

**CAROLINE MARQUES DE CASTRO**

**IMPACTOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE INCENTIVO À  
DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Jairo Antônio da Paixão

**VIÇOSA – MINAS GERAIS  
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

C335i  
2021

Castro, Caroline Marques de, 1995-

Impactos da participação em programas de incentivo à docência na formação inicial e desenvolvimento profissional de professores de Educação Física atuantes na educação básica / Caroline Marques de Castro. – Viçosa, MG, 2021.

1 dissertação eletrônica (101 f.)

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Jairo Antonio da Paixão.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2021.

Referências bibliográficas: f. 76-89.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.012>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores de Educação Física - Formação. 2. Educação Física - Estudo e ensino. 3. Prática de ensino. I. Paixão, Jairo Antonio da, 1967-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 370.71

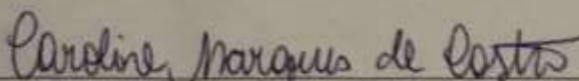
CAROLINE MARQUES DE CASTRO

**IMPACTOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE INCENTIVO À  
DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

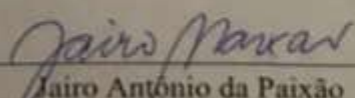
APROVADA: 20 de dezembro de 2021.

Assentimento:



Caroline Marques de Castro

Autora



Jairo Antonio da Paixão

Orientador

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por minha vida e por cada nova oportunidade.

Aos meus pais, Cilene e Cláudio, por se esforçarem e me darem a oportunidade de estudar, por mais que em alguns momentos fosse tão difícil.

À Universidade Federal de Viçosa pelas experiências acadêmicas e por cada oportunidade de partilhar conhecimentos.

Ao professor Jairo pela orientação e paciência.

Aos meus professores pela oportunidade de aprender e desenvolver cada vez mais o meu pensamento crítico. Vocês são incríveis e tenho profunda admiração por vocês!

Às minhas amigas Haira, Rafaela, Carlinha, Iany, Marcelle, Anny, Fernanda, Aline, Paulinha, Larissa e Luana por me ouvirem e nunca desistirem de mim. Obrigada por cada palavra de apoio e incentivo. Vocês foram incríveis!

Aos meus amigos, Caio e Matheus, pelas constantes contribuições e pela parceria ao longo da Pós-Graduação, fazendo com que a caminhada se tornasse mais leve.

Às minhas novas amigas de trabalho Angélica e Camila (Angel e Cams) pelo incentivo diário nessa reta final do mestrado. Vocês foram incríveis!

Em especial ao Felipe, pela acolhida, por acreditar em mim e por frequentemente me apoiar.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A todos vocês meu agradecimento, por esses mais de dois anos de formação. Espero que possamos seguir partilhando momentos durante os próximos anos. Gratidão por ter vocês!

## RESUMO

CASTRO, Caroline Marques, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2021. **Impactos da participação em programas de incentivo à docência na formação inicial e desenvolvimento profissional de professores de Educação Física atuantes na Educação Básica.** Orientador: Jairo Antônio da Paixão.

Entendendo que o processo formativo carrega marcas de diferentes contextos e que a qualidade do trabalho docente se relaciona com esse processo, o objetivo do presente estudo foi analisar e compreender os impactos da participação em programas de incentivo à docência, na formação inicial e no desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, a partir da análise das trajetórias pessoal e profissional dos mesmos. Foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa do tipo descritiva. Os dados foram coletados a partir de entrevista semiestruturada e aplicação de questionário, tendo como participantes professores licenciados em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa – UFV, que participaram ou participam de programas de incentivo à docência, nas condições de bolsistas ou supervisores e que estejam atuando na Educação Básica. A análise dos dados foi realizada através do método de Análise de Conteúdo. A partir dos dados obtidos, identificou-se primeiramente a participação majoritária de mulheres, uma acentuada faixa temporal que distancia o processo formativo entre os professores e certa intensificação do trabalho docente. Observou-se também que as percepções dos participantes em relação à docência e à Educação Física modificaram-se ao longo do processo formativo, bem como influenciaram na escolha e permanência dos mesmos na carreira docente. Ficou evidente que a prática esportiva esteve presente nas aulas de Educação Física da maioria dos participantes e que houve a influência de terceiros na escolha pela docência em Educação Física. Verificou-se que as motivações tanto para o ingresso, quanto para seguir na carreira docente em Educação Física pouco valorizam a classe. Entretanto, notou-se forte interesse formativo dos participantes em se vincularem aos programas de incentivo à docência. Ademais, percebeu-se que as vivências nos programas influenciaram no processo de construção identitária dos professores, auxiliando no processo de reconstrução de novas percepções sobre a docência em Educação Física. Conclui-se que a participação nos programas de incentivo à docência impactou a formação inicial e o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, ao possibilitar que eles alterassem suas percepções pregressas

em relação à docência em Educação Física, construindo uma percepção mais crítica e ampliada da classe a partir das vivências nos programas.

**Palavras-Chave:** Formação de professores. Trajetórias. Docência. Educação Física.

## ABSTRACT

CASTRO, Caroline Marques, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, December, 2021.  
**Impacts of the participation in incentive to teaching at the initial formation and professional development of Physical Education teachers who work in basic education.**  
Adviser: Jairo Antônio da Paixão.

Understanding that the formative process has marks of different contexts and that the quality of the teaching working is related to this process, the objective of this present work was to analyze and to comprehend the impacts of the participation in incentive to teaching profession at the initial formation and professional development of Physical Education through the analysis of the personal and professional of these ones. It was adopted a methodological qualitative approach being this one descriptive. The data were collected through semi-structured interviews and an application of questionnaires to graduates professors in Physical Education by Federal University of Viçosa, who participated or participate of programs with incentive to teaching profession in conditions of scholarship holders and supervisors and who work with Basic Education. The data analysis was carried out through the method of Content Analysis. On the basis of the data collected it was possible to identify, first of all, the majority participation of women, a significant range that creates a kind of distance at the formative process between the professors and the intensification of the teaching profession. It was also observed that the participants insights related to the teaching profession and Physical Education had modified during the formative process as well as had influenced on the choice and stay of them in this career. It was evident that the sports practice was present on Physical Education classes of most part of the participants and that there was influence of others on their choices about being in this career. It was verified that the reasons both for enter and pursue on teaching profession in Physical Education are poorly valorized. Meanwhile, it was observed a strong interest of the participants for linking the incentive programs of teaching profession. Besides, it was perceived that the living at this programs had influenced the identity processo of the professor assisting the reconstruction of new insights about teaching profession in Physical Education. It is concluded that the participation of incentive programs of teaching profession affected the initial formation and the professional development of Physical Education professors. by enabling that they could modify their past insights related to Physical Education teaching profession creating a most critical and enlarged insight of the this class through the living on programs.

