade da área, formação e atuação dos professores.

A prática de simplesmente “dar a bola” é altamente criticável, pois ignora a relevância dos métodos pedagógicos dos educadores. Em uma comparação, poderíamos indagar se os alunos conseguem adquirir conhecimentos de história, geografia ou matemática sem a mediação do professor (Darido e Sanches Neto, 2005). Kunz (2020, 106) traz a explicação de:

[...]apesar de não ser um nome muito apropriado, esse modelo surgiu porque o discurso acadêmico dedicou muitos anos a debater o que não deve ser feito nas aulas de Educação Física, sem oferecer propostas viáveis e aplicáveis para a prática. Outro fator relevante é a ausência de políticas públicas que realmente apoiem o trabalho do professor, incluindo condições de trabalho, espaço, materiais adequados, políticas salariais e, principalmente, suporte para ações de formação continuada. Adicionalmente, pode-se considerar a influência significativa que o esporte exerce em nossa sociedade, moldando o imaginário de professores, alunos e outros envolvidos na escola, que acabam desenvolvendo resistência para entender a Educação Física fora da perspectiva esportiva.

O contexto rola bola é designado literalmente como pronunciado. Sugere a prática do professor rolar a bola aos estudantes e esses realizarem o que desejam com o material. Em algumas observações empíricas dessa prática

pedagógica o professor tem ao seu poder bolas de todas as modalidades esportivas possíveis de se realizar na quadra. Ao chegarem à quadra os estudantes simplesmente têm livre acesso aos materiais e praticam da maneira que desejam as atividades físicas. Muitos jogam descalço, às vezes sem camisa e o professor permanece sentado, observando ou conversando com seus colegas de profissão.

De acordo com Darido (2003), essas aulas ocorrem na perspectiva em que os alunos apenas realizam o que desejam e o professor é praticamente um expectador. Os professores demonstram um completo desinteresse pedagógico, transformando suas aulas em momentos essencialmente permissivos, onde os alunos apenas praticam o que preferem (Maldonado e Silva, 2017).

Ressalva-se, entretanto, que nas outras disciplinas do currículo essa prática também ocorre e o rola bola é substituído pela ação permanente do copie da lousa o exercício tal” ou ainda “abra a página do livro didático e responda às questões (Darido, 2012). Dependendo do espaço destinado às atividades práticas a falta de intervenção é mais perceptível, pois não temos acesso a livros didáticos e porque o ambiente das aulas é completamente acessível e visível para todos na escola. As principais características desse modelo nas aulas de Educação Física incluem:

1. Os estudantes têm a liberdade de escolher a atividade que desejam praticar, sendo que, geralmente, os meninos optam por jogar futebol, enquanto as meninas preferem vôlei ou queimada. 2) Aqueles que não querem participar da aula costumam ficar sentados, conversando (às vezes, até com o professor), aguardando o tempo passar até a próxima aula. 3) Os meninos tendem a ser mais ativos e a se envolver nos jogos, enquanto as meninas frequentemente se excluem, seja por não se sentirem suficientemente habilidosas, por temerem expor o corpo ou por receio de ficarem suadas. 4) Os mais habilidosos têm a oportunidade de escolher os times e decidir quem participa ou não. 5) As notas são atribuídas sem critérios claros e discutidos; quando o professor precisa dar uma nota, ele observa o aluno e decide na hora (Darido, 2012,p.24).

Como consequência da evolução do status da Educação Física compor o currículo da Educação Básica como componente curricular obrigatório muitas pesquisas têm incentivado um despotencializar do desinvestimento pedagógico que compromete a legitimidade da área. Vivenciando uma bagunça interna essa

disciplina não pode prevalecer um *laissez-faire*, uma atividade livre e espontânea, em que o professor apenas controle o excesso (Kunz, 2020).

Não é mais admissível que os alunos pratiquem apenas os esportes que preferem ou, muitas vezes, permaneçam conversando nas arquibancadas da escola, enquanto o professor assiste à aula como se fosse um inspetor (Maldonado e Silva, 2017). Nesse tipo de abordagem o professor se limita a organizar as equipes e, no máximo, a arbitrar os jogos. Situações como essas sugerem que o professor não está cumprindo sua função principal, pois o ato de ensinar não está sendo caracterizado, e o profissional acaba se tornando apenas um administrador do material e organizador de jogos (Barroso, 2020).

Conforme os argumentos expostos, Maldonado e Silva (2017) assemelha o cotidiano escolar a um oceano, cujo alguns professores por enfrentarem constantemente um "maremoto", deixaram de lado o compromisso de discutir com os alunos a riqueza cultural relacionada às práticas corporais.

Em face do cenário atual da Educação Física escolar, a postura assumida por parte dos professores em suas práticas pedagógicas tem desvalorizado ainda mais a área, descaracterizando seu objeto de conhecimento e negando sua importância comparada às outras áreas de conhecimento do currículo.

O desinvestimento pedagógico tem contribuído para a desvalorização da Educação Física como um componente curricular, a ponto de Faria, Machado e Bracht (2012) identificarem a disciplina como de "segunda classe" no ambiente escolar. Faria (2014) explica que a prática de simplesmente "rolar a bola" durante as aulas reproduz uma nova dinâmica social, baseada no poder, entre alunos e professores.

Os alunos assumiram o controle das aulas, decidindo sobre métodos e conteúdos, o que levou à resistência em relação a qualquer intervenção pedagógica feita pelo professor. Em outros termos, de acordo com Bracht (2011), o desinvestimento pedagógico tem ganhado volume e a ação da "não-aula" caracteriza-se como mero ocupar as crianças com uma bola sem intervenção pedagógica intencional e efetiva. A respeito da "não aula", a perspectiva apontada por Machado et.al (2010,133) evidencia que:

[...] designados para a prática pedagógica, o professor não intervém de forma objetiva e intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem de um conteúdo específico ou do desenvolvimento de uma habilidade. Essa situação pode se confundir com momentos em que os alunos apenas se divertem, como em recreios ou aulas vagas, sem que haja qualquer direcionamento pedagógico por parte do professor. Em resumo, a "não aula" se caracteriza pela ausência de intencionalidade e mediação pedagógica, resultando em uma prática que não promove a aprendizagem efetiva.

É possível complementar essa ideia dizendo que González e Fensterseifer (2006, p.6) procuraram definir critérios que possibilitassem a identificação e caracterização do conceito de aula que estabelece como:

a) um fenômeno dinâmico; b) que possui intencionalidade; c) onde as aprendizagens e/ou desenvolvimentos almejados são essenciais para os alunos da turma; d) ocorre quando cumpre seu papel dentro de um projeto que articula o trabalho a médio e longo prazo; e) implica, por parte do professor, um planejamento de mediação do conhecimento que se deseja que os alunos construam e/ou das habilidades que se espera que desenvolvam. Assim, a decisão de participar ou não da aula não deve ser apenas uma opção do aluno, mas isso não implica desconsiderar o interesse dos estudantes, que é um elemento crucial para incentivar sua participação.

Dada a complexidade do fenômeno em estudo, muitos fatores interagem e podem contribuir para a manutenção de um perfil de desinvestimento pedagógico na atuação docente. É fundamental que, ao analisar essas atuações, sejam levados em conta os aspectos do contexto escolar como um todo (Lima Junior, 2012), pois esses elementos estão interligados a essas práticas. Buscando compreender e interpretar práticas pedagógicas, González (2020, p.137) baseado nos resultados coletados por meio do REIPEFE é pontual quando apresenta quatro dimensões que, embora apresentadas separadamente, combinam de maneira específica. Essas categorias são:

1. O processo de mudança na área;
2. As condições objetivas de trabalho;
3. A cultura escolar e sua conexão com a disciplina;
4. As disposições sociais do professor refletidas no ambiente de trabalho.

Ao examinar esses estudos, Souza, et al. (2018) identificaram diversos outros fatores que combinados com os de González (2020) interagem e contribuem para a ocorrência dos fenômenos mencionados. Para eles, as atuações docentes são influenciadas por:

- 1) Fatores pessoais: Razões que levam a pessoa a cursar Licenciatura em Educação Física, que acompanham o profissional ao longo de sua carreira.
2. Tipo de formação: A formação inicial do professor, que pode ser esportivista ou crítica, impacta suas

práticas pedagógicas. 3. Formação continuada: A atualização e reflexão sobre a prática docente são essenciais para o desenvolvimento profissional. 4. Reflexos da formação: A clareza do professor sobre a importância da Educação Física como componente curricular influencia suas práticas. 5. Cultura escolar: A forma como a Educação Física é tratada pelos sujeitos da escola reflete na atuação do professor. 6. Fatores atitudinais: A disposição do professor para desenvolver um bom trabalho e participar das atividades escolares. 7. Fatores profissionais: O reconhecimento do trabalho do professor e a valorização da disciplina de Educação Física na escola (Souza, et al., 2018, p. 148)

Os problemas nas atuações docentes são vistos como multifatoriais, pois decorrem da interação de vários elementos que afetam o ambiente educacional e esses fatores incluem a diversidade de aspectos apresentados. A complexidade dessa adversidade exige que se leve em conta uma gama de influências em nível micro e macro para compreender e enfrentar os desafios que surgem na prática docente.

O senso comum caracterizou o estado de desinvestimento pedagógico como negligência pessoal, porém muitas vezes é decorrente de uma Síndrome de Esgotamento Profissional (Santini, 2004). A prática de professores que, por conta de uma série de fatores, muitas vezes, fica reduzida ao ato de distribuir os materiais didáticos aos alunos e sentar-se à sombra para ler o jornal se faz muito presente, talvez de forma crescente. A falta de estudos sobre esse fenômeno propiciou a atribuição da culpa, de forma simplista, aos próprios professores (falta de compromisso; vagabundo/preguiçoso; não tem vergonha etc.), de acordo com Machado, et al. (2010).

As ações marcadas pelo desinvestimento não devem ser vistas como problemas individuais passíveis de uma abordagem moralista. Elas representam uma questão estrutural dentro do campo profissional, não sendo apenas um aspecto secundário (González, 2020). Trata-se de um tema de extrema relevância pedagógica, por isso deve ser considerada central para aqueles que pesquisam a Educação Física escolar.

O desinvestimento não deve ser visto apenas como uma questão individual, mas sim como resultado de uma complexa interação de fatores micro e macrossociais, que se entrelaçam de maneira única ao longo do tempo (Bracht et al., 2018). Assim, isso contrasta com a visão comum que considera o desinvestimento pedagógico como um problema pessoal, relacionado à vontade

do indivíduo, ou, por outro lado, como uma consequência do sistema, onde a pessoa é vista apenas como uma vítima.

3.3 Práticas inovadoras

A ideia de inovação educacional evoluiu ao longo do tempo, acompanhando alterações nas metodologias de ensino e nas demandas sociais. Assim, a ideia de inovação no campo educacional representa um caminho de crescente complexidade, que busca não apenas realizar modificações, mas também entender a formação e as metodologias de ensino de uma forma que reconheça e valorize os diversos contextos.

Nos termos de Almeida (2017) a discussão sobre inovação trouxe uma dimensão emancipatória, onde se buscou promover "rupturas paradigmáticas" na educação, questionando a tradição e a relação da educação com práticas conservadoras. O questionamento sobre as abordagens tradicionais e reconhecimento da importância do professor como um pensador crítico foi considerado fundamental para a adoção de métodos pedagógicos inovadores.

Posteriormente, a inovação passou a ser compreendida levando em conta a vivência dos indivíduos que participam do processo (professores e estudantes) e o ambiente escolar, destacando a diversidade das abordagens e a necessidade de se ajustar às características específicas de cada local, ao invés de seguir um modelo fixo e uniforme.

A contextualização foi evidenciada na perspectiva de as práticas estabelecer conexão com a realidade vivenciada e assim fazer sentido nas relações de ensino e aprendizagem. Assim como o desinvestimento pedagógico a natureza multifacetada e complexa do fenômeno, dificulta a definição exata do que pode ser considerado uma prática pedagógica inovadora.

De acordo com a análise de Bracht, et al., (2017), diversos elementos desempenham papéis cruciais, condicionantes e influenciadores. Esses elementos não operam de maneira isolada, mas interagem em uma rede complexa.

Vaz, et al., (2011) destacam que uma boa prática na Educação Física não se baseia em um modelo fixo ou planejamento predeterminado, mas sim na experiência dos educadores, reflexões teóricas e questionamentos sobre suas ações. Chaves Júnior, Meurer e Oliveira (2014) complementam, enfatizando que a ideia de boas práticas educativas é plural, refletindo diferentes abordagens que se adaptam às singularidades dos educadores e estudantes, tornando ingênuo buscar aulas perfeitas.

Refere-se, também, à abordagem educacional que vai na contramão da ideia de uma disciplina "inferior", que é compensatória ou apenas recreativa; é um componente curricular que enfrenta a falta de articulação com o Projeto Político-Pedagógico e com outros educadores da instituição; trata-se de uma área que se mostra desprovida de diálogos e reflexões relacionadas a um plano para a Educação Física e ao seu papel no contexto escolar (González, 2016; Vaz et al., 2011; Richter et al., 2011; Bracht et al., 2017; Faria; Machado; Bracht, 2012; Chaves-Júnior; Berthier, 2012).

Uma outra particularidade dos estudos sobre práticas inovadoras na Educação Física é que, em diversos casos, a inovação ou as boas práticas estão ligadas ao trabalho de educadores que buscam desenvolver uma visão crítica dessa disciplina. Segundo Fensterseifer e Silva (2011), uma prática inovadora é definida como aquela que visa concretizar, na ação, a proposta da cultura corporal do movimento. As práticas inovadoras correspondem a todas as ações que não coincide ao paradigma tradicional e ao estado de desinvestimento pedagógico, que tematizam a cultura corporal de movimento e apresentam uma sistematização e segmentação.

Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018, p.148) elencam alguns quesitos que podem ser determinantes nos processos de inovação:

- 1) os fatores pessoais, que vêm da própria história que antecede a entrada no curso de graduação; 2) o tipo de formação, que pode ter tendências tradicionais ou críticas/progressistas; 3) a formação continuada; 4) os reflexos da formação, quanto à clareza do professor sobre a função e especificidade da EF escolar; 5) a cultura escolar; 6) os fatores atitudinais e profissionais que se relacionam com as atitudes dos professores e a sua realização/satisfação profissional.

Almeida (2017) descreve traços de uma abordagem inovadora na Educação Física que incluem:

[...] a interação diversificada com a cultura, com educadores mais bem formados tendo mais recursos para o ensino; uma prática questionadora e intencional, onde o professor se relaciona criticamente com a teoria; uma visão crítica do conhecimento, reconhecendo a ética e a política da profissão; a Educação Física como uma área de conhecimento com saberes específicos que necessitam de mediação pedagógica; a inclusão de novos temas e um sistema de avaliação que envolva os alunos nas decisões; uma atitude proativa frente aos desafios escolares; uma relação inclusiva com os estudantes baseada em diálogo; um ensino que supera modelos preestabelecidos, promovendo novas práticas culturais; a habilidade de reorganizar tempos e espaços escolares para facilitar a transmissão de conhecimentos; e uma variedade de alternativas metodológicas que favoreçam a apropriação e a produção cultural (Almeida, 2017. p.12)

O termo refere-se a atuações docentes que se distinguem pelo comprometimento em ensinar conteúdos específicos da disciplina, em contraste com a noção de desinteresse (Bracht, et al., 2018). Esse conceito envolve mudanças em um ou mais aspectos da maneira tradicional de operar, visando uma Educação Física orientada pelos critérios de um componente curricular.

Assim, uma intervenção inovadora é aquela que consegue expressar, através do movimento, o conhecimento sobre a cultura corporal que foi acumulado ao longo do tempo, abordando questões que permeiam essa dimensão cultural (como violência, gênero, raça, classe, etnia etc.) e que permitem considerar o corpo além de sua simples função motora (Richter et al., 2011).

Práticas bem sucedidas na Educação Física envolvem ações de professores que se dedicam a ensinar temas específicos da área, superando métodos convencionais e deixando de lado abordagens pedagógicas ultrapassadas. Essas abordagens transcendem a mera realização de atividades com os estudantes; elas visam proporcionar um aprendizado que promova a inclusão de todos na cultura do movimento e facilita o acesso à variedade das expressões dessa cultura.

Para Faria et al. (2010), o conceito de inovação pedagógica se relaciona com o rompimento, total ou parcial, com alguns aspectos da tradição estabelecida na educação física escolar, como por exemplo o abandono pedagógico. Uma prática inovadora é capaz superar ideias tradicionais do ensino no sentido de

não propiciar o ensino exclusivo das quatro modalidades esportivas tradicionais (vôlei, handebol, futsal e handebol) ou a inexistência de aulas teóricas.

Prática como a articulação com o projeto político pedagógico; a inclusão de todos os estudantes ao invés de selecionar apenas aqueles com maior aptidão para os esportes; o acesso à pluralidade de manifestações culturais de movimento, a reinvenção das práticas culturais favorecendo a contribuição do protagonismo estudantil na construção das práticas, em vez de apenas reproduzi-las e reflexão crítica sobre as práticas problematizando os sentidos das atividades culturais evitando passivamente as ideias preconcebidas têm o potencial de transformar a Educação Física escolar, promovendo um ambiente de aprendizado mais significativo e inclusivo.

Conforme Almeida (2017), educadores inovadores são, portanto, aqueles que têm a capacidade de preencher, nem que seja em parte, o vazio existente entre “o não mais e o ainda não”, fazendo alusão à metáfora criada por Fensterseifer e González (2007) referente ao estado da Educação Física após a sua desconexão com a tradição.

Em outras palavras, as práticas eficazes são aquelas que Bracht (1999) definiu como movimento/pensamento, ou seja, uma abordagem pedagógica que não seja apenas movimento desprovido de reflexão, nem reflexão que se ausente do movimento. O enfrentamento desses desafios é, sem dúvida, crucial para o futuro das práticas inovadoras e das boas práticas dentro dessa disciplina.

Quanto às características dos professores que se utilizam de práticas inovadoras ao contrário dos que se afastaram do ambiente escolar, aqueles que adotam metodologias inovadoras enxergam a evolução da área como uma oportunidade. Eles vislumbram novas maneiras de fortalecer suas abordagens, acreditam na EF e no seu trabalho além de um suporte ampliado para justificar a importância da sua disciplina.

Isso implica reconhecer na área e no trabalho, integrantes fundamentais do projeto educacional, não mais relegados a um papel secundário, apenas servindo a outras iniciativas, como os jogos escolares (González, 2005). O professor reconhecido por suas inúmeras medalhas seleciona os melhores atletas da escola e abandona os estudantes para fazer um freelancer de

treinador. Em contrapartida, com base na concepção errônea/tradicional da sociedade, esse ainda é muito enaltecido em diversas escolas.

As estabilidade de um concurso público nem sempre determina situações de abandono. Parece que vínculos laborais instáveis, como contratos temporários ou emergenciais, reduzem a autonomia do educador para implementar abordagens pedagógicas distintas. O educador inovador vê na estabilidade no emprego um meio que assegura sua “autonomia” para implementar transformações, enquanto o docente que se afasta percebe essa segurança como uma forma de proteção para seu objetivo de “independência” (Almeida, 2017).

Para os educadores que adotam abordagens inovadoras, a falta de reconhecimento gera uma sensação de desânimo. Entretanto são dispostos a enfrentar desafios. Sentem-se desestimulados ao perceberem que são esquecidos na quadra e vítimas do descaso da gestão e da maioria dos outros professores. Mesmo diante um contexto de desilusão não se permitem abandonar o ofício. González (2020,p.141) retrata situações frequentes vividas na escola por meio das seguintes conjunturas:

De maneira semelhante, é frequente que, ao deixar uma instituição, educadores reconhecidos por suas metodologias inovadoras sejam substituídos por profissionais que se demonstram desinteressados em suas funções. Isso, muitas vezes, não provoca grandes reações na comunidade escolar. Não se pode afirmar que essa situação é indiferente, pois realmente causa estranhamento e frustração entre alguns colegas. No entanto, em pouco tempo, a rotina se restabelece. Todos acabam se adaptando à “tradicional” Educação Física. Em algumas situações, parece que a motivação principal é a aversão à ofensa moral de receber remuneração sem realizar um trabalho que considerem justo ou adequado. Em outros casos, a principal força motivadora é a busca pelo reconhecimento dentro da comunidade escolar, uma vez que não aceitam ser ignorados ou desvalorizados.

As contribuições acadêmicas são bem vindas no sentido de experienciar diversas expressões da cultura corporal. Nas palavras de Maldonado e Silva (2017), é possível dizer que inovar implica distribuir conhecimentos de várias abordagens teóricas ao conduzir as aulas, garantir a participação de todos os alunos em suas atividades, usar diferentes ferramentas de avaliação e se necessário reconsiderar seu planejamento.

O exercício didático pedagógico é um processo complexo que envolve aspectos subjetivos dos estudantes e concomitantemente o ensino de

conhecimentos históricos, culturais, filosóficos, biológicos, corporais e sociais. É uma ampla gama de conhecimentos com os quais o professor convive constantemente, além de administrar tempos, espaços, turmas e comportamentos.

Para Rangel et al. (2014), de maneira constante o professor lida com conhecimentos acadêmicos, além de um ambiente imprevisível, pois envolve o gerenciamento do tempo de aula, do espaço da prática corporal, do número de alunos e do conteúdo.

Para Fensterseifer e Silva (2011) a utilização ou não de ações inovadoras está relacionada com a trajetória da prática pedagógica do professor a partir da sua formação inicial. Para González (2016), as práticas inovadoras requerem que os professores estejam dispostos a enfrentar desafios, para além das experiências desmotivadoras que vivenciam não se contentando em receber remuneração sem realizar um trabalho que consideram digno e buscando reconhecimento dentro da comunidade escolar.

De acordo com Maldonado e Silva (2017), baseado na semelhança com o oceano, esses professores enfrentam águas turbulentas e incertas, entretanto desenvolvem e inovam diversas estratégias didáticas de intervenção com os alunos.

Um ponto de vista amplamente aceito é que:

[...] diante das consequências negativas provenientes da alta incidência de abandono escolar e da baixa renovação pedagógica na Educação Física, que prejudicam a efetivação dos direitos de aprendizagem de milhões de estudantes, os pesquisadores da área devem assumir a responsabilidade de mobilizar de forma colaborativa os diversos atores que podem interferir nas diferentes dimensões mencionadas. Isso implica não só em buscar compreender o problema, mas também em agir sobre ele. Em resumo... Os alunos têm direito à aprendizagem, os professores têm o compromisso de ensinar, e o Estado e a sociedade devem fornecer as condições necessárias para que isso aconteça! Essa deveria ser uma preocupação central daqueles que reconhecem na Educação Básica de excelência um instrumento essencial para garantir aos estudantes o acesso a saberes e experiências que os ajudem a desenvolver autonomia, coletividade e solidariedade, além dos conhecimentos necessários para enfrentar os desafios na construção de uma sociedade participativa (González, 2020, p.145).

Investimento se caracteriza por uma aplicação que tem o intuito de obter resultados positivos, enquanto desinvestimento é a ausência dessa aplicação, e que não tem nenhuma pretensão de resultados (Ferreira, 2000). O investimento pedagógico demanda uma abordagem organizada e direcionada no processo de ensino, com o objetivo de alcançar resultados positivos na aprendizagem.

Enquanto ao estado de desinvestimento programas de formação continuada para professores, que incluam atualizações sobre metodologias de ensino auxiliam na superação do problema.

Valorização da disciplina, apoio pedagógico, recursos e infraestrutura são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino, reconhecimento da importância da área. Em conjunto, esses fatores contribuem para a formação de um ambiente educacional mais saudável e produtivo, onde a Educação Física é reconhecida como uma parte fundamental do processo de aprendizagem.

Os estudos de caso do grupo REIPEFE ofereceram uma visão da situação precária da Educação Física escolar. Baseado em estatísticas, certamente a heterogeneidade das atuações docentes mostraria que o abandono e o desinvestimento predominam. Por outro lado, os chamados casos de inovação, por falta de um termo melhor, podem ser considerados como uma esperança de que uma nova Educação Física é viável (Fertenseifer, 2018).

Em termos práticos, para Betti (2018) se em todas as escolas os estudantes aprenderem sobre ginástica, jogos, esportes, lutas e aventura será um avanço enorme frente ao *laissez faire*, ao rola bola e à esportivização ainda tão presentes na Educação Física escolar brasileira. Fundamentado nos pensamentos de Freire (2005), com a Educação Física escolar a inovação é o conceito de inédito viável diante do contexto educacional atual.

As práticas pedagógicas cotidianas referem-se às situações limites vivenciada em tempos difíceis, por meio do desinvestimento pedagógico, entretanto as intervenções para garantia dos direitos de aprendizagens da cultura corporal de movimento instalam se na perspectiva do ESPERANÇAR (Freire,2021)

3.4 Formação continuada específica de professores de Educação Física

A prática docente é considerada altamente complexa devido a diversos fatores que envolvem a atividade de ensino e aprendizagem. Isso inclui a necessidade de adaptação didática e metodológica para atender às variadas necessidades dos estudantes, os desafios enfrentados com a formação inicial que nem sempre correspondem à realidade educacional, especificamente a Educação Física a invisibilidade e inferioridade da área, bem como a falta de infraestrutura das instituições educacionais. Esses aspectos refletem a riqueza e os desafios do contexto educacional.

A natureza multifacetada e dinâmica do ensino e da aprendizagem, na qual diferentes fatores interagem de maneira não linear requerem do professor uma formação sempre articulada a contemporaneidade, visto que fenômenos educativos são processuais, inacabados e transitórios, exigindo uma formação contínua e plurisintagmática capaz de compreender características variadas e peculiares. Nas palavras de Figueiredo (2019), é essencial reconhecer a importância da formação continuada para professores, pois o aprimoramento das práticas docentes, as discussões sobre educação e a sala de aula como espaço de pesquisa estão em constante transformação, tornando-se fundamentais para essa formação. Para Bagatini e Souza (2019,p.3):

A escola assume uma variedade de novos papéis na sociedade. Com tantas informações e mudanças em andamento, ela desempenha um papel ativo no desenvolvimento da formação humana. O professor carrega uma grande responsabilidade, pois é o profissional responsável pela produção e pelo processo de apropriação do conhecimento. Portanto, sua formação é essencial.

Sá (2009) considera a pedagogia tendo em vista a sua provisoriabilidade, um conhecimento que sempre é revisitado pelo confronto dialético e dialógico com a realidade. Como consequência de uma complexa sociedade os processos educativos se conformam e/ou deformam frente às transformações societárias, econômicas, culturais, políticas e tecno-científicas ocorridas ao longo do século XX (Sá, 2009). Miranda, et al., (2023, p.120) ressalta que:

Nesse contexto, o professor, como um agente que atua em uma sociedade em constante transformação política, cultural, social e econômica, enfrenta mudanças cada vez mais rápidas que alteram, (re)modelam e estruturam todos os aspectos da vida cotidiana dos envolvidos. Assim, ele se vê cada vez mais necessitado a (re)aprender

como lidar com as demandas, situações e diversidades que o cercam, incluindo a escola, os alunos e, de modo geral, toda a comunidade escolar. Diante dessas circunstâncias, é fundamental que o professor se torne um profissional cuja prática o impele a buscar continuamente o (re)pensar sobre a sociedade, a escola e seu papel nesse cenário.

Os principais desafios do ensino incluem diversidade de aprendizes, desinteresse e motivação, recursos limitados, gestão de sala aula, inclusão, avaliação, mudanças curriculares, formação contínua, integração de tecnologias e adaptação a mudanças. Esses desafios requerem flexibilidade, criatividade e um compromisso com a formação dos educadores. Eles exigem constante reflexão e inovação por parte dos educadores e sistemas educacionais, entretanto, a prática revela mínimos investimentos educacionais e uma responsabilização exclusiva do professor perante o fracasso escolar.

As condições de trabalho dos professores no Brasil são extremamente precárias, burocráticas, cansativas e desvalorizadas, causando a distância de muitos jovens com essa profissão. Segundo Marques et al. (2015), em uma sociedade global contemporânea, caracterizada pela diversidade de agentes e contextos educacionais, as escolas, os professores e os alunos enfrentam uma variedade de desafios. Nesse sentido, Basílio e Machado (2013) dizem que esse desafio sinaliza as lutas e enfrentamentos dos profissionais para obterem o reconhecimento social mediante obstáculos, dificuldades e precarização do trabalho docente na atualidade.

É bem sabido que a Educação em nosso país enfrenta diversos desafios, e, no que diz respeito à Educação Física, há peculiaridades que complicam ainda mais a atuação do professor. Uma das principais dificuldades é o afastamento entre o docente que está em sala de aula e a universidade, o que prejudica ou até mesmo inviabiliza a formação continuada (Barroso, 2020).

As importantes mudanças nos meios de comunicação e na tecnologia provocaram profundas transformações na estrutura institucional de várias organizações, afetando a disseminação do conhecimento e, por conseguinte, suas instituições (Imbernóm, 2011). Conforme Bahia (2016), as atualizações e a

formação continuada são o motor propulsor no enfrentamento do cotidiano escolar.

As formações iniciais não dão conta de inúmeras transformações de todas as ordens que o mundo vem enfrentando para formar o professor do futuro. Sabe-se que o conhecimento se aprimora, outros tornam-se obsoletos, alguns tem serventia duvidosa, entretanto todos eles são aprendidos na formação, seja ela inicial, em serviço ou continuada.

A formação inicial é uma área de incertezas, pois nunca se pode antever todos os desafios que o futuro profissional vai ter em sua intervenção (Imbernóm, 2010). Dessa forma, poder-se-ia caracterizar, de maneira breve, que precisamos compreender que nada é mais permanente, tudo muda, tudo passa e na educação e no processo formativo educacional essa ação é ainda mais latente (Kullo, 2000).

A formação continuada deve ser um elemento permanente na vida do professor, entretanto, muitas vezes, ela só é acessível para minoria. Pesquisas de Krug, et al. (2017) com professores apontam que a formação continuada é importante para sanar lacunas deixadas durante a formação inicial e no decorrer do processo do docente e aprimorar novas práticas pedagógicas. Chimentão (2009, p. 3) sustenta que “o progresso dos conhecimentos, das tecnologias e as novas demandas do ambiente social e político exigem do profissional, da escola e das instituições formadoras a continuidade e o aprimoramento da formação profissional”.

A Educação Física é uma área que vivenciou inúmeras mudanças articuladas a caracterização de seu objeto de estudo e suas metodologias de ensino ao longo do tempo. Rossi e Hunger (2008) entendem que na Educação Física existem muitas dificuldades ao se discutir formação acadêmica, por se tratar de uma área densa e muito abrangente. Há professores ativos na educação formados na década de 1980. O processo de formação continuada propicia que o professor recrie, reviva e transforme sua prática, sendo um caminho que não tem fim enquanto estiver na missão profissional (Bahia, 2016).

É possível elencar, segundo Krug, et al. (2017), que nas licenciaturas em Educação Física a ênfase na formação técnica e esportivizada estava em evidência, fato que estaria em desalinho com a prática demandada pela escola pública contemporânea. A formação acadêmica, incompleta ou desatualizada, dos professores, que deveria instrumentalizá-los para tratar dessas questões, precisa ser remediada através de formação continuada (Garcia, 1999).

A formação continuada dos professores de Educação Física tem a capacidade de alinhar as novas demandas e desafios que a disciplina enfrenta, propiciando a adaptação às novas práticas pedagógicas (Tardif, 2012). Ela é indispensável para que o profissional se mantenha atualizado sobre os avanços de sua área e para que continue refletindo sobre a sua prática a partir de novos aportes teóricos (Souza, et al., 2018).

A ausência de entendimento por parte do professor sobre a relevância, o papel e as particularidades da Educação Física como parte do currículo resultam em dificuldades para ele na implementação de práticas inovadoras (Souza, et al., 2018). Diante do exposto e a permanência desses professores na ativa do sistema educacional brasileiro a formação continuada é a única alternativa para superar o desinvestimento pedagógico.

Os documentos que norteiam a educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, Plano Nacional de Educação e os referenciais pedagógicos, entre eles, a Base Nacional Comum Curricular são constantemente atualizados e articulados às demandas da sociedade contemporânea. Nesse sentido a necessidade de aprimorar a formação do professor se faz fundamental para melhorar a qualidade do ensino, estimular inovações pedagógicas, favorecer as adequações à diversidade e superar desafios educacionais.

Especificamente em relação a Educação Física, o currículo de formação de muitos professores não contempla mais as mudanças significativas estabelecidas pela área.

A pesquisa realizada por Schiavon e Piccolo (2017) indica que os professores enfrentam desafios ao abordar o conhecimento relacionado à ginástica, devido a diversos fatores, incluindo a escassez de materiais, a ausência de espaços para formação continuada sobre o tema e, ainda, a falta de uma formação inicial que inclua aspectos da ginástica escolar.

No trabalho de Callai, Becker e Sawitzki (2019), os autores afirmam que as escolas precisam oferecer cursos de formação continuada para que os professores entendam o propósito da BNCC e suas consequências para a prática de ensino. Se essa formação não for realizada, o documento não será aplicável e não conseguirá cumprir seus objetivos.

A unidade temática final é caracterizada pelas práticas corporais de aventura, que visam a exploração de ambientes urbanos, como o cimento, através de atividades como parkour e skate, além de ambientes naturais, que incluem práticas como rapel e orientação. Observa-se que há uma certa resistência por parte dos professores em relação à adoção dessas práticas corporais, pois eles se sentem mais capacitados para trabalhar com os conhecimentos tradicionais e hegemônicos da Educação Física (Darido e Rangel, 2005).