**Keywords:** Professors Formation. Teaching Profession. Physical Education.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	10
Objetivo Geral .....	12
Objetivos específicos .....	12
2. REVISÃO DE LITERATURA .....	13
2.1 Formação de professores para atuar na Educação Básica .....	13
2.1.1. Os cursos de licenciatura no Brasil: contexto geral.....	14
2.1.2 O sistema educacional e seus reflexos na prática docente.....	19
2.1.3 O tornar-se professor: um processo .....	21
2.1.4 Identidade profissional docente .....	24
2.1.5 Desenvolvimento profissional: possibilidades e potencialidades.....	27
2.2 A Educação Física como componente curricular .....	30
2.2.1 Educação Física Escolar: especificidades de uma prática pedagógica.....	34
2.2.2 Formação de professores de Educação Física e contemporaneidade .....	37
2.3 O Curso de Licenciatura em Educação Física da UFV .....	39
2.3.1 Programas de incentivo à docência no curso de Licenciatura em Educação Física da UFV .....	41
3. METODOLOGIA .....	45
3.1. Caracterização da pesquisa e dos instrumentos a serem utilizados .....	45
3.2 Universo da pesquisa .....	46
3.3 Procedimentos para a coleta dos dados .....	47
3.4 Análise dos dados .....	47
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	48
4.1 Caracterização dos participantes .....	48
4.2 Percepções e escolha pela profissão docente em Educação Física.....	51

4.3 Os impactos dos programas de incentivo à docência na formação inicial e desenvolvimento profissional de professores de Educação Física .....	63
4.3.1 Impactos na formação inicial.....	63
4.3.2 Impactos no desenvolvimento profissional .....	66
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	72
6. REFERÊNCIAS .....	76
APÊNDICE 1 .....	90
APÊNDICE 2 .....	92
ANEXO 1 .....	94
ANEXO 2 .....	99

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente o país vem passando por uma crise socioeconômica e política que afeta diretamente o processo educacional e, conseqüentemente, a formação cidadã dos sujeitos envolvidos nesse processo. Dessa forma, o professor assume papel central, pois é ele quem media o processo de ensino-aprendizagem (BULGRAEN, 2010). Contudo, para que essa troca de conhecimentos aconteça de forma efetiva, o professor deve compreender a sua importância dentro desse sistema e, mais que isso, a relevância da qualidade da sua formação, entendendo que, além de ser seu dever manter-se em constante atualização, é um direito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, homologa que: “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Isso significa que o investimento na formação docente é fundamental para o desenvolvimento social do país.

Porém, percebo que a profissão docente vem sofrendo constante desvalorização com o passar dos anos, a qual somada à baixa qualidade da formação vem sendo discutida por vários autores (LÜDKE; BOING, 2004; JESUS, 2004; LEONE; LEITE, 2011), evidenciando a crise de identidade que a Educação vem sofrendo, levando a uma decadência cada vez maior do processo de ensino-aprendizagem.

Considerando o objetivo do presente trabalho, darei ênfase à Educação Física, embora saiba que outras disciplinas como Artes, Sociologia e Filosofia também se encontram marginalizadas, em detrimento de algumas que possuem maior poder para se estabelecer no processo formativo (FORTUNATO; CONFORTIN, 2013). Segundo Guimarães et al. (2001), o histórico complexo e a insuficiente qualificação profissional em conjunto com a não integração da Educação Física em momentos de planejamento, discussão, avaliação, bem como o afastamento do professor da equipe pedagógica, são aspectos que a levaram a ser marginalizada. Além disso, a visão que a própria comunidade tem da Educação Física, enquanto disciplina do currículo da Educação Básica, acaba contribuindo para essa marginalização, pois segundo Souza Junior, Santiago e Tavares (2011), há certo menosprezo pelos conteúdos de ensino da Educação Física, inclusive por trabalhar com elementos do domínio corporal, enquanto a Matemática e o Português são valorizados por tratarem de conteúdos de domínio intelectual.

Para que compreendam melhor o meu desejo em trabalhar nessa linha de pesquisa e com esse tema, apresentarei brevemente sobre as minhas trajetórias pessoal e acadêmica, as quais influenciaram também na escolha por professores de Educação Física, formados na Universidade Federal de Viçosa e que participaram de programas de incentivo à docência como meu “*locus*” de pesquisa. Sempre quis ser professora. Ainda no Ensino Fundamental, comecei a me envolver com o esporte escolar. Particpei de vários movimentos através do esporte, que me levaram a escolher a Educação Física. Ao ingressar no Ensino Superior, continuei participando de eventos esportivos e em um deles, devido ao bom desempenho das equipes compostas por estudantes e professores de Educação Física, fomos reduzidos ao tecnicismo imposto pelo esporte de alto rendimento, uma vez que para alguns participantes de outras equipes, os estudantes de Educação Física se formam “para isso” e seria uma vergonha não sermos campeões em todas as modalidades. Ou seja, para essas pessoas, o curso se resume ao ensino do esporte e sua valorização está na performance, no rendimento, desconsiderando assim, a Educação Física enquanto disciplina que compõe o currículo da Educação Básica e também enquanto área da saúde. Essa visão reduzida do que é a Educação Física, infelizmente, é coletiva e histórica e impacta diretamente na valorização do profissional, bem como no processo formativo do mesmo. Guardei o incômodo desse episódio por tempos e foi enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Educação Física UFV, no período de 2014 a 2016, que pude participar de debates, grupos de estudos e tive o prazer de conhecer um professor da Universidade Federal de Minas Gerais, chamado Tarcísio Mauro Vago, que se tornou uma referência para minha formação.

Após um desabafo, Tarcísio me fez entender que existem sim os desafios, mas que também existem as possibilidades e que esses caminhos podem nos tornar cada vez mais realizados sendo professores. Foi a partir desse encontro que eu me reafirmei, consolidei minha escolha pela Licenciatura. Através do PIBID, tive um maior contato com o ambiente escolar e percebi que a formação do licenciado vai muito além das disciplinas oferecidas na matriz curricular e que a necessidade de se reinventar no ambiente escolar é cada vez maior diante das dificuldades encontradas no interior das escolas.

Essas dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano escolar acabam por promover um sentimento de insatisfação com a docência (KRUG, 2008, apud KRUG; KRUG; TELLES, 2017), contribuindo para uma desvalorização do curso cada vez maior. Elas podem estar relacionadas tanto com o sistema educacional, o que foge do controle dos docentes, como também com questões individuais da formação. Um exemplo são as condições de trabalho que, segundo Krug et al. (2020), podem refletir negativamente na prática pedagógica dos professores

e ocasionar tal sentimento de insatisfação. Para Both e Nascimento (2009), o acréscimo considerável de responsabilidades a serem assumidas na escola, também provoca a insatisfação dos docentes e, além disso, a sobrecarga de atividades impede uma reflexão profunda sobre a identidade profissional docente que está sendo construída quando o professor iniciante se depara com o seu cotidiano difícil (NEIRA, 2017).

Nesse mesmo sentido, as políticas públicas para a educação apresentam-se, conforme Krug, Krug e Telles (2018), como desencantos na profissão docente, assim como os conflitos com os colegas de trabalho, o que nos leva a entender que a insatisfação com a carreira pode afetar a aderência à profissão, conduzindo os docentes ao afastamento da docência (BAHIA et al. 2018).

Assim, alguns questionamentos tornaram-se frequentes: Quais motivos interferem na escolha pela carreira docente em Educação Física? Qual o impacto do processo formativo na atuação profissional? Qual a visão dos docentes atuantes sobre a necessidade de investir na própria formação? Essas e outras questões foram balizadoras para a minha motivação em realizar esse estudo.