As modificações introduzidas pela BNCC na Educação Física representam avanços em termos de abordagens críticas, diversidade, sistematização para os temas da cultura corporal de movimento e currículo. Para tornar-se concreta, Callai, Becker e Sawitzki (2019) enfatizam que as escolas precisam fornecer formação continuada aos docentes, orientando-os sobre como o documento pode ser incorporado em sua prática. Eles reiteram que:

[...] se não forem oferecidos programas de formação continuada para esses professores, as propostas contidas no documento não se concretizarão nas escolas. Sendo um documento novo que está em fase de implementação, é essencial que existam espaços de formação que abordem a BNCC, para que os professores estejam prontos para utilizá-la em suas práticas pedagógicas. Callai, Becker e Sawitzki (2019,p.15).

Nesse horizonte, destaca-se a relevância de enfatizarmos a necessidade de investir na formação inicial e continuada dos professores, para que, de maneira autônoma, reflexiva e cientes de suas realidades, possam utilizar o

documento da melhor maneira, adaptando-o às suas circunstâncias (Impolcetto e Moreira, 2023).

A precarização do trabalho docente incide em consequências sobre as práticas curriculares, formação contínua e continuada, desvalorização profissional, sobrecarga de trabalho, baixos salários, danos à saúde física/ mental e a instabilidade contratual. Muitos professores estão na escola há muitos anos, lidando com uma carga horária excessiva de atividades e recebendo salários baixos, o que compromete significativamente suas oportunidades de buscar qualquer forma de formação continuada para atualizar e refletir sobre seus conhecimentos.

Diante esse cenário, Altenfelder (2005) argumenta que em suas experiências com professores, umas das principais dificuldades encontradas na Formação Continuada é o cansaço e a falta de disposição dos professores para buscar novas possibilidades no processo de construção do saber. No entendimento de Ribeiro (2016) a baixa remuneração é um dos obstáculos que impede o professor de investir em sua formação continuada, uma vez que a busca por essa formação, muitas vezes, ocorre por iniciativas individuais e é custeada pelos próprios docentes, não sendo oferecida pelo estado ou município.

A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), é uma opção de capacitação para os profissionais de educação da Prefeitura do município de São Paulo que pode ser escolhida anualmente, conforme estabelecido pela Lei nº 11.229/1992. Essa jornada inclui 25 horas/aula e 15 horas de atividades complementares destinada à formação e aprimoramento contínuo e em serviço.

A opção pela JEIF deve ser feita por meio de um processo específico, no qual o docente indica o desejo de participar, entretanto é disponibilizada apenas aos professores efetivos e que tenham a carga completa de horas/aulas atribuídas. As atividades formativas podem incluir cursos, oficinas, palestras e outras modalidades que contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades dos educadores, porém, exceto raras exceções frequentemente são vivenciadas com os mesmos modelos didáticos (leitura de textos seguidos

de discussão). Não há aprofundamento das áreas específicas do currículo, Arte, Educação Física e Inglês lideram o ranking da invisibilidade e os assuntos mais abordados são alfabetização, Português e Matemática.

Ao tratar sobre formação continuada é notório que muitos impeditivos comprometem os professores de acessarem esse tipo de conhecimento. As JEIFs parecem uma alternativa interessante quando utilizar da justiça social de conhecimentos e colocar em evidências todos os componentes curriculares e desmistificar as hierarquias.

Assim sendo, conforme delinea Bracht (2019) a principal ação capaz de promover mudanças na prática educacional da Educação Física é a formação continuada, pois caso contrário permanecerá a situação em que manuais educativos terão dificuldades em ser efetivamente implementados e o modelo da não aula será habitual nesse componente curricular.

Em se tratando especificamente de Educação Física os próprios professores sinalizam que as atividades práticas são entendidas como essenciais nos cursos de formação inicial e continuada. Em estudos realizados por Passos (2022) nota-se que os cursos de formação oferecidos pelas secretarias de educação tendem a seguir um modelo tradicional, centrando-se na atribuição de funções e na execução de atividades apenas com o objetivo de finalizá-las, sem dar sequência pedagógica.

Além disso, frequentemente, os conhecimentos e processos vivenciados nas atividades não se conectam com a realidade das escolas, tornando essas experiências pouco significativas diante dos desafios enfrentados pelos educadores (Rabelo et al., 2019). Essa questão é reforçada por Machado (2022), que destaca a insatisfação dos professores de Educação Física em relação às formações contínuas disponibilizadas que prioriza o aprofundamento teórico, em detrimento das práticas, o que torna esses momentos extenuantes para os docentes.

Assim, é fundamental que as políticas educacionais desenvolvam formações que sustentem a atuação pedagógica dos educadores, possibilitando uma análise tanto prática quanto teórica das experiências no contexto escolar. Isso deve

estimular a troca de saberes e impulsionar novas metodologias de ensino, organizadas em uma sequência coerente de conteúdos e com objetivos bem delineados (Imbernón, 2011).

De acordo com Davis, et al. (2012), a capacitação no local de trabalho auxilia na resolução de desafios, harmonizando-se com as vivências cotidianas dos professores e criando um ambiente onde suas opiniões são valorizadas. Dessa maneira, a formação assume uma perspectiva colaborativa, centrando-se nas problemáticas comuns das instituições de ensino e considerando as particularidades de acordo com a atuação profissional de cada um (Vieira; Pesce, 2020).

Entretanto, a ação de estreitar o distanciamento entre a escola e a Universidade motiva os professores, tem um caráter acadêmico, autêntico e de confiabilidade. De acordo com Barroso (2005) é evidente que a Educação em nosso país enfrenta diversas adversidades, e no que diz respeito à Educação Física, há características específicas que tornam o trabalho do docente ainda mais desafiador. Uma dessas questões, sem dúvida, diz respeito à desconexão entre o professor atuando na sala de aula e a universidade, o que dificulta ou até inviabiliza a formação continuada.

A proposta de formação continuada do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) proporciona um espaço para reflexão sobre as práticas dos professores, incentivando a revisão de abordagens e a aquisição de competências e estratégias que melhorem o ensino da Educação Física. Além disso, busca estabelecer uma conexão entre teoria e prática, considerando a realidade e as necessidades do ambiente escolar.

Assim sendo, conforme delineia Bássoli de Oliveira (2020) a proposta da formação continuada do PROEF é aprimorar e fortalecer o papel do profissional de Educação Física em sua atuação pedagógica, com o intuito de responder às exigências e desafios atuais nas instituições de ensino. Bagatini e Souza (2019) ressaltam que a formação continuada deve apoiar a prática do docente, fundamentando-se na conexão entre teoria e prática. Esse programa favorece o

diálogo e a escuta, estreita o distanciamento entre a Universidade e a escola, incrementa repertórios de conhecimentos de ordem prática e teórica e incentiva o desenvolvimento a pesquisa.

O Programa de Residência Pedagógica (RP) visa, principalmente, promover a formação de professores com nível superior voltado para a educação básica, reforçar e aprofundar a formação teórica e prática dos alunos em cursos de licenciatura, além de auxiliar na formação da identidade profissional dos educadores que estão por vir.

Entre os seus objetivos ele tem a pretensão de valorizar a vivência dos docentes da educação básica na formação dos futuros educadores para suas carreiras profissionais e estimular a pesquisa conjunta e o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos fundamentados nas experiências adquiridas no ambiente escolar (Brasil, 2018). A troca de experiência e saberes entre estagiários e seu preceptor, bem como o desenvolvimento da pesquisa conjunta são características de formação continuada.

A Formação Continuada é um importante meio para os professores reavaliarem a prática docente, podendo fundar-se como um ambiente que possibilite a construção de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, reorganizando suas competências e produzindo novos conhecimentos.

Com base em Azevedo (2010) a formação continuada representa um recurso essencial para que os educadores possam refletir sobre sua atuação, servindo como um espaço que favorece a criação de diversos conhecimentos, além de permitir uma reavaliação e reformulação das suas práticas, aprimorando suas habilidades e gerando novos saberes. Nesse sentido a RP possibilita a troca de práticas, o repensar e refazer ações do professor e produzir novos conhecimentos.

Programas de formação continuada fundamentados nos princípios da pesquisa-ação mostraram-se eficazes na elaboração de projetos e abordagens pedagógicas inovadoras, além de contribuir para o fortalecimento das identidades dos educadores (Bracht et al., 2014; Oliveira, Martins, & Bracht,

2015). A partir da exploração de formação ao longo da carreira, Melo, et al. (2024) buscaram novas possibilidades. Trata-se da inserção de professores em formação (inicial) como participantes da formação continuada.

Assim, perceberam a importância de adotar o conceito de formação profissional docente, pois ela sugere uma continuidade que transcende a tradicional separação entre a formação inicial e a formação continuada dos educadores (Marcelo, 2009). Trata-se de integrar estudantes em espaços de intercâmbio e aprendizado com docentes que atuam diretamente nas escolas, com o objetivo de eliminar as lacunas entre teoria e prática que, frequentemente, aparecem nos currículos formativos.

Os espaços formativos passam a ser mais do que meros momentos de atualização, eles se configuram como locais de colaboração entre educadores. Nesses espaços, o foco está na educação que emerge da prática docente, a qual é influenciada por conhecimentos adquiridos, reflexão sobre as ações realizadas e a postura do professor como pesquisador de sua própria atuação. (Pimenta & Ghedin, 2008; Schön, 2000).

Investir na educação continuada, com ênfase na pesquisa-ação, forma um impulso para o trabalho em equipe voltado à análise e solução de desafios, além de aprimorar as práticas e processos didático-pedagógicos, possibilitando o desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras (Melo, et al. ,2024).

O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná é uma iniciativa que visa à formação contínua dos educadores da rede pública, vinculando essa formação ao avanço na carreira. O programa oferece atividades teóricas e práticas que promovem a colaboração entre docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, com o objetivo de gerar conhecimento e implementar transformações significativas nas rotinas escolares.

A formação contínua procura integrar o trabalho dos educadores das Instituições de Ensino Superior (IES) com a realidade escolar, possibilitando um debate constante e a construção colaborativa de conhecimento. Os docentes são vistos como agentes que aprendem e ensinam em um contexto social dinâmico. O programa busca impactar tanto a Educação Básica quanto o Ensino

Superior, incluindo a reflexão sobre os currículos dos cursos de Licenciatura e a reconfiguração das práticas pedagógicas.

Entre 2007 e 2012, mais de 9.000 professores participaram do PDE/PR. O curso tem duração de dois anos, dividido em quatro semestres. No primeiro ano, os professores têm afastamento remunerado integral, enquanto no segundo ano, o afastamento é reduzido a 25% da carga horária, permitindo que eles retornem à escola para implementar um projeto de intervenção pedagógica, com o uso de materiais que desenvolveram, baseados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e orientações da SEED/PR.

As avaliações dos programas de formação continuada para docentes mostram que há uma uniformidade na formação e vivência profissional dos professores. Políticas homogêneas resultam em ações isoladas e fragmentadas, além de uma carga horária limitada e conteúdos centralizados que não consideram as necessidades teóricas e práticas dos educadores.

Os professores do PDE têm se apropriado parcialmente das Diretrizes Curriculares, tentando integrar essas diretrizes em suas práticas pedagógicas. O estudo indica que o conhecimento é dinâmico e que o Programa está em um contínuo desenvolvimento para melhor atender às necessidades formativas (Bonfim; Batista e Oliveira, 2015).

Para Melo, et al. (2024) é fundamental criar colaborações entre instituições de ensino e universidades com o objetivo de aprimorar as políticas de capacitação, incluindo aquelas que garantam aos educadores a possibilidade de se ausentarem de suas atividades profissionais para participar de eventos formativos. Acredita-se que novos patamares serão alcançados, promovendo uma educação mais reflexiva, cooperativa e libertadora, com ênfase no fortalecimento das identidades profissionais dos professores de Educação Física.

4.TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4.1 Método da Pesquisa

A presente pesquisa foi classificada quanto a sua natureza aplicada por se tratar de uma investigação que se concentra em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções (Thiollent, 2009).

Como este estudo se propõe a analisar a relação entre a falta de acesso a formação continuada específica para professores de EF e o desinvestimento pedagógico, a pesquisa qualitativa explica-se como abordagem coerente para tal, uma vez que analisa o universo de significados, crenças, valores e atitudes dos docentes partícipes (Minayo, 2003), buscando a apreensão deste fenômeno em maior profundidade.

Desse modo, optou-se no estudo pela Pesquisa Participante, uma vez que esse tipo de investigação mescla investigação social, trabalho educacional e ação, existindo uma relação entre o pesquisador e os pesquisados. Neste tipo de intervenção, as atividades desenvolvidas no contexto investigado são partes integrantes da pesquisa e o professor torna-se o investigador da sua própria prática, seu recinto de trabalho torna-se sua fonte de pesquisa (Maffei, 2014).

A pesquisa contou com uma entrevista coletiva com dois professores de Educação Física que após a apresentação teórica do estudo mudaram de concepção ao perceberem que o estado de desinvestimento pedagógico não pode ser atribuído a um único responsável.

O estado de desinvestimento pedagógico resulta de uma combinação de fatores e não Embora frequentemente haja uma tendência de responsabilizar apenas os professores, a situação é mais complexa. O abandono docente, a falta de incentivo, condições de trabalho inadequadas e a gestão escolar também desempenham papéis significativos nesse cenário. O fenômeno está relacionado a um contexto mais amplo que envolve a cultura escolar, as condições socioeconômicas e as dinâmicas entre estudantes, professores e gestores.

Essa perspectiva sugere que é necessário mobilizar de forma colaborativa os diversos agentes educacionais para enfrentar os desafios e transformar esse estado de desinvestimento, garantindo que todos os alunos tenham direito a uma educação de qualidade. Nesse sentido a conversa coletiva propiciou a reflexão e mudança de concepção atreladas a novas perspectivas desse fenômeno.

Para Veloso; et al. (2022) as investigações em ações pedagógicas na Educação Física Escolar promovem uma interação próxima entre pesquisador e participantes, estabelecendo uma parceria de igual participação. Nesses contextos, o(a) pesquisador(a) atua como educador(a), responsabilizando-se pelas ações pedagógicas e pela coleta de dados. Isso não apenas contribui para a construção do conhecimento científico sobre a realidade estudada, mas também proporciona intervenções reflexivas com o intuito de promover mudanças no ambiente escolar.

4.2 Participantes da Pesquisa

O público-alvo da pesquisa foi composto por 56 docentes que ministravam a disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental em, aproximadamente, sessenta escolas da rede pública educacional da cidade de São Paulo.

4.3 Procedimento para coleta de dados

Para obtenção dos dados, foi aplicado um questionário misto (Google Forms®) e uma entrevista coletiva. No instrumento de coleta de dados há a combinação de um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao pesquisador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dá espaço a uma reflexão livre e espontânea do pesquisado sobre os tópicos abordados. O questionário misto combina elementos dos questionários fechados e abertos, permitindo uma coleta de dados mais abrangente e detalhada. Neste tipo de questionário, algumas perguntas são fechadas e outras são abertas, permitindo uma análise quantitativa e qualitativa dos dados (Symon, 2012).

Na prerrogativa da pesquisa Participante, as entrevistas têm se evidenciado como uma ferramenta de coleta de dados que contribui como matéria-prima ao acesso à memória pelo diálogo, ao passo em que o pesquisador se inclui como sujeito da pesquisa por participar da conversa (Moura; Lima, 2014). Na modalidade de Entrevista Coletiva apresentada por Kramer (2007), há um único entrevistador – o pesquisador – que realiza perguntas a múltiplos entrevistados dentro de um mesmo cenário. Além disso, embora ele seja responsável por formular as questões, essa função não é única dele, pois outros podem igualmente desempenhar esse papel.

A entrevista ocorreu nos dias 07 e 14 de dezembro, por meio da plataforma (Google Meet®). Foi destinado um convite a quem manifestou interesse na participação por meio do questionário. Um número de 33 professores assinalaram que aceitariam participar da entrevista, porém apenas duas professoras apareceram.

4.4 Limitações do Estudo

Uma das limitações desta pesquisa refere-se à etapa de entrevistas com os(as) docentes. Embora 33 professores(as) tenham manifestado interesse em participar dessa fase, por meio de resposta ao questionário inicial, apenas duas professoras compareceram às entrevistas, realizadas nos dias 07 e 14 de dezembro, por meio da plataforma Google Meet®.

Essa baixa adesão comprometeu a amplitude e a diversidade de perspectivas esperadas para a construção de uma análise mais abrangente. A ausência dos(as) demais docentes pode estar associada a diferentes fatores, tais como a sobrecarga de trabalho característica do final do ano letivo, conflitos de agenda, cansaço profissional, ou ainda uma possível desmotivação em participar de atividades de cunho investigativo.

Embora tais razões não tenham sido objeto de investigação direta nesta pesquisa, é importante reconhecê-las como elementos que podem ter influenciado a participação e, conseqüentemente, a produção de dados qualitativamente mais diversos.

4.5. Procedimento para análise de dados

A Análise de Conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de todas as comunicações. Essa análise é conduzida de modo sistemático e interpreta o material bruto das comunicações resultantes da roda de conversa e questionários, de forma qualitativas ou quantitativas.

No caso desta presente pesquisa, de abordagem qualitativa, levará em consideração os aspectos subjetivos dos participantes como produtores do conhecimento (Moraes, 1999).

Conforme Bardin (1977), a Análise de Conteúdo organiza-se em três momentos diferentes: pré-análise; análise do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise ocorrem três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise (*corpus*), a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Foram selecionados os materiais a serem analisados para decidir quais deles, efetivamente, estavam de acordo com os objetivos da pesquisa, com base nas regras da Exaustividade (uma vez definido o campo do corpus foi preciso ter em conta todos os elementos desse corpus); a regra da representatividade (a amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial) a regra da homogeneidade (os documentos selecionados devem obedecer a critérios precisos de escolha) e a regra de pertinência (os documentos retidos devem corresponder ao objetivo da pesquisa) (Bardin, 1977).

O método de Bardin (1977), consiste em elaborar novos significados às características dos elementos. Conforme Bardin (1977), o método da Análise de Conteúdo consiste em desvendar os sentidos não explícitos do discurso, os quais muitas vezes carregados de símbolos e polissemia.

À luz da interpretação qualitativa dos dados que serão coletados, serão confrontados os objetivos e resultados junto às teorias apresentadas na fundamentação teórica, que são a epistemologia desta da pesquisa.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Caracterização da população

Essa pesquisa de campo se concentrou nos professores e professoras que ministraram aulas de Educação Física na Rede Municipal de ensino da cidade de São Paulo de uma determinada diretoria de ensino no ano de 2024. Inicialmente a coleta de dados se empenhou na busca de professores dispostos no preenchimento de um questionário com perguntas fechadas e abertas. O questionário foi respondido por cinquenta e seis docentes.

Quanto a caracterização dos participantes em relação à sexo, idade, carga horária semanal, acúmulo de cargo, tempo de atuação e vínculo tem-se os seguintes dados:

Tabela 01. Caracterização da população estudada.

Sexo	Idade	Tempo de atuação como docente.	Tempo na PMSP	Carga horária semanal na PMSP	Vínculo	Acumula cargo
Masculino	36 a 41 anos.	6 anos	3 meses	30 horas	Efetivo (a).	Não.
Feminino	31 a 35 anos.	2 anos	10 meses	30 horas	Contratado (a).	Não.
Masculino	42 a 47 anos.	10 anos	7 anos	30 horas	Efetivo (a).	Sim.
Feminino	36 a 41 anos.	5 anos	1 ano	30 horas	Contratado (a).	Sim.
Feminino	42 a 47 anos.	18 anos	14 anos	40 horas	Efetivo (a).	Não.
Feminino	31 a 35 anos.	8 anos	5 anos.	40 horas	Efetivo (a).	Não.
Feminino	31 a 35 anos.	6 anos	1 ano	30 horas	Contratado (a).	Sim.
Masculino	36 a 41 anos.	14 anos	13 anos	40 horas	Efetivo (a).	Sim.
Masculino	Acima de 48 anos	31 anos	21 anos	40 horas	Efetivo (a).	Sim.
Feminino	42 a 47 anos.	16 anos	12 anos	30 horas	Efetivo (a).	Não.

Feminino	31 a 35 anos.	14 anos	6 anos	60 horas	Efetivo (a).	Sim.
Feminino	Acima de 48 anos	37 anos	26 anos	60 horas	Efetivo (a).	Sim.
Feminino	31 a 35 anos.	13 anos	6 anos	40 horas	Efetivo (a).	Não.
Feminino	Acima de 48 anos	32 anos	14 anos	40 horas	Efetivo (a).	Sim.
Masculino	Acima de 48 anos	19 anos.	14 anos.	60 horas	Efetivo (a).	Sim.
Masculino	36 a 41 anos.	9 anos.	5 anos.	40 horas	Efetivo (a).	Não.
Masculino	31 a 35 anos.	10 anos	6 anos	40 horas	Efetivo (a).	Não.
Masculino	31 a 35 anos.	10 anos	6 anos	40 horas	Efetivo (a).	Não.
Feminino	31 a 35 anos.	14 anos	7 anos	40 horas	Efetivo (a).	Não.
Masculino	36 a 41 anos.	14 anos	13 anos	60 horas	Efetivo (a).	Sim.
Feminino	36 a 41 anos.	11 anos	6 anos	40 horas	Efetivo (a).	Não.
Masculino	Acima de 48 anos	33 anos	13 anos	30 horas	Efetivo (a).	Sim.
Masculino	Acima de 48 anos	13 anos	13 anos	40 horas	Efetivo (a).	Não.
Masculino	42 a 47 anos.	10 anos	7 anos	40 horas	Efetivo (a).	Não.
Masculino	36 a 41 anos.	16 anos.	13 anos.	40 horas	Efetivo (a).	Não.
Feminino	36 a 41 anos.	21 anos	9 anos	30 horas	Efetivo (a).	Não.
Masculino	Acima de 48 anos	33 anos	23 anos	30 horas	Efetivo (a).	Sim.
Feminino	31 a 35 anos.	6 anos	2 anos	30 horas	Contratado (a).	Não.

Masculino	36 a 41 anos.	3 meses	3 meses	30 horas	Efetivo (a).	Não.
Masculino	42 a 47 anos.	16 anos	10 anos	40 horas	Efetivo (a).	Não.
Feminino	20 a 30 anos.	1 ano 9 meses	3 meses	30 horas	Efetivo (a).	Não.
Feminino	Acima de 48 anos	35 anos	15 anos	30 horas	Efetivo (a).	Não.
Feminino	36 a 41 anos.	16 anos	16 anos	40 horas	Efetivo (a).	Sim.
Masculino	36 a 41 anos.	12 anos	6 anos	40 horas	Efetivo (a).	Não.
Masculino	36 a 41 anos.	17 anos	6 anos	30 horas	Efetivo (a).	Sim.
Masculino	36 a 41 anos.	17 anos	3 anos	30 horas	Contratado (a).	Sim.
Feminino	Acima de 48 anos	20 anos	16 anos	30 horas	Efetivo (a).	Não.
Masculino	Acima de 48 anos	15 anos	10 anos	40 horas	Efetivo (a).	Sim.
Feminino	42 a 47 anos.	18 anos	6 anos	40 horas	Efetivo (a).	Não.
Feminino	36 a 41 anos.	19 anos	10 anos	40 horas	Efetivo (a).	Não.
Feminino	36 a 41 anos.	15 anos	15 anos	30 horas	Efetivo (a).	Não.
Masculino	42 a 47 anos.	16 anos	14 anos	40 horas	Efetivo (a).	Não.
Feminino	31 a 35 anos.	13 anos	6 anos	40 horas	Efetivo (a).	Sim.
Feminino	42 a 47 anos.	Projeto mais educação	14 anos	60 horas	Efetivo (a).	Sim.
Feminino	Acima de 48 anos	31 anos	24 anos	30 horas	Efetivo (a).	Sim.
Masculino	36 a 41 anos.	17 anos	4 meses	30 horas	Efetivo (a).	Sim.
Feminino	31 a 35 anos.	8 anos	1 ano	30 horas	Efetivo (a).	Sim.

Masculino	20 a 30 anos.	2 anos	6 meses	30 horas	Efetivo (a).	Não.
Masculino	Acima de 48 anos	10 anos	4 meses	30 horas	Efetivo (a).	Sim.
Feminino	36 a 41 anos.	12 anos	5 meses	30 horas	Efetivo (a).	Sim.
Feminino	36 a 41 anos.	15 anos	1 ano	30 horas	Efetivo (a).	Não.
Feminino	36 a 41 anos.	15 anos	14 anos	70 horas	Efetivo (a).	Sim.
Feminino	36 a 41 anos.	12 anos	4 anos	30 horas	Efetivo (a).	Sim.
Masculino	36 a 41 anos.	8 anos	3 meses	30 horas	Efetivo (a).	Sim.
Masculino	31 a 35 anos.	10 anos	5 meses	30 horas	Efetivo (a).	Não.
Feminino	42 a 47 anos.	5 meses	5 meses	30 horas	Efetivo (a).	Não.

Por meio da tabela é possível perceber que há um certo equilíbrio de professores(26) e professoras (30) na amostra. Sabe-se que a sociedade, mesmo diante da diversidade, a superioridade masculina ainda habita as relações humanas e predomina situações de prioridade entre os sexos. Sobre a diminuição da mulher, Bourdieu (2002) expõem que divisão entre os sexos está profundamente enraizada na sociedade, manifestando-se em diversas esferas e sustentando uma ordem social que reafirma a dominação masculina. Entretanto a mulher mediante muita luta tem alcançado conquistas que tem alterado sua visibilidade e condição.

A EF, durante muito tempo apresentou um esteriótipo masculino juntamente com o esporte que já proibiu presença de mulheres. No cenário esportivo, a presença feminina foi estigmatizada devido à hegemonia ideológica que associa o esporte a uma instituição masculina, historicamente relacionada a atributos como força, resistência e superação de limites criando a imagem da mulher como uma invasora em um espaço tradicionalmente masculino. (Rubio; Simões, 1999).

Fonseca e Souza Neto (2020), ao compreender como a Educação Física tem se organizado no mercado de trabalho com a expansão das possibilidades

de atuação nos últimos anos revelou que apenas a proporção de homens e mulheres atuantes nas escolas de ensino fundamental e médio é equilibrada.

Essa afirmativa vem ao encontro da população da pesquisa que percentualmente se apresentou equiparada, porém com uma leve maioria feminina. Ademais, explicam Hernandez-Alvarez et al. (2010) que há uma perspectiva de gênero que enfoca o papel simbólico de cuidar e ensinar, associando a docência a um espaço predominantemente representado pelo gênero feminino. Para Ungheri et al. (2022) em todas as demais áreas de atuação da Educação Física, com exceção da educação, a presença masculina é predominante. No campo do treinamento profissional de futebol e na preparação de atletas, a supremacia masculina alcança índices de mais de 340% e 250%, respectivamente.

A média de idade da amostra apresenta-se em sua maioria na grade dos trinta e um a quarenta e um anos. O público da amostra tem uma experiência considerável de tempo de trabalho, a maior parte ministra aulas de dez a 20 anos. Parece um tempo considerável para observar o sistema de ensino, perceber suas fragilidades, realizar adaptações para superar barreiras e bucar contextualizações contínuas.

Conforme Tardif (2007) os saberes da experiência são aqueles que surgem da trajetória de vida individual de cada professor, assim como os conhecimentos gerados na rotina de sua prática docente. Cada professor vivencia cotidianamente a complexidade de ministrar no mínimo cinco aulas por dia, enfrentando desafios e barreiras típicos da profissão.

A voz da experiência desses professores e a escuta proporciona a pesquisa maior credibilidade e fidedignidade ao espaço escolar. Reconhecer os saberes provenientes da experiência, onde ocorre a resignificação e reorganização do conhecimento implica em valorizar os saberes dos docentes que estão “com a mão na massa”, no chão da escola e através desta ação também produzem saberes (Almeida,2010).

São pessoas que acreditam na pesquisa acadêmica, na ciência e conseqüentemente na educação e que se dispuseram dividir suas experiências e práticas profissionais. Estudos centrados na carreira docente dos professores de EF realizado por Farias (2018) essa amostra encontra-se entre o período da

Consolidação das Competências Profissionais na Carreira e a Afirmção e Diversificação na Carreira. Esses dois períodos concentram fases de estabilização de estratégias, comportamentos e atitudes que irá consolidar o profissional ao longo de sua profissão.

Trabalhadores com cargas horárias excessivas, no mínimo trinta horas e máximo setenta, o grupo se concentra em sua maior parte exercendo sua função por trinta horas semanais. Não realizam JEIF, portanto não possuem horário de formação. Exceto cinco professores contratados, os demais são efetivos. Há um certo equilíbrio daqueles que acumulam cargos, sugerindo a desvalorização salarial docente e a necessidade de mais de uma fonte de renda por conta vencimento base baixo para o custo de vida e padrões de uma cidade como São Paulo.

Conforme Jacomini e Minhoto (2015) o acúmulo de cargos é uma alternativa que os professores têm adotado para contornar os baixos salários, evidenciando que o vencimento base inicial na rede municipal de São Paulo é insuficiente para garantir uma vida minimamente digna.

As jornadas de trabalho dos professores podem ser Jornada Básica Docente (JBD) – 25h/aula e 5 h/atividade semanais (3 na escola e 2 em local de livre escolha). Total de 180 h/aula mensais. Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) – 25h/aula e 15 h/adicionais semanais (11 na escola e 4 em local de livre escolha). Total de 240 h/aula mensais. Além dessas duas, o professor pode acumular cargo com a mesma prefeitura e trabalhar 60 horas acumulando duas JBDs ou 70 horas com uma JEIF e uma JBD.

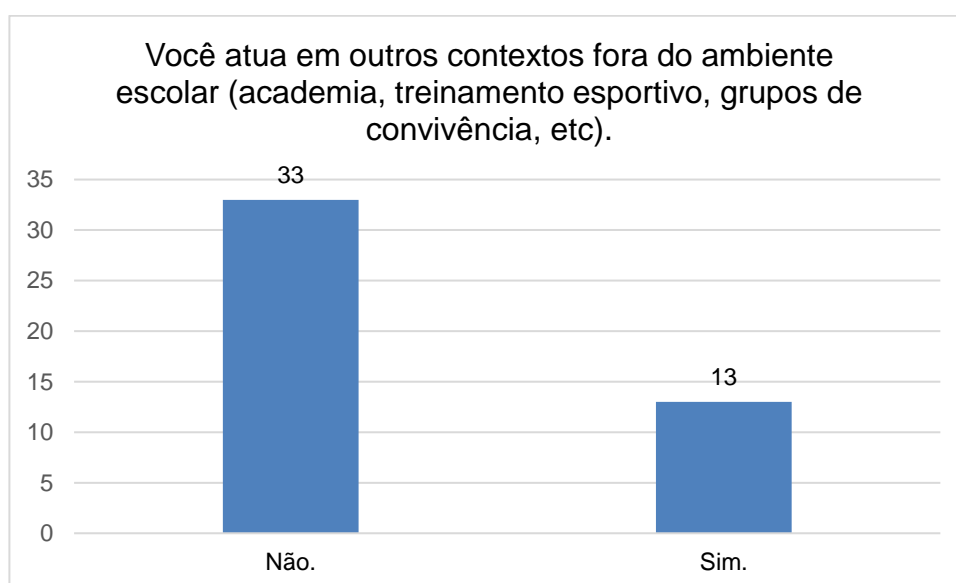
Com base tanto nos números quanto nas cargas horárias e na atuação em outra escola é possível constatar que vinte e sete professores acumulam cargo como professor, seis com a prefeitura de São Paulo e outros vinte e um com o Estado, outra prefeitura ou particular. São aproximadamente cinquenta por cento da amostra, sugerindo um tempo excessivo da ação docente em aulas e a escassez de horas para o planejamento, correção de atividades e preenchimento dos documentos burocráticos como o diário virtual denominado Sistema de Gestão Pedagógica (SGP).

Entre a diversidade de problemas vivenciados cotidianamente na percepção dos professores de Educação Física, Krug, et al. (2019) elencou entre

os obstáculos citados por docentes na gestão de aula a dificuldade no planejamento. Canfield (1996) ressalta que o planejamento é o mapa que nos guia ao que sabemos, queremos, como nos conduziremos e onde chegar.

A falta de tempo para o planejamento facilita as ações pedagógicas descomprometidas de intenções e objetivos. A dificuldade na elaboração do planejamento sugere possível falta de conhecimento dos conteúdos e despreparo para atuação docente.

Gráfico 01. Atuação profissional em ambientes além da escola



Fonte: autoral.

O primeiro gráfico de caracterização da amostra revela que treze professores tem mais de uma função para complementar sua renda e acumular cargo. Apesar de contabilizar apenas 20% do amostra, esse número retrata a desvalorização da carreira docente e a migração da profissão. Lima (2016) ao estudar sobre a atratividade da carreira docente concluiu que as condições de trabalho e a desvalorização especificamente da EF escolar atingem diretamente ao desencanto da prática profissional. A mudança para além do contexto escolar pode sugerir um encanto por novos horizontes e abandono da docência.

5.2 Características da formação acadêmica da população (Inicial e Continuada)

As formações iniciais e continuadas são vistas como um dos pilares para o sucesso educacional, o desejo, a reflexão, a análise e a avaliação por parte dos docentes e se tornam aspectos essenciais para que todo o conhecimento adquirido se transforme efetivamente, promovendo melhorias na prática docente e no desempenho dos estudantes (Sena e Santos, 2022).

A formação acadêmica é um suporte essencial para a carreira do professor, contribuindo não apenas para o seu desenvolvimento profissional, mas também para a qualidade da educação oferecida aos seus estudantes. Professores bem formados e atualizados têm um conhecimento mais profundo sobre os conteúdos que ensina, impactando significativamente o ensino e a aprendizagem.