Nessa perspectiva, torna-se importante refletirmos sobre as condições de formação e construção da identidade dos professores de Educação Física, tendo em vista que a escolha pela docência traz consigo reflexos de todo o processo de formação. Além disso, identificar as satisfações e insatisfações na carreira docente em Educação Física e discuti-las é um importante passo rumo à valorização da profissão, chamando a atenção para as lacunas no processo formativo, bem como as falhas do próprio sistema educacional. Assim, produções acadêmicas que discutam diferentes aspectos dessa formação tornam-se importantes ferramentas na busca pela melhora na qualidade da formação de professores, bem como pela valorização da classe.

### **Objetivo Geral**

- Analisar e compreender os impactos da participação em programas de incentivo à docência, na formação inicial e no desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, a partir da análise das trajetórias pessoal e profissional dos mesmos.

### **Objetivos específicos**

- Investigar a existência de influências da trajetória pessoal e do contexto formativo (licenciatura e bacharelado) na escolha pela docência na Educação Básica;
- Compreender o que os professores entendem como profissão docente antes e após o processo de formação inicial; e

- Analisar como a participação em programas de incentivo à docência interfere na construção da identidade profissional do professor de Educação Física.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 Formação de professores para atuar na Educação Básica**

A formação de professores é um campo de pesquisa da área educacional que abarca os estudos sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. As perspectivas para a formação docente são históricas e contextualizadas em função de questões políticas, sociais e econômicas, refletidas por processos de âmbitos nacional e internacional. Assim, o professor emerge como principal protagonista, uma vez que, ao retratar a sua formação, entende-se a sua agência nos processos formativos e sua interconexão aos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Nessa perspectiva, torna-se importante, ao estudar a formação de professores, abandonar a ideia de aluno, professor e instituição ideais e buscar compreender as diversidades, as complexidades, as contradições e os impasses que atravessam o espaço escolar e dificultam o bom desenvolvimento dos processos educativos, considerando que existem diferentes realidades educacionais no Brasil, e as necessidades formativas necessárias para atender a tais realidades também são distintas. No bojo destas questões, vislumbra-se refletir sobre as condições e o trabalho docentes. As instituições formadoras, como apontam Azevedo et al. (2013), deveriam apoiar uma formação ampla, que possibilite ao professor atuar em diferentes contextos. No entanto, o que se percebe é o predomínio de uma formação voltada para a técnica que entende o professor como um mero reprodutor e aplicador de soluções para a educação (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Esse tipo de formação instrumental é fortemente influenciado pelos ideais neoliberais que, conforme Apple (2017), valorizam uma atuação dos professores para a formação de mão-de-obra pouco qualificada, acrítica e rápida inserção no mercado de trabalho e nos sistemas de produção. Assim, o autor denuncia que a busca por profissionais com perspectivas críticas torna-se cada vez mais difícil, fazendo necessário que as escolas, os profissionais e os alunos unam forças na procura por uma formação crítico-criativa e democrática que resista à incorporação de ideais dominantes. O papel do processo de formação de professores nesse contexto é de oferecer possibilidades para que os docentes em formação sejam capazes de lutar e mediar processos educativos reflexivos e compromissados com as dinâmicas sociais.

Nesse sentido, apresentou-se a seguir um breve panorama histórico de desenvolvimento dos cursos de licenciatura, para que se possa entender o atual modelo educacional brasileiro e como esses ideais neoliberais atuam, já que elementos da história da formação de professores reverberam na contemporaneidade, apresentando ações que demarcaram a cultura educativa, as trajetórias das instituições e dos docentes, os modelos dos cursos de formação inicial e as demandas dos vários entes sociais.

Na sequência, tratou-se do sistema educacional e os seus reflexos na prática docente, do processo de “tornar-se professor”, identidade profissional e desenvolvimento docente. Essas últimas quatro seções possibilitam compreender a complexidade e os desafios da formação e do trabalho docente, bem como suas possibilidades e potencialidades. Além disso, evidencia a necessidade de se pensar a formação de professores como algo contínuo, individual e coletivo, uma vez que ela não se esgota com a formação inicial e sofre influências de variados fatores externos e internos.

### **2.1.1. Os cursos de licenciatura no Brasil: contexto geral**

No Brasil, a preocupação com a formação de professores não é recente e, ao analisar tal processo, Saviani (2009) destaca seis períodos. O primeiro inicia-se com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, entre os anos de 1827-1890, quando prevalecia o modelo das Escolas Normais. O segundo, entre os anos de 1890-1932, período em que ocorre a expansão do padrão das Escolas Normais. O terceiro, com o advento dos institutos de educação, que compreende os anos de 1932-1939, que se deram em decorrência das reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932 e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. O quarto período, iniciado em 1939, compreende a fase em que se deu a organização e implantação dos cursos de Pedagogia, de licenciaturas e a consolidação do modelo das Escolas Normais, estendendo-se até 1971. O quinto, entre 1971-1996, com a substituição das Escolas Normais pela habilitação específica de Magistério. Por fim, o sexto período, ocorrido entre os anos de 1996-2006 com o surgimento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia.

A partir do século XIX, percebe-se uma preocupação com a formação docente, após a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a qual determinava que o ensino deveria desenvolver-se através do método mútuo. Segundo Tanuri (2000), tal modelo preocupava-se não somente em ensinar as primeiras letras, mas em preparar docentes, tornando-se essa a primeira formação para a docência, acontecendo de maneira majoritariamente prática.

Posteriormente, com a necessidade de formar professores em grande escala para atuar nas escolas, fundaram-se as Escolas Normais em nível médio, que se voltavam para a formação de professores para as escolas primárias, enquanto atribuía-se ao Ensino Superior a formação de professores secundários. É nesse contexto que se configuraram, consoante Saviani (2009), dois modelos de formação de professores: o dos conteúdos culturais-cognitivos e do pedagógico-didático. O primeiro voltava-se para o domínio da cultura geral e específico ao conteúdo e o segundo considerava que a formação só se completava após o efetivo preparo para se lecionar.

Com o advento das licenciaturas e o surgimento dos cursos de Pedagogia, formaram-se professores e educadores especialistas, de acordo com um modelo denominado “3+1”, no qual havia uma formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento disciplinar específico dando menos ênfase às questões pedagógicas. Tal perspectiva se enraizou nas instituições até os dias atuais, enfatizando a segregação entre áreas de conhecimentos específicos e áreas de conhecimento para a docência (GATTI et al., 2019).

Já nos anos da ditadura civil-militar, entre 1964-1985, a educação escolar estava colocada como um imperativo para o desenvolvimento econômico, que era a marca discursivo-ideológica do regime. A educação deveria atender aos interesses do mercado de trabalho e da economia, respeitando as metas do projeto político dos dirigentes. Entretanto, o governo federal descentrou as responsabilidades financeiras com a pasta, deixando a cargo dos Estados. Tal iniciativa agravou as desigualdades regionais e fez com que a expansão da escolarização não avançasse, assim incentivando os cursos profissionalizantes, com formação para o desempenho de funções específicas e não com a preocupação formativa ampliada e sólida. Assim, devido à necessidade de adequações no campo educacional, alterações na legislação do ensino também ocorreram e, dessa forma, a LDB nº 5.692/71 passou a prever a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta com tempo de duração de 3 anos ou licenciatura plena, com duração de 4 anos (SAVIANI, 2009).

Para Fonseca (1995), as licenciaturas curtas apresentavam-se como forma de suprir a carência de professores qualificados no mercado de trabalho e, ao admitir e autorizar tais cursos, o Estado revelava ser desnecessária uma formação longa e sólida. Também se expressa a dimensão econômica da educação, na qual os cursos de licenciatura curta habilitavam um grande número de professores da forma mais viável economicamente: cursos rápidos e baratos exigindo poucos investimentos para sua manutenção. Deste modo, a formação de professores passou por um processo intenso de descaracterização, marcado por um perfil primeiro elitista que, com o passar dos anos, foi se aligeirando e se encurtando. No entanto, em meados dos anos

1980, devido ao fracasso da formação docente, decorrente do crescimento desordenado dos cursos de licenciatura curta, houve, de acordo com Saviani (2005), um amplo movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores.

Em 1976 foi criada a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e 1977 a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), as quais, segundo Bittar e Bittar (2012), desempenharam papel fundamental na organização dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciências Sociais. Nesse mesmo período, houve um forte investimento na exploração de áreas mais ligadas ao aprender a ensinar, remetendo para as cognições, crenças e processos mentais subjacentes ao comportamento dos professores em sala de aula. As preocupações passaram a centrar-se na exploração de aspectos mais ligados à forma como os professores pensam acerca daquilo que fazem (CAIRES, 2006).

No final da década de 1980, no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, após intenso processo de discussão e organização dos mais variados segmentos da sociedade política e da sociedade civil, o Brasil promulgou a sua nova Constituição em 1988. Denominada de ‘Cidadã’, a nova Carta Magna brasileira define, em seu artigo 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ‘ensino fundamental obrigatório e gratuito’, considerado ‘direito público subjetivo’.

É nesse contexto que surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9.394/1996 que, conforme Rabelo (2018), promove mudanças educacionais, principalmente na formação de professores, a exemplo do artigo 62, que estabelece que os professores/as da Educação Básica deverão ser formados em nível superior, em curso de graduação plena. Além disso, a referida lei indica que a formação dos professores da Educação Básica aconteça preferencialmente nas Instituições Superiores de Educação (ISEs) o que, segundo Scheibe e Bazzo (2013), fora considerado uma ação negativa para a valorização do magistério, sendo duramente criticada pelos educadores e associações acadêmicas, com destaque para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que, como destacado por Maués e Camargo (2012), resistiu para que a formação nos ISEs, não substituísse a formação que ocorreria nas universidades e faculdades.

A partir da LDBEN, foram elaborados mecanismos de regulação como decretos-lei, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), portarias ministeriais, visando disciplinar as ações relativas à formação dos profissionais da educação (MAUÉS; CAMARGO, 2012), os quais tiveram que se adequar a um novo perfil e formação que

atendessem às novas funções a eles atribuídas e se relacionassem com o processo de globalização e ao mercado.

Dessa forma, um dos mecanismos criados para atender às exigências propostas na recém-aprovada LDBEN nº 9.394/1996, apresentado por Maués e Camargo (2012), é a aprovação da Lei nº 9.424, de dezembro de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi substituída em 2007, pela Lei nº 11.494 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que, assim como na anterior, autorizava o investimento financeiro na capacitação de professores que possuíam formação dita indevida. Deve-se considerar que a própria LDBEN ainda admite como formação mínima, e destinada ao exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação de nível médio na modalidade normal (SCHEIBE; BAZZO, 2013), o que indicou a necessidade de desenvolvimento de programas de capacitação para o professorado.

Outra movimentação decorrente da LDBEN nº 9.394/1996 aconteceu no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir da Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Essas diretrizes constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2002). A partir de então, as instituições formadoras de professores vêm realizando reformas curriculares na tentativa de atender à legislação o que, segundo Scheibe e Bazzo (2013), acontece de forma vagarosa e difícil, uma vez que tal processo tenta romper com o antigo modelo de formação vulgarmente denominado “3+1”.

Um marco para as políticas educacionais brasileiras, como foi denominado por Dourado (2015), foi a Lei nº 13.005/2014, que resultou na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a Educação Básica e a Educação Superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

Ainda segundo o autor (2015), a partir da aprovação do PNE, a Comissão Bicameral, designada pelo CNE, realizou inúmeras reuniões e discussões acerca da elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente, até que se consegue aprovar a Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, pela qual ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do

Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015). Para Reis, André e Passos (2020), o documento aprofundou estudos sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, especialmente para a formação inicial e continuada, referendando a necessidade de novos marcos para a formação docente, o que se entende como algo positivo na luta pela melhora na qualidade da formação de professores.

Entretanto, por questões políticas, houve algumas tentativas de interrupção da implantação da CNE/CP 02/2015 e uma nova proposta foi apresentada (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020). Tal proposta trata de uma Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), a qual foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 13 de dezembro de 2018 e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 14 de dezembro de 2018 (MEC, 2018). Contudo, Bazzo e Sheibe (2019) apontam que modificações e decisões sobre a BNCFP ao longo de 2019 culminaram na aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O novo texto apresentava, de acordo com Bazzo e Sheibe (2019), as competências profissionais docentes, com base em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, o que se apresenta como retrocesso para a classe. A aprovação de tal resolução gerou manifestações de contrariedade, como apontam Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), pois, segundo as autoras, a referida resolução dá outro rumo para aquilo que vinha sendo entendido e construído como diretrizes para a formação de professores em nosso país, além de definirem o processo de debate sobre a mesma pouco transparente.

A partir dessa movimentação, fica claro que as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país dizem de uma estratégia que busca entregar à sociedade professores educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades (BAZZO; SHEIBE, 2020), pois a reformulação da resolução contraria o que defendem os representantes dos educadores.

É importante ressaltar que todo o processo envolvendo as leis e suas regulamentações no meio educacional inclui a figura do professor, exigindo dele um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, de forma a se adequar às constantes mudanças no

âmbito educacional, bem como as diferentes atribuições assumidas pelo mesmo no seu ambiente de trabalho.

### **2.1.2 O sistema educacional e seus reflexos na prática docente**

Com a expansão desordenada do sistema educacional, acabou por se desenvolver uma crise, da qual Gentili (1999) afirma que as desigualdades resultaram da ineficiência da escola, de quem nela trabalha e do Estado em gerenciar políticas públicas de democratização da educação. No entanto, enfocou-se na produtividade escolar e, nesse sentido, as escolas passam a ser pensadas e avaliadas como se fossem empresas produtivas, sendo subordinadas às necessidades do mercado de trabalho. Logo, a função social da escola passa ser a formação do sujeito para adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. Porém, Enguita (1989) destaca que o fato de a escola assumir características capitalistas e se inserir na lógica de mercado faz emergir novas formas de se pensar a educação, adequando-se às exigências do mercado de trabalho, acarretando na mercantilização educacional.