A formação inicial, que é o período em que o futuro professor é exposto a um amplo conjunto de teorias, é marcada pela aquisição das competências essenciais para a prática docente (Nascimento, 2002). Entretanto esse conhecimento adquirido se modifica ao longo do tempo devido à aprendizagem contínua e à aplicação de experiências prévias em novas situações. Trata-se da forma como categorizações de novas ideias se baseiam em conhecimentos já existentes.

Conforme Gatti (2014) as licenciaturas não apenas capacitam os educadores para a prática profissional, mas também influenciam diretamente a qualidade do ensino e a vivência de aprendizado dos estudantes na educação básica. A acelerada e constante evolução humana tem exigido do professor a formação contínua e permanente para lidar com a gestão da sala de aula, utilizar as tecnologias educacionais, inovar e promover um aprendizado significativo, bem como romper barreiras com práticas tradicionais distantes de reflexões e criticidade. Segundo Sacristán (1999), é fundamental reavaliar os programas tradicionais de formação de professores, considerando não apenas os aspectos técnicos da profissão, mas também as dimensões pessoais e culturais.

A complexidade docente aponta para a falta de articulação entre teoria aprendida na instituição de ensino superior e a prática pedagógica vivenciada

cotidianamente na escola. Há necessidade de uma formação mais abrangente e contextualizada com a realidade da educação brasileira.

Tabela 02. Característica de instituição da formação inicial

TIPO	NÚMERO DE PROFESSORES	PORCENTAGEM
Particular	44	78,6%
Pública	12	21,4%

Fonte: autoral.

A tabela acima indica o número de professores que obtiveram sua conclusão inicial em universidades públicas e privadas. Há um número significativo que cursaram o ensino superior na rede particular. Sabe-se que o ensino particular se equivoca quando concentra suas ações no lucro e matricula muitos estudantes para um único professor que necessita dar conta do ofício sem nenhuma estabilidade. Talvez essa situação se reflita na qualidade do ensino e da aprendizagem na medida da ausência de ações assistivas na formação de educadores.

Atualmente temos visto o crescimento de cursos de licenciaturas a distância em universidades particulares. Trata-se do barateamento das mensalidades, um alto índice de matrículas, professor com baixa formação para ganhar pouco pela hora/aula e uma qualidade questionável do ensino e da aprendizagem. Em estudo/pesquisa evidenciada por Gatti (2014) há uma visível migração dos cursos em licenciaturas para regime a distância em instituições privadas revelando futuros professores carentes de uma socialização cultural não desprezível.

Barreto (2008) argumenta que a formação de professores a distância deve ser avaliada tanto pela quantidade quanto pela qualidade. Embora a expansão dessa formação amplie as oportunidades, ela está frequentemente vinculada a uma lógica de mercado que pode resultar na superficialidade da formação docente, devido à massificação da educação a distância.

Em termos de educação, ampliar o acesso não assegura a qualidade na ação de formar professores competentes e comprometidos. A formação de

professores carece da interatividade e da mediação presencial que a educação a distância não contempla. Competências interpessoais e práticas pedagógicas eficazes são essenciais para exercício da profissão que carece de atenção e não de medidas instantâneas que contempla leis, porém são ineficazes aos desafios da educação brasileira.

Tabela 03. Ano de conclusão da formação inicial

Ano	Nº de professores	Porcentagem
1980 a 1990	5	8,95%
1991 a 2000	3	5,37%
2001 a 2010	24	42,86%
2011 a 2020	23	41,07%
2021 a 2023	1	1,79%

Fonte: autoral.

A tabela 03 se refere ao ano de conclusão dos docentes na formação de Educação Física. A formação inicial é um suporte significativo para a prática pedagógica dos professores. Trata-se da base acadêmica para iniciação do exercício profissional da carreira docente. São conhecimentos teóricos e práticos que são apresentados, isso inclui a compreensão dos conteúdos curriculares, o desenvolvimento de competências pedagógicas e a vivência do cotidiano escolar por meio de estágios.

O objetivo final é oferecer subsídios para uma prática docente eficaz e reflexiva. "Trabalhar a formação implica em também compreender que apenas abordagens pedagógicas e textos teórico-práticos não são suficientes, se não situarmos que o professor é um sujeito em transformação, (Bruno, 2021 p. 29), pois a sociedade se transforma ininterruptamente.

Bracht et al. (2014) ressaltam que a formação inicial (FI) não tem conseguido prever todos os desafios que o futuro professor encontrará na escola. Contudo, é fundamental que essa formação contribua de maneira significativa, pois isso influenciará as ações do educador. Sabe-se que a formação do professor de Educação Física tem passado por diversas transformações ao longo do tempo, refletindo mudanças sociais, culturais e educacionais (Franchi e Oliveira, 2021).

Esses aspectos revelam uma trajetória de evolução que se comprometeu a buscar, ao longo de sua história, uma melhor preparação da área para atender às demandas educacionais de diferentes períodos e às expectativas sociais relacionadas à sua especificidade.

A atividade docente, segundo Libâneo (2011), enfrenta dilemas que surgem em resposta às necessidades sociais e individuais de formação profissional em um mundo em constante transformação. A tarefa de capacitar professores para implementar uma Educação Física escolar que esteja alinhada com os marcos legais e que integre os avanços teóricos alcançados na área nas últimas décadas é, sem dúvida, complexa (Bagnara, 2023). A necessidade de adaptações contínuas decorre do fato de que vivemos em um mundo em constante transformação, que desconsidera a permanência das abordagens tradicionais obsoletas e incentiva a inclusão de críticas e reformas para combater a homogeneização das práticas educativas.

A identidade docente é substancialmente moldada pela formação pedagógica experienciada. Essa impacta não apenas as práticas educacionais, mas também a percepção que se tem de si mesmo e seu posicionamento dentro do contexto escolar. Bagnara (2015) aponta que a fragmentação da FI, a falta de um planejamento integrado e a negligência na preparação dos futuros docentes levam os formados a reproduzirem as mesmas práticas que vivenciaram na Educação Básica (EB).

Para Ibañez, Rodrigues e Sambugari (2023) a trajetória histórica da EF no Brasil nos leva a refletir sobre a influência das diversas tendências na formação e na prática dos professores, considerando as marcas identitárias que podem ter sido moldadas em diferentes períodos. Junior e Tassoni (2013) observaram que as mudanças na área da EF impactam diversos aspectos,

desde a formação inicial dos profissionais até as condições de trabalho nas escolas e a organização da prática pedagógica, afetando a valorização tanto da área quanto dos docentes.

O ano de conclusão da formação inicial em EF revela a vertente histórica da área que influenciou as aprendizagens acadêmicas do futuro docente, bem como delimita uma certa perspectiva de EF que ele cursou enquanto estudante da EB. Essas duas interposições repercutem as práticas pedagógicas do professor e constitui a sua identidade. O processo histórico da EF é um fator determinante na formação inicial dos educadores, influenciando desde os conteúdos abordados nos currículos até a formação da identidade profissional e as abordagens pedagógicas (Rizer,2013)

A EF avançou bastante e as formações iniciais não são capazes de acompanhar as transformações por ela vivida. Nesse sentido, vão haver lacunas de conhecimento que necessitam ser recuperadas por meio das formações continuada. Portanto, conforme novas informações e experiências são assimiladas, o entendimento e a perspectiva de cada indivíduo evolue.

O público da amostra se concentrou no período de conclusão de formação a partir do ano 2000 a 2020. A formação de EF escolar desse ciclo discutia o rompimento das práticas pedagógicas por meio de novas abordagens da área baseada nos modelos tradicionais e que vivenciava o esporte da escola. O Ministério da Educação e Cultura tinha apresentado os Parâmetros Curriculares Nacionais específicos para área com blocos de conteúdos como sugestão de diversidade de aprendizagens. Abandonavam-se os princípios higiênicos, militaristas e esportivistas em favor da adoção de uma abordagem desenvolvimentista, psicomotricista, construtivista e crítica (Ferreira,2019).

Em 2006, a prefeitura de São Paulo publicou um documento que estabelece expectativas para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita no Ciclo II do Ensino Fundamental. A Educação Física, sendo um componente curricular obrigatório da Educação Básica, poderia contribuir para o desenvolvimento dessa competência, visto que essa responsabilidade é compartilhada por toda a escola (São Paulo, 2006). Para tanto, os professores deveriam empregar uma diversidade de textos para ensinar os conteúdos de sua área, incluindo contos, poemas, propagandas, informes científicos, pesquisas,

relatos históricos, biografias, gráficos, tabelas, imagens, entre outros, sem desconsiderar os objetivos específicos da Educação Física para cada ano escolar (São Paulo, 2006).

Dentro da Educação Física, o movimento humano passou a ser entendido como uma linguagem, uma vez que o ser humano, ao executar movimentos, expressa uma intencionalidade. Dessa forma, o movimento humano é visto como uma forma de manifestação de sentimentos, sensações, emoções e de toda a produção cultural da humanidade (São Paulo, 2006).

Em 2007, a prefeitura de São Paulo oficializou a proposta curricular apresentada em 2006, preservando a perspectiva sobre o mundo, o ser humano e a sociedade. Nesse cenário, as aulas de Educação Física escolar deveriam ser orientadas pela metáfora do corpo cidadão, significando que os movimentos deveriam ser executados como expressão de intencionalidade e de uma maneira de interpretar o mundo (Maldonado e Silva, 2018)

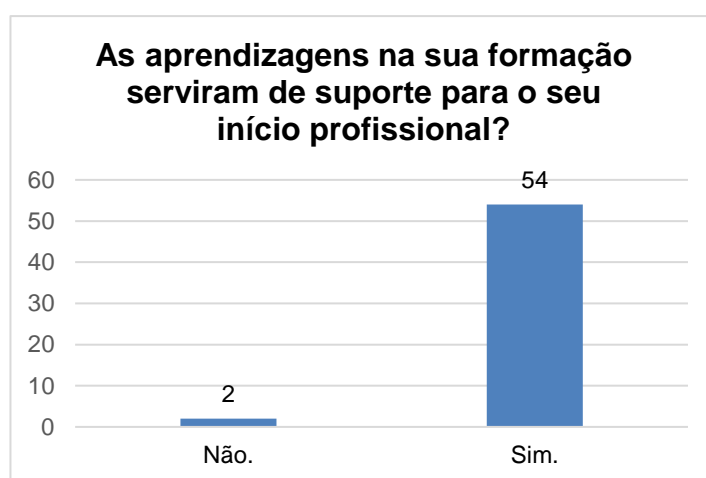
Já em 2008 o Estado de São Paulo apresenta uma nova Proposta Curricular, conhecida popularmente como caderninho, com a justificativa de atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado. Nesta Proposta Curricular, destaca-se que a Educação Física explora a cultura dos aspectos corporais através de diversas manifestações, como jogos, ginástica, dança, atividades rítmicas, lutas e esportes. Essa diversidade é especialmente importante na contemporaneidade, que valoriza a pluralidade dos modos de vida. (São Paulo, 2008). Para Neira (2011) os conhecimentos da proposta são tratados de maneira superficial e fragmentada. O caráter informativo e instrumental prevalece sobre qualquer preocupação em desenvolver uma postura crítica tanto nos educadores quanto, conseqüentemente, nos educandos.

Em 2017 foi apresentada a BNCC (Brasil, 2017) e uma grande parte da população desse estudo estava em fase de formação. Devem ter ouvido sobre todo o impasse e confusão na construção desse suporte pedagógico nacional que é base do currículo da cidade de São Paulo. Sabe-se que a política influenciou significativamente a produção desse documento que causou polêmicas. Um grupo de professores influentes na área escolar elaboraram a primeira versão,

porém após o impeachment da presidenta em 2016 houve uma mudança de equipe e um novo grupo deu continuidade para a apresentação a sociedade.

A BNCC, apesar de algumas incoerências, retrata a Educação Física na sua multiplicidade de vivências. Possivelmente os professores dessa amostra não devem ter vivenciado no seus cursos de formação inicial os conteúdos da base, entretanto devem ter refletido sobre direções a evitar em relação as práticas pedagógicas.

Gráfico 02. Aprendizagens da formação vinculadas ao início da profissão



Fonte: Autoral.

O gráfico 02 indaga aos professores sobre os saberes adquiridos na formação. Curiosamente dois professores responderam que as aprendizagens da formação não serviram de suporte para a prática pedagógica. Entende-se que os conteúdos da formação inicial com o tempo vão se resignificando, talvez esses professores cursaram a disciplina e entraram em exercício posteriormente. O P16 relata que *“faltou a abordagem pedagógica, com riqueza de conteúdos, repertório para dar suporte em todos os níveis de escolarização dos elementos da cultura corporal de movimento”*.

Os níveis de escolarização da EB são no mínimo quinze e a cultura corporal de movimento abrange uma série de culturas corporais que possivelmente seria inviável abordar todas elas. A complexidade da prática docente e a diversidade de contextos escolares são dificultadores das formações

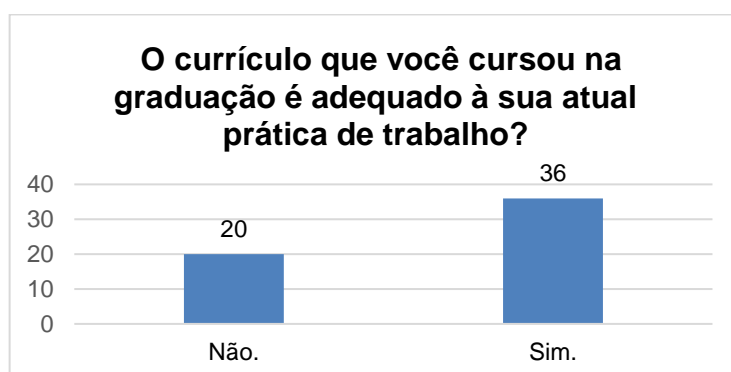
de professores, porém, esses obstáculos tornam-se evidentes diante a dissociação entre a teoria e a prática.

Rufino e Souza Neto (2022) ao estudarem sobre os principais desafios para a inserção profissional na escola no início de carreira, consideraram opiniões altamente críticas em relação às formas de organização dos processos de formação inicial na licenciatura em Educação Física nos dias de hoje. As críticas se concentraram, principalmente, nos currículos excessivamente acadêmicos e disciplinares, pouco conectados com a realidade prática do cotidiano escolar.

O participante P19 menciona que *“o enfoque na graduação foi mais voltado à iniciação esportiva e ao bacharelado. Senti falta de maior carga horária voltada à docência e temáticas relacionadas as aprendizagens da licenciatura”*. É sabido que durante um bom tempo a esportivização foi conteúdo primordial para Educação Física, muitas vezes até entendida como sinônimo da área. Muitos professores do ensino superior, nem sempre ministraram aulas em escolas de Educação Básica, porém foram atletas e ensinam a ensinar. Segundo Cunha (2004) a ideia de que, quem sabe fazer, sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Para Daólio (1998):

a formação atual de grande parte dos profissionais de educação física, que se dá na maioria dos mais de 150 cursos superiores espalhados pelo Brasil, ainda não consegue tratar o esporte nas suas dimensões históricas, culturais, sociológicas, econômicas, como fenômeno de marketing, etc. A grande quantidade de horas nas disciplinas que tratam o esporte nos cursos de formação profissional em educação física ainda é destinada aos aspectos técnicos das modalidades, fazendo com que os alunos, futuros professores, pratiquem os fundamentos esportivos na duvidosa premissa de que basta os alunos saberem fazer para saberem ensinar futuramente (1998, p. 111-112).

Gráfico 03. Currículo da formação inicial conectado a prática pedagógica

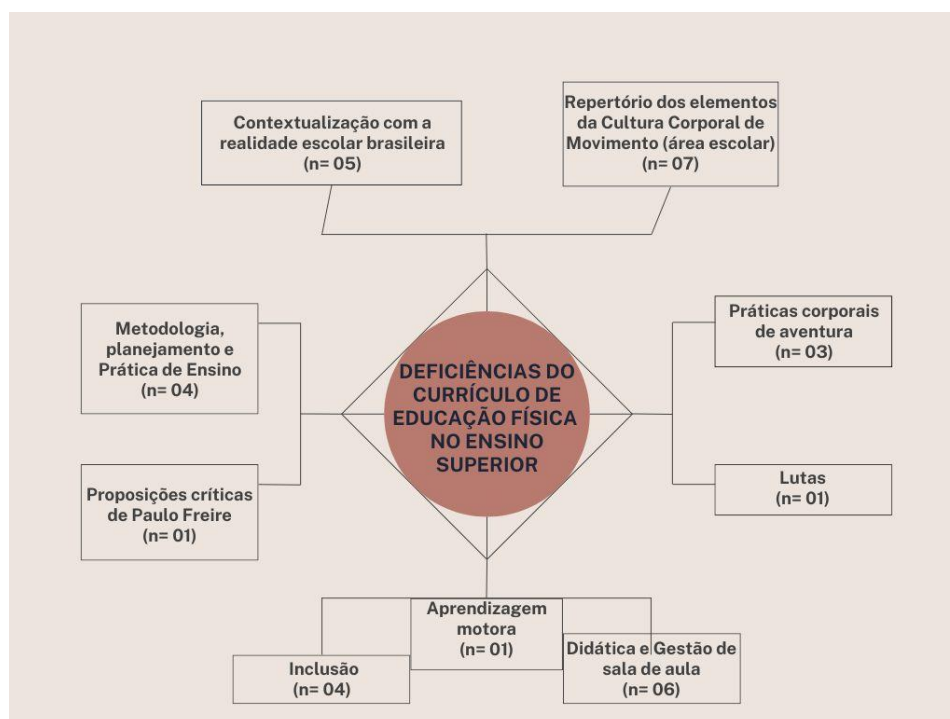


Fonte: Autoral.

Normalmente, é no início da carreira, dentro da sala de aula, que o professor percebe as grandes lacunas em sua formação inicial. Isso provoca um "choque de realidade" que pode frustrar o profissional, impactando sua maneira de interagir com os alunos e colegas de trabalho (Dos Santos; Menezes, 2018).

Parece haver um desencontro entre o que foi aprendido e o que se vivencia no chão na escola. Quanto mais o tempo se distancia, maior é o abismo entre as concepções e as práticas pedagógicas. Em vista disso, ganha relevância as preocupações de Souza; et al. (2020) sobre a necessidade de refletir sobre o currículo, as condições materiais de trabalho e as ferramentas que garantem uma formação adequada que capacite para a intervenção profissional na sociedade.

Figura 03. Ponto de vista dos professores sobre as lacunas de sua formação inicial.



Fonte: autoral.

Contextualizar a formação inicial de professores com a complexa realidade escolar brasileira parece a grande dificuldade da maioria dos cursos de licenciaturas. Considerando essa perspectiva Rezer (2013) refere-se aos desafios que os estudantes de Educação Física enfrentam ao tentar traduzir teorias e conceitos aprendidos na sala de aula em situações reais de ensino e intervenção pedagógica.

As mudanças sociais, culturais e pedagógicas vindas da visão mais abrangente e crítica da área ao longo do tempo sugerem que os cursos de formação inicial em EF cursados na década de 1980 não atendem mais as demandas práticas da profissão. A partir da LDB (1996) e os PCNs (1997) indicaram um deslocamento do objeto de ensino, devendo relacionar-se com a proposta pedagógica da escola e com os elementos da cultura corporal de movimento, na perspectiva da formação de cidadão e não mais atleta (Gramorelli,2015).

Analisando essa conjuntura, lacunas são consequência das evoluções desse conhecimento, porém é preciso estreitar a distância entre o conteúdo acadêmico e o que e como ensinar na educação básica. A formação inicial é uma área de incertezas, pois nunca se pode antever todos os desafios que o futuro profissional vai ter em sua intervenção. Por isso que a formação continuada deve ser um elemento permanente na vida laboral do professor (Castro, 2015)

Mudanças paradigmáticas ocorreram ao longo da história da EF caracterizada por uma série de transformações profundas que desafiaram os fundamentos tradicionais da disciplina onde o foco era fortemente centrado nos aspectos técnicos e na aptidão física. A EF passou a abranger uma diversidade de manifestações corporais.

Para Neira e Gramorelli (2015) ela passou a possibilitar a inclusão de diversas tradições culturais, permitindo que múltiplas vozes sejam representadas, pois não se debate ou se valoriza uma prática corporal em detrimento de outra. Em assim sendo, poder-se-ia caracterizar, de maneira breve, que a cultura corporal de movimento consiste em práticas, saberes e expressões que contemplam o corpo e suas diversas manifestações através do

movimento visando compreender a Educação Física como um componente das linguagens (Neira, 2013).

A multiplicidade corporal não era ensinada na formação inicial, esse currículo inovador para área, baseado na cultura corporal de movimento, recentemente reformulou as grades curriculares das instituições de ensino superior .

Para Vieira e Welsch (2009) mesmo com algumas inserções de disciplinas pedagógicas e mudanças nos currículos, ainda em 2009 se perpetuava a indicação de uma formação acadêmica generalista e voltada para o esporte. Na mesma linha, Welsch (2007) aponta que a formação ainda se orienta por uma perspectiva técnica, resultando em práticas pedagógicas dos professores que atuam nas escolas limitadas ao ensino de habilidades. Isso resume o ensino a uma simples aprendizagem para saber jogar, negligenciando a função educacional do profissional.

Já as formações continuada para capacitar a docência encontra-se camuflada por meio da precariedade da educação brasileira. Para Fraga e Borges (2023) de maneira geral, a falta de adesão a programas de formação continuada está relacionada à situação de precariedade do trabalho docente no Brasil e à ausência de políticas de formação permanente que sustentem a participação dos professores em projetos de longa duração de formação continuada.

Sob essas circunstâncias, cabe frisar que é legítima a crítica sobre a necessidade de problematização teórico-prática de todos os elementos da Cultura Corporal, principalmente Lutas e práticas corporais de aventura (PCA), pois trata-se de dois conteúdos ainda hoje, pouco discutido na formação inicial . A esse respeito, De Freitas et al. (2016) constataram, ao avaliar a implementação de um programa de práticas corporais de aventura (PCA) para o 7º ano do Ensino Fundamental, que o professor de Educação Física nunca havia refletido ou trabalhado com esse tipo de prática durante suas aulas, uma vez que esse conteúdo foi pouco abordado durante sua formação acadêmica. A formação em práticas de aventura ainda é incipiente nos cursos de Educação Física e, diante dessa realidade, é fundamental que os professores busquem conhecimentos que vão além dos adquiridos na graduação. É imprescindível que as

universidades ampliem a oferta de disciplinas que tratem do tema, envolvendo os futuros professores nessa discussão (Tahara,2017)

Com relação à formação inicial, Inácio et al. (2016) discutem a presença das Práticas Corporais de Aventuras (PCA) nas universidades brasileiras, seja como disciplina isolada ou incorporada a outras matérias, e destacam a ausência dessas práticas, enfatizando que "[...] é preciso sanar primeiro a lacuna da graduação para que o conteúdo passe a ser efetivamente ensinado na Educação Básica" (Inácio et al., 2016, p. 180). Além disso, devem disponibilizar cursos de extensão, pós-graduação e congressos que abordem a temática da aventura, a fim de enriquecer o conhecimento nesta área (Severino; Pereira;Santos, 2016).

As práticas de aventura compreende a expansão do referencial teórico no domínio da Educação Física. Essa inclusão representa um conjunto de conteúdos que estão sendo abordados no contexto acadêmico atual da área (França et al., 2023). Cabe salientar a necessidade dos cursos de formação continuada e o contexto acadêmico oferecer suporte aos professores no sentido de conhecer e dominar com efetividade esse novo referencial.

Gráfico 04. Componentes que influenciam o aprender a ensina



Fonte: Autoral.

A constatação de que só a formação inicial não deu conta de ensinar a aprender a ensinar sugere a necessidade de os cursos aproximarem seus conhecimentos a prática pedagógica. Sugere que as Universidades venham ao

encontro das escolas e que a escuta aos professores seja valorizada. Com base em Fiorentini (2009) o modelo de formação docente adotado pelas principais universidades brasileiras parece não atender mais aos desafios contemporâneos da prática profissional nas escolas. Atualmente, discute-se o papel da universidade como responsável pelo conhecimento, saber e técnica, bem como sua função de agente catalisador nas mudanças sociais e culturais.

No estudo desenvolvido por Moraes, Da Silva Junior e Souza (2015), a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (PRP) aparece como destaque positivo na integração entre a formação docente na academia e a rede pública de educação básica. De um lado, pelo incentivo e valorização da formação docente, portanto, incentivo à ciência; e por outro lado, por viabilizar a interlocução entre o Ensino Superior e o contexto da Educação Básica.

Conforme o gráfico evidencia, para aproximadamente 65% dos professores a formação inicial e a prática profissional necessitam caminhar juntos e os cursos não podem permitir que os dois se percam um do outro. Parece que as políticas de formação de professores têm percebido a necessidade desse enlace e tem investido em programas remunerados que ao mesmo tempo auxilia o professor que está na escola e qualifica a formação docente. O descontentamento ocorre devido a dificuldade das universidades relacionada a burocracia em adquirirem esse programa e o número reduzido de vagas.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa importante para a formação inicial de professores, mas enfrenta diversos desafios que podem comprometer sua efetividade. Segundo Guirra (2023), as exigências burocráticas podem desviar o foco da formação prática e reflexiva dos futuros docentes.

Barbosa e Costa (2020) ressaltam que o número de vagas ofertadas é insuficiente para atender a demanda de licenciandos, restringindo a participação de muitos interessados. Para Andrade (2021) ao analisar os documentos governamentais e institucionais que fundamentam o PRP, destaca a complexidade e a carga documental envolvida no programa. Rocha et al. (2023)

apontam que a implementação do PRP enfrenta desafios significativos, especialmente em instituições com menor capacidade estrutural, devido às exigências rigorosas estabelecidas pelo programa. Esses aspectos fazem com que o PRP, embora seja uma iniciativa importante para a formação docente, enfrente entraves que limitam seu alcance e efetividade. Eles evidenciam a necessidade de ajustes na implementação do programa para garantir maior acessibilidade, integração e eficiência na formação de professores.

Anísio Teixeira já nos dizia: “Não há como fazer educação barata – como não se pode ganhar uma guerra barata. Se for nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro” (Teixeira, 1971).

Tabela 04. Formação continuada

Cursou pós-graduação?	Número	Porcentagem
Sim	38	67,86
Não	18	32,14
Tipo		
Doutorado.	1	1,79
Especialização.	32	57,14
Mestrado.	5	8,93
Não cursei nenhum curso de Pós-graduação.	18	32,14

Fonte: Autoral. Tabela completa em anexo.

A pós-graduação, principalmente como parte integrante da formação docente, desempenha um papel fundamental no aprofundamento do conhecimento, bem como na atualização profissional. Quando bem ministrada e cursada, ela é capaz de auxiliar numa compreensão profunda e especializada em áreas específicas e aproximar o professor a novas abordagens e tecnologias, bem como investir na qualidade da educação oferecida aos estudantes.

A tabela 04 retrata a formação continuada da amostra da pesquisa que parece empenhada em relação a continuidade de formação, entretanto a maior parte dela cursou essa especialização em área diferente as adjacentes a Educação Física escolar. O questionário falhou em não especificar área, porém essa situação sugere a realização de qualquer curso exclusivamente para fins de evolução funcional.

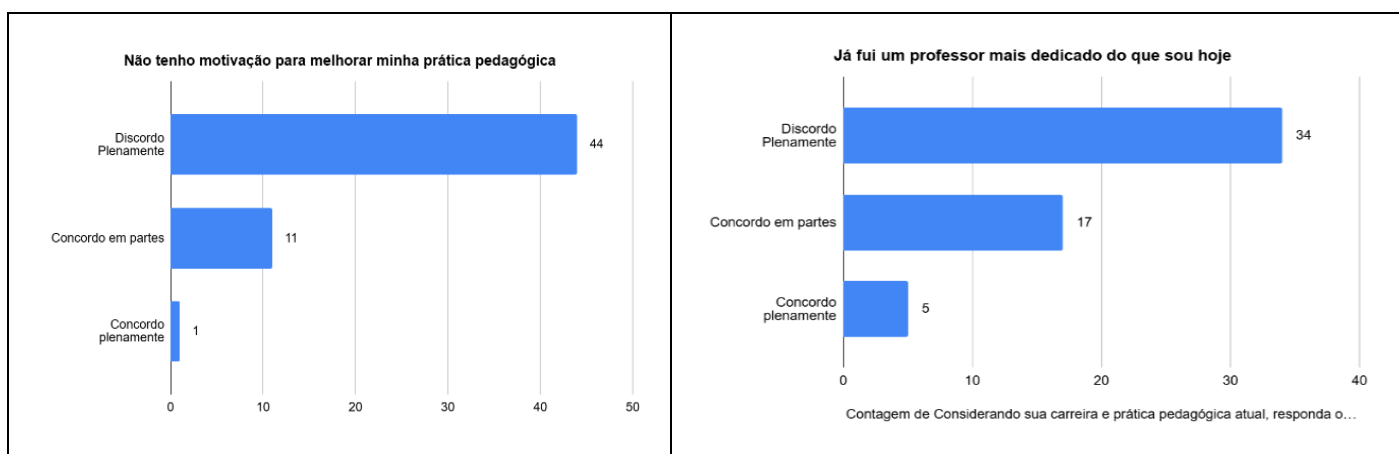
Um ponto de vista aceito é que as ações de formação continuada de professores têm se concentrado na padronização do desempenho e na meritocracia, utilizando bonificações, premiações e certificações (Viegas, 2019). Essa abordagem ignora a dimensão humana da formação e da atuação docente, priorizando uma perspectiva voluntarista e utilitarista no ambiente escolar baseado nos princípios da competitividade e da meritocracia.

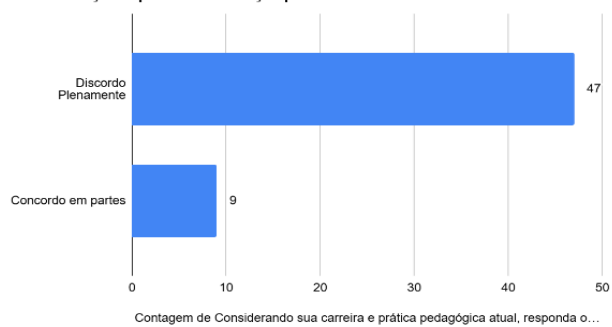
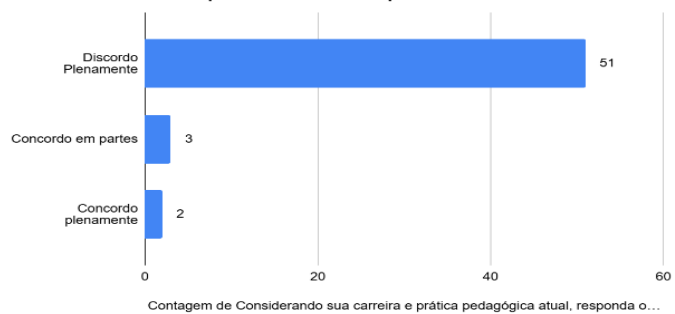
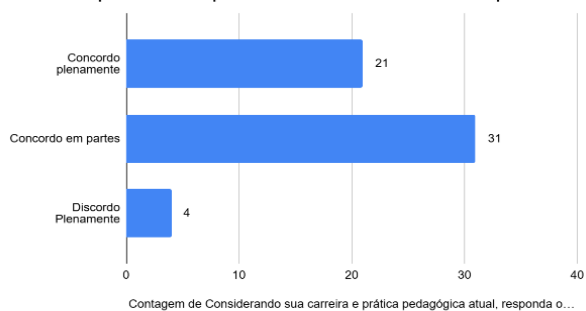
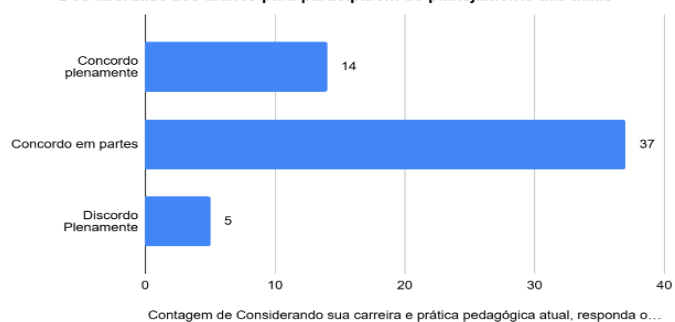
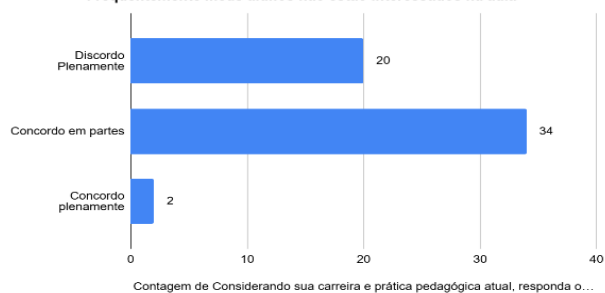
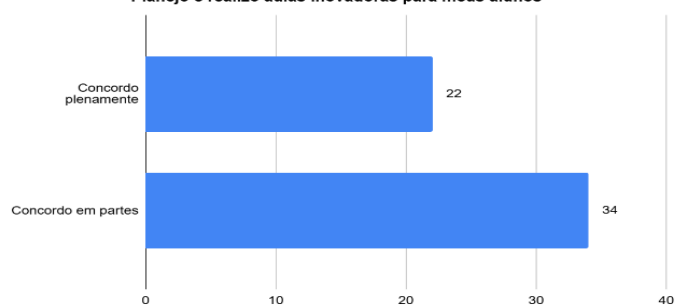
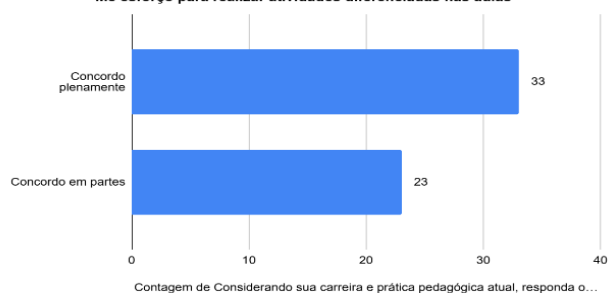
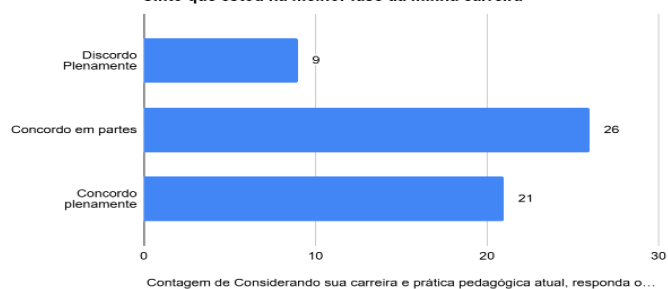
Diferentes modelos de formação continuada têm subsidiado as políticas de formação de professores nas últimas décadas. Entretanto estudos realizados por Silva e Castro (2008) mostram que o modelo de formação continuada introduzido pela reforma educacional alterou a concepção tradicional, adotou uma nova configuração mais instrumental e prática e não tem contribuído de maneira efetiva para a profissionalização docente nem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O importante é concluir cursos, independente da qualidade e aplicabilidade que eles oferecem ao crescimento intelectual docente e a prática pedagógica.