Ainda hoje, uma das funções da escola resume-se à adaptação do indivíduo para o mercado de trabalho e, somado a isso, como aponta Oliveira (2009), as políticas educacionais assumem cada vez mais um caráter de assistência social, além de contribuírem para distanciar a educação daquilo que se acredita ser o ideal. Em relação às políticas educacionais, sabe-se que elas seguem um padrão internacional que, segundo Akkari (2011), embora apresentem características nacionais, regionais e locais, tendem a um alinhamento que acaba desvinculando tais políticas da realidade escolar desconsiderando fatores sociais, culturais e econômicos. Além disso, esse movimento de globalização das políticas públicas acaba contribuindo para o aumento das desigualdades tecnológicas, para a dominação político-econômica e promoção de culturas e valores dominantes, o que evidencia o caráter ideológico contido no pano de fundo de tais políticas.

As políticas de avaliação educacional, entendidas em uma perspectiva neoliberal, apresentam também elementos negativos como, por exemplo, a responsabilização do professor acerca do fracasso ou sucesso das instituições de ensino, porquanto as escolas recebem incentivos financeiros de acordo com o posicionamento nos rankings avaliativos. Nessa perspectiva, Guimarães-Iosif (2009) chama atenção para a pressão que os professores sofrem da direção da escola e seus superiores para que aprovem os alunos, mesmo que a aprendizagem não esteja condizente e para que melhorem os resultados nas avaliações que priorizam o Português e a Matemática, o que contribui para o desenvolvimento de dificuldades no Ensino Superior.

Nesse mesmo sentido, Akkari (2011) afirma que as avaliações se baseiam também em testes internacionais que mais auxiliam na culpabilização do professor do que no desenvolvimento de medidas que modifiquem as ações da escola e na escola. Assim, essa busca por resultados acaba por extrapolar os muros da escola, motivando um clima de competição, impulsionada pelo desempenho individual (CARVALHO; MACEDO, 2011), gerando mal-estar entre o próprio corpo docente interferindo na qualidade educacional, na função atribuída aos estabelecimentos de ensino e na prática do corpo docente o que acaba prejudicando todo o processo educacional.

Ao analisar as políticas de valorização do trabalho docente no Brasil, André (2015) recorre ao relatório **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2006, o qual examina fatores que causam satisfação e insatisfação no trabalho docente. Segundo a autora, o relatório destaca que as razões de abandono do magistério relacionam-se com a precariedade das condições de trabalho, como: sobrecarga de tarefas, a falta de apoio profissional, falta de recursos e instalações adequadas, questões disciplinares e segurança escolar, uma vez que a garantia de recursos materiais, de infraestrutura e de segurança na escola, assim como de apoio didático-pedagógico aos professores, são fatores fundamentais para que a escola possa ter êxito na aprendizagem dos alunos (ANDRÉ, 2015).

As condições sociais e de trabalho, o que inclui as características socioeconômicas e culturais, estruturas de carreira, salário e a formação básica e continuada dos professores, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011), influenciam no papel do docente de oferecer as crianças e jovens aprendizagens significativas para superar as desvantagens sociais. Assim, entende-se que essas condições são determinantes do seu repertório educacional possibilitando a criação de alternativas para lidar com os fatores de diversidade cultural. As autoras ainda salientam que a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar e a carreira são elementos importantes e que carecem de investimento para se obter uma melhora na qualidade educacional. Além disso, tais elementos contribuem, segundo Pontes (2017), para que os professores sejam expostos a desequilíbrios psicológicos, estresse, mal-estar docente e sensação de frustração física e emocional, o que também reflete na prática educacional e na qualidade do processo de ensino aprendizagem.

A profissão docente, conforme Forattini e Lucena (2015), é destacada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais desgastantes, o que a torna de alto risco físico e mental. Assim, ao tratarem do adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da

precarização do trabalho, os autores apresentam estudos (SANTOS; NOVO; TAVARES, 2010, ARAÚJO; CARVALHO, 2009 apud FORATTINI; LUCENA, 2015) nos quais o tempo excessivo dedicado ao trabalho, dificuldade de separar sentimento de frustração do trabalho na vida pessoal, relação chefia-docente com tratamentos desiguais, estrutura física dos locais de trabalho, como mesas, cadeiras, ventilação, acústica das salas de aula, ruído, ambiente violento e uso inadequado do corpo e da voz são apontados como aspectos relacionados ao sofrimento psíquico e físico dos professores.

Portanto, torna-se fundamental compreender os impactos que o próprio sistema escolar causa na prática docente, bem como ele contribui para a precarização da profissão e queda na qualidade do processo de ensino aprendizagem, considerando que o ambiente escolar estabelece relação direta com a prática educacional docente, podendo também ser determinante no processo de constituição do sujeito enquanto profissional da área docente e no seu desenvolvimento profissional.

### **2.1.3 O tornar-se professor: um processo**

Entendendo que o sujeito se constitui a partir das experiências vivenciadas ao longo do período que compreende a sua existência, torna-se evidente, nesse mesmo sentido, que o processo de se tornar professor constitui-se de um conjunto de experiências vivenciadas pelo mesmo em diferentes momentos de sua trajetória de vida (DEWEY, 1980). O tornar-se professor pode se desencadear a partir de um processo que se inicia antes mesmo da entrada no curso de graduação, pois, de acordo com Imbernón, na própria experiência como aluno, em contato com o sistema educativo, o sujeito assume determinada visão da educação, que por vezes, é marcada por estereótipos do que é ser professor e da profissão docente (IMBERNÓN, 2001 apud MIZUKAMI; NONO, 2006).

Tais crenças e visões podem influenciar fortemente na escolha pela profissão docente, pois, conforme Tartuce, Nunes e Almeida (2010), as motivações para o ingresso no magistério estão ligadas às experiências cotidianas, ou seja, às percepções que ele tem de si mesmo e da profissão. Dessa forma, ao analisarem a atratividade da carreira docente no Brasil, as autoras observaram uma queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, além de uma mudança no perfil do público que busca à docência.

O Censo da Educação Superior de 2018 destaca que os cursos de bacharelado concentram a maioria dos ingressantes da Educação Superior com 58,0%, seguido dos cursos tecnológicos com 20,9% e os de licenciatura com 20,5%. Além disso, o censo aponta que, das matrículas nos cursos de licenciaturas registradas em 2018, apenas 37,6% são em instituições

públicas, enquanto 62,4% estão em instituições privadas o que, como apresentado pelo censo, torna o licenciando um típico aluno de graduação à distância (BRASIL, 2018). Historicamente, os estudantes que ingressam nos cursos de licenciaturas tiveram dificuldades para chegar ao Ensino Superior e com as restrições financeiras que lhes impediam vivenciar experiências culturais diversas, a qualidade do processo formativo fica comprometida ao pensarmos o professor enquanto um intelectual.

Nessa perspectiva, exige-se do professor uma permanente atividade de formação e aprendizagem (MARCELO; ANTUNES, 2009), o que evidencia o caráter processual de se tornar professor, já que as demandas sociais se modificam constantemente. Além disso, Imbernón (2000) afirma que, ao assumir a docência como profissão, deve-se assumir também, a responsabilidade de se deter um conhecimento pedagógico e que deve ser colocado em serviço da sociedade.

Tendo em vista tais conhecimentos pedagógicos e a necessidade de eles embasarem a prática profissional docente, o processo de formação passa a ser fundamental, uma vez que após alguns anos dedicando-se à formação inicial, o futuro professor, na fase final de sua formação, encontra-se em um momento de transição em que deixa a sua condição de aluno e passa a se assumir enquanto professor e acaba percebendo uma distância profunda entre a teoria e a realidade concreta das escolas (NÓVOA, 2017a).