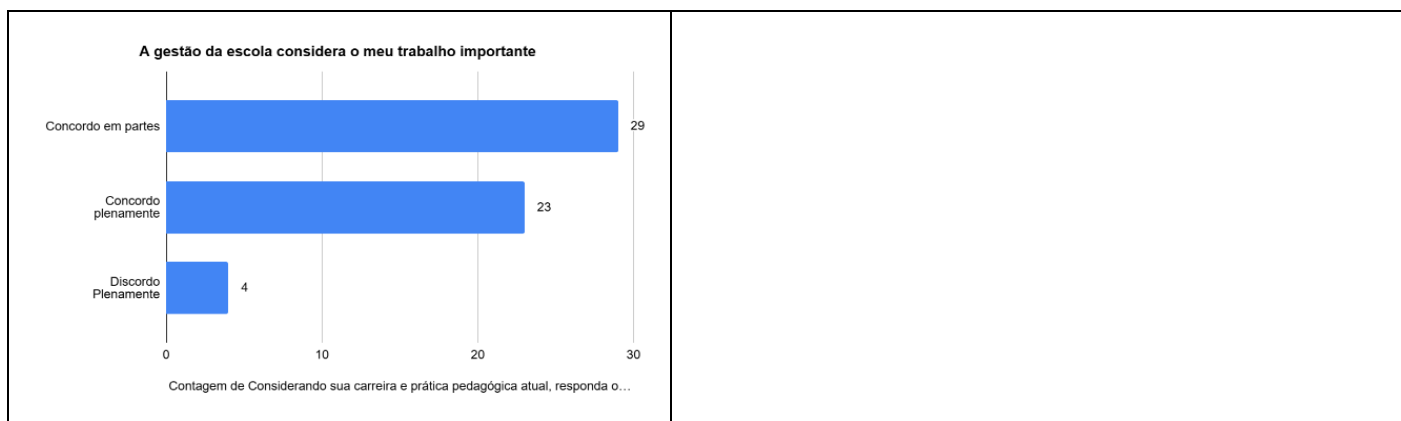
No entanto não podemos desconhecer as condições objetivas do trabalho do professor. Na atualidade, a precarização do trabalho docente traduzida na sobrecarga de trabalho, em baixos salários, na grande rotatividade dos professores na escola tornou-se fator impeditivo para que eles busquem com seus próprios recursos uma formação permanente.

5.3 Características das práticas pedagógicas docente

Conjunto de gráficos 01. Considerando carreira e prática pedagógica atual



Perdi a crença de que a minha atuação pode mudar a realidade dos meus alunos**Abandonei o compromisso de manter a qualidade das minhas aulas****Considero que a minha disciplina não é valorizada na mesma medida que outras****Dou liberdade aos alunos para participarem do planejamento das aulas****Frequentemente meus alunos não estão interessados na aula****Planejo e realizo aulas inovadoras para meus alunos****Me esforço para realizar atividades diferenciadas nas aulas****Sinto que estou na melhor fase da minha carreira**



Fonte: Autoral.

Considerando as práticas pedagógicas dos professores e as percepções sobre a carreira, a complexidade docente manifesta sentimentos e expectativas distintas individuais. A desvalorização da EF, por si só favorece insatisfação, inferioridade e rejeição que influenciam as práticas pedagógicas. Baseado nas pesquisas de Silva e Krug (2007) sobre os sentimentos dos professores de EF, em escala de gravidade, a desvalorização representa o primeiro sentimento de insatisfação relacionado à prática docente nas escolas.

Conforme o conjunto de gráficos a respeito das práticas pedagógicas atuais, apenas quatro professores acredita que a EF encontra-se no mesmo patamar de importância que as outras disciplinas. Entretanto, o histórico da área, bem como nossas vivências no chão da escola revelam que a desvalorização desse componente curricular nunca vivenciou igualdade com as outras disciplinas do currículo escolar. Nessa perspectiva, Marques (2011) ressalta que, embora a EF seja reconhecida como um campo de estudos fundamental para a promoção da qualidade de vida, ela não é valorizada da mesma forma que outros componentes curriculares.

A discussão acerca da desvalorização foi bem sintetizada por Faria, Machado e Bracht (2012, p. 126) que realizaram uma análise relevante sobre a posição que a EF ocupa, em muitos casos, nos ambientes escolares:

Parece-nos que a visão que ainda se tem da EF é a de que é uma “atividade” auxiliar das outras disciplinas, como se o momento da aula de EF fosse um espaço de distração para os alunos, no qual eles “fogem” ou compensam a tensão proporcionada pelo esforço intelectual em sala de aula. Quer dizer, os agentes escolares têm ainda grande dificuldade de perceber a aula de EF como um momento de aprendizado

sistematizado e com objetivos próprios e relevantes para a educação dos alunos. Nesse sentido, apesar de estar presente na escola em função de uma imposição legal, essa disciplina apresenta, no conjunto da cultura escolar, um déficit crônico de legitimidade .

Apesar de alguns progressos em relação aos conhecimentos abordados pela EF, ainda prevalece uma percepção da disciplina que retira da sala de aula e aborda conteúdos fora da perspectiva da racionalidade científica (Furtado, Borges, 2020). A própria BNCC revelou novas perspectivas para área, porém parece que deixou de legitimá-la no sentido pedagógico e formativo (Furtado, Borges, 2024).

Há quem entenda a importância da EF apenas pelo prazer, ludicidade e alegria. Há quem a valorize por campeonatos, gincanas e datas comemorativas. Foi por isso que González et al. (2013, p. 13) enfatizaram que o reconhecimento da Educação Física (e de seus professores) “[...] aparenta estar mais relacionado a fatores externos à sala de aula do que às aprendizagens específicas proporcionadas pela disciplina”.

A população da amostra se mostrou motivada em relação suas práticas pedagógicas, apesar de aproximadamente 30% parecer apresentar um certo desânimo. Todos se esforçam para o oferecimento de uma boa e diversificada aula, alguns mais que outros, porém se dedicam. Vivem uma fase positiva na carreira e acreditam que suas práticas contribuem efetivamente na formação dos estudantes. Em contrapartida, quase a metade do grupo já se sentiu mais dedicado na carreira do que atualmente.

Três professores abandonaram em partes o ofício e outros dois encontram-se em estado de desinvestimento pedagógico. Para Almeida (2017) existem barreiras que acabam por influenciar as práticas pedagógicas dos professores, podendo os levar ao desinvestimento pedagógico. É honesto com esse estudo a assunção por parte dos professores sobre o abandono, talvez um possível desabafo ou um pedido de ajuda.

É importante ressaltar que diversos fatores podem impedir o desenvolvimento de práticas inovadoras, entre eles estão: o trabalho isolado em vez da colaboração; a falta de entendimento da escola sobre a importância da EF; o não reconhecimento das atividades dos professores; a exigência de uma relação burocrática; a supervalorização da cultura esportiva; e a carência de

infraestrutura e condições adequadas para as práticas. (Almeida, 2017). Para menos da metade da população do estudo acredita que a gestão reconhece a importância do seu trabalho, corroborando para desmotivação docente e conseqüentemente o desinvestimento pedagógico.

Quanto a liberdade de influenciar o planejamento das aulas, 90% dos professores afirmaram que oferecem essa prerrogativa aos estudantes, porém parece, que mesmo diante o planejamento participativo é frequente para 70% do estudo o desinteresse estudantil pelas aulas. O desinteresse tradicionalmente com maior foco no Ensino Médio, também está se manifestando precocemente no Ensino Fundamental.

Estudos realizados por Aniszewski e Henrique (2023) revelaram que a ausência de habilidades, a falta de diversificação dos conteúdos além dos esportes coletivos mais populares e a escassez de oportunidades para participação nas decisões são fatores que contribuem para a diminuição da participação nas aulas. O desinteresse dos estudantes também é um fator desestimulador para o professor, principalmente aquele que se esforça para preparar atividades inovadoras, contudo não obtém o êxito que é a participação efetiva.

O grupo de professores que responderam ao questionário apresentam informações animadoras quanto as características individuais de suas práticas pedagógicas. A maioria declara motivação e dedicação no trato com a carreira e com as aulas. Acreditam na potência da área que auxilia na formação de cidadãos e suas práticas mudar a realidade dos estudantes. A maioria segue firme no ofício e não abandonaram o compromisso de manter a qualidade do seu ensino. Afirmam que planejam as aulas, realizam boas práticas e se esforçam para contemplar a diversidade de atividades. Mesmo diante tamanho empenho declaram que a gestão não se interessa muito pelas questões da EF, menos ainda os estudantes que frequentemente demonstram-se indiferente as aulas.

Fica a incerteza sobre práticas inovadoras, qualidade e empenho do trabalho docente para contemplar os estudantes. A complexidade da docência se evidencia por meio das especificidades, diversidades e experiências que

necessitam ser realizadas em busca do acertar. Pensar e analisar sobre a educação, bem como a EF demanda considerar para além das práticas pedagógicas implicações sociais, políticas e culturais que influenciam significativamente o processo ensino e aprendizagem.

No entendimento de Gatti (2017), refletir sobre o trabalho docente, só faz sentido se considerarmos a sua complexidade na contemporaneidade. Mudar o cenário de formação de professores precisamos ir além. Faz-se necessário olhar sem véus a situação presente, o que se está fazendo e os efeitos histórico-sociais dessas ações.

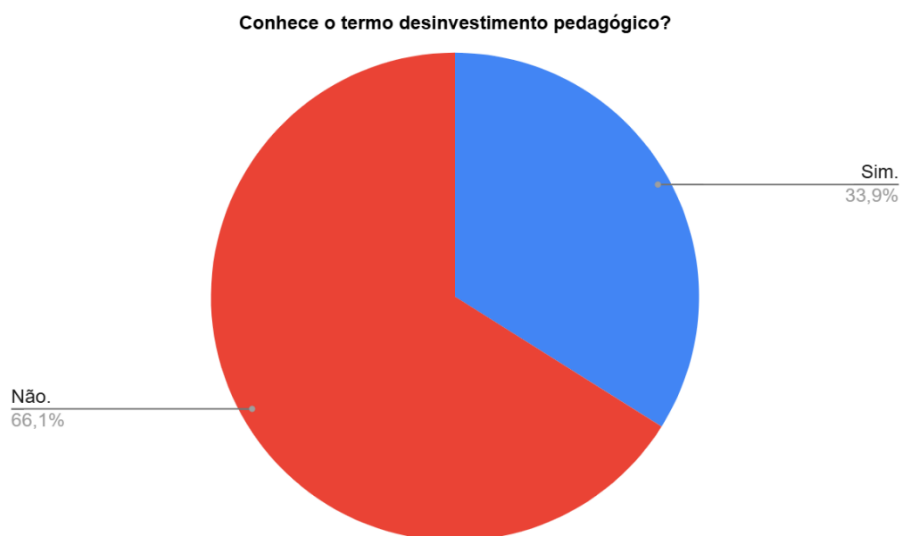
As pesquisas sobre a realidade escolar e da formação de professores necessitam caminhar paralelamente com as Universidades em busca de transformações no cenário educacional.

5.4 Conhecimento e percepções sobre o (Des)investimento Pedagógico

Lamentavelmente, as investigações sobre a Educação Física escolar revelam práticas marcadas por uma baixa intencionalidade pedagógica na abordagem dos conteúdos. Muitos professores conhecem outros professores que se identificam com essa atuação docente. De acordo com Menech e Cardoso (2021), a “não aula” de Educação Física encontra-se presente (infelizmente) em muitas escolas no território nacional.

Há uma década e meia surgiu na Educação Física o termo desinvestimento pedagógico. Representado por práticas de ensino despreziosas e com objetivos pedagogicamente pouco definidos, essa situação resulta, entre outros aspectos, na limitação das aprendizagens de conteúdos e habilidades dos estudantes (Machado et.al., 2010). Sinônimo de não aula (Faria, 2010; Machado et.al, 2010; Bracht, 2011), aula matada, pedagogia da sombra, largobol, aula livre e monocultura do Futebol/Futsal, esse fenômeno é frequente nas aulas de Educação Física e esse termo que o nomeia, que faz todo o sentido a prática é desconhecido aos professores.

Gráfico 05. Conhecimento sobre o termo desinvestimento pedagógico



Fonte: Autoral.

O gráfico acima (5) evidencia o grau de conhecimento da amostra sobre o termo popularmente conhecido como professor Rola bola. Dos 56 professores que responderam o questionário apenas seis já ouviram falar sobre.

Termo usado habitualmente na economia, conforme a Infopedia (2024) significa redução do investimento efetuado em estruturas parciais ou totais. No sentido figurado trata-se da supressão da atenção dedicada. Em se tratando de práticas pedagógicas o conceito da palavra descreve com exatidão uma aula de EF quando o desinvestimento pedagógico acontece, cujo há um alheamento, indelicadeza, grosseria, imprudência, descaso, desleixo, displicência, omissão, abandono e negligência por parte do professor para com os estudantes.

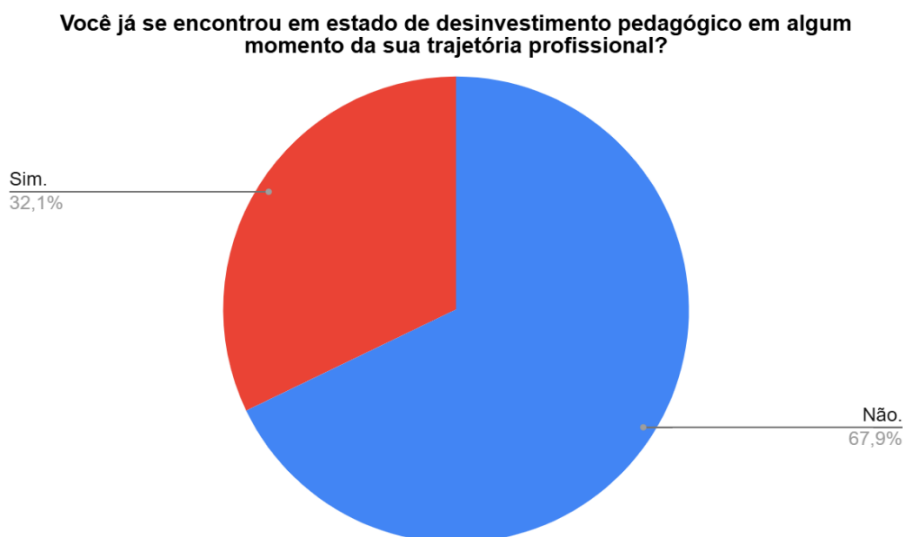
Segundo as concepções de Menech e Cardoso, (2021), o DP é ilustrado a partir de uma conduta paupérrima, caracterizada, de forma sarcástica, pelo professor que simplesmente lê jornal enquanto a “bola rola”, atuando de forma descompromissada com o processo de aprendizagem do estudante. Santos et al.(2006), acreditam que esta concepção pode ser atribuída a uma herança negativa acumulada por décadas, através de uma postura recreacionista, que acaba ofuscando o potencial múltiplo da Educação Física no ensino formal. A não aula (Santos et al.,2006; González et al.,2009) é marcada por falta de

intencionalidade pedagógica e qualidade do ensino, com o professor atuando apenas como fornecedor de materiais.

A prática de desinvestimento pedagógico (DP) resulta na satisfação dos estudantes com suas necessidades imediatas e superficiais. Nesse contexto, eles têm liberdade para escolher as atividades que desejam, enquanto o professor se limita a questões administrativas, como fornecimento de materiais e controle do tempo. O docente não exerce uma condução diretiva nas aulas.

Ao repetir atividades ao longo do ano, essa abordagem resulta em uma prática docente limitada e esvaziada, o que pode justificar a desqualificação da Educação Física como componente curricular. Considerando o exposto, Santos, et al. (2006) expõe que apesar de a presença dessa "figura" ser comum, esse fenômeno é pouco investigado, e a culpa é frequentemente atribuída de maneira simplista aos próprios professores, sendo vistos como descomprometidos ou preguiçosos.

Gráfico 06 Assunção sobre já ter vivido em estado de desinvestimento pedagógico



Fonte:Autorial.

Os números apresentados no gráfico 06, juntamente com os fundamentos teóricos sobre o desinvestimento oferecem suporte à hipótese de que não é uma declaração simples de reconhecer vivências em situação de abandono da

carreira docente. Contudo aproximadamente sete professores do estudo honestamente já se perceberam em tal situação. Exemplificar o estado vivido por esses professores implica compararmos um maestro que permite que seus músicos se auto-organizem e desenvolvam o repertório da apresentação (Santos, et al., 2006). Para o professor P13 essa prática *sugere “irresponsabilidade, falta de compromisso e desinteresse”*.

Apesar dos adjetivos maldosos designados aos professores que assumem essa situação, dentre os poucos estudos sobre o fenômeno, todos eles afirmam que os motivos são multifatoriais (Machado, 2010; González, 2019). A falta de conhecimento sobre o tema favorece interpretações hostis e discriminatórias causando mal estar entre a categoria e desconforto nas relações sociais. A empatia juntamente com a escuta torna-se as dificuldades da carreira possíveis de ser superadas.

Apenas fornecer uma bola aos estudantes e permitir que eles joguem livremente, sem qualquer intervenção pedagógica, desvaloriza a intencionalidade do professor, que deve ser essencial no ambiente escolar. Adicionalmente, essa abordagem resulta em uma separação de gêneros, com meninos jogando futebol, enquanto as meninas se isolam ou se organizam para jogar queimada (Santos, et al., 2006). Permanece a ausência da relação professor-aluno e outros princípios didáticos-pedagógicos que pudessem, brevemente, estabelecer uma aula de Educação Física (Menech e Cardoso, 2021).

Diante desse cenário, Policarpo e Junior (2019) argumentam que é essencial fazer um esforço considerável na formação inicial e continuada dos professores de EF, além de implementar políticas públicas adequadas. Isso permitirá que adquiram os conhecimentos necessários para transformar sua prática pedagógica, visando alcançar o reconhecimento social e incentivá-los a investir novamente em suas atividades educacionais. As formações de professores, inicial ou continuada necessitam conectar-se com a realidade escolar, estudar e dar suporte a docência. Salienta-se, a partir do que dispõe Melo, et al., (2024), que investir em formação continuada pode ser uma estratégia eficaz para que os professores se sintam capacitados a desafiar e

transformar seus contextos, buscando reconhecimento e implementando práticas inovadoras.

Gráfico 07. Identificação de colegas de trabalho em estado de desinvestimento pedagógico



Fonte: autoral.

Os dados presentes no gráfico apontam que o desinvestimento pedagógico, bem como professores que se encontram nesse estado são bem conhecidos e constituem um número significativo. Professores com o mero perfil de cuidador-observador (Santos, et.al., 2006) parece ser comum na Educação Física.

Existe uma visão negativa da área que a conceitua como reduzida a jogar bola e que trata-se de um momento livre (geralmente relacionado aos termos lazer ou diversão), ou o momento de extravasar as energias (Rocha, et al., 2024).

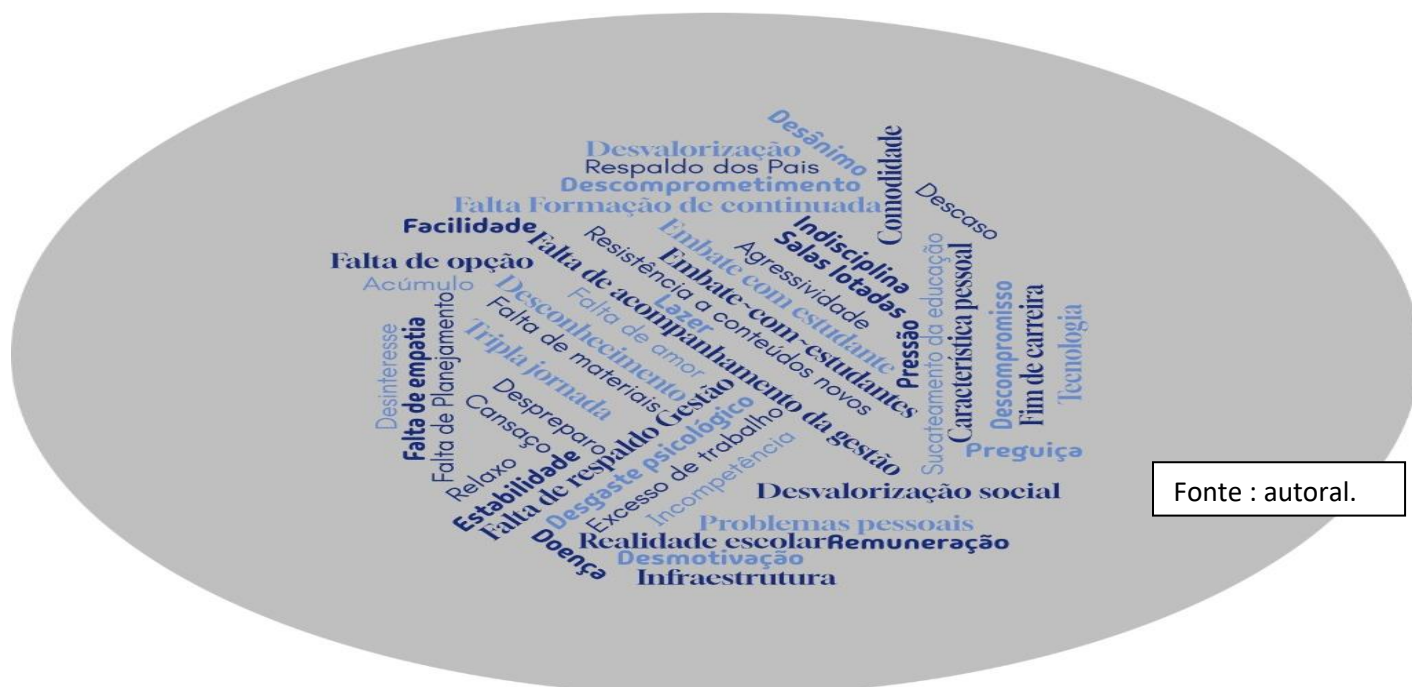
O imaginário social que baseia a tradição da EF leva à percepção de que a disciplina se resume em colocar os estudantes para correr e gastar energia e que os professores simplesmente distribuem a bola (Pich, Schaeffer e Carvalho, 2013). Essas concepções destacam um imaginário de que a EF não é

sustentada por um fundamento didático-pedagógico e que a prática do professor não necessita ser respaldada por uma base teórica e metodológica.

Bracht (2011) aponta que o fenômeno é bastante complexo e abrange diversos fatores, sendo a falta de reconhecimento da EF como disciplina escolar e do trabalho dos professores um dos principais motivos que levam esses profissionais a não se dedicarem à sua prática pedagógica. O cenário de Desinvestimento Pedagógico (DP) está tão em destaque que Menech e Cardoso (2021) realizaram uma investigação sobre a "não aula", uma vez que não conseguiram identificar princípios pedagógicos nas aulas observadas durante o estágio.

Para Rocha, et al.,(2024) as ações que desvalorizam a Educação Física (EF) escolar fomentam processos de não reconhecimento que podem ter um impacto profundo nas identidades dos docentes, resultando no abandono da profissão. Não basta apenas que a EF seja obrigatória por lei. Ela precisa ser legitimada no ambiente escolar (Furtado; Borges, 2020). Feitas essas teorizações, chega-se a uma impressão provisória que nos leva a pensar sobre um desinvestimento macro estrutural que reverbera a desvalorização da Educação Física por parte de ministério/secretaria/diretoria de educação, unidade educacional, gestão escolar, professores e comunidade escolar.

Figura 04. Motivos para o desinvestimento pedagógico



Fonte : autoral.

5.5 Afinal, quem desinveste?

A Educação Física escolar, ao longo dos anos, tem sido atravessada por discursos e práticas que ora a fortalecem, ora a marginalizam dentro do contexto educacional. Para compreender o fenômeno do desinvestimento nesse componente curricular, é necessário olhar para os diferentes sujeitos e instâncias que atuam ou deixam de atuar na sua consolidação como área de conhecimento.

O debate sobre o desinvestimento na Educação Física escolar exige uma análise multifatorial, uma vez que tal fenômeno não se limita a uma única instância ou sujeito. Ao contrário, trata-se de um processo sistêmico, alimentado por ações (ou omissões) de diferentes atores do contexto escolar: a instituição escolar, o sistema educacional, o professor, o estudante e a gestão.

O sistema educacional: políticas que silenciam

O primeiro agente apontado no processo de desinvestimento é o sistema educacional. Políticas públicas que reduzem a carga horária da disciplina, como no caso do Novo Ensino Médio, representam não apenas um reordenamento curricular, mas uma escolha política que comunica o lugar que se deseja atribuir à Educação Física. Resultara na redução da carga horária da Educação Física, o que sinaliza um rebaixamento de sua importância frente a outras áreas do conhecimento.

Um dos participantes da pesquisa indaga: *“O novo ensino médio diminuiu muito a carga horária de Educação Física, será que esse é o começo do fim da Educação Física no Ensino Médio?!”* (P14). Essa percepção revela uma inquietação legítima quanto à permanência da disciplina no currículo escolar, especialmente no ensino médio, onde ela já é, historicamente, fragilizada. Tal cenário denuncia uma lógica utilitarista que valoriza componentes considerados centrais para avaliações externas e para o mercado, em detrimento da formação integral dos sujeitos (Bracht, 1999).

A escola e sua cultura institucional

A instituição escolar, em muitos contextos, mantém uma cultura que reforça estereótipos e limita a atuação pedagógica do professor de Educação Física. Espaços restritos, cronogramas apertados, ausência de materiais e pouca integração com os demais componentes curriculares são elementos recorrentes.

Um professor relata: *“Onde eu trabalho, a estrutura é boa, mas o problema é que só temos uma quadra e preciso dividir o espaço com outra turma”* (P36). Outro afirma: *“É uma Educação Física sem muito apoio e reconhecimento”* (P28). Essa limitação impacta diretamente a qualidade das aulas, restringindo a diversidade de práticas e inviabilizando uma proposta pedagógica mais crítica e inclusiva (Darido; Rangel, 2005).

Essa cultura institucional, muitas vezes, ainda associa a disciplina à recreação ou ao “tempo livre”, esvaziando-a de seu potencial educativo e formativo. A própria organização do tempo e do espaço na escola colabora para esse esvaziamento simbólico e prático.

A gestão escolar: entre o apoio e o descaso

O papel da gestão escolar também se revela ambivalente. Ela é responsável por articular e fortalecer o projeto político-pedagógico da escola e desempenha papel crucial nesse cenário. Em algumas unidades, há apoio efetivo à disciplina, com investimento em materiais, valorização da prática docente e participação nos processos pedagógicos.

Há escolas em que a gestão reconhece a importância do componente e oferece apoio: *“A escola é bem solícita com a Educação Física, acredito que pelo fato de termos profissionais da área na equipe gestora”* (P48). No entanto, essa não é a realidade predominante. Como aponta um professor: *“A Educação Física ainda é a disciplina mais amada, tem um bom espaço, mesmo tendo a cultura de só quererem jogar futebol”* (P49). Em outra realidade, lemos: *“Falta de espaço, materiais, muitos alunos na sala”* (P46).

Enquanto a gestão escolar não reconhecer a importância da disciplina, ou mesmo a utilizar apenas como um “respiro” para os demais professores, contribui diretamente para a manutenção de uma Educação Física desinvestida. Um docente sintetiza esse cenário ao afirmar: *“É uma disciplina para que o professor regente possa ter tempo livre (sem a turma) para se organizar”* (P50) e outro acrescenta : *“A cultura escolar em que a aula de Educação Física é sinônimo de aula vaga ainda persiste”* (P47).

O professor e os desafios da prática

Embora muitos docentes demonstrem comprometimento e busquem inovação pedagógica, também há registros de práticas pouco reflexivas e desmotivadas, o que pode ser compreendido como outra forma de desinvestimento. A permanência do modelo "rola bola", amplamente criticado, ainda se faz presente: *“Tenho sérios problemas com os ‘rola bola’ que lá se encontram”* (P15). A reprodução acrítica de atividades mecânicas e descontextualizadas revela a necessidade de formação continuada de qualidade, além de suporte institucional e valorização profissional.

O professor: entre resistências e conformismos

O professor de Educação Física também figura como ator central nesse debate. Ainda que muitos se esforcem para romper com práticas tradicionais e oferecer aulas significativas, há casos em que a reprodução de modelos ultrapassados – como o “rola-bola” – reforça a imagem da disciplina como espaço de entretenimento. Um dos relatos expressa: *“Tenho sérios problemas com os ‘rola-bola’ que lá se encontram”* (P15). Em outro caso, lemos: *“Acho fraca por causa de professor que instituiu a cultura escolar em que a aula de Educação Física é sinônimo de aula vaga”* (P47).

O desinvestimento, portanto, também pode ocorrer por omissão ou acomodação, seja por falta de formação continuada, desmotivação, excesso de demandas ou ausência de reconhecimento institucional. Não se trata aqui de culpabilizar o docente, mas de compreender que, ao se distanciar de práticas reflexivas e críticas, ele também colabora para o esvaziamento do componente).

A reprodução acrítica de atividades mecânicas e descontextualizadas revela a necessidade de formação continuada de qualidade, além de suporte institucional e valorização profissional (BETTI, 1991).

O estudante e a cultura da evasão corporal

Por fim, o estudante, embora não seja responsável direto pelo desinvestimento, também manifesta comportamentos que refletem esse cenário. O desinteresse, a apatia e a recusa em participar das aulas são sintomas de um sistema que não lhes apresenta a Educação Física como espaço de conhecimento relevante. Um professor afirma: *“Infelizmente temos muitos estudantes que não gostam de praticar atividade física nenhuma. Simplesmente temos jovens apáticos para atividade física”* (P51).

O comportamento dos estudantes também é atravessado por elementos que alimentam o desinvestimento. A falta de interesse, o sedentarismo e a imersão em tecnologias são apontados por professores como obstáculos à participação: *“Sedentarismo e imediatismos dos alunos que estão cada vez mais nas redes sociais levam cada vez mais à não participação nas aulas”* (P6).

Essa rejeição não pode ser compreendida apenas como falta de vontade individual, mas como resultado de uma trajetória escolar que falhou em apresentar a Educação Física como parte da formação humana integral.

Embora o estudante seja produto de uma sociedade que incentiva o consumo e o individualismo, sua baixa adesão às propostas corporais reflete a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas e o lugar da Educação Física na vida cotidiana (Kunz, 2020).

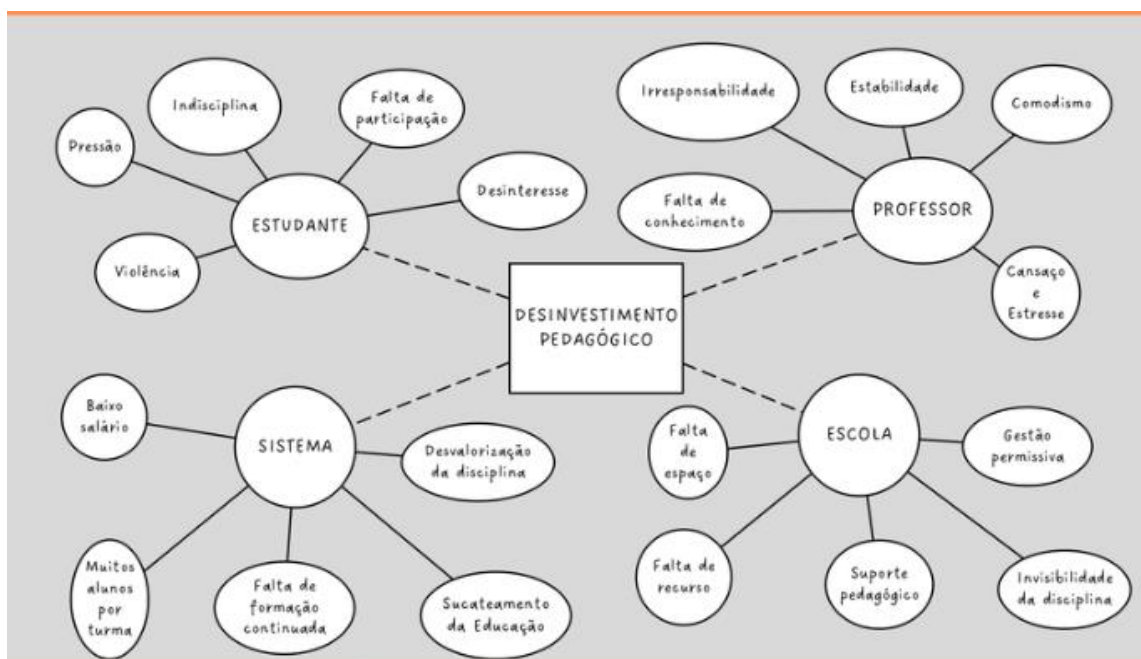
O desinvestimento na Educação Física escolar não é responsabilidade de um único agente. Ao contrário, ele se constitui como um fenômeno multifacetado, construído na intersecção entre decisões políticas, práticas institucionais, ações (ou inações) docentes e desinteresse estudantil. Portanto, combater esse desinvestimento exige uma ação coletiva, articulada e crítica, que reconheça a complexidade da disciplina e a potencialidade que ela carrega para a formação de sujeitos mais ativos, conscientes e saudáveis.

O desinvestimento na Educação Física escolar é um fenômeno que envolve múltiplas dimensões. Escola, sistema, professores, estudantes e gestão compartilham, em maior ou menor grau, responsabilidades nesse processo.

Trata-se da construção na intersecção entre decisões políticas, práticas institucionais, ações (ou inações) docentes e desinteresse estudantil. Reconhecer essa multiplicidade é o primeiro passo para a construção de estratégias que rompam com a lógica da invisibilização e promovam uma Educação Física crítica, significativa e transformadora.

Assim, a pergunta que guia este capítulo é direta e provocativa: **final, quem desinveste?**

Figura 05. Invisibilização em cadeia: os sujeitos do desinvestimento na Educação Física



Fonte: autoral.

5.6 Investimento pedagógico

Investir pedagogicamente implica realizar ações para a melhoria contínua das práticas de ensino. Consequentemente como em um ciclo, reações como a melhora e eficácia no processo ensino e aprendizagem tendem a ocorrer, bem

como o estabelecimento de ambiente de qualidade na educação, especialmente em contextos desafiadores.

De acordo com Queiroz (2021), a responsabilidade pelo investimento pedagógico recai principalmente sobre os professores, que se dedicam à melhoria constante de suas práticas de ensino. No entanto, existem fatores externos que impactam esse investimento, incluindo a gestão escolar, a formação inicial e contínua, bem como aspectos contextuais, como o ambiente escolar, a infraestrutura disponível e o apoio familiar, além do comprometimento individual do docente.

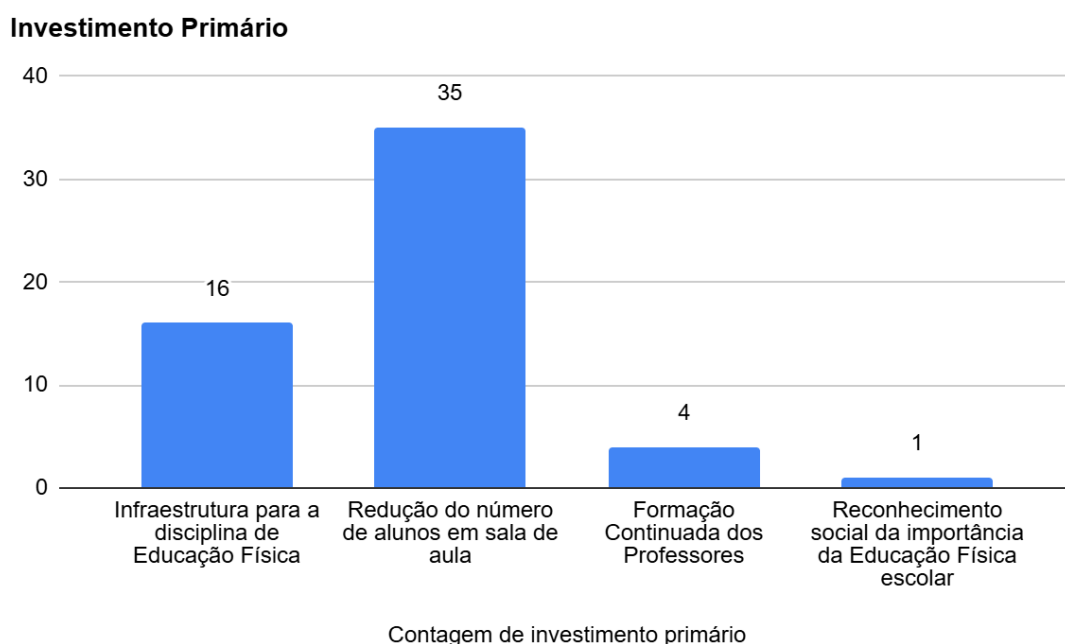
Fensterseifer e Silva (2011, p. 121-122) apresentam em seu estudo, características determinantes de investimento pedagógico em Educação Física:

- 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) presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõem a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular.

Essas características visam não apenas a execução das aulas, mas a promoção de um ambiente educativo que respeite e valorize a Educação Física como parte integrante do currículo escolar. Além disso, a manutenção de um perfil de investimento pedagógico depende de condições como o apoio pedagógico contínuo e a valorização da disciplina na cultura escolar.

Ao trazer suas reflexões sobre o investimento em EF, Junior (2012) pontua uma série de fatores inter-relacionados como a escolha da profissão; relações interpessoais; organização da escola; sentimento de retorno dos estudantes; experiência e autoconhecimento; inovação e práticas diversificadas; e busca por aperfeiçoamento. Esses fatores interagem de forma complexa, criando um contexto onde o investimento pedagógico dos professores é moldado por suas experiências, relações interpessoais e condições estruturais da escola.

Gráfico 08a. Classificação de investimento na prática pedagógica (Primário)



Fonte: Autoral.

Os dados tabulados no gráfico 08a denominado Investimento primário, revela que por ordem de prioridade, divididos em primário, secundário e terciário, qual tipo de investimento beneficiaria a prática pedagógica.

A redução do número de estudantes em sala de aula obteve um número significativo conforme as percepções dos professores. Segundo análises de Matavelli e Filho (2020) no município de São Paulo, é divulgada a cada ano uma portaria que especifica as diretrizes relacionadas à organização das unidades escolares da rede municipal de ensino. Desde 2009, essa portaria determina que as turmas do primeiro ano do Ciclo I do Ensino Fundamental regular devem ser compostas por no máximo 32 alunos, enquanto as demais turmas do Ensino Fundamental podem ter até 35 alunos. O apêndice A contém o artigo 20 dessa resolução. O apêndice B expõe os respectivos máximos estabelecidos do 5º e 9º ano das redes estaduais e municipais de São Paulo.

Esse número exacerbado de estudantes interfere significativamente na qualidade das aulas. No que diz respeito aos impactos da superlotação nas

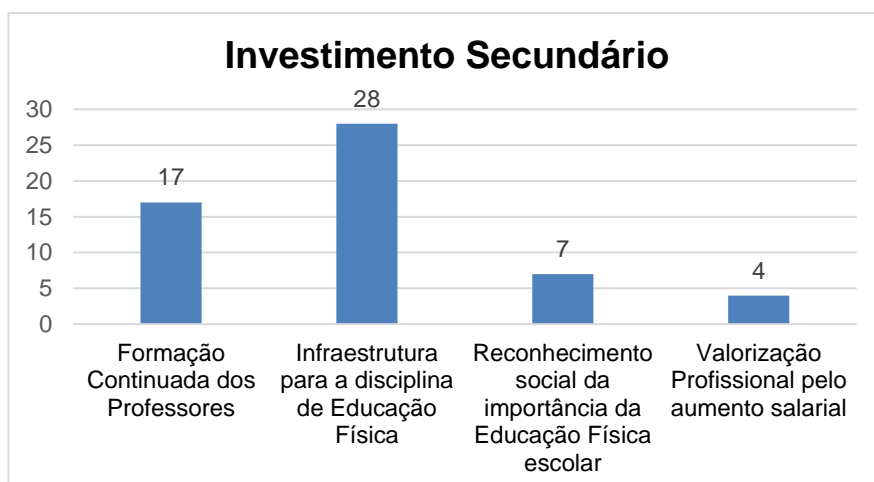
turmas de estudantes, Trusz et al. (2020) observaram que, ao analisarem as inquietações dos professores de Educação Física, constataram que entre as preocupações relacionadas à atividade docente está o número excessivo de alunos.

O número excessivo de alunos em sala de aula pode resultar em um aprendizado ineficiente e comprometer a qualidade da educação, além de ser uma das principais fontes de estresse para os professores. Essa situação impacta o ensino e a aprendizagem de diversas maneiras, incluindo a dificuldade na gestão da sala; desempenho acadêmico; saúde mental e bem-estar; recursos e infraestrutura. Conforme Almeida; Barbosa e Isbaiz (2020) a superlotação das turmas sobrecarrega os professores, o que se reflete na baixa qualidade e no baixo desempenho nas salas de aula.

Nos Estados Unidos, existem indícios de uma correlação positiva entre a diminuição do tamanho das salas de aula e o desempenho dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental (Jepsen; Rivkin, 2009). No entanto, os autores ressaltam que um aspecto significativo a ser considerado é se os benefícios do programa justificam o elevado custo de sua implementação.

A superlotação nas salas de aula é um desafio significativo para a educação pública, exigindo soluções que incluam a redução do número de alunos por turma, investimento em infraestrutura e formação de professores para lidar com essas situações.

Gráfico 08b. Classificação de investimento na prática pedagógica (Secundário)



Fonte: autoral.

O gráfico 08b retrata a infraestrutura para as aulas de EF, como materiais diversificados em número suficiente para demanda de estudantes, além de espaço adequado para as vivências práticas como o segundo investimento indispensável para maior qualidade das práticas pedagógicas. Na percepção dos professores, investir em recursos didáticos implica na valorização da área favorecendo o desenvolvimento dos próprios estudantes.

Situações que se sucedem sobre o fenômeno de estruturas escolares e é agravado por questões de ausência e precariedade, na concepção de Silva e Silveira (2018) tendem a obstaculizar as práticas pedagógicas dos trabalhadores docentes nas aulas de EF e a impossibilitar uma avaliação emancipatória. A falta de infraestrutura se projeta como barreiras pedagógicas que limitam muitas práticas docentes.

Muitos professores descontentes com a realidade das escolas utilizam do seu salário para suprir suas necessidades pedagógicas. Um estudo do Instituto Península noticiou em 2024 que quase 80% dos professores de educação física gastavam o próprio dinheiro com material.

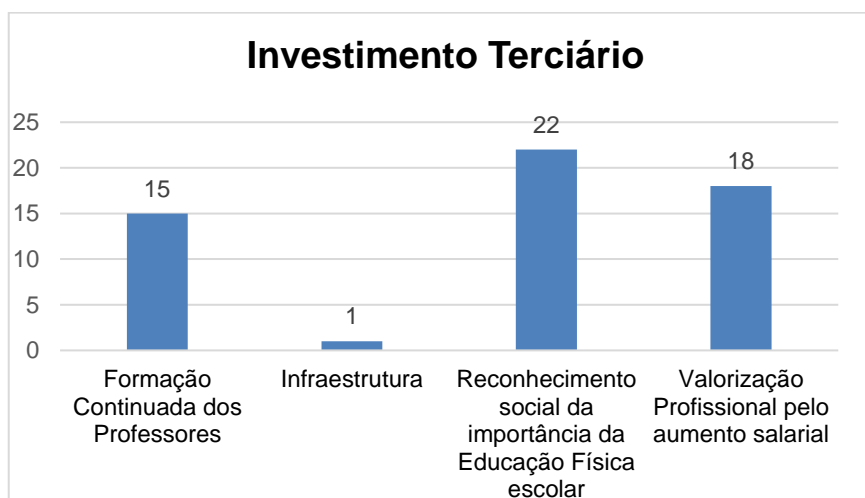
Conforme Daniela Kimi (2024), diretora do Instituto “Essa pesquisa revela a sobrecarga do professor de Educação Física e mostra a necessidade de políticas públicas que valorizem o esporte educacional”. Para ela “quando a estrutura disponível nas escolas brasileiras é precária, desperdiçamos o potencial do esporte para contribuir para o aprendizado e as habilidades socioemocionais das crianças e adolescentes”.

Autores como Batista (2003) acredita não estar entre as prioridades a alocação de espaço próprio para as aulas de Educação Física. Sebastião e Freire (2009), em seus estudos sobre a utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de Educação Física, exibiram dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Esses dados revelaram que, em 2006, dentre as 159.016 escolas de Ensino Fundamental no Brasil (tanto públicas quanto particulares), apenas 44.763 possuíam quadra poliesportiva, o que correspondia a cerca de 28% do total (BRASIL, 2006).

Freire (1997) menciona atividades que envolvem a utilização de diferentes materiais, como bolas, arcos, bastões, cordas e até objetos confeccionados com garrafas e copos descartáveis como essenciais para facilitar a interação dos alunos com o ambiente, permitindo que eles atribuam novos significados aos brinquedos. Venâncio e Carreiro (2005) mencionam atividades como ginástica artística e lutas, nas quais a utilização de materiais se torna essencial. A carência, a falta de diversidade ou a quantidade reduzida de materiais para as aulas de Educação Física resulta em uma realidade frequentemente observada, na qual muitos professores, ao lidarem com a escassez de recursos, acabam se limitando às circunstâncias e excluem certos temas de sua prática educativa . (Sebastião e Freire, 2009). Entretanto há aqueles que por iniciativas individuais improvisam estratégias, utilizam-se de materiais alternativos ou compram seu próprio material.

A Prefeitura da cidade de São Paulo adquiriu recentemente, no final de 2024 e o entregou em todas as escolas, um conjunto considerável de materiais diversificados. Entre os objetos chegaram skate, patinete, slackline, chinelão, materiais para circo e atletismo, step, entre outros. O dificultador é o número reduzido de equipamentos e a formação do professor para manusear e ensinar sobre.

Gráfico 08c. Classificação de investimento na prática pedagógica (Terciário)



Fonte: autoral.

O gráfico 08c apresenta como investimento terciário um grande vilão da EF que é o reconhecimento da sua importância para sociedade. Mais que jogar bola, pular corda, perceber na prática a frequência cardíaca, refletir sobre o sexismo no esporte, entender que luta não é briga e aceitar que brinquedo e brincadeira não tem gênero esse componente curricular é cultura corporal, linguagem, expressão e movimento. No entanto a concepção social errônea sobre EF frequentemente se relaciona à sua percepção como uma mera atividade recreativa ou esportiva, sem a devida valorização de sua função educacional integral.

"A visão reducionista da Educação Física, que a restringe a uma mera prática esportiva ou recreativa, ignora sua função educativa fundamental, desconsiderando seu potencial para o desenvolvimento integral dos alunos, além de consolidar a ideia de que se trata de uma atividade secundária e de distração" (Oliveira, 2021, p. 134). Esses pontos de vista equivocados podem levar a um estado de desinvestimento pedagógico, no qual a disciplina não é valorizada como uma parte essencial do currículo escolar, resultando em impactos negativos tanto na prática docente quanto na experiência dos estudantes. A subvalorização da EF, frequentemente relegada a uma atividade secundária, pode levar a um desinvestimento pedagógico considerável, onde a disciplina não é vista como fundamental no currículo escolar. Isso acarreta práticas pedagógicas fragmentadas e uma experiência limitada para os alunos, comprometendo o desenvolvimento integral e a qualidade da sua formação (Santos, 2022).

Assim, no que diz respeito às representações sociais dos professores, Ribeiro et al. (2006, p. 6) afirmam que os professores, como atores sociais, constroem suas representações com base em um conjunto de ideias, opiniões, informações e crenças presentes em seu contexto sociocultural, de forma que essas representações se tornam referências para a prática realizada.

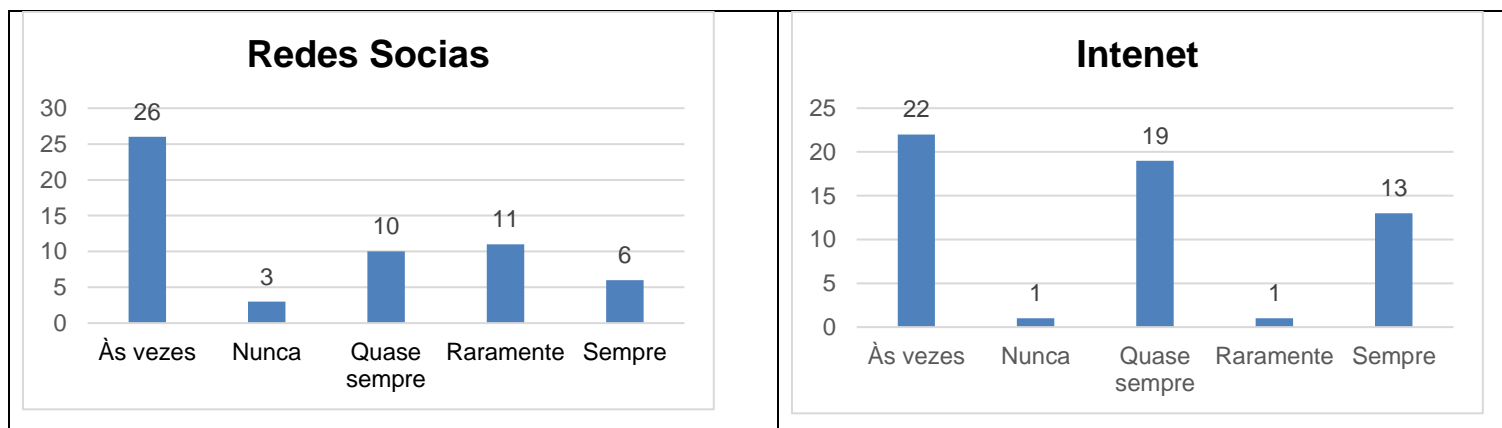
É evidente que a disciplina tem sido relegada a um segundo plano nas escolas, principalmente em razão de sua trajetória complexa e da falta de qualidade nos programas de formação de professores, o que tem resultado na degradação da disciplina nas instituições educacionais (Campos et al., 2015). Coelho e Bossle (2020) destacam que a renovação didática do professor e da

disciplina é crucial para a formação das representações sociais da área. Eles enfatizam a necessidade de superar as limitações das práticas pedagógicas atuais e da importância de enfrentar os desafios de transformação que os projetos de trabalho do professor podem trazer.

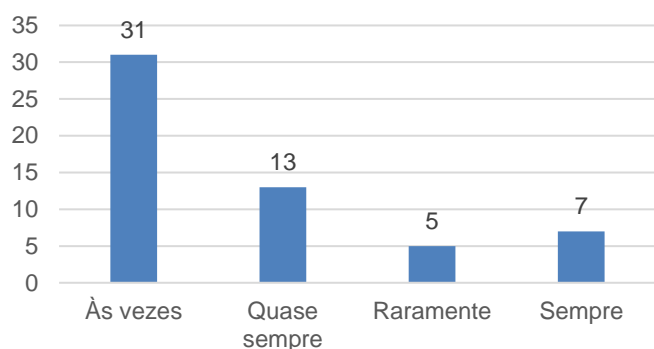
Ressignificar as representações sociais criadas pela sociedade sobre a EF e os professores implica superar o desinvestimento pedagógico e ministrar práticas inovadoras. Para Costa e Santos (2024) um movimento de renovação pedagógica deve iniciar internamente, com o professor implementando ações na escola que implica adotar didáticas melhoradas e novas abordagens, oferecendo aulas planejadas, contextualizadas, inclusivas e atrativas.

Posturas passivas e de pouca participação favorecem a perpetuação de uma relação hegemônica vinculada às representações sociais do professor. É fundamental um movimento construtivo que promova uma evolução capaz de influenciar positivamente os resultados das práticas pedagógicas da EF. Esse movimento pode resultar em valorização, tanto da disciplina quanto do professor.

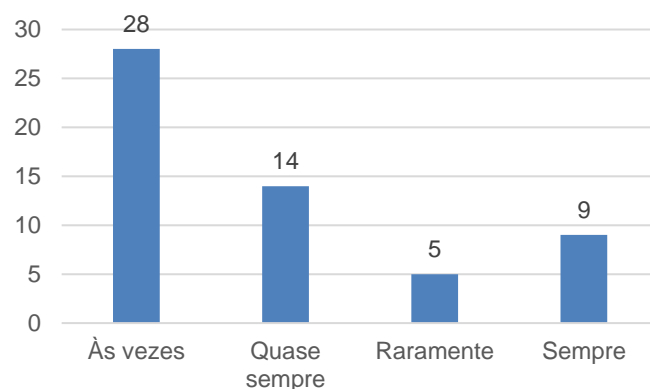
Conjunto de Gráficos 02 Frequência de consulta de atividades inovadoras para prática pedagógica.



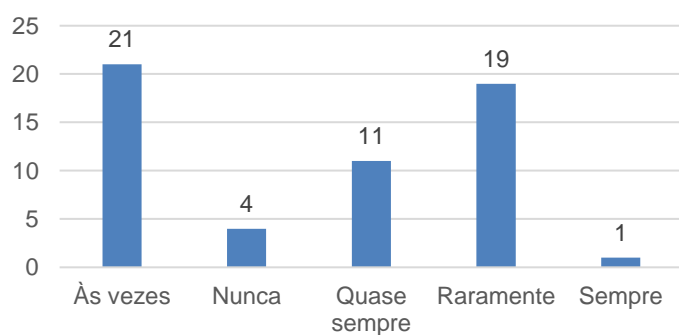
Troca de atividade com colegas de trabalho



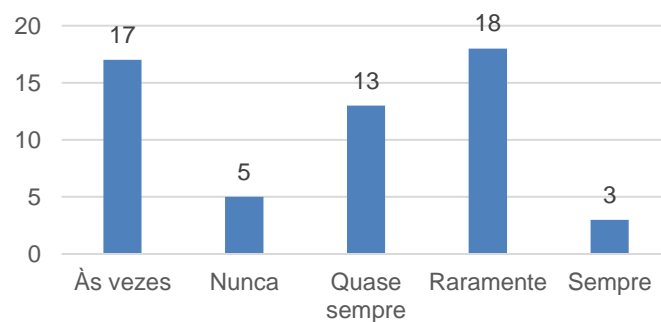
Livros



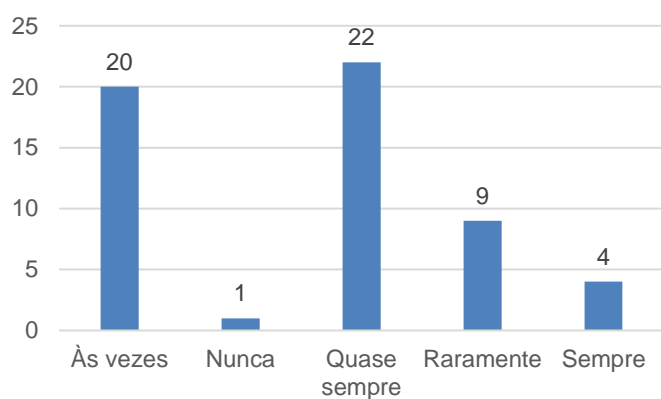
Artigos Científicos



Apostilas



Curso de Aperfeiçoamento



Fonte: autoral.

O conjunto de gráficos referente à adoção de práticas inovadoras pelos professores indica que os cursos de aperfeiçoamento e a internet são as fontes de pesquisa mais frequentemente utilizadas. Por outro lado, a consulta a artigos

científicos e apostilas é bastante rara. Além disso, livros, intercâmbios de atividades com colegas e redes sociais também são pouco consultados.

5.7 Formação continuada da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo (PMSP)

A formação continuada de professores é uma ação necessária e fundamental considerando um mundo em constante evolução. Ela é extremamente importante, pois se configura como um processo permanente que visa o aperfeiçoamento dos saberes e práticas necessárias à atividade docente. Trata-se de um processo fundamental para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, em face das transformações do mundo contemporâneo. Ela se apresenta como uma ação permanente que busca não só a atualização dos conhecimentos, mas também o desenvolvimento de novas estratégias e abordagens para satisfazer as necessidades dos alunos (Pereira, 2023).

Além de proporcionar o aperfeiçoamento sobre os avanços da área, a formação continuada permite que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas, incorporando novos conhecimentos e metodologias. Ela propicia que os professores se mantenham conectados às novas demandas e contextos educacionais, contribuindo assim para a qualidade do ensino e o respeito pela disciplina de Educação Física nas escolas.

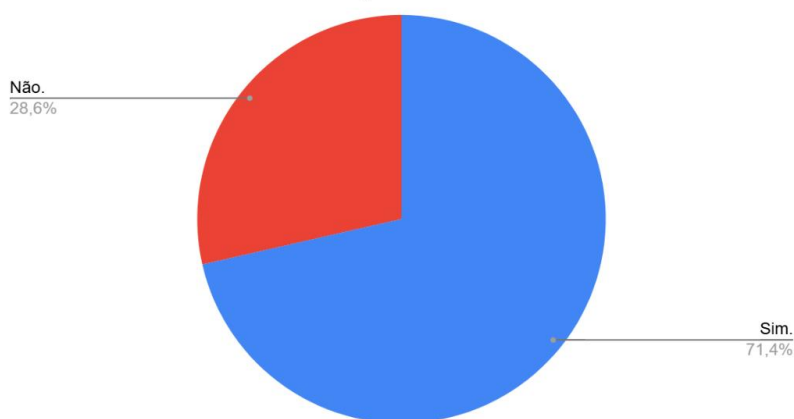
A formação continuada, quando contextualizada com a realidade escolar, pode levar a um aumento do engajamento dos professores em relação ao seu trabalho, favorecendo o desenvolvimento de um perfil de investimento pedagógico que beneficia diretamente os estudantes. Ela é um tema complexo, envolvendo diversos fatores sociais, políticos, econômicos e psicossociais, que impactam diretamente as práticas pedagógicas e a qualidade da educação. Esses fatores frequentemente se manifestam como desafios que dificultam a efetividade dessa formação, exigindo uma abordagem multifacetada e contextualizada (Almeida, 2022).

Os professores que atuam em carga horária completa, conhecidos como JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), de 40 horas semanais, têm asseguradas oito horas por semana destinadas à formação. Dentre essas,

quatro horas são reservadas para o PEA (Projeto Especial de Ação), cujo conteúdo é determinado de maneira autônoma pelas escolas. Essa formação continuada não é específica a disciplina que o professor ministra e também não é acessível a todo o quadro do magistério. A composição da Jornada de Trabalho JEIF, está condicionada, obrigatoriamente, à escolha/atribuição de 25 (vinte e cinco) horas-aula de regência e não é oferecida aos professores contratados (São Paulo,2022).

Gráfico 08. Formação continuada específica de Educação Física

A rede de ensino que você trabalha (PMSF) oferece formação continuada específica ao seu componente curricular?



Fonte: autoral.

O gráfico 08 reflete o oferecimento de formação continuada aos professores de Educação Física. Não houve uma unanimidade sobre a oferta da formação, possivelmente por falta de entendimento sobre percursos formativos específicos da Educação Física. No ano de 2024 a prefeitura ofereceu uma formação específica para área, entretanto, apenas um professor por escola teve direito ao aperfeiçoamento para replicar aos demais. P40 “Neste ano, surgiu o Programa Aprender em Rede”. Na verdade o nome é "Formação Rede formando Rede - Programa Aprender e Ensinar" destinado a 01 (um) Professor de Ensino Fundamental II e Médio de cada componente curricular (São Paulo,2024).

Como justificativa para a inscrição de um professor foi disposto que era fundamental garantir a formação de um professor em cada Unidade Educacional para que, além de promover o desenvolvimento individual, possibilite a potencialização dos processos coletivos de formação nas unidades, por meio da

reflexão compartilhada sobre as questões abordadas nos encontros de formação (São Paulo, 2024).

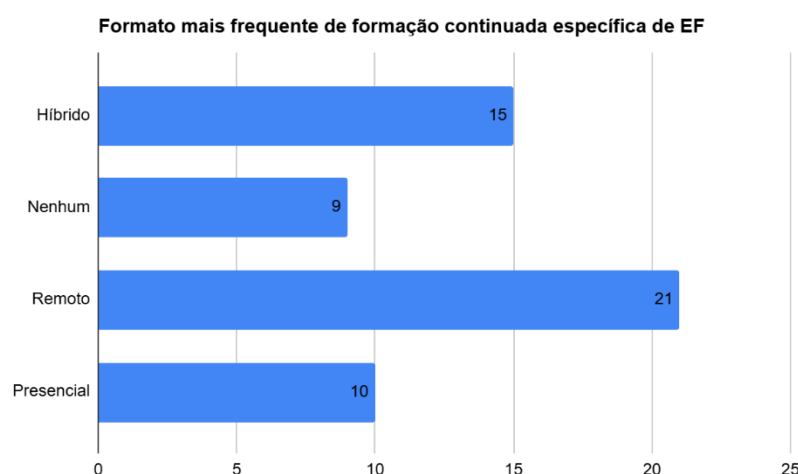
A falta de tempo para socializar as aprendizagens do curso impede o acesso à formação de todos os professores que ministram o componente curricular. Nesse sentido o professor P5 expressou sua indignação sobre a ausência de cursos para professores contratados “*Não para contratado*”.

No ano de 2022 a PMSP atualizou a política pública de formação de professores. Criou o curso de Formação da Cidade. O projeto tem como objetivo fortalecer o espaço de formação continuada em serviço. A Formação da Cidade é realizada por meio de atividades síncronas e assíncronas, ministradas remotamente através do Google Sala de Aula, com foco na didática e no aprimoramento das aprendizagens (São Paulo, 2022).

Encontros síncronos, leituras, pesquisa e realização de atividades em ambiente virtual de aprendizagem são oferecidos a todos os professores com jornada JEIF. Além da formação o curso tem para Fins de Evolução Funcional. Esse curso contou com conteúdos específicos para a área do professor apenas no ano de sua implementação. Nos demais períodos os conteúdos foram recuperação das aprendizagens, currículo da cidade, Educação como Direito; Educação Antirracista e não Xenofóbica; Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (São Paulo, 2024).

O ano de 2024 também contou formação inicial obrigatória para os professores ingressantes. Quanto a sua organização a formação foi oferecida na plataforma SGA, em um formato assíncrono, com a entrega de uma atividade via essa mesma plataforma. O curso deveria ser realizado durante a jornada de trabalho do professor que está ingressando, priorizando as horas atividade. Os certificados foram inclusos na documentação do processo de estágio probatório do docente (São Paulo, 2024).

Gráfico 09. Formato mais frequente da formação continuada oferecida pela PMSP



Fonte: autoral.

O gráfico 09 expressa uma tendência das formações de professores em formato remoto. A pandemia abriu os caminhos para essa formatação e atualmente é uma das maiores tendências atuais da educação. Na verdade, ela acelerou a transformação da educação, impulsionando a adoção de novas metodologias e tecnologias digitais. Esse processo não só inaugurou novos caminhos para a aprendizagem, como também solidificou as tendências que já estavam em ascensão, configurando-se como uma das maiores e mais duradouras mudanças no panorama educacional do século XXI (Silva, 2021).

A maioria das formações ocorrem em formato remoto, seguido do híbrido que também é frequente na PMSP. O professor P36 ressalta: *“acredito que é necessário uma aplicação de política pública e mudança no formato das formações em Sp”*.

A professora P21 pontuou que o formato presencial é uma necessidade docente. *“Além de aulas remotas as aulas presenciais também são importantes”*. Os professores querem novos repertórios, desejam compartilhar práticas e cursos remotos dificulta algumas trocas. Devido à sua natureza cinestésica, o professor de Educação Física desenvolve grande parte do seu trabalho através da interação direta e da presença física, o que faz do contato por telas uma experiência desafiadora e, muitas vezes, desconfortável, pois restringe a prática

corporal e a leitura da linguagem não verbal, essencial nesse processo (Martins, 2021).

Gráfico 10. Percepção sobre a influência da formação continuada na prática pedagógica



Fonte: autoral.

O gráfico 10 reflete a crença dos professores na formação continuada. Do quanto ela influencia a prática pedagógica e sustenta a qualidade do ensino. A maioria dos professores acreditam que ela atualiza os conhecimentos, ressignifica as práticas. O professor P09 enfatiza *que “ alguns conteúdos nos levam a refletir nossas práticas e a melhorá-las”*.

Tabela 05. Formação continuada específica de EF da PMSP

Frequência da formação continuada	Nº de professores	Percepção sobre a influência na prática pedagógica

Semestral	12	Atualização de saberes, inovação pedagógica, reflexão sobre a prática.
Mensal	11	Troca de experiências, ampliação do repertório e ressignificação da prática.
Bimestral	9	Atualização de práticas, novas ideias, transposição teórico-prática.
Anual	6	Planejamento, reflexão e novas perspectivas.
Nunca houve / quase nunca	6	Sentem falta de atualização e valorizam a possibilidade de troca.

Outra / não especificado	12	Relatos diversos sobre programas esporádicos, formações isoladas ou críticas às ofertas.
--------------------------	----	--

Fonte: autoral

Observação:

A tabela acima resume as principais categorias de frequência de formações continuada específica oferecidas pela PMSP apontadas pelos professores e os principais sentidos atribuídos por eles à formação continuada. A tabela completa com todas as respostas encontra-se no anexo.

As respostas descritivas fornecidas pelos professores participantes revelam uma compreensão ampla e, em muitos casos, crítica sobre a formação continuada na Educação Física escolar. Para a maioria dos docentes, esse tipo de formação é percebido como um recurso essencial para a atualização de saberes, a incorporação de novas metodologias e a ressignificação da prática pedagógica. Muitos destacam que as formações possibilitam trocas de experiências entre pares, contato com novas abordagens didáticas e reflexões sobre os desafios cotidianos do ensino, o que vai ao encontro da concepção de que a formação continuada deve promover o desenvolvimento profissional a partir das necessidades concretas da prática (Nóvoa, 1992; Marcelo, 2009).