Essa distância está relacionada à estruturação curricular dos cursos de formação inicial, pois, conforme Pimenta e Lima (2006), ela tem constituído um aglomerado de disciplinas isoladas, completamente desvinculadas do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Para além disso, existe uma desvalorização traduzida na pouca importância dada a carga horária das disciplinas ditas práticas como as Práticas de Ensino e o Estágio Supervisionado. No entanto, tais disciplinas ocupam lugar central na articulação entre o aspecto teórico e o prático na formação de futuros professores (LUDKE; SCOTT, 2018), visto que são elas que possibilitam maior contato com a realidade escolar, de forma a evitar que o choque com tal realidade seja tão intenso.

Geralmente estruturado na segunda metade dos cursos de licenciatura, o estágio supervisionado configura-se momento ímpar na formação inicial de professor. Isso se deve ao fato de o estágio possibilitar o contato dos futuros docentes com a realidade escolar, ampliando o conhecimento pedagógico e a práxis educativa. Assim, além de uma disciplina obrigatória é marcada pelo compromisso de integração entre a escola e a universidade (PIMENTA; LIMA, 2019).

Durante o estágio, a escola, em toda sua extensão, constitui-se como local de aprendizagem do trabalho docente e de formação, pois se caracteriza como um espaço que convida professores, alunos, comunidade escolar e universidade a refletir sobre o que é ser professor na sociedade atual e na escola concreta (EUGÊNIO, 2015). Já que as demandas sociais se manifestam constantemente no ambiente escolar, o estágio pode se apresentar como um importante local para discutir as demandas contemporâneas, assim como programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), que têm suas particularidades. Nesses espaços, além de tratar de situações reais enfrentadas no ambiente escolar e refletir sobre as suas práticas podendo reelaborá-las, o futuro professor entende que possui também um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre a docência, que interiorizara na sua trajetória escolar (CUNHA, 2010). Assim, na confluência entre a inserção na escola e nas suas representações, o professor pode reconstruir tais crenças e ideias reestruturando suas percepções sobre a escola e o seu papel como professor, bem como do conteúdo que aborda.

Vale ressaltar que a aprendizagem da docência, ao longo da trajetória de vida do sujeito, não se dá de forma linear, mas é constituída por um conjunto de contextos sociais que expressam os espaços pelos quais o professor transita e que contribui para o desenvolvimento de disposições para ensinar (LELIS, 2010). A autora ainda destaca que é na interação com os alunos que o professor desenvolve as aprendizagens fundamentais para a profissão, uma vez que é a partir do contato com a diversidade e com a multiplicidade de situações reais do cotidiano escolar que o professor aprende a agir como professor. Dessa forma, o “tornar-se professor” trata das trajetórias dos sujeitos e das experiências vividas por eles no decurso da sua formação, sejam elas através da prática ou de diálogos com os diferentes agentes imersos na cultura escolar.

Outro fator importante nesse processo é o acolhimento do docente iniciante, pois consoante Cunha (2010), nem instituições como as universidades ou as escolas, nem os sistemas escolares e, na maior parte das vezes, nem os sindicatos se atentam para os professores iniciantes, o que evidencia uma desresponsabilização significativa do processo de construção da profissão docente. Esse fato denuncia mais uma vez a distância existente entre a escola e as Instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas ou privadas, considerando que ambas estão formando profissionais que irão atuar na escola. Dessa forma, entende-se que a relação entre os professores em formação e as instituições de Educação Básica estão distantes do ideal (FERNANDES; VIANA; SCARELI, 2016), pois como enfatizam os autores, os estudantes e professores formadores pouco vão às escolas, ficando ancorados na margem da Universidade.

Além disso, pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e se sensibilizar das finalidades dessa formação, entender os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais (GATTI, 2017). É necessário também que o “tornar-se professor” seja de fato entendido enquanto um processo, assim como Fernandes, Viana e Scareli (2016) apontam que é um não cessar de construir e reconstruir conexões, encontros com as práticas docentes e com o mundo. A multiplicidade do “tornar-se professor” movimenta-o eternamente e impede o enraizamento, o estado sésil. Vale ressaltar que essa ideia de movimento se dá pelo fato de que a escola está inserida em um contexto social que muda constantemente, sendo assim, o trabalho docente não deve ser pensado como uma prática imutável, mas sim, como uma ação que se recria sucessivamente.

Dessa maneira, o “tornar-se professor” diz mais sobre um processo em multiplicidade imprevisível, não linear, instável e em constante reinvenção, a um conteúdo, uma técnica, uma norma, um jeito de ser pronto e fixo (FERNANDES; VIANA; SCARELI, 2016). Na mesma direção, Gomes, Queirós e Batista (2019) destacam que a aprendizagem da docência se caracteriza por permanentes envolvimentos pessoal, relacional e situacional, nos quais as experiências emocionais emergem inevitavelmente relacionadas com os papéis e funções inerentes à profissão.

Destarte, o caráter processual de se tornar professor vem sendo cada vez mais estudado e discutido no seio da comunidade científica, impulsionado pela riqueza e pela complexidade que caracterizam este processo (CAIRES, 2006). Assim, os impactos de diferentes aspectos do cotidiano e da formação refletem diretamente na prática profissional que está em constante reinvenção. Logo, o “tornar-se professor” não se esgota após a formação inicial, que é apenas uma parte do processo.

#### **2.1.4 Identidade profissional docente**

A construção de uma identidade profissional docente está intimamente relacionada com o processo de “tornar-se professor”, pois também diz de um processo múltiplo que engloba aspectos individuais, coletivos, sociais, entre outros. Segundo Pimenta (1997), uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, do confronto entre as teorias e as práticas, da percepção de cada professor sobre a atividade docente, dos saberes experienciais e também dos saberes obtidos através da formação inicial. Para Marcelo (1999), a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros,

sendo a construção de um “eu” profissional que evolui ao longo da carreira e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos.

Nesse mesmo sentido, Nuñez e Ramalho (2005) acreditam que a construção da identidade do professor se dá a partir da socialização de saberes, valores, atitudes, normas, necessidades e expectativas. Sendo assim, a identidade profissional como parte do campo de pesquisas em formação docente tem, de acordo com Diniz-Pereira (2016), um conceito complexo, já que tal conceito constitui-se em relação ao “outro”, podendo esse “outro” tratar-se de instituições ou pessoas, além de dinâmicas de gênero, classe, raça e orientação sexual, as quais influenciam no processo de construção da identidade profissional.

Dessa forma, pode-se perceber que é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000). Ou seja, a identidade profissional é moldada pela trajetória pessoal e profissional vivenciada pelo docente, bem como pelas diferentes demandas que transitam no ambiente escolar e pelas diferentes representações que os professores podem ter sobre a profissão docente.

Quanto às representações da docência, elas foram constituídas historicamente e, ao analisá-las, Diniz (2008) identifica dois núcleos figurativos: docência como dever sagrado e como dever civil. Segundo a autora, o primeiro ancora-se na visão da profissão como sacerdócio, missão sublime e vocação e, no segundo, as representações inspiram-se nos ideais liberais vinculando-a à ideia de missão social. No entanto, emergem na atualidade as representações da docência como profissão que, como apontado por Ramalho, Nuñez e Oliveira (2014), surgem dos discursos sociais, das posições culturais, dos *habitus* profissionais, das experiências que os professores têm como sujeitos que desenvolvem uma atividade social específica.