Exemplos como *“a formação continuada possibilita rever nossos conceitos e ações pedagógicas”* ou *“proporciona a troca e reunião de profissionais, apropriação de novos conhecimentos”* expressam a valorização dos momentos formativos como oportunidades de aperfeiçoamento coletivo. De acordo com Tardif (2002), a profissionalização docente se constrói em um processo contínuo, dialógico e situado, o que ressalta a importância de espaços formativos que

favoreçam o compartilhamento de experiências e a construção colaborativa do saber docente.

Contudo, também são frequentes os relatos que apontam limitações estruturais nas formações oferecidas. Muitos professores questionam a qualidade, a relevância e a periodicidade das formações, mencionando que, em alguns casos, os cursos ofertados são repetitivos, superficiais ou desconectados da realidade escolar.

Como exemplificado por um docente: *“os cursos que vejo serem publicados são basicamente os mesmos... mancala... xadrez... jogos de tabuleiro”*. Outros afirmam que a formação continuada “não agrega muito” ou é ofertada de forma esporádica e sem vínculo com o cotidiano da rede. Essas críticas refletem o que Imbernón (2011) aponta como um dos principais desafios da formação docente: sua efetiva articulação com as práticas reais e as condições de trabalho do professor.

A ausência de formações significativas também foi relatada por parte dos docentes, que afirmaram nunca terem tido acesso a uma formação continuada específica ou, quando tiveram, sentiram que ela pouco influenciou suas práticas. Essa lacuna formativa pode contribuir para o isolamento profissional, a reprodução de práticas desatualizadas e, em alguns casos, para o desinvestimento pedagógico, como discutido em capítulos anteriores.

Dessa forma, os dados analisados revelam que, embora a formação continuada seja amplamente reconhecida pelos docentes como um importante instrumento de aprimoramento, ainda há desconpassos entre a oferta institucional e as necessidades reais da prática pedagógica. Conforme Nóvoa (1992), não se trata apenas de formar mais, mas de formar melhor, a partir de processos formativos que respeitem a trajetória, a experiência e a identidade profissional dos professores.

Para o professor P14 *“Ela é essencial para um bom profissional, para mim sempre foi muito importante pois me formei a muitos anos e tudo mudou muito”*. A Educação Física mudou significativamente após os anos 2000, a formação continuada ressignifica conceitos, aperfeiçoa práticas, amplia saberes.

O fundamental é que ela dialogue com a realidade escolar e com os protagonistas pela educação que são professores e estudantes. O professor P26

considera que *“a maneira mais eficiente ao meu ver é quando há troca de vivências e estratégias práticas entre os docentes”*. Há uma busca por repertório inovador, articulação da teoria com a prática e conhecer outros pontos de vista.

Para o professor P10 *“a formação continuada possibilita termos contato com outras discussões, propostas, rever nossos conceitos e ações pedagógicas”*. Parece haver disposição para evolução, mudança de prática e troca de experiência, porém falta a formação para todos.

É interessante notar também que o professor P54 ao *sugerir “formações que estimulem também a evolução funcional e possibilitam os profissionais entenderem que é fácil colocar em prática”* é necessário considerar que o interesse pela formação também ocorre por melhores condições salariais. Talvez os professores pensem primeiro em melhorar a carreira com um melhor orçamento para depois aperfeiçoar a prática pedagógica. Afinal ele ganha o mesmo salário para oferecer qualquer tipo de prática.

5.8 Infraestrutura escolar

Os obstáculos ligados à infraestrutura das instituições de ensino envolvem vários fatores que afetam diretamente a atuação dos professores de Educação Física.

Diversas instituições de ensino carecem de locais adequados para a condução de aulas práticas de Educação Física. Essa falta de infraestrutura pode restringir consideravelmente o leque de atividades disponíveis, impactando a eficácia da aprendizagem.

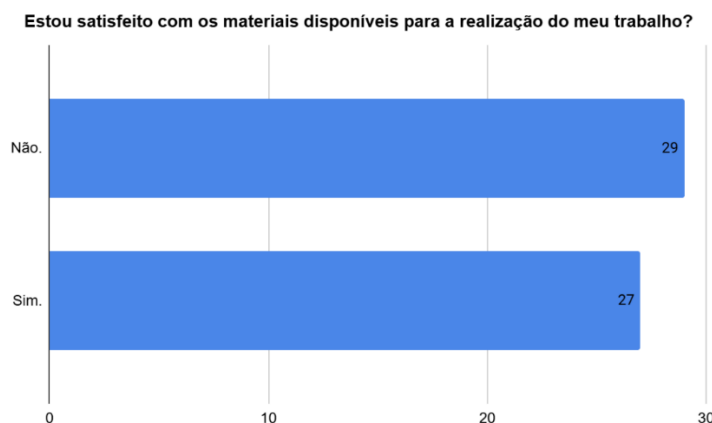
A carência de materiais educativos apropriados é uma questão comum. Educadores frequentemente lidam com dificuldades devido à falta de recursos essenciais para a realização das aulas, o que prejudica a implementação das atividades planejadas. A concepção da gestão pedagógica sobre a área influencia na compra de materiais. Entretanto, eles costumam ser adquiridos por último, utilizando apenas o que sobra do orçamento. A fala do professor P49 evidencia a influência da gestão ao mencionar que *“a escola que atuo é bem solicita com a educação física, acredito que pelo fato de termos uma equipe de gestão que entre os membros temos profissionais de educação física”*.

A infraestrutura das escolas é fundamental para a adoção de métodos inovadores no ensino de Educação Física. Em muitas instituições, as aulas práticas envolvem compartilhar o espaço escolar com a comunidade, que carece de áreas de lazer e utiliza a quadra para atividades recreativas.

Existem instituições de ensino que possuem quadras ao ar livre que causam desgaste físico devido a exposição ao sol. Algumas são utilizadas como pátio nos momentos de intervalo e muitos professores que dispõem de uma única quadra, servindo para aulas de três turmas diferentes.

Ainda que a infraestrutura das escolas municipais, em muitos casos, seja superior à das escolas estaduais, persistem diversos desafios. Melhorias contínuas são imprescindíveis para assegurar que todas as instituições de ensino, independentemente da rede, proporcionem um ambiente adequado e igualitário para o processo de aprendizagem (Santos, 2022). P15 *“Existe muita diferença entre a rede municipal e estadual, infraestrutura, materiais pedagógicos, formação continuada. A rede municipal tem muito mais recursos”*.

Gráfico 11. Satisfação com os materiais disponíveis na minha unidade escolar



Fonte: autoral.

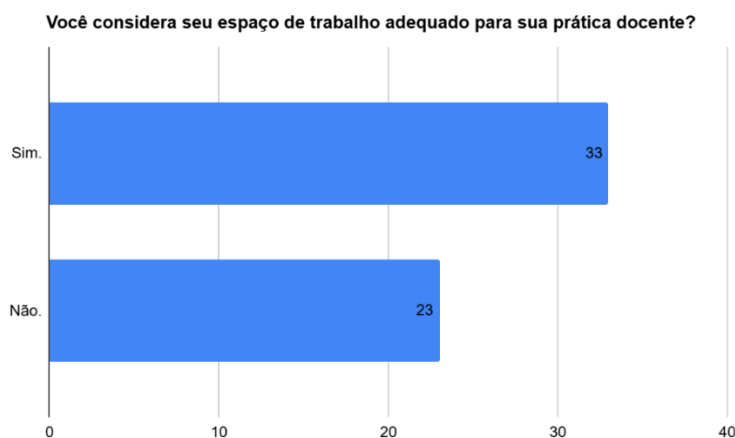
As discussões sobre a infraestrutura escolar para as aulas de EF revelam que o grupo da amostra da pesquisa encontra-se dividindo opiniões sobre a satisfação com as condições para as aulas. O professor P57 considerou a situação da sua escola como “excelente, com espaços adequados, materiais apropriados e participação dos estudantes”. Condições de trabalho adequadas são essenciais para promover a saúde mental dos professores, visto que um

ambiente de trabalho estruturado e de apoio não só previne o estresse e o burnout, mas também favorece a motivação e a disposição dos docentes para implementarem inovações pedagógicas que impactem positivamente o processo de ensino-aprendizagem (Pereira, 2021).

No estudo de Rossi e Hunger (2012), foram identificados diversos problemas que impactam a carreira dos professores de Educação Física, como a precarização do trabalho, remuneração inadequada, comportamento desafiador dos alunos, desinteresse, indisciplina, falta de respeito, escassez de materiais e infraestrutura insuficiente. Esses fatores têm contribuído para a desmotivação e desânimo dos docentes em relação à profissão.

O professor P47 ressalta dificuldades em sua escola como a *“falta de espaço, materiais e muitos alunos na sala”*. Nota-se, nesse recorte, a insatisfação com a infraestrutura escolar. Essa constatação se alinha ao que aponta Krug (2008) que diz que, historicamente, a EF apresenta condições de trabalho difíceis que são, principalmente, representadas pela falta de locais adequados para as aulas, assim como pela falta de materiais apropriados para o desenvolvimento das atividades.

Gráfico 12. Satisfação docente sobre seu espaço de trabalho



Fonte: autoral

A satisfação profissional é compreendida como a consequência da análise de uma ocupação ou a concretização de seus princípios através de sua atividade profissional. Conforme Vieira e Junior (2020) satisfação profissional é entendida como o sentimento de conquista dos professores em relação ao exercício de suas atividades de ensino e às expectativas para sua carreira futura.

Na década de 1970, as pesquisas sobre satisfação no trabalho dos professores focavam em fatores extrínsecos, como salários e condições de trabalho, com o objetivo de melhorar o bem-estar dos educadores. Já nos anos 1980, a ênfase mudou para a qualidade do ensino, passando a considerar aspectos intrínsecos que impactam a satisfação dos docentes, como realização pessoal, responsabilidade e reconhecimento (Seco, 2000)

Pesquisas revelaram um panorama de descontentamento entre os profissionais de EF, especialmente no que diz respeito aos aspectos de salário e às condições de trabalho (Both, 2011). Sobre esse contexto, Nilan (2003) observou que muitos educadores enfrentam uma carga semanal de trabalho superior a 40 horas em diferentes locais de emprego, a fim de garantir uma remuneração que satisfaça suas necessidades pessoais e familiares.

Professores, especialmente de Educação Física, enfrentam demandas que requerem tanto preparo físico quanto emocional. Aqueles que se sentem satisfeitos em suas funções tendem a desempenhar suas atividades de forma mais eficaz (Moreira et al., 2009).

Conforme os dados do gráfico 18 o nível de satisfação dos professores pelo seu local de trabalho parece satisfatório para maioria, apesar do número expressivo de 40% se declararem insatisfeitos. O relato da professora P37 retrata que *“onde eu trabalho, a estrutura é boa, mas o problema é que só temos uma quadra e preciso dividir o espaço com outras turmas”*. Essa narrativa fortalece a hipótese de Silva; Nunez, (2009) sobre atuação dos professores de EF ser marcada por particularidades, como a necessidade de permanecer em pé durante grande parte das aulas e a condução das atividades em condições adversas. Muitas vezes, eles atuam em ambientes hostis, com ruídos, sol e poeira, especialmente em espaços abertos, pois nem todas as instituições de ensino possuem áreas cobertas adequadas para a prática pedagógica.

Mesmo diante inúmeros desafios e adversidades o professor P9 classifica seu espaço de trabalho da seguinte forma: *“avalio bem satisfeito, tem muitas dificuldade relacionadas ao local de trabalho que nem sempre é limpo frequentemente e as vezes falta de material”*.

5.9. Percepção docente sobre a Educação Física no contexto escolar

A Educação Física escolar vivencia um momento de adequação pedagógica, buscando incorporar uma visão mais ampla que a tradicional, embora ainda enfrente desafios e conflitos de interesse. No entanto, a percepção sobre a Educação Física como componente curricular, com objetivos e conteúdos específicos, ainda encontra resistência, com práticas que, por vezes, limitam-se ao "rola bola" ou ao desinvestimento pedagógico.

Apesar dos avanços nas concepções acadêmicas e nas práticas pedagógicas, a Educação Física ainda luta para ser reconhecida como um componente curricular essencial, enfrentando dificuldades como a falta de tradição no trabalho conceitual e a resistência da comunidade escolar a discussões mais sistematizadas. A prevalência da perspectiva esportivizada, especialmente nas décadas de 1970 a 1990, ainda influencia a atuação de muitos professores, com a Educação Física subordinada aos códigos do esporte e focada no rendimento atlético.

Ainda que muitos estudantes demonstrem satisfação com as aulas de Educação Física, essa percepção positiva diminui com o avanço nos ciclos escolares. As razões para esse afastamento são múltiplas, incluindo aspectos legais, a organização das escolas e a falta de infraestrutura e material didático adequados. A dicotomia entre teoria e prática, com a valorização excessiva do "saber fazer" em detrimento do "saber sobre o fazer", também contribui para a má compreensão do conhecimento na área.

A superação desses desafios passa pela formação continuada dos professores, pela valorização da dimensão conceitual da Educação Física e pela construção de práticas pedagógicas que explorem o que é realmente importante e essencial na aprendizagem acerca do esporte e da cultura corporal de movimento. É fundamental que a Educação Física responda pelo caráter republicano da instituição escolar, não se limitando a reproduzir os sentidos e significados presentes nas diferentes manifestações da cultura corporal, mas possibilitando aos estudantes compreenderem o mundo e a dimensão humana ligada às práticas corporais.

No entanto, a avaliação da situação dessa disciplina nas escolas revela uma realidade complexa, muitas vezes marcada por desafios e limitações. Os docentes desempenham um papel crucial nesse panorama, sendo os principais agentes que podem transformar as práticas pedagógicas e a percepção da Educação Física.

Ao refletir sobre a situação da Educação Física nas instituições em que atuam, muitos educadores apontam a necessidade de um maior reconhecimento dessa área como componente curricular essencial. Muitos destacam a importância de uma estrutura adequada, de formação continuada e de recursos que viabilizem aulas significativas e que realmente engajem os estudantes. Assim, a avaliação da Educação Física vai além da simples prática de esportes, englobando questões de inclusão, diversidade e o bem-estar geral dos estudantes.

No atual contexto educacional, marcado por transformações e desafios sociais, é válido questionar quais são as perspectivas futuras para a Educação Física. Educadores frequentemente expressam preocupações quanto à desvalorização da disciplina, à concorrência com outras matérias e à falta de investimento. Entretanto, também surgem oportunidades, como a crescente valorização da saúde e do bem-estar, que podem favorecer uma reconfiguração do papel da área nas escolas.

A percepção dos docentes sobre a Educação Física escolar é multifacetada e reflete tanto os desafios enfrentados quanto as possibilidades de inovação e valorização da disciplina. À medida que avançamos, é fundamental promover um diálogo contínuo sobre a importância da Educação Física, buscando formas de ampliar seu impacto e relevância no cotidiano escolar. O engajamento dos educadores e a valorização de sua voz são essenciais para moldar um futuro promissor para essa área tão vital na formação dos estudantes.

Tabela 06. Situação Atual e Perspectivas da Educação Física Escolar – Síntese das Respostas dos Professores

Categoria	Número de Professores	Exemplos de Respostas
Avaliação da Situação Atual		
Positiva (boa, excelente, satisfatória)	22	Boa estrutura, excelente com espaços adequados, a educação física é valorizada.
Mediana / Regular	14	Razoável, regular, pode melhorar.
Negativa (precária, desvalorizada)	20	Falta de reconhecimento, precária, péssima, desvalorizada.
Perspectivas para o Futuro		
Permanecerá como está	22	Permanecerá como se encontra atualmente
Irá adquirir mais visibilidade	16	Conseguirá obter visibilidade acerca da sua importância no desenvolvimento humano
Irá alcançar igualdade com outras áreas	5	Irá adquirir status de igualdade aos demais componentes curriculares
Permanecerá cada vez mais invisível	7	Permanecerá cada vez mais invisível
Outros / Extinção	6	Será extinta dos currículos escolares, outros...
Observações adicionais		
Comentaram espontaneamente	22	Falta de materiais, carga horária reduzida, formação docente, desinteresse dos alunos
Não comentaram	34	

Fonte: autoral

Observação:

A tabela acima resume as principais categorias da situação atual e perspectivas da Educação Física Escolar apontadas pelos professores e os principais comentários atribuídos por eles sobre a pesquisa. A tabela completa com todas as respostas encontra-se no anexo.

A análise das respostas dos professores de Educação Física evidencia um panorama complexo da disciplina nas escolas, marcado por contrastes entre avanços pontuais e desafios persistentes. As falas revelam tanto uma percepção de valorização crescente em algumas instituições quanto a manutenção de práticas desatualizadas e a invisibilidade da disciplina em outras realidades.

Em termos de estrutura e valorização, há quem perceba um cenário positivo: *“A Educação Física em minha unidade escolar é bem valorizada, mas isso foi fruto de um trabalho de 15 anos na mesma unidade escolar”* (P33). Esse reconhecimento institucional, no entanto, não é unânime. Muitos relatam dificuldades relacionadas à infraestrutura, como a falta de materiais, espaços adequados ou apoio da gestão. Um dos participantes desabafa: *“É uma Educação Física sem muito apoio e reconhecimento”* (P28). Já outro aponta: *“Só temos uma quadra e preciso dividir o espaço com outra turma”* (P36).

A perspectiva sobre o futuro da disciplina também se divide. Parte dos professores acredita que a Educação Física poderá conquistar maior relevância: *“Irá adquirir status de igualdade aos demais componentes curriculares”* (P5, P21, P31, P50, P56). Outros, no entanto, manifestam pessimismo: *“Permanecerá cada vez mais invisível”* (P6, P7, P17, P20, P28, P43, P49, P53). Há ainda vozes mais alarmadas que enxergam um cenário crítico: *“Será extinta dos currículos escolares”* (P36, P52).

As reflexões adicionais revelam preocupações profundas. Um professor relata: *“Infelizmente temos muitos estudantes que não gostam de praticar atividade física nenhuma. [...] Temos jovens apáticos para atividade física”* (P51). Outro aponta para a importância da formação inicial: *“Acredito ser relevante analisar a grade curricular das universidades de licenciatura em Educação Física para verificarmos que perfil de professor estão almejando formar”* (P10). Há também falas que reforçam o papel transformador da disciplina: *“A Educação Física é o caminho para conduzir os educandos a uma prática que [...] pode*

contribuir em muito para a formação global dessas pessoas” (P22). Um dos depoimentos mais potentes reconhece a dimensão humana da atuação docente: “Infelizmente muitas vezes só o professor de Educação Física sabe da importância da sua área [...] trabalha a autoestima, socialização, respeito, agressividade e principalmente as relações sociais” (P37).

O levantamento ainda destaca uma crítica recorrente à cultura do “rola-bola”, que ainda persiste em algumas escolas e deslegitima o potencial pedagógico da disciplina. Um professor lamenta: *“Tenho sérios problemas com os ‘rola-bola’ que lá se encontram” (P15). Outro vai além: “Devemos começar a refletir além do rola-bola, essa discussão já vem de anos” (P51).*

Dessa forma, a Educação Física escolar se encontra em um ponto de inflexão: enquanto parte dos professores vislumbra um futuro de maior valorização e integração ao currículo, outros percebem um movimento contrário, de esvaziamento e desmotivação. A escuta atenta dessas vozes mostra-se essencial para pensar políticas públicas, práticas pedagógicas e ações formativas que fortaleçam o papel da Educação Física na formação integral dos estudantes

Percebe-se que o sentimento de desvalorização é latente e expressivo. O professor P39 elucida o combate a depreciação da disciplina frequentemente e enfatiza: *“lutamos por reconhecimento e valorização”*. Conforme Maia, et al. (2019) atualmente, muitos educadores, administradores e alunos ainda consideram a Educação Física como uma matéria secundária, focando principalmente em atividades recreativas e lúdicas, e desconsiderando suas funções educacionais. Essa percepção resulta em um desmerecimento dos professores de Educação Física, que enfrentam uma desvalorização no ambiente escolar, uma vez que a disciplina é vista como inferior em comparação a outras matérias do currículo (Queiroz, et al.,2024).

O professor P37 relata o fato da área não ser compreendida como parte fundamental para o desenvolvimento humano e destaca que: *“infelizmente muitas vezes só o professor de educação física sabe da importância da sua área, observa comportamentos que dificilmente dentro de uma sala de aula será percebido, trabalha a autoestima, socialização, respeito, agressividade e principalmente as relações sociais e muitas vezes esse professor é pouco ouvido*

nos conselhos de classe". Nossa luta para valorização do nosso trabalho é dura, mas jogar a toalha jamais e se queremos o melhor para os nossos alunos não podemos nos acomodar". Esse desabafo revela um contexto desafiador, porém o professor com práticas inovadoras acredita no que faz e não desiste.

É possível complementar essa ideia dizendo que ter coragem para lidar com os desafios do cotidiano escolar e persistir na busca por práticas inovadoras são características essenciais para que um professor possa se engajar em práticas pedagógicas que sejam consideradas inovadoras e que promovam uma transformação efetiva na Educação Física escolar (Almeida, 2017).

Macedo e Antunes (1999) destacam em sua pesquisa que muitos docentes de Educação Física alegam a falta de reconhecimento da disciplina no ambiente escolar. Depoimentos revelam que alguns professores contribuem para essa desvalorização ao permanecer na "sombra" e não interagir com os alunos, fazendo pouco para promover melhorias.

A professora P 16 considera a situação da EF em sua escola "preocupante". Ela elucida o contexto da seguinte forma: *"saí de uma unidade escolar onde estava há treze anos, e cheguei esse ano a que atuo, e tenho sérios problemas com os "rola bola" que lá se encontram".* Essa desvalorização é, em parte, provocada pela atitude dos próprios profissionais, que apresentam sinais de comodismo, falta de atualização e ausência de consciência corporal. Muitos docentes não reconhecem a importância dos conteúdos que ensinam, bem como a relevância das vidas dos alunos sob sua orientação (Lovisol, 1996)

A competição da EF e os outros componentes curriculares contra as telas do celular é um problema frequente e atual. Atrair os alunos para o hábito do exercício físico ainda é um desafio. A dificuldade da participação efetiva dos estudantes propicia uma preocupação e insatisfação significativa nos professores.

O professor P06 enfatizou que: o *"sedentarismo e imediatismos dos alunos que estão cada vez mais nas redes sociais levam cada vez mais a não participação nas aulas".* Para Censi (2017) as tecnologias móveis digitais têm se tornado uma parte habitual do dia a dia nas escolas, com destaque para os telefones celulares. Assim, esses dispositivos têm distraído os estudantes, que

criaram na era digital, não apenas durante os momentos de lazer na escola, mas também nas aulas. O governo federal divulgou um decreto para regulamentar a Lei nº 15.100/2025, que veda o uso de celulares nas escolas. O documento estabelece diretrizes para estudantes, instituições de ensino e redes educacionais (Brasília, 2025).

Na perspectiva de estimular a participação dos estudantes professores acreditam que o desinteresse é um problema preocupante. O professor P51 sugere que pesquisas estudem o desinteresse dos estudantes e para superar esse desafio. *“Acredito, que devemos começar refletir além do bola, essa discussão já vem de anos. Penso que devemos focar em como despertar o interesse dos estudantes pela educação física, e que os mesmos possam entender a importância da educação física para além da escola”.*

Para superar o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar e despertar o interesse dos estudantes, é crucial romper com a visão esportivizada, ampliando os conteúdos e abordagens, valorizar a cultura corporal de movimento, abordando diversas práticas corporais, articular o "saber fazer" com o "saber sobre o fazer". Contextualizar as práticas corporais, promover a reflexão, a autonomia e a discussão sobre as relações do esporte com a sociedade, considerar os saberes corporais, conceituais e atitudinais, buscar o interesse e a inclusão, transformando opiniões negativas e oferecendo oportunidades a todos, diversificar as práticas e modalidades, não se restringindo aos esportes tradicionais e relacionar a Educação Física com a vida dos estudantes, mostrando sua importância para a formação cidadã.

Darido e Rangel (2005) afirmam que restringir a abordagem educacional na Educação Física apenas à oferta da bola fomenta uma percepção negativa dessa disciplina por parte de outras matérias, educadores, pais, estudantes e administradores escolares.

O professor P10 considera relevante que a formação inicial dos futuros professores venha ao encontro da realidade escolar. *“Como já tem um tempo que me formei na universidade, acredito ser relevante analisar a grade curricular das universidades de licenciatura em educação física para verificarmos que perfil de professor estão almejando formar para atuar na educação”.*

A educação constantemente vem se redefinindo para atuar efetivamente no desenvolvimento dos estudantes. Novos desafios estão em evidência e por isso a teoria necessita acompanhar a prática.

Ao considerar a formação de professores como um processo que envolve a construção de conhecimentos relacionados à profissão, é fundamental integrar estratégias de formação que permitam aos futuros educadores experienciar o ambiente escolar e adquirir as competências necessárias para sua atuação. Assim, evidencia-se a importância de fortalecer a conexão entre a Universidade e a escola, visando uma abordagem inovadora na Educação (Nishiyama e Figueiredo, 2021)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado de desinvestimento pedagógico prejudica consideravelmente a qualidade da educação, profissionais da área em busca de efetividade nas relações de ensino e aprendizagem, a legitimidade do componente curricular, a valorização da disciplina, o interesse dos estudantes, promovendo a desigualdade e a exclusão, impacto na formação dos estudantes e principalmente um conceito negativo e descomprometido da área na concepção social.

Em contrapartida, não só o professor pode encontrar-se nesse estado, transformações na prática docente e na política educacional geram marcos e marcas no ensino e na formação dos profissionais que atuam na educação (Maffei,2022). Nesse caso a política pública educacional do município de São Paulo requer um cenário de mudanças para a reconfiguração dos programas de formação continuada atrelados ao investimento docente.

A escola também desinveste quando não propicia infraestrutura para o trabalho e a gestão desinveste quando se esquece que a Educação Física faz parte do currículo, é conivente com as circunstâncias e invisibiliza as necessidades da área.

A análise das atuações docentes a partir de quatro dimensões destaca a importância de incluir uma quinta dimensão, que aborda as condições físicas e psicológicas dos professores. Essa nova categoria é necessária devido às atuais condições de trabalho, que evidenciam estresse, cansaço, desgaste físico e emocional, além de dificuldades nas relações com os estudantes, como indisciplina. Este movimento de síntese não deve ser interpretado como uma explicação para a diversidade das atuações docentes. González (2019) ao analisar casos individualmente, notou-se configurações específicas que se entrelaçam nas dimensões discutidas, além de outras não descritas e várias possivelmente não identificadas. Em resumo, trata-se de um tema complexo que não admite respostas simples.

Além das razões que sustentam a categoria das condições físicas e emocionais, os fatores que contribuem para o estado de desinvestimento

pedagógico são diversos. Esse estado é bastante depreciativo, e frequentemente há uma tendência de responsabilizar apenas o professor.

A luta pela sobrevivência, o ciclo vicioso do sistema, os salários inadequados, a tripla jornada de trabalho, a falta de incentivos, o sucateamento da educação, a conivência da gestão, as negociações com os alunos, a superlotação das salas, a comodidade e a tecnologia, entre outros, exercem uma influência significativa sobre as práticas pedagógicas.

Ainda sobre o contexto do desinvestimento, ele corrobora com a perpetuação da exclusão de gênero, das práticas discriminatórias e questões racistas na escola, pois quando elas ocorrem não há o professor para realizar uma intervenção. Ademais, merece atenção o aspecto da crença de que esse estado não tem retorno, não há interesse em mudança e que por isso não vale investimentos.

Na concepção daqueles que cotidianamente habitam o chão da escola investir na qualidade da Educação Física implica, por ordem de prioridade, reduzir o número de estudantes em sala de aula, propiciar infraestrutura para disciplina, obter o reconhecimento social da importância da área e aplicar recursos em formação continuada. Sabe-se que o reconhecimento só é evidenciado a partir de boas práticas. (Almeida, 2017). Nesse sentido a formação continuada parece essencial para contribuir tal conquista.

Lacunas da formação inicial, consequência da crise de identidade da área em relação ao domínio dos enfoques das ciências biológicas ou das ciências humanas, o esporte de alto rendimento na escola e as questões higienistas favoreceram a falta de contextualização entre a teoria e a realidade escolar brasileira, a dificuldade para acessar o amplo repertório da cultura corporal de movimento, ausência de conteúdos sobre inclusão, poucas proposições críticas e a falha nos conhecimentos de didática e gestão de sala de aula.

É imprescindível ressaltar que, a formação continuada vinculada a um programa de progressão na carreira, afastamento remunerado integral, promovendo a comunicação e a escuta ativa, reduzindo a distância entre a Universidade e as escolas, ampliam os conhecimentos práticos e teóricos e estimulam o avanço na pesquisa, o que enriquece a qualidade da educação. Entretanto há necessidade de investimentos e intencionalidade.

De maneira geral, a trajetória histórica da educação física desempenha um papel na formação dos professores, impactando desde os temas incluídos nos currículos até a construção da identidade profissional e as metodologias de ensino. Compreender essa história é fundamental para que os aspirantes a docentes estabeleçam uma prática pedagógica que seja consciente, crítica e que atenda às necessidades atuais da sociedade.

Os dados fornecidos neste estudo sugerem a realização de novas pesquisas empíricas sobre o tema, especialmente investigações que explorem diferentes contextos da formação continuada e o (des)investimento pedagógico. Ademais, é importante que essas pesquisas integrem diversas abordagens para a coleta e análise de dados, como a condução de um grupo focal, o que poderia ajudar a elucidar melhor as questões fundamentais que envolvem a prática docente nas escolas.

O que realmente importa é formação integral dos estudantes e o êxito de presenciar a valorização da Educação Física por meio do reconhecimento social. O papel dos professores na superação de desafios é fundamental, pois, as aprovações só se evidenciam mediante práticas bem sucedidas.

7. ASPECTOS ÉTICOS

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de São Carlos e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 78583424.7.0000.5504 , cujo parecer de aprovação é de nº 6.803.838 datado de 04 de Maio de 2024.

8. PRODUTO EDUCACIONAL

O e-book denominado *A voz dos professores de Educação Física: o que pensam sobre o (Des)investimento Pedagógico e Como Superá-lo* é fruto de uma investigação científica realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo central foi compreender as múltiplas dimensões do desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. A pesquisa contou com a participação de 56 docentes da rede pública municipal da cidade de São Paulo, que contribuíram por meio de um extenso questionário e de uma entrevista coletiva, permitindo a coleta de dados quantitativos e qualitativos significativos.

A obra aborda, de forma sistemática, as percepções dos professores sobre os fatores que condicionam a sua atuação profissional, entre eles: infraestrutura escolar, condições de trabalho, políticas institucionais, formação inicial e continuada, além de aspectos socioemocionais. Ao mesmo tempo, evidencia práticas inovadoras, propostas de superação e iniciativas que podem ressignificar o lugar da Educação Física no currículo escolar.

Com base na escuta ativa e na análise crítica das vozes docentes, o livro propõe reflexões sobre os entraves históricos e estruturais enfrentados pela área, sem perder de vista os potenciais caminhos de valorização. Assim, constitui-se como um material de referência para pesquisadores, gestores, professores e demais interessados em compreender e transformar a realidade da Educação Física no contexto da escola pública brasileira.

9. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. **Desafios da formação continuada no contexto educacional brasileiro**: aspectos sociais, políticos e psicossociais. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2022.

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004. Acesso em: 8 abr. 2024.

ANDRADE, V. C. **O programa de residência pedagógica na Universidade Federal Fluminense**: uma análise crítica de seus principais documentos. 2021. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/23781>. Acesso em: 15 mar. 2025.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARANTES, A. C. A História da Educação Física escolar no Brasil. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 124, set. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

AREIAS, A. **O que é capoeira**. 4. ed. São Paulo: Tribo, 1983.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, ed. 2, p. 369-378, jul. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijep/a/y47PZxkGrJrbDvx5hQkHVvF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BAGATINI, G. Z.; SOUZA, M. S. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Rev. Motriviv.**, Florianópolis, v. 31, n. 58, e55279, abr. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422019000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 mar. 2025.

BAGNARA, I. C. O desafio político da educação física escolar na formação inicial: As ações didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores de uma instituição particular. **Revista Contexto & Educação**, [S.l.], v. 38, n. 120, p. e11029, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/11029>. Acesso em: 18 set. 2024.

BAHIA, C. S. **Formação continuada em exercício de professores da educação física escolar**: contribuições para a prática pedagógica. 194f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174907>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BARROSO, A. L. R. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. *In*: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, E. M. C. S. **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 83-104. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

BASÍLIO, M. A.T.; MACHADO, L. B. O curso de Pedagogia: nas representações sociais de estudantes em formação. **Revista profissão docente**, Uberaba, v. 13, n. 28, p. 99-119, 2013. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2721/O%20Curso%20de%20Pedagogia%20nas%20representa%C3%A7%C3%B5es%20sociais%20de%20estudantes%20em%20forma%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequencia=1>. Acesso em: 1 fev. 2024.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. V. M. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev. bras. educ. fís. Esporte**, [S.l.], v. 27, n. 3, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/Bqn9wHyTThPRXgf9XnSSVPD/?format=html&lang=pt> <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000300013>. Acesso: 13 nov. 2024.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, v. 4, n. , jul. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329244831_A_VERSAO_FINAL_DA_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_DA_EDUCACAO_FISICA_ENSI_NO_FUNDAMENTAL_menos_virtudes_os_mesmos_defeitos. Acesso em: 11 jun. 2020.

BETTI, M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental: Ruim com ela, pior sem ela. **Revista Brasileira de Educação Física**, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 145-158, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/36184233/Base_Nacional_Comum_Curricular_BNCC_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_F%C3%ADsica_do_Ensino_Fundamental_Ruim_com_Ela_Pior_Sem_Ela. Acesso em: 1 jun. 2023.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BONFIM, T. R.; BATISTA, D. M. D.; OLIVEIRA, A. A. B. Formação continuada de professores, educação física escolar e a cultura corporal: o PDE/PR em foco. **Educación Física y Deporte**, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 129–154, 2015. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/22188>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BORGES, R. M.; FRAGA, A. B. Formação continuada de longa duração: uma análise dos fatores que potencializam a mudança de concepção de professores de Educação Física. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 34, p. e20210068, 2023.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. Currículo e educação física escolar: análise do estado da arte em periódicos nacionais. **J.Phys. Educ.**, Maringá, v. 28, n. 2855, p. 1-16, 17 jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/KpynmtJFnwG4gGhsZzBN9Bh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 nov. 2023.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/BOURDIEU_Pierre._A_domina%C3%A7%C3%A3o_masculina.pdf?1332946646. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser: (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). Ijuí: Unijuí, 2019.

BRACHT, V. Dilemas da educação física no cotidiano: Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o Futuro**, [S.l.], p. 14-21, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mauro-Betti/publication/281464595_O_QUE_SE_ENSINA_E_O_QUE_PODE_SER_ENSINADO_-_A_pedagogizacao_dos_conteudos_da_Educacao_Fisica_tradicao_e_renovacao/links/55e9f29908aeb6516265e0c7/O-QUE-SE-ENSINA-E-O-QUE-PODE-SER-ENSINADO-A-pedagogizacao-dos-conteudos-da-Educacao-Fisica-tradicao-e-renovacao.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRACHT, V. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento infeliz. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. *et al.* **A educação física escolar entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico**. Vitória: Reiipefe, 2017.

BRACHT, V. *et al.* Desinvestimento pedagógico na educação física escolar: o caso do professor José. *In*: BRACHT, V. **A educação física escolar na América do Sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: CRV, 2018.

BRACHT, V. *et al.* **Pesquisa em ação**: educação física na escola. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Campinas: Papyrus, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRUNO, A. R. **Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências**. Salvador: EDUFBA, 2021.

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da educação física escolar a partir da BNCC. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas, v. 17, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v17i0.8654739>. Acesso em: 12 nov. 2024.

CAMARGO, T. A. **A revista Educação Physica e a Eugenia no Brasil (1932-1945)**. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Santa Cruz, Santa Cruz do Sul, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/566>. Acesso em: 30 abr. 2024.

CANFIELD, M. S. Planejamento das aulas de Educação Física: é necessário? *In*: CANFIELD, M. S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JTC, 1996. p. 21-32.

CAPOEIRA, N. **Capoeira: pequeno manual do jogador**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

CASTRO, M. M. C. E.; AMORIM, R. M. A. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES**, [S.l.], v. 35, n. 95, p. 37–55, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

CHAVES JUNIOR, S. R.; BERTHIER, L. A ocorrência de boas práticas educativas nas aulas de educação física: os exemplos das aulas internas em um colégio estadual de Curitiba-PR. *In*: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 2012, Rio Grande do Sul. **Anais [...]**. Rio Grande, Furg, 2012.

CHIÉS, P. V. "**Iluminando o corpo**": aufklärung, enlightenment e lumière - as contribuições científicas ao conceito de corpo. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CHIMENTÃO, L. K. **O significado da formação continuada docente**. Londrina: Universidade de Londrina, 2009. Disponível em:

http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigo_moral2.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

CRESSONI, F. E. G. **Os paralelos entre a capoeira regional e os métodos ginásticos europeus do século XIX**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2010.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. Educação Física na escola: Realidade, Aspectos Legais e Possibilidades. *In*: DARIDO, Suraya Cristina. **Caderno de formação: Formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia_16.pdf. Acesso em: 8 jun. 2022.

DARIDO, S. C.; NETO, L. S. O contexto da Educação Física na escola. *In*: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FARIA, B. A. *et al.* A inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, [S.l.], v. 18, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/YvpN9x6QjPCLCDYVWXjpbjD/#>. Acesso em: 6 dez. 2023.

FARIA, B. A. *et al.* Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 11-28, 2010. Disponível em: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23696>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FARIA, B. A.; MACHADO, T. S.; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 120-129, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000100013>. Acesso em 27 out. 2022.

FARIA, E. L. Quando “rola a bola”: reflexões sobre as práticas futebolísticas e a forma escolar nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 501- 513, abr./jun. 2014.

FARIAS, G. O. *et al.* Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 441-454, abr./jun. 2018.

Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/75045>. Acesso em: 24 set. 2020.

FARINA, I. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória**. Joaçaba: Unoesc, 2024.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o "novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, [S.l.], v. 33, p. 119-134, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/wFBmNBzZMv5KsfdVQzDzJbb/?lang=pt>. Acesso em: 9 nov. 2020.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio** século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, H. S. **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática**. Fortaleza: EdUECE, 2019.

FIGUEIREDO, T. M. S. **Formação continuada de professores: A JEIF na construção das territorialidades docentes em uma escola pública do município de São Paulo**. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/fb2ca8aa-2e91-4f0b-ba65-31bb911ddab8>. Acesso em: 10 fev. 2024.

FONSECA, R. G.; SOUZA NETO, S. de. Educação Física, profissionalização e mercado de trabalho: uma análise sobre o projeto profissional. **Movimento**, [S. l.], v. 26, p. e26024, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/98699>. Acesso em: 2 jan. 2025.

FONTOURA, A. R. R.; GUIMARÃES, A. C. A. História da capoeira. **Periódicos UEM**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 141-150, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3712/2553>. Acesso em: 3 abr. 2024.

FRANCHI, S.; OLIVEIRA, S. R. O percurso da educação física: as abordagens de ensino. *In*: LAUX, R. C. *et al.* **Passado, presente e futuro da educação física: uma perspectiva histórica mundial, brasileira e catarinense**. Joaçaba: Unoesc, 2021.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. **Avaliação Educacional**, [S.l.], 2017.

FREITAS, T. A. *et al.* Avaliação da implementação de um programa de práticas corporais de aventura na Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 4-16, jan./jun. 2016.

FURTADO, R. S.; GORDO, M. E. S. C.; BORGES, C. N. F. O lugar do esporte na Base Nacional Comum Curricular. **Interfaces da educação**, [S.l.], v. 14, n. 40, p. 578–598, 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5851>. Acesso em: 13 fev. 2025.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GARCIA, M. C. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 18 nov. 2024.

GONZÁLEZ, F. J. *et al.* O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 1-15, 2013. Disponível em <http://ref.scielo.org/3gp8w8>. Acesso em 27 out. 2024.

GONZÁLEZ, F. J. Atuação dos professores na Educação Física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. *In*: SILVA, P. C. C. *et al.* (Orgs.). **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina**: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte. São Paulo: Tribo da Ilha, 2016. Disponível em: https://public.cbce.org.br/arquivos/repositorio/UFES_Miolo_livro1.pdf . Acesso: 4 set. 2023.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. *In*: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA: REPENSANDO LA EDUCACIÓN FÍSICA. 2006. **Anais** [...]. Córdoba, Congreso de Educación Física: repensando la Educación Física. Córdoba: Ipef, 734-746, 2006.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da educação física escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, [S.l.], p. 10-21, mar. 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar da EFE I. **Cadernos de Formação RBCE**, [S.l.], p. 9-24, 2009.

GONZÁLEZ, F.J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. *In*: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da Educação Física Escolar**: Temáticas da Formação em Serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2020.

GRAMORELLI, L. C. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física**: novas paisagens para um novo tempo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GUIRRA, F. J. S. A Política Educacional Brasileira sitiada: o esperar da formação docente pelo Programa Residência Pedagógica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 112–134, 2023. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24430>. Acesso em: 15 mar. 2025.

GUTIERREZ, W. **História da Educação Física**. Porto Alegre: IPA, 1972.

HERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, J. L. *et al.* Percepción del alumnado sobre los comportamientos instructivos del profesorado y satisfacción com la Educación Física: ¿una cuestión de género? **Movimento**, [S.l.], v. 16, n. 4, p. 209-225, out./dez. 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António Nóvoa. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

IBAÑEZ, S. G.; RODRIGUES, S.A.; SAMBUGARI, M. R. N. Ser professor (a) de educação física: algumas considerações sobre a constituição da sua identidade profissional. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN. 5., 2023. **Anais** [...]. Disponível em: https://cecpan.ufms.br/files/2023/09/TC39_SER-PROFESSORA-DE-EDUCACAO-FISICA-ALGUMAS-CONSIDERACOES-SOBRE-A-CONSTITUICAO-DA-SUA-IDENTIDADE-PROFISSIONAL.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMPOLCETTO, F. M.; MOREIRA, E. C. A educação física escolar na bncc: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, [S.l.], v. 27, p. e15228, 2023.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/15228>. Acesso em: 18 ago. 2024.

IMPOLCETTO, F. M.; JUNIOR, O. S. J. **Problemáticas da Educação Física: AVA Moodle Unesp**. São Paulo: Edutec, 2018. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

INÁCIO, H. L. D. *et al.* Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p.168- 187, 2016.

JEPSEN, C.; RIVKIN, S. Class size reduction and student achievement: the potential tradeoff between teacher quality and class size. **Journal of Human Resources**, [S.l.], v. 44, n. 1, p. 223-250, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3368/jhr.44.E223>. Acesso em: 29 mar. 2025.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências Humanas. *In*: KRAMER, S.; FREITAS, M. T; SOUZA, S. J. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KRUG, H. N. *et al.* As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de educação física na educação básica. **Horizontes - Revista de Educação**, [S.l.], v. 7, n. 13, p. 223–246, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/8700>. Acesso em: 16 jan. 2025.

KRUG, H. N. *et al.* Os desafios do cotidiano educacional de professores de educação física iniciantes na educação básica. **Revista Didática Sistêmica**, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 14–28, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/7481>. Acesso em: 17 jan. 2024.

KULLOK, M. G. B. **As Exigências da Formação do Professor na Atualidade**. Maceió: EDUFAL, 2000.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica dos Esportes**. 9. ed. Ijuí: Unijuí, 2020.

LAMBOGLIA, C. M. G. F. *et al.* Experiência metodológica no projeto escola de esportes: relato de experiência. *In*: ENCONTRO DE PRÁTICAS DOCENTE. 7., 2015. **Anais [...]**. p. 1-9, out. 2015.

LAUX, R. C.; ANTONIO, D. S. **Passado, presente e futuro da educação física: uma perspectiva histórica mundial, brasileira e catarinense**. Joaçaba: Unoesc, 2021.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. *In*: PIMENTA, S. G.;

ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

LIMA JUNIOR, Y. M. **Investimento/desinvestimento pedagógico**: compreendendo características da docência em Educação Física que podem levar o professor a investir/desinvestir no trabalho. 2012. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70305/000875700.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 out. 2023.

LIMA, S. A. **A atratividade da carreira docente**: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física. 2016. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24211>. Acesso: 11 out. 2024.

MACHADO, T. S. *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 129–147, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, [S.l.], v. 30, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718>. Acesso em: 17 ago. 2024.

MAFFEI, W. S. Prática como Componente Curricular e estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Motrivivência**, [S.l.], v. 26, n. 43, p. 229-244, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p229>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, [S.l.], v. 35, n. 95, p. 15–36, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdms45c6bxtK8XSF6tbq/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MAIA, F. E. S. *et al.* Memórias e reflexões sobre a desvalorização da educação física na escola brasileira. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 1–12, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3580>. Acesso em: 14 dez. 2024.

MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. O lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 19–25, 2021. Disponível em: <https://e->

revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/26982. Acesso em: 19 ago. 2024.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S. Fundamentação teórica da educação física em propostas curriculares da escola pública de São Paulo: uma análise das abordagens pedagógicas. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e203577, 2018. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100101&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 mar. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203577>. Acesso em: 14 dez. 2024.

MALDONADO, D.; SILVA, H. A. P. S. **Do “rola a bola” à inovação pedagógica nas aulas de educação física**: uma análise dos bastidores do cotidiano escolar público Curitiba: CRV, 2017.

MARCASSA, L. A Educação Física em face ao projeto de modernização do Brasil (1900-1930): as histórias que se contam. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 19-35, jul./jun. 1999/00. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/16027/9833>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, [S.l.], v. 8, p. 7-22, 2009.

MARINHO, I. P. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: CIA Brasil, 1980.

MARQUES, M. N. *et al.* Os desafios do cotidiano educacional: o caso da educação física. **Roteiro. UNOESC**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 187-205, jun. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592015000100187&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.2177-6059-v40n1201501060009>. Acesso em: 14 dez. 2024.

MARTINS, E. A. **O corpo e a educação física no século XXI**: desafios do ensino remoto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MATAVELLI, I. R.; FILHO, N. A. M. Efeitos de tamanho da sala no desempenho dos alunos: evidências usando regressões descontínuas no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, [S.l.], v. 74, n. 3, p. 352-401, jul. 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MIRANDA, A.C.M.; SOUZA, V.F.M.; ARANTES, L.C.; KRAVCHYCHYN, C. Formação Continuada e Ação Docente: Caminhos, Textos e Contextos na Primeira Turma de Mestrado Profissional Proef/UEM. In: SILVA, S.P. **Conhecimento e formação no Mestrado Profissional em Educação física escolar**. Ijuí: Unijuí, 2023. p.119 – 126. Disponível

em:<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381401/1/CONHECIMENTO-FORMACAO-MESTRADO-PROFISSIONAL-EDUCACAO-FISICA-ESCOLAR-PROEF.pdf> . Acesso em: 9 nov. 2024.

MORENO, A. A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S.l.], v. 37, p. 128-135, 2015.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 15 nov. 2024.

NEIRA, M. G. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docente. In: XI Seminário de Educação Física Escolar: Saberes Docentes. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 25, p. 23-27, nov. 2011. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/7_RBEFE_v25_supl6_nov2011_ensaio_4.pdf - Acesso em: 26. mar. 2025.

NEIRA, M. G. Cultura corporal de movimento: da Educação Infantil ao Ensino Médio. **Saber em Ação**, [S.l.], 2013. Disponível em: <https://www.gpef.fe.usp.br/teses/saberemacao2013.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 3-44, set./dez. 2016.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. **Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: www.gpef.fe.usp.br. Acesso em: 15 nov. 2023.

NISHIYAMA, C. K. M.; FIGUEIREDO, H. R. S. As contribuições do Pibid para a formação inicial e a construção dos saberes docentes. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 362–368, 2021. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8458>. Acesso em: 14 jan. 2025.

OLIVEIRA, J. L. **A capoeira angola na Bahia**. Salvador: EGBA; Fundação das Artes, 1989.

OLIVEIRA, M. A. A Pedagogia Moderna no Decreto de Leôncio de Carvalho e no Parecer/Projeto de Rui Barbosa: que aritmética ensinar na escola primária? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Anais [...]**. n. 2, p. 565-576, 7 jan. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/15157/10403>.

Acesso em: 15 jun. 2024.

OLIVEIRA, R. L. **Educação Física escolar: desafios e perspectivas para uma prática pedagógica integral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2021.

OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, I. R.; BRACHT, V. Projetos e práticas em educação para a saúde na Educação Física escolar: possibilidades! **Revista da Educação Física/UEM**, [S.l.], v. 26, n. 2, p.243-255, 2015.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

OLIVEIRA, W. V. A educação física escolar no Brasil: da colônia aos dias atuais. **Minerva Magazine Of Science: Estudios e Investigaciones**, Paraguai, v. 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://www.minerva.edu.py/articulo/120/>. Acesso em: 4 maio 2024.

PAGLIARI, P. **Material didático: suporte metodológico para as atividades didáticas e acadêmicas**. Joaçaba: Unoesc, 2013.

PEREIRA, L. F. **Formação continuada de professores: desafios e perspectivas no contexto educacional atual**. Curitiba: UFPR, 2023.

PEREIRA, O. A. **A aula de Educação Física em foco: dilemas e desafios na atuação docente**. 2019. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/7267/Dissert_OTAVIO_AVILA_PEREIRA.pdf?sequence=1. Acesso em: 23 nov. 2023.

PEREIRA, R. A. **Saúde mental e motivação docente: a importância das condições de trabalho para a inovação pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2021.

PERINI, R. L. S. **O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo**. 2018. 296f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122018-103722/publico/RENATA LIVIA SOARES PERINI_rev.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

PETTA, R. O jeito brasileiro de ir à luta. **Super Interessante**, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 46-57, maio 1996.

PICH, S., SCHAEFFER, P. A. C, L. P. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 631-643, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/7269/pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

QUEIROZ, A. P. L. *et al.* A desvalorização da Educação Física como disciplina curricular. **Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 9, 2024.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: IBRASA, 1982.

RANGEL, I. C. A. *et al.* Os Objetivos da Educação Física na Escola. *In*: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014. p. 50-61.

REIS, A. L. T. **Brincando de capoeira**. São Paulo: Abadá, 1997.

RIBEIRO, C. B. **Professores de educação física da rede estadual de São Paulo: o cotidiano escolar, saberes e percepções da prática pedagógica**. 2016. 392f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143070>. Acesso: 18 abr. 2024.

RICHTER, A. C. *et al.* Em busca de boas práticas educativas nas aulas de educação física: é possível pensar a escola como lugar de cultura? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2011, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2011.

ROCHA, I. A. *et al.* Programa residência pedagógica: um relato de experiência sobre o ensino de química em uma turma de educação de jovens e adultos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 9., 2023, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2023. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105244>. Acesso em: 15 mar. 2025.

ROCHA, J. R.; NUNES, L. L.; OLIVEIRA, V. J. M. (Des)valorização da educação física escolar no interior do Amazonas: notas dos imaginários de professores. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 76, p. 181-193, 2024. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052024000100181&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2024.

ROSSI, F.; HUNGER, D. A. C. F. Formação acadêmica em Educação Física e intervenção profissional em Academias de Ginástica. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 440-451, out./dez. 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2154/1940>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ROZENGARDT, R. Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea. *In*: ACOSTA, F.; KRIVZOV, F.; ROZENGARDT, R. (Orgs.). **La educación física: prácticas escolares y prácticas de formación**. São Paulo: Associados, 2018. p. 245-256.

RUBIO, K.; SIMÕES, A. C. De espectadoras a protagonistas: a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. **Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 5, n. 11, p. 50-56, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2484/1134> Acesso em: 9 set. 2024.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. Desafios da entrada na carreira docente na educação física sob a análise de professores formadores da universidade. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1308-1334, jul. 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000301308&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2024.

SÁ, R. A. Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. **Educar**, Curitiba, v. 32, p. 57-73, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YqBPRnCVFP8LhGSSfYdfzLH/?format=pdf>. Acesso em: 9 maio 2023.

SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO, P. R. A História do Lúdico na Educação. **Revemat.**, [S.l.], v. 16, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2011v6n2p19>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SANTINI, J. Síndrome do esgotamento profissional: revisão bibliográfica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 183-209, jan/abr. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2832/1445>. Acesso em: 22 abr. 2024.

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**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-22, jul./set. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596/18309>. Acesso em: 9 jun. 2020.

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, jul./set. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SANTOS, J. P. **Desafios da infraestrutura educacional**: comparando escolas municipais e estaduais. Curitiba: UFPR, 2022.

SANTOS, J. V.; MENEZES, M. C. F. As contribuições formativas do PIBID na formação inicial dos professores dos cursos de licenciaturas. **Revista de**

Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, [S.l.], v. 8, n. 16, 2018.

SANTOS, L. L.; MONTIEL, F. C.; AFONSO, M. R. Processos de formação continuada: alinhando práticas e construindo saberes na Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, ed. 64, p. 01-24, jan. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/motrivivencia/v33n64/2175-8042-motri-33-64-e77032.pdf>. Acesso em: 3 out. 2023.

SANTOS, L. S. **Educação, Educação Física, capoeira**. Maringá: Imprensa Universitária, 1990.

SANTOS, M. T. **A Educação Física e o currículo escolar: desafios e possibilidades para uma prática pedagógica efetiva**. São Paulo: UNESP, 2022.

SANTOS, T. B.; COSTA, É. C. A. C. Análise do impacto do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de docentes de Matemática. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020. **Anais** [...]. João Pessoa, Realize, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID6617_25092020224319.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 15 mar. 2024.

SANTOS, T. B.; COSTA, É. C. A. C. Análise do impacto do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de docentes de Matemática. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020. **Anais** [...]. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID6617_25092020224319.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 15 mar. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Educação Física no 1º grau**. São Paulo: CENP, 1990.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Programa São Paulo faz Escola**. São Paulo: SEESP, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/sao-paulo-faz-escola>. Acesso em: 12 out. 2024.

SENA, A. G. D.; SANTOS, R. L. Alicerce para enfrentamentos dos desafios diários na docência: formação inicial e continuada. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S.l.], v. 3, n. 7, p. 81-102, jan. 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/enfrentamentos-dos-desafios>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SILVA, A. L. **A educação no século XXI: desafios e tendências pós-pandemia**. Rio de Janeiro: FGV, 2021.

SILVA, A. R.; CASTRO, A. M. D. A. Formação continuada de professores: uma nova configuração a partir da lógica do mercado. **Quaestio**, Sorocaba, v. 10, n. 1/2, p. 185-208, maio/nov. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/68/68>. Acesso em: 13 mai. 2024.

SILVA, J. C.; SILVEIRA, É. S. Avaliação emancipatória do ensino médio politécnico: experiências etnográficas na educação física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 472-503, maio/ago. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0103-6831202000010023100036&lng=en. Acesso em: 13 nov. 2024.

SILVA, M. S. **A educação brasileira no Estado Novo**. São Paulo: Livramento, 1980.

SILVA, R. R. C. *et al.* A importância da Educação Física no desenvolvimento motor e cognitivo da criança. *In: JORNADA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE GOIÁS*. 2018. **Anais [...]**, Goiânia, v. 1, n. 1, 2018.

SO, M. R.; MARTINS, M. Z.; BETTI, M. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, [S.l.], v. 30, n. 56, p. 29-48, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n56p29>. Acesso em: 13 maio 2024.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **EFDesportes**, Buenos Aires, v. 17, n. 169, 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SOUZA, A. S. *et al.* Formação inicial de professores: as lacunas presentes em seu percurso formativo e possíveis caminhos de superação. **Cenas Educacionais**, [S.l.], v. 3, p. e9488, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9488>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 51, p. 9-28, nov. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rTX58kXfdPkX5yXv6jMtPLJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 19 set. 2024.

SOUZA, S. P. *et al.* Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, ed. 54, p. 143-159, 27 jul. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n54p143/37040>. Acesso em: 19 set. 2024.

SYMON, G. **Questionnaires: Design and Use**. Washington: Routledge, 2012.

TAHARA, A. K. **Práticas corporais de aventura: construção coletiva de um material didático digital Rio Claro - SP**. São Paulo: Unesp, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/ab457589-6495-4018-836f-5a9388cea21b>. Acesso: 26 nov. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2009.

TROIAN, E. **Educação, alimentação e saúde infantil: um estudo do Tratado de Educação Física dos Meninos para Uso da Nação Portuguesa (1790)**. 2023. 178f. Dissertação (Mestrado em História) - UNISINOS, São Leopoldo, 2023. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/13007>. Acesso em: 23 abr. 2024.

TRUSZ, R. D. *et al.* Preocupações de docentes de Educação Física: associação com o nível de ensino e o vínculo institucional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S.l.], v. 42, p. e2036, 2020.

TUBINO, M. J. F. **Esporte e cultura física**. São Paulo: IBRASA, 1992.

UNGHERI, B. O. *et al.* Educação física, gênero e mercado de trabalho: percepções de mulheres sobre a futura área de atuação profissional. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 20, p. 17, 2022. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/138>. Acesso em: 2 fev. 2025.

VAZ, A. F. *et al.* **Documentação, sistematização e interpretação de boas práticas pedagógicas nos processos de educação do corpo na escola (2009-2011)**. Florianópolis: UFSC, 2011.

VELLOSO, L. R. S. *et al.* Pesquisa participante na educação física escolar: o estado da arte. **Movimento**, [S.l.], v. 28, p. e28059, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7FqdmS45c6bxtK8XSF6tbq/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

VIEGAS, E. R. S. **O mercado da formação continuada de professores no Brasil: a presença do empresariamento social privado**. 2019. 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Teses%20Defendidas/Elis%20Regina%20dos%20Santos%20Viegas.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

VIEIRA, L. M. F.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Infraestrutura escolar e satisfação profissional: percepção de professores da educação básica brasileira.

Pesquisa e debate em Educação, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 1027–1046, 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32018>. Acesso em: 9 mar. 2025.

VIEIRA, C. L. N.; WELSCH, N. L. N. A. O lugar da infância e da formação humana na formação inicial em educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 19, n. 29, p. 129–140, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/11246>. Acesso em: 9 mar. 2025.

WELSCH, N. L. N. A. **A prática pedagógica dos professores de educação física nas escolas públicas no município de Florianópolis-SC, uma análise da Teoria que a UFSC Orienta**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

10.APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário realizado com os professores de Educação Física

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)
 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 (Resolução CNS 510/2016)

Prezado(a) professor(a), convido você para participar voluntariamente da pesquisa intitulada: CONEXÕES DA ATUAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, tendo como pesquisadoras responsáveis as professoras Dra. Yara Aparecida Couto (orientadora) e Dra. Sueyla Ferreira da Silva Santos (co-orientadora). Trata-se de um projeto de dissertação do Mestrado Profissional em Educação Física, da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, desenvolvido pela mestrandia Thais Fernanda de Carvalho. O objetivo principal da pesquisa é: analisar a relação entre formação continuada específica para professores de Educação Física e o desinvestimento pedagógico, usando a abordagem de pesquisa-participante. A pesquisa acontecerá em 2 etapas, a primeira será a avaliação inicial e investigação preliminar, momento em que acontecerá a apresentação do projeto e o aceite à adesão dos participantes com assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido). O projeto será apresentado, com escuta sobre opiniões, dúvidas e concordância acerca do problema da pesquisa. Nesta mesma etapa, acontecerá a aplicação do questionário semiestruturado on-line, o qual será realizado individualmente via Google Forms, a ser respondido baseando-se em seus dados pessoais, sua trajetória profissional e as experiências a partir das práticas em sala de aula. Esse questionário trata-se de um convite que foi enviado a sua EMEF aos cuidados dos coordenadores pedagógicos. Esses disponibilizaram o link aos professores de Educação Física das sua respectiva unidade. Diante desse levantamento, o projeto seguirá para a sua segunda etapa, na qual se realizará

uma Roda de Conversa por meio do Google Meet® com os professores que aceitarem contribuir ainda mais com a pesquisa.

Ficará a seu critério após a leitura deste TCLE escolher se participará como respondente do questionário e se concederá a possibilidade de ser convidado a participar da roda de conversa de modo on-line e data pré-definida. As informações utilizadas no estudo, que posteriormente serão transcritas e analisadas para fins de pesquisa, serão referentes ao conteúdo do questionário e da roda de conversa gravada. Ao participar dessa pesquisa, o(a) senhor(a) poderá ter acesso ao conteúdo dela em qualquer momento do seu desenvolvimento, tendo a possibilidade de acrescentar ou retirar qualquer informação que deseje, sem riscos de prejuízos ou penalizações. A sua participação é livre e lhe será preservado o direito de pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, assim como desistir ou anular este consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que lhe seja imputado qualquer prejuízo e/ou penalidade. Caso desista, é necessário apenas comunicar as pesquisadoras e será desvinculado(a) do estudo, bem como todas as informações dadas pelo(a) senhor(a). Ressaltamos que o seu nome não será identificado, sendo utilizado como código apenas o horário do seu acesso ao formulário, para que ninguém o(a) identifique.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos e/ou desconfortos em graus variados, logo os possíveis riscos e/ou desconfortos que poderão ocorrer são: interferência na rotina de trabalho dos profissionais e constrangimento quando estiver respondendo às questões pessoais e profissionais. Caso se perceba algum incômodo ou desconforto emocional por parte do(a) senhor(a), conversaremos sobre a sua continuidade na pesquisa, chegando a um acordo baseado na sua vontade. Visando minimizar riscos de constrangimentos, deixarei claro sobre a preservação do anonimato dos participantes bem como o sigilo das respostas. Ressalta-se que o participante não é obrigado a responder todas as questões do questionário semiestruturado, tendo o direito de selecionar as questões e responder apenas as que se sentir à vontade. Haverá disponibilidade da pesquisadora para retirar eventuais dúvidas durante toda pesquisa.

É garantido o direito à indenização, caso o(a) senhor(a) sofra algum prejuízo físico ou moral decorrente do estudo. O(a) senhor(a) não terá nenhum tipo de gasto com essa pesquisa, mas também não receberá recompensa por responder ao questionário nem conceder a sua participação na Roda de Conversa. Assim sendo, cabe às pesquisadoras arcar com qualquer custo e/ou ressarcir o participante de qualquer custo eventual. Os benefícios previstos com a sua participação na pesquisa são: a possibilidade de proporcionar novas descobertas científicas importantes no que tange a formação de professores e suas práticas pedagógicas, aquisição de conhecimento a partir da formação em um curso sobre atuações docentes, contribuição para a construção de um produto direcionado e padronizado para professores de Educação Física da rede pública de ensino e o fomento à discussão acerca da temática de utilização de práticas inovadoras na ação educativa. Os resultados dessa pesquisa serão publicados em eventos científicos nacionais e/ou internacionais, artigos em revistas nacionais e/ou internacionais.

Ressaltamos que o termo de consentimento livre e esclarecido lhe será enviado como arquivo digital, como formulário via Google Forms, por e-mail ou, caso prefira, poderá ser disponibilizado o documento físico. Em caso de dúvida ou problema que venha a ocorrer durante esse estudo, o senhor(a) poderá entrar em contato com as orientadoras ou a mestranda, por meio dos telefones ou e-mails abaixo.

1. Art. 7º, inciso IV da Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD), considerando o termo "anonimização" conforme descrito pelo inciso XI, do Art. 5º, da mesma legislação. 2. Alínea "i" do inciso III.1, de forma a garantir "procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros;".

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Thais Fernanda de Carvalho
Pesquisadora Responsável
Telefone para contato: (11) 98013-3785
6622
E-mail: tfcarvalho@ufscar.br

Dra. Yara Aparecida Couto
Orientadora da Pesquisa
Telefone para contato: (15) 99167-
E-mail: yaracouto@ufscar.br

Sueyla Ferreira da Silva Santos
Co-orientadora da pesquisa
Telefone para Contato: (18) 996889535
E-mail: sueyla.santos@unesp.br

Local e data: _____, ____/____/____

Assinatura da participante
Confirmo ter compreendido as informações acima descritas

**DECLARO QUE ENTENDI OS OBJETIVOS, RISCOS E BENEFÍCIOS DE
MINHA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA E CONCORDO EM PARTICIPAR.**

APÊNDICE B – Questionário realizado com os professores de Educação Física

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. **Você consente participar da pesquisa?** () Sim () Não
2. **Código de identificação:** Hora
3. **Aceitaria participar de uma seção de roda de conversa em forma online por meio do Google Meet em data e horário a ser comunicado via e-mail sobre nossas atuações docentes?** () Sim () Não.
4. **Sexo:** () Fem. () Masc.
5. **Idade:** 20 a 30 () 31 a 35 () 36 a 41 () 42 a 47 () Acima de 48 anos

II Dados de Formação em nível superior e desenvolvimento profissional

4. **Formação inicial:** () Educação Física () Educação Física e outro(s).
5. **Intuição:** () Particular () Pública
6. **Ano de conclusão da formação inicial:**
7. **Se cursou Pós-graduação, qual tipo?** Especialização () Mestrado () Doutorado () Não cursei nenhum curso de Pós-graduação.
8. **Realizou cursos de aperfeiçoamento com mais de 200 horas de duração?.**() sim () não
9. **Em caso positivo, especifique a área de formação:** () Educação Física escolar. () Pedagogia do Esporte. () Saúde. () Inclusão. () Outro.
10. **Tempo de atuação como docente (considere todo período da carreira profissional):** anos
11. **Tempo de atuação na SMESP:** anos
12. **Carga horária semanal na rede municipal de Educação de São Paulo em horas:** () 30 horas. () 40 horas. () 60 horas. () 70 horas.
13. **Atualmente é:** contratado () ou concursado ()?
15. **Atua em outra escola que não seja municipal:** () sim () não
16. **Caso atue em outra rede de ensino, indique a carga horária:** (...h) estadual (...h) privada (...h) outros
17. **Você atua em outros contextos fora do ambiente escolar (academia, treinamento esportivo, grupos de convivência, etc.):** () não () sim, especifique a quantidade de horas.....

III – Práticas pedagógicas

18. As aprendizagens na graduação serviram de suporte para o seu início profissional? () Sim () Não ()

19. O currículo que você cursou na graduação é adequado à sua atual prática de trabalho? () Sim () Não

20. Se não, comente o que faltou no currículo para atender as especificidades da sua demanda no trabalho. Se sim, comente sua aplicabilidade em sua prática de trabalho.

21. Quais foram os saberes adquiridos na formação inicial em Educação Física que você ainda utiliza na sua intervenção docente?

.....

22. Você aprendeu a ensinar com a prática profissional ou os conhecimentos da formação inicial auxiliam você a atuar na disciplina de Educação Física na escola?