Devido ao crescimento desordenado do processo educativo, o qual acarretou na desvalorização que a profissão docente vem sofrendo ao longo dos anos e na redução do papel do professor a um mero reprodutor de técnicas de ensino, evidenciou-se uma crise na identidade profissional docente, a qual, conforme Sales e Chamon (2011), é reflexo de uma crise identitária social que nasce na modernidade, considerando que vivenciamos uma crise de paradigmas e expectativas não alcançadas pela modernidade que influencia na construção da identidade profissional docente. Para Nuñez e Ramalho (2005), as crises de identidade é que promovem as mudanças, pois quando uma identidade não dá conta das novas exigências da atividade profissional, torna-se necessário substituí-la por outra identidade. Desse modo, Pimenta (1997) chama a atenção para a necessidade de repensar a formação de professores, considerando que

novos desafios emergiram no ambiente escolar decorrentes da globalização, exigindo que os professores se adequem às novas demandas, porém, eles se encontram fragilizados devido ao desprestígio da profissão e à precarização de seu trabalho (ALVEZ-MAZZOTTI, 2007).

Com isso, o processo formativo assume importância fundamental, pois, como mencionado anteriormente, boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém da própria trajetória, principalmente enquanto aluno, entendendo que eles são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho antes mesmo de começarem a trabalhar (TARDIF; RAYMOUND, 2000). Corroborando com essa ideia, Marcelo e Antunes (2009) afirmam que os futuros professores chegam à instituição de formação inicial docente já com crenças estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender, com imagens de um bom professor e de si mesmos como professores, memórias como alunos e visões do próprio conteúdo que desejam ensinar.

Nesse sentido, cabe ao processo formativo, de acordo com Nascimento (2007), contemplar não apenas a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, mas também aspectos motivacionais, representacionais e sociais, desenvolvendo uma socialização profissional que permita o sujeito conhecer a realidade da profissão, além de confrontar e reelaborar a percepção que ele tem da profissão. Entende-se também que a formação inicial deve desenvolver no sujeito o lado humano, valorizando a busca pelo conhecimento de forma a construir um profissional que compreenda a importância do seu papel social na formação de sujeitos críticos, capazes de transformar a realidade.

Todavia, o que tem se percebido é que os cursos de formação inicial, ao desenvolverem seus currículos, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 1997). De tal modo, torna-se relevante pensar sobre os impactos negativos que esse tipo de formação tem na valorização da classe, na visão que o profissional tem de si e dos seus pares e, conseqüentemente, na constituição da identidade profissional, a qual os professores vêm perdendo ao longo dos anos.

Entendendo que os professores desenvolvem uma forma de ser e estar no mundo, uma identidade profissional, adquirindo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que influenciarão seu ensino e a formação das gerações a serem educadas por ele (MASSABNI, 2011), é fundamental ressaltar a importância de se ter uma identidade consolidada pois, como apontam Iza et al. (2014), a presença de uma identidade própria assinala a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz, refletindo conseqüentemente na imagem que ele tem da profissão, na motivação para o exercício da mesma, na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e na valorização

da classe. Mas para isso, é necessário que a classe seja capaz de responder a essa crise identitária, desconstruindo o conceito social atribuído à profissão docente e ressignificando-a.

### **2.1.5 Desenvolvimento profissional: possibilidades e potencialidades**

Os embates enfrentados pelos professores no ambiente escolar e a dificuldade ou não em lidar com eles fazem-se presentes tanto no processo de “tornar-se professor”, quanto na construção da identidade profissional, destacando que a formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional de professores (GONÇALVES, 2009), os quais podem atualizar suas práticas e encontrar respostas para os inúmeros desafios enfrentados no ambiente escolar.

Assim, o conceito de desenvolvimento profissional docente, segundo Marcelo (2009), tem se modificado, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. O termo “desenvolvimento profissional”, que tem sido frequentemente utilizado e apropriado com diferentes acepções pelas políticas públicas e pelos acadêmicos (FIORENTINI; CRECCI, 2013), vem sendo adotado em substituição ao termo formação continuada, uma vez que, conforme Fiorentini e Crecci (2013), o termo formação tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamentos, enquanto o conceito de desenvolvimento profissional associa-se a um processo de constituição do sujeito de vir a ser, de se transformar ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa. Para Soares e Cunha (2010), desenvolvimento profissional se refere a uma determinada concepção de formação continuada dos professores em exercício, envolvendo uma perspectiva institucional e uma perspectiva pessoal do professor, em que a primeira envolve ações sistemáticas, individuais e coletivas que visam modificar as práticas, conhecimentos e crenças dos professores, enquanto a segunda projeta uma disposição interna do professor em buscar permanentemente seu crescimento pessoal e profissional.

Nesta direção, Ramalho e Nuñez (2014) definem desenvolvimento profissional como um processo de maturação e consolidação das potencialidades pedagógicas do professor, nas suas relações com as influências formativas, sendo importante compreendê-lo como um processo amplo, dinâmico, flexível, evolutivo e pessoal, caracterizado por diferentes etapas. Dessa forma, percebe-se, como afirma Marcelo (2009), que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A literatura específica traz contribuições importantes acerca dessa temática às quais, segundo Mizukami (2005), delimitam algumas direções e frentes de investimento para processos formativos, como: a natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência, a escola considerada como local de aprendizagem profissional, a importância de diferentes tipos de saberes serem construídos ao longo das trajetórias profissionais, a necessidade de tempo e espaço mental para que professores possam se desenvolver profissionalmente, a necessidade de se contar com a adesão dos professores a programas de desenvolvimento profissional, a premência de criação de contextos alternativos de desenvolvimento profissional, entre outros.

Desse modo, percebe-se como as demandas profissionais relacionadas à docência são variadas e exigem investimentos pessoal e profissional do professorado, além de evidenciar a necessidade de promoção, pelas instituições universitárias, de ações diversas voltadas para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino (SOARES; CUNHA, 2010). Entretanto sabe-se que não é papel apenas das instituições fomentar esse tipo de ações, pois a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 afirma o direito à formação e capacitação dos profissionais docente.

Sendo assim, buscar espaços que estimulem o desenvolvimento profissional de docentes atuantes na Educação Básica e formas de potencializá-los configura movimento importante na busca por uma educação de qualidade, reconhecimento e valorização profissional, permitindo que os professores se sintam preparados para desenvolver ações diversas em resposta às demandas escolares. Para isso, são necessárias, como afirma Gatti (2014), ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, as quais promoverão ações inovadoras que se traduzirão em práticas efetivas de mudança, pois o desenvolvimento profissional se alia a se ter uma visão mais clara do que impede a transformação da realidade educacional.