() Prática profissional () Formação Inicial () Os dois

23. Considerando sua carreira e prática pedagógica atual, responda o quanto você concorda ou discorda das afirmativas abaixo: Cite as principais características de um bom professor de Educação Física:

() Concordo plenamente. () Concordo em Partes. () Discordo plenamente

- a) Planejo e realizo aulas inovadoras para meus alunos
- b) Não tenho motivação para melhorar minha prática pedagógica
- c) Já fui um professor mais dedicado do que sou hoje
- d) Dou liberdade aos alunos para participarem do planejamento das aulas
- e) Abandonei o compromisso de manter a qualidade das minhas aulas
- f) Perdi a crença de que a minha atuação pode mudar a realidade dos meus alunos
- g) Considero que a minha disciplina não é valorizada na mesma medida que outras
- h) Frequentemente meus alunos não estão interessados na aula
- i) Me esforço para realizar atividades diferenciadas nas aulas

- j) Sinto que estou na melhor fase da minha carreira
 k) A gestão da escola considera o meu trabalho importante

24. Conhece o termo desinvestimento pedagógico?

() Sim. () Não

Seção : (Des)Investimento Pedagógico

A partir do conceito de Silva et al (2010), o desinvestimento pedagógico é um estado em que os professores permanecem em seus postos de trabalho, porém abandonam o compromisso com a qualidade do ofício docente. Sabendo disso, responda as questões abaixo:

25) Muitas atuações profissionais ocorrem no dia a dia da Educação Física. A ação do professor em emprestar as bolas para os estudantes e esses realizarem qualquer tipo de atividade durante o período da aula é uma delas e é denominada pelo termo popular: "ROLA BOLA". Você já se encontrou nesse estado em algum momento da sua trajetória profissional?

() Sim. () Não.

26) Conhece algum professor que se identifica com a atuação docente "rola a bola"?

Quantos? () Nenhum () 1 () 2 a 3 professores () 4 a 6 professores () 7 a 9 () mais de dez

27) Na sua opinião, qual os principais motivos que fazem o professor ter uma atuação docente do tipo "rola bola"?

.....

28) Você acha que o "rola bola" é frequente nas aulas de Educação Física?
 Sim () Não ()

29) Reconhece nesta forma de atuação outras características além das que foram apontadas anteriormente?

Sim () Não ()

Quais?

30) O que você considera como um investimento na sua prática pedagógica? Escolha até três opções

() Redução do número de alunos em sala de aula () Infraestrutura para a disciplina de Educação Física () Formação Continuada dos Professores () Reconhecimento social da importância da Educação Física escolar () Valorização Profissional pelo aumento salarial () Outros.

31) Na sua concepção que tipo de investimento pedagógico modificaria a prática pedagógica do professor "rola bola"?

.....

.....
32) Você oferece atividades inovadoras aos estudantes que você ministra aula?

Sim () Não ()

33) Onde você costuma encontrar repertório inovador? Nunca, raramente, às vezes, quase sempre. Sempre.

() Redes sociais () Internet () Troca de atividades com colegas de trabalho () Livros () Cursos de aperfeiçoamento () Apostilas () Artigos científicos

Seção: Formação Continuada Específica na disciplina Educação Física

34) A rede de ensino que você trabalha oferece formação continuada específica ao seu componente curricular? Sim () Não ()

35) Qual a frequência da formação continuada específica da sua disciplina oferecida onde você trabalha?

() Nunca houve () Mensal () Bimestral () Semestral () Anual () Bienal

35. Qual formato mais frequente de formação continuada específica da sua disciplina?

() Nenhum () Presencial () Remoto () Híbrido ()

36) Você acredita que a formação continuada influencia a prática pedagógica docente? Sim () Não ()

37) De qual forma você acredita que a formação continuada influencia a prática pedagógica docente?

.....

38) Estou satisfeito com os materiais disponíveis para a realização do meu trabalho?

Sim () Não ()

39) Você considera seu espaço de trabalho adequado para sua prática docente?

Sim () Não ()

40) Qual estratégia seria funcional para participação efetiva do professor em cursos de formação continuada?

.....

41) Qual a dificuldade do professor em realizar efetivamente um curso de formação continuada?

tempo capital financeiro falta de incentivo atratividade não há dificuldade
 indisposição diálogo entre a teoria e prática Outros

42) Como você avalia a situação da Educação Física na(s) escola(s) em que atua?

43) Considerando o contexto atual, como você avalia as perspectivas em relação ao futuro do componente curricular Educação Física?

Será extinta dos currículos escolares. Conseguirá obter visibilidade acerca da sua importância no desenvolvimento humano. Permanecerá cada vez mais invisível. Irá adquirir status de igualdade aos demais componentes curriculares. Permanecerá como se encontra atualmente.

Outros. _____

44) Caso considere importante acrescentar mais alguma informação sobre esse tema, comente aqui:

_____.

Apêndice C

Portaria nº 4722, de 16 de Outubro de 2009 - Portaria Municipal de São Paulo que Limita o Número de Alunos por Sala

Art. 20 As classes do 1º ano do Ciclo I do ensino fundamental regular serão formadas com até 32 (trinta e dois) alunos.

1. **§1º** Nos demais anos do ensino fundamental regular, as classes devem ser formadas com até 35 (trinta e cinco) alunos.
2. **§2º** Nas Emees, que atendem, exclusivamente, os alunos com necessidades educacionais especiais, as classes de ensino fundamental serão formadas com, em média, 10 (dez) alunos.

3. Tabela 1 Número Máximo de Alunos por Turma nas Redes Estadual e Municipal de São Paulo.

Rede de Ensino	Espécie Normativa	Máximo 5º ano	Máximo 9º ano
SP (Municipal)	Portaria nº 4.722, de 16 de Outubro de 2009	35	35
SP (Estadual)	Resolução SE-86, de 28 de Novembro de 2008		

Apêndice D

Roteiro de entrevista

Perspectivas docente sobre formação continuada e investimento pedagógico

Como deveria ser uma formação continuada para superar o rola bola?

Caracterizar o desinvestimento em uma palavra ou frase.

Ponto de vista sobre ele

Motivos para o desinvestimento pedagógico

Investimento que auxiliaria para superar o estado de desinvestimento pedagógico

APÊNCICE E

Transcrição da entrevista coletiva

A entrevista abordou a perspectiva docente sobre formação continuada e investimento pedagógico, revelando desafios, frustrações e possíveis caminhos para superação do desinvestimento na Educação Física escolar.

Os professores entrevistados relataram uma crise de identidade na área, oscilando entre as ciências humanas e biológicas, e expressaram frustração com o fato de que o trabalho na escola muitas vezes se torna a única alternativa profissional disponível. Houve críticas à estrutura curricular da licenciatura, que, segundo os docentes, carece de disciplinas do núcleo comum que preparem adequadamente para a realidade escolar. Além disso, o currículo esportivista predominante na Educação Física reforça a prática do "rola bola" — modelo de aula centrado apenas na prática esportiva sem um aprofundamento pedagógico.

Algumas iniciativas municipais tentam combater essa tendência por meio da formação continuada e da oferta de kits alternativos de materiais. No entanto, os professores questionam se o próprio ambiente escolar não estimula o "rola bola". O caso de uma professora entrevistada ilustra essa questão: fatores emocionais e a estrutura escolar limitada acabam favorecendo essa prática, especialmente no contexto da escola pública.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi mencionada como um estímulo à formação continuada, mas há consenso de que a formação, por si só, não resolve o problema. O acesso a cursos não é a única barreira; muitos professores buscam formação apenas para melhorar sua pontuação profissional, sem necessariamente modificar sua prática. Esse contexto contribui para a perpetuação de exclusões de gênero, práticas discriminatórias e questões raciais dentro da escola.

A escola, idealmente, deveria romper com essas reproduções automáticas e questionar as estruturas que perpetuam desigualdades. No entanto, sem intervenção ativa, a discriminação se fortalece onde o desinvestimento pedagógico prevalece. Professores apontam que, em muitos casos, há um abandono da formação dos alunos, deixando-os à própria sorte para aprenderem sozinhos. O motivo principal para esse desinvestimento é a luta pela sobrevivência no sistema educacional, onde muitos docentes priorizam a pontuação profissional e a estabilidade financeira em detrimento da qualidade do ensino. Salários baixos e condições precárias agravam essa situação.

Ao observar a prática cotidiana na escola, os próprios professores frequentemente são culpabilizados pelo desinvestimento pedagógico. No entanto, o problema é sistêmico: a formação precária e a desigualdade social fazem com que grande parte dos docentes não tenha acesso a uma formação inicial de qualidade. Um dos entrevistados destacou que, embora a universidade pública exista, ela ainda é elitizada e sua trajetória não é acessível para todos.

Há um esforço consciente para evitar a culpabilização dos professores, reconhecendo que eles são produto de um sistema maior. Alguns afirmam que cerca de 60% da responsabilidade recai sobre a estrutura educacional, enquanto o restante cabe ao indivíduo. Apesar disso, nem todos os docentes aderem ao desinvestimento pedagógico; muitos buscam formas de resistir e inovar.

Romper essa cultura, no entanto, é um desafio imenso, e há dúvidas sobre a viabilidade de uma transformação profunda. No nível individual, os entrevistados sugerem que é possível resistir ao desinvestimento por meio da prática pedagógica engajada, da continuidade dos estudos, do desenvolvimento de pesquisas e da organização de grupos de estudo e debates coletivos.

A adoção de recursos pedagógicos para superar o desinvestimento foi debatida, com ênfase na necessidade de evitar abordagens simplistas e padronizadas. Embora as aulas práticas sejam essenciais, a mera aplicação de receitas prontas não resolve o problema. Professores relataram que, mesmo oferecendo aulas inovadoras, o desinvestimento ainda persiste. O acesso a materiais e espaços adequados não pode ser visto como uma solução definitiva, pois a ausência desses recursos muitas vezes serve de justificativa para a falta de inovação pedagógica.

O reconhecimento social do professor, segundo os entrevistados, deve ser uma consequência da qualidade de sua prática. No entanto, há um pessimismo em relação à possibilidade de resgatar aqueles que já aderiram ao desinvestimento pedagógico. Para muitos, o foco deveria ser impedir que novos docentes reproduzam essa prática, pois aqueles que já estão inseridos nela dificilmente mudarão.

A resistência dos alunos a práticas diferenciadas foi apontada como um desafio adicional. Muitos estudantes esperam que a Educação Física seja exclusivamente voltada para esportes e atividades com bola, também nos primeiros anos. No entanto, essa resistência tende a diminuir com o tempo. Apoio da gestão escolar também é um fator determinante: quando a administração da escola valoriza a Educação Física, os professores encontram mais espaço para inovar. Um exemplo positivo citado foi um projeto interdisciplinar sobre a Mata Atlântica, que envolveu práticas corporais de

aventura e três aulas livres na semana dedicadas ao desenvolvimento do projeto.

A entrevista reforçou que o desinvestimento pedagógico na Educação Física não é um fenômeno isolado, mas sim um reflexo da trajetória histórica da disciplina e das condições estruturais do sistema educacional. Embora transformar aqueles que já aderiram ao desinvestimento seja difícil, os professores reconhecem a necessidade de conscientizar as novas gerações para evitar a perpetuação desse modelo. Para isso, impulsionar debates sobre aspectos históricos e sugerir alternativas pedagógicas são caminhos possíveis para mudar essa realidade.

Ao final da entrevista e após a apresentação da fundamentação teórica da pesquisa as participantes que iniciaram suas falas culpabilizando apenas os professores entenderam que o maior vilão dessa temática é o sistema que trata o fenômeno como um ciclo vicioso.

ANEXOS

Anexo A – Parecer consubstanciado CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Conexões da atuação docente: formação continuada e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar

Pesquisador: THAIS FERNANDA DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78583424.7.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.803.838

Apresentação do Projeto:

As informações referente a Apresentação do Projeto foram extraídas dos seguintes documentos anexados na PB: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2248822; PROJETO:TCLE:Carta_Resposta_versao1_anexados_em_22/04/2024.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2248822.pdf	22/04/2024 00:26:11		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	22/04/2024 00:21:02	THAIS FERNANDA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/04/2024 00:18:46	THAIS FERNANDA DE CARVALHO	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	22/04/2024 00:14:00	THAIS FERNANDA DE CARVALHO	Aceito
Outros	Questionario.pdf	22/03/2024 02:00:46	THAIS FERNANDA DE CARVALHO	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	22/03/2024 00:47:07	THAIS FERNANDA DE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_ccbs_29_assinado.pdf	22/03/2024 00:38:37	THAIS FERNANDA DE CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS - UFSCAR



Continuação do Parecer: 6.803.838

SAO CARLOS, 04 de Maio de 2024

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Tabela 4. Formação continuada

Curso Pós-graduação	Tipo	Cursos de aperfeiçoamento com mais de 200 horas	Área de formação
Não.	Não cursei	Não.	Outro.
Não.	Não cursei	Não.	Outro.
Sim.	Doutorado	Sim.	Outro.
Não.	Não cursei	Sim.	Inclusão.
Não.	Não cursei	Sim.	Educação Física escolar.
Sim.	Mestrado.	Sim.	Inclusão.
Sim.	Especialização	Sim.	Educação Física escolar.
Sim.	Especialização	Sim.	Saúde.
Sim.	Especialização.	Não.	Educação Física escolar.
Sim.	Especialização.	Sim.	Inclusão.
Sim.	Especialização.	Sim.	Educação Física escolar.
Não.	Não cursei	Sim.	Outro.
Não.	Não cursei	Sim.	Outro.
Sim.	Especialização	Sim.	Educação Física escolar.
Sim.	Especialização	Sim.	Educação Física escolar.
Não.	Não cursei	Não.	Inclusão.
Sim.	Especialização	Sim.	Pedagogia do Esporte.
Sim.	Especialização	Não.	Outro.
Sim.	Especialização	Não.	Educação Física escolar.
Sim.	Especialização	Sim.	Outro.
Não.	Não cursei	Não.	Outro.
Não.	Não cursei	Não.	Outro.
Não.	Não cursei	Não.	Outro.
Não.	Não cursei	Não.	Outro.
Não.	Não cursei	Não.	Educação Física escolar.

Sim.	Especialização.	Sim.	Saúde.
Sim.	Especialização.	Sim.	Outro.
Sim.	Especialização.	Não.	Outro.
Não.	Não cursei	Não.	Outro.
Sim.	Especialização.	Sim.	Saúde.
Sim.	Mestrado.	Não.	Outro.
Sim.	Especialização	Sim.	Pedagogia do Esporte.
Sim.	Especialização	Sim.	Educação Física escolar.
Sim.	Especialização	Não.	Outro.
Sim.	Especialização	Sim.	Educação Física escolar.
Sim.	Especialização	Não.	Outro.
Sim.	Especialização	Sim.	Educação Física escolar.
Sim.	Especialização	Sim.	Inclusão.
Sim.	Mestrado.	Sim.	Inclusão.
Sim.	Especialização.	Sim.	Outro.
Sim.	Especialização.	Sim.	Educação Física escolar.
Sim.	Especialização	Não.	Educação Física escolar.
Sim.	Especialização	Sim.	Educação Física escolar.
Sim.	Especialização	Não.	Outro.
Não.	Não cursei	Sim.	Outro.
Sim.	Especialização	Sim.	Saúde.
Não.	Não cursei	Não.	Outro.
Não.	Não cursei	Não.	Outro.
Não.	Não cursei	Não.	Outro.
Sim.	Especialização	Sim.	Educação Física escolar.
Sim.	Especialização	Sim.	Educação Física escolar.
Sim.	Especialização	Sim.	Inclusão.
Sim.	Mestrado.	Sim.	Educação Física escolar.
Sim.	Especialização	Não.	Outro.

Sim.	Mestrado.	Sim.	Educação Física escolar.
Não.	Não cursei	Não.	Outro.

Fonte: autoral.

Tabela 05. Formação continuada específica de EF da PMSP

Designação/ Professor	Qual a frequência da formação continuada específica da sua disciplina oferecida onde você trabalha?	De qual forma você acredita que a formação continuada influencia a prática pedagógica docente?
P1	Semestral	Com as ideias inovadoras e fazendo o professor pensar e melhorar os seus atos.
P2	Semestral	Atualização pedagógica da área
P3	Bianual	Atualizando o professor sobre as questões curriculares relativas à área e apresentando novas opções de processos de ensino-aprendizagem.
P4	Não para contratado	Inovação no currículo pedagógico, novas metodologias
P5	Semestral	Rever saberes
P6	Semestral	Atualização de informações e novas ideias

P7	Anual	<p>Acredito que a FORMAÇÃO pedagógica é importantíssima para nossa evolução e qualidade na aulas, porém falta infraestrutura nas escolas, salas cheias, algumas escolas com pouco espaço, quadras sujas com fezes de pombo, falta de apoio da gestão, etc...</p>
P8	Semestral	<p>Aprendizagem de novos conhecimentos sempre transforma seu modo de pensar e ressignificar sua prática docente</p>
P9	Mensal	<p>Alguns conteúdos nos levam a refletir nossas práticas e a melhorá-las.</p>
P10	Semestral	<p>A formação continuada possibilidade termos contato com outras discussões, propostas, rever nossos conceitos e ações pedagógicas.</p>
P11	Nunca houve	<p>Trocando informações e aprendendo outras formas e meios para ensinar</p>

P12	Semestral	Através das trocas de experiências.
P13	Quase nunca	Presencialmente
P14	Mensal	Ela é essencial para um bom profissional, para mim sempre foi muito importante pois me formei a muitos anos e tudo mudou muito
P15	Mensal	Repensando as amplas possibilidades de atuação da educação física.
P16	Mensal	Proporciona a troca e reunião de profissionais, conhecimento de conceitos novos, apropriação de novos conhecimentos.
P17	Semanalmente	Aumentando o repertório e atualizando o docente com novas práticas.
P18	Semestral	Atualização sobre as concepções do currículo e o compartilhamento de práticas que possam servir de exemplo para os colegas.
P19	Mensal	Renovação e atualização
P20	Mensal	Atualizacao , troca se experiencia

P21	Mensal	Além de aulas remotas as aulas presenciais tbm são importantes
P22	Não sei exatamente a periodicidade...mas os cursos que vejo serem publicados são basicamente os mesmos... mancala...xadrez...jogos de tabuleiro	Oportuniza a troca de experiência a auto reflexão
P23	Anual	Quando você esta em contato com algo novo, sua perspectiva é de emprega-lo na prática.
P24	Poucos Cursos para Educação Física	Na ampliação dos seus repertórios.
P25	Bimestral	Contribui com atualizações das práticas pedagógicas.
P26	Curso da formação da cidade	A maneira mais eficiente ao meu ver é quando há troca de vivências e estratégias práticas entre os docentes
P27	Bimestral	Apresenta opções interessantes em certos conteúdos.
P28	Nunca houve	Novos conhecimentos abre um leque de possibilidades e ideias

P29	Nunca houve	Ela traz continuamente elementos novos para o docente em sua prática.
P30	Semestral	De forma sistêmica
P31	Mensal	Influí como forma de melhorar a prática docente.
P32	Mensal	Alguns exemplos de práticas ,
P33	há muito tempo não existe uma formação continuado em horário de trabalho	Pois ao se estudar, dialogar e trocar experiências com colegas de trabalho podemos melhorar e aperfeiçoar nossa pratica
P34	Semestral	Uma formação que dialogue com a prática seria de suma importância pra motivação do profissional
P35	Anual	Ela pode auxiliar no desenvolvimento do planejamento e conteúdos pertinentes a educação física escolar .
P36	Nunca houve	A formação continuada influencia a prática pedagógica, permitindo que o professor se atualize, o que resulta em crianças mais

		animadas com as novas atividades.
P37	Anual	Me faz refletir sobre minhas práticas pedagógicas e a importância da educação física para formação dos nossos alunos.
P38	Anual	Dando novas ideias e novos saberes da disciplina numa maneira que o docente consiga colocar em prática
P39	Neste ano, surgiu o Programa Aprender em Rede.	Pela troca de experiências e acesso a novos conhecimentos.
P40	Bimestral	Novas reflexões, discussões sobre a disciplina
P41	Não sei informar com total exatidão	Dando novas ideias e trazendo a reflexão.
P42	Optei por (outro) pois gostaria de colocar que o curso não dá rede não agrega muito .	Na rede em que trabalho não influencia ou não agrega muito . Porém acredito que uma boa formação continuada agregaria muito .

P43	Esse ano ofereceu a primeira formação continuada, no período que estou na rede	Ficamos mais motivados, conversamos vemos novas possibilidades de ensino, trocamos ideias com outros professores.
P44	Mensal	A troca de conhecimento muda e melhora a a pratica . Mas precisa de mais investimenti na estrutura e nao so na formação
P45	Anual	Ampliando o repertório da prática pedagógica
P46	Nunca houve	Ter mais acesso a proposta, troca de experiências
P47	Não sei dizer, acabei de entrar	Ajuda a diversificar as práticas; atualiza o professor; possibilita a troca entre docentes
P48	Bimestral	Apesar de eu nunca ter feito, pois decidi fazer pedagogia, todos os profissionais de excelência que eu conheço fazem, então acredito que seja um fator importante
P49	Bimestral	Na troca de experiencias
P50	Cheguei agora e não consigo especificar	Incentivando-o mais busca de resultados junto aos estudantes nas práticas pedagógicas

P51	Bimestral	Eu particularmente ao escolher um curso, procuro aquele que me ajude de forma muito didática. Acredito que esse tipo curso influencia a minha prática no dia a dia.
P52	Teve uma formação da Cidade que foi específica para as disciplinas.	Traz novas perspectivas acerca do currículo e dos conteúdos trabalhados na disciplina.
P53	Raramente	Ideias novas
P54	Bimestral	Formações que estimulem também a evolução funcional e possibilitam os profissionais entenderem que é fácil colocar em prática
P55	Bimestral	A formação permanente tenta fazer a transposição teórico-prática, alocando o docente como indivíduo que traduz, interpretar e aplica juntamente com os alunos e alunas a sua prática.

P56	Bimestral	Positivamente no olhar diferenciado para atualidade que vivem nossos estudantes e assim ter uma prática pedagógica que influencie a integralidade dos estudantes
-----	-----------	--

Fonte: autoral.

Tabela 06. Situação Atual e Perspectivas da Educação Física Escolar – Síntese das Respostas dos Professores

	Como você avalia a situação da Educação Física na(s) escola(s) em que atua?	Considerando o contexto atual, como você avalia as perspectivas em relação ao futuro do componente curricular Educação Física?	Caso considere importante acrescentar mais alguma informação sobre esse tema, comente aqui:
P1	Mediano, falta materiais.	Permanecerá como se encontra atualmente.	
P2	Boa	Conseguirá obter visibilidade acerca da sua importância no desenvolvimento humano.	Não
P3	Melhorando. Creio que os professores estão mais familiarizados com o currículo cultural da Educação Física.	Permanecerá como se encontra atualmente.	Sem comentários adicionais.

P4	Apresenta uma boa proposta, incentivo a campeonatos, variedade de recursos.	Permanecerá como se encontra atualmente.	
P5	Há valorização por parte da gestão, corpo docente e estudantes.	Irá adquirir status de igualdade aos demais componentes curriculares.	
P6	Boa estrutura e diálogo entre os professores	Permanecerá cada vez mais invisível.	Sedentarismo e imediatismos dos alunos que estão cada vez mais nas redes sociais levam cada vez mais a não participação nas aulas.
P7	Regular.	Permanecerá cada vez mais invisível.	

P8	<p>Avalio bem satisfeito, tem muitas dificuldades relacionado ao local de trabalho que nem sempre e limpo frequentemente e as vezes a falta de material.</p>	<p>Permanecerá como se encontra atualmente.</p>	<p>O ambiente escolar e bem determinante no processo de formação do profissional e ambiente escolar agressivo quantidade de aluno que dificuldade ou anula o trabalho docente a desenvolver novas atividades além da falta de material para diversificar a prática.</p>
P9	<p>Consigo desenvolver meu trabalho de maneira satisfatória.</p>	<p>Conseguirá obter visibilidade acerca da sua importância no desenvolvimento humano.</p>	

P10	<p>Observo que os professores realizam seus planejamentos e buscam diversificar as práticas corporais em uma educação inclusiva</p>	Outros...	<p>Como já tem um tempo que me formei na universidade, acredito ser relevante analisar a grade curricular das universidades de licenciatura em educação física para verificarmos que perfil de professor estão almejando formar para atuar na educação.</p>
P11	Pode melhorar	Permanecerá como se encontra atualmente.	
P12	<p>Infelizmente aumentou muito o desinteresse das crianças pela atividade física.</p>	Outros...	

P13	Redefinindo-se	Conseguirá obter visibilidade acerca da sua importância no desenvolvimento humano.	A importância da educação física escolar muda conforme mudam as características da sociedade. Evoluímos e nos adaptamos. Acredito eu, cada vez mais relevantes e necessários.
P14	Existe muita diferença entre a rede municipal e estadual, infraestrutura, materiais pedagógicos, formação continuada. A rede municipal tem muito mais recursos.	Permanecerá como se encontra atualmente.	O novo ensino médio diminuiu muito a carga horária de educação física, será que esse é o começo do fim da educação física no EM?!
P15	Preocupante. Saí de uma unidade escolar onde estava há treze anos, e cheguei esse ano a que atuo, e tenho sérios problemas com os "rola bola" que lá se encontram.	Permanecerá como se encontra atualmente.	

P16	Com potencial para melhorar. Vejo esforço por parte de alguns profissionais, mas ainda falta coisas para melhorar.	Outros...	Seguirá um caminho de melhora, mas não no sentido que precisamos. Que é onde os estudantes se apropriam de maneira qualificada do movimento humano e prática de diferentes esportes e atividades físicas.
P17	Boa, mas poderia ser ainda melhor.	Permanecerá cada vez mais invisível.	
P18	Fazemos muito com o pouco que temos e reconhecemos que estamos aquém do necessário para o desenvolvimento pleno do currículo.	Permanecerá como se encontra atualmente.	
P19	Ótimos profissionais e uma estrutura adequada.	Conseguirá obter visibilidade acerca da sua importância no desenvolvimento humano.	

P20	Fidelizando o reconhecimento e necessidade dela para estudantes, escola e comunidade	Permanecerá cada vez mais invisível.	
P21	A equipe de professores é bem comprometida em trazer atividades inovadoras e com a participação dos estudantes	Irá adquirir status de igualdade aos demais componentes curriculares.	

P22	Dentro do contexto social em qual escola se encontra... satisfatório	Permanecerá como se encontra atualmente.	Crianças em formação...e pré adolescentes...precisam de movimento...precisam se movimentar ...a educação física é o caminho para conduzir os educandos a uma prática que...se for bem conduzida, estruturada , reconhecida e valorizada pode contribuir em muito para a formação global dessas pessoas e ajudá-los a desenvolver hábitos e valores que poderão levar por toda a vida como pessoas melhores, pois a educação física prescreve esses valores e ensina muito sobre a formação do caráter.
P23	Dentro da atual realidade boa. A importância da Educação Física está em uma crescente dentro da sociedade.	Conseguirá obter visibilidade acerca da sua importância no desenvolvimento humano.	
P24	Difícil.	Permanecerá como se encontra atualmente.	
P25	Precária.	Permanecerá como se encontra atualmente.	

P26	O posicionamento do gestor colaborará muito para este cenário, mas principalmente a atuação do profissional na UE que está. Se o profissional gostar do que faz e estiver motivado em se trabalhar, com certeza, o cenário será positivo.	Conseguirá obter visibilidade acerca da sua importância no desenvolvimento humano.	
P27	De qualidade.	Permanecerá como se encontra atualmente.	
P28	E uma educação de física sem muito apoio e Reconhecimento.	Permanecerá cada vez mais invisível.	
P29	Pouco preocupada com o desenvolvimento integral do aluno.	Permanecerá como se encontra atualmente.	
P30	Boa	Conseguirá obter visibilidade acerca da sua importância no desenvolvimento humano.	

P31	<p>Acredito que está consolidada no quesito dos alunos entenderem que existem outras práticas além do futebol, e compreenderem que é um componente curricular em que regras e condutas serão cobradas.</p>	<p>Irá adquirir status de igualdade aos demais componentes curriculares.</p>	
P32	<p>Hoje trabalho com uma professora recém formada, sem vícios, que está colaborando para desenvolver um trabalho diferenciado, de maneira geral a gestão colabora muito para que a E F aconteça da melhor forma</p>	<p>Conseguirá obter visibilidade acerca da sua importância no desenvolvimento humano.</p>	

P33	<p>A Educação Física em minha unidade escolar é bem valorizada, mas isso foi fruto de um trabalho de 15 anos na mesma unidade escolar, na qual conquistei este espaço aos poucos. Sobre materiais, também sempre somos atendidos, porém os espaços para a prática são restritos, possuindo apenas uma quadra para 16 turmas no período da manhã e 10 a tarde.</p>	<p>Conseguirá obter visibilidade acerca da sua importância no desenvolvimento humano.</p>	
P34	Nota 8	<p>Conseguirá obter visibilidade acerca da sua importância no desenvolvimento humano.</p>	

P35	Razoável.	Permanecerá como se encontra atualmente.	Acredito que é necessária uma aplicação de política pública e mudança no formato das formações em sp .
P36	Onde eu trabalho, a estrutura é boa, mas o problema é que só temos uma quadra e preciso dividir o espaço com outra turma.	Será extinta dos currículos escolares.	

P37	<p>A educação física em nossa escola é feita de parcerias, trabalhamos juntos, pensamos em projetos onde cada disciplina possa contribuir com seus conhecimentos dando sentido a aprendizagem do aluno.</p>	<p>Conseguirá obter visibilidade acerca da sua importância no desenvolvimento humano.</p>	<p>Infelizmente muitas vezes só o professor de educação física sabe da importância da sua área, observa comportamentos que dificilmente dentro de uma sala de aula será percebido, trabalha a autoestima, socialização, respeito, agressividade e principalmente as relações sociais e muitas vezes esse professor é pouco ouvido nos conselhos de classe. Nossa luta para valorização do nosso trabalho é dura, mas jogar a toalha jamais e se queremos o melhor para os nossos alunos não podemos nos acomodar.</p>
P38	Precária	Permanecerá como se encontra atualmente.	

P39	Lutamos por reconhecimento e valorização. A educação física não é compreendida como parte fundamental para o desenvolvimento humano.	Outros...	<p>Com relação à última questão, acredito que a valorização da atividade física para a qualidade de vida pode ajudar nossa valorização se levarmos este debate para a manutenção atividade física na vida adulta a partir de experiências significativas na infância. Há estudos com esta temática.</p> <p>Gostaria de sugerir que deixasse a opção de selecionar mais de um tema de curso de aperfeiçoamento, pois não pude selecionar todos os que já realizei.</p> <p>E fiquei na dúvida se deveria falar sobre mim ou sobre o que penso dos demais, em algumas questões, por exemplos, das dificuldades em fazer cursos de formação continuada.</p>
P40	Falta de reconhecimento	Permanecerá como se encontra atualmente.	
P41	Acho que está sempre buscando melhorar e driblar os empecilhos.	Conseguirá obter visibilidade acerca da sua importância no desenvolvimento humano.	

P42	Desvalorizado.	Conseguirá obter visibilidade acerca da sua importância no desenvolvimento humano.	
P43	Nesse momento alguns professores efetivos se encontram em licença, o que já prejudica o trabalho na escola, a contratação de alguns professores trouxe aulas rola bola onde infelizmente prejudica o trabalho	Permanecerá cada vez mais invisível.	
P44	Os profissionais fazem o que pode para oferecer uma Educação Física de qualidade e atingir os objetivos do conhecimento por ano.	Permanecerá como se encontra atualmente.	
P45	Precária.	Permanecerá como se encontra atualmente.	

P46	Falta de espaço, materiais, muitos alunos na sala.	Conseguirá obter visibilidade acerca da sua importância no desenvolvimento humano.	
P47	Acho fraca por causa de professor que instituiu a cultura escolar em que a aula de educação física é sinônimo de aula vaga. Não há diversidade de práticas diferentes do esporte, não se cumpre a BNCC ou o currículo da cidade. Eu tento fazer isso na minha prática, mas como cheguei agora encontro muita resistência dos estudantes	Permanecerá como se encontra atualmente.	

P48	A escola que atuo é bem solicita com a educação física, acredito que pelo fato de termos uma equipe de gestão que entre os membros temos profissionais de educação física.	Permanecerá como se encontra atualmente.	
P49	Ainda é a disciplina mais amada é um bom espaço para desenvolver a prática, mesmo tendo a cultura de só quererem jogar futebol	Permanecerá cada vez mais invisível.	
P50	Uma disciplina para que o professor regente possa ter tempo livre (sem a turma) para se organizar	Irá adquirir status de igualdade aos demais componentes curriculares.	

P51	<p>Bom percebo que anteriormente foi realizado um lindo trabalho com a parte esportiva. Como também, infelizmente temos muitos estudantes que não gostam de praticar atividade física nenhuma. Isso deles não participarem me incomoda bastante, não tem prática inovadora, não tem esporte, não tem rola bola que façam esses estudantes participarem. Simplesmente temos jovens apáticos para atividade física, e os que gostam de educação física preferem o esporte.</p>	Permanecerá como se encontra atualmente.	Acredito, que devemos começar refletir além do rola bola, essa discussão já vem de anos. Penso que devemos focar em como despertar o interesse dos estudantes pela educação física, e que os mesmos possam entender a importância da educação física para além da escola.
-----	--	--	---

P52	O quórum de professores de Educação Física das escolas em que eu atuo é bem comprometido, facilitando o convívio, a parceria e enriquecendo as vivências dos alunos e o processo de aprendizagem.	Será extinta dos currículos escolares.	
P53	Péssima	Permanecerá cada vez mais invisível.	
P54	Excelente	Permanecerá como se encontra atualmente.	
P55	Boa	Permanecerá como se encontra atualmente.	Parabéns pelo trabalho, desejo ler em breve.
P56	Excelente com espaços adequados, materiais apropriados e participação dos estudantes.	Irá adquirir status de igualdade aos demais componentes curriculares.	

Fonte: autoral.