Nessa perspectiva de aperfeiçoamento da qualidade do ensino, Crecci e Fiorentini (2013) destacam o surgimento de grupos colaborativos a partir dos anos 1990, envolvendo parcerias entre professores universitários e professores da Educação Básica, tendo como foco de análise as práticas de ensinar e aprender. Segundo os autores, esses grupos são marcados por atividades de estudo, investigação e análise compartilhada do processo de ensinar e aprender dentro e fora da sala de aula, bem como o que interfere nesse processo. Tais práticas reflexivas, investigativas e colaborativas em ambientes coletivos de aprendizagem docente constituem uma poderosa tríade catalisadora do desenvolvimento profissional (PASSOS et al., 2006) e corroborando com essa ideia, Crecci e Fiorentini (2013) afirmam que os grupos colaborativos

compõem um espaço potencial de aprendizado docente, de desenvolvimento profissional do professor e de melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas.

Pode-se ressaltar também como espaços potenciais para a promoção do desenvolvimento profissional docente, o Programa Residência Pedagógica – PRP e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, os quais, além de contribuírem para a construção da identidade profissional como mencionado anteriormente, auxiliam no desenvolvimento docente, funcionando através de um trabalho conjunto entre as instituições de Ensino Superior e Educação Básica, professores do Ensino Superior e da Educação Básica e estudantes de graduação. Embora sejam programas de incentivo à docência, ambos os programas impactam a formação dos demais professores envolvidos, ou seja, supervisores e coordenadores, pois, em pesquisa realizada por Gatti et al. (2014), professores supervisores destacaram que a maior contribuição do PIBID se refere ao desenvolvimento profissional, uma vez que se sentiram estimulados a buscar novos conhecimentos, possibilitando que eles reflitam sobre a própria prática e se aproximem mais do ambiente acadêmico.

Dessa forma, fica evidente que projetos como os supracitados contribuem significativamente na formação do professor nos diferentes momentos de sua carreira e, conseqüentemente, melhora na qualidade do sistema educacional, do trabalho docente e do processo de ensino aprendizagem. Torna-se possível, nesses espaços, com o auxílio das ferramentas teóricas produzidas nas universidades, a reflexão ativa sobre a prática docente, seus fundamentos, suas condições e possibilidades de mudanças e suas implicações mais amplas no contexto social (BARRETO, 2015), possibilitando que novos caminhos para enfrentar os desafios sejam construídos. Contudo, é preciso considerar que questões relacionadas à vida pessoal, às instituições de atuação, ao papel atribuído à instituição, entre outros fatores, influenciam diretamente no desenvolvimento profissional docente e podem funcionar como balizadores desse processo, indicando as necessidades formativas dos mesmos e alcançando resultados mais significativos.

No entanto, cabe mencionar que, para que se alcance mudanças nas práticas educativas, torna-se necessário investir em novas estratégias que façam sentido para esses professores e que de fato contribuam para o desenvolvimento profissional dos mesmos, tornando-os capazes de identificar, compreender e resolver os problemas cotidianamente enfrentados por eles. Além disso, deve-se pensar em estratégias para motivar os professores a buscarem o desenvolvimento profissional, uma vez que para frequentar espaços formativos, são necessários investimentos intelectuais, financeiros e de tempo. Essas estratégias estão relacionadas também com as políticas educacionais de incentivo à docência, pois como aponta Barreto (2015), as políticas

docentes são mais complexas e precisam ser abordadas em diferentes frentes, visando aumentar a atratividade da profissão, lhes assegurando salário condigno, condições adequadas de trabalho e progressão na carreira.

Enfim, considerando que se exige do profissional docente constantes modificações, compreender como vem acontecendo o processo de desenvolvimento profissional docente nas diferentes áreas de ensino, buscar novas possibilidades e formas de potencializar esses espaços, torna-se fundamental visto que, a função do professor dentro da organização escolar vai além de ministrar aulas e participar das reuniões de colegiado, e que a qualidade da formação deste profissional está intimamente relacionada com a qualidade do ensino.

## **2.2 A Educação Física como componente curricular**

O período entre 1824 e 1931 marca, conforme Souza Neto et al. (2004), o desenvolvimento dos exercícios físicos no Brasil dentro do âmbito militar, médico e social, ocorrendo nessa época as primeiras tentativas para a formação profissional sistematizada. Segundo os autores, o primeiro programa de um curso de Educação Física desenvolveu-se em 1931, na Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, apresentando um programa em que o professor de Educação Física e o instrutor de ginástica tinham a mesma finalidade. Entre os anos de 1932 e 1945, a Educação Física, na busca por espaço social, apoia-se em um discurso patriota e, como forma de legitimar tal discurso, a Constituição de 1937 torna a Educação Física obrigatória nas escolas, a partir do Art 131 – “ A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (BRASIL, 1937) ”, passando a ser exigido um currículo mínimo para a formação profissional, o qual fazia do professor de Educação Física um técnico generalista. Posteriormente, em 1945 com a exigência do diploma de licenciatura em Educação Física, Souza Neto et al. (2004) afirmam que ocorreu uma revisão do currículo, no qual a duração dos cursos passa de dois anos para três e com a promulgação da LDB, Lei nº 4.024/61 passa a se exigir que o currículo de formação do professor de Educação Física contemple matérias que busquem garantir formação cultural e profissional adequadas, além de destinarem 1/8 da carga horária para formação pedagógica. No final dos anos de 1960, devido à dominância militar e ao advento do esporte, um novo currículo é pensado e os cursos de formação de professores passam a se restringirem à formação técnico desportiva ( SOUZA NETO et al., 2004).

Entretanto, Benites, Neto e Hunger (2008) destacam que, com a Resolução CFE 03/87, delinear-se duas áreas acadêmico-profissionais: o bacharelado e a licenciatura, o que

provocou um divisor de águas em relação à profissão e à área de conhecimento Educação Física trazendo à tona a concepção de dois profissionais distintos com formações específicas. A inclusão oficial da Educação Física nas escolas brasileiras se deu ainda no século XIX como afirma Darido (2003), mas somente a partir da década de 1920 que tal inclusão se dá efetivamente nos diferentes estados do Brasil, embora a Educação Física fosse frequentemente denominada de ginástica. Bracht (1999) destaca que a inserção da Educação Física no ambiente escolar foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina, tendo como função colaborar para a construção de corpos saudáveis e dóceis, sendo legitimada pelo conhecimento médico-científico do corpo.

Após a metade do século XX, a Educação Física sofre novas alterações no interior das instituições escolares, passando por um processo de esportivização, que foi um período em que, segundo Darido (2003), os governos militares investiram no esporte na tentativa de fazer da Educação Física uma ferramenta ideológica, e essa disciplina escolar passa a ser orientada pelo princípio de rendimento. A nova orientação assumida pela Educação Física se alinhava aos ideais sociais da época, uma vez que o processo de industrialização era latente e formar o futuro trabalhador dentro da perspectiva de rendimento seria fundamental. Assim, já na primeira LDB, no artigo 22, a Educação Física aparece como obrigatória nos cursos primário e médio até a idade de 18 anos (BRASIL, 1961).

Com a reforma educacional ocorrida em 1971, Silva e Venâncio (2005) afirmam que houve modificações em relação à Educação Física, sendo a principal delas a ampliação da obrigatoriedade da mesma em todos os níveis de escolarização, embora fosse facultativa em alguns casos. Além disso, os autores destacam que nessa época a Educação Física era considerada mera atividade extracurricular o que durante muito tempo fez atribuir-se a ela a visão de que esta não tinha comprometimento formativo educacional. Porém, após alguns anos de hegemonia do modelo esportivista da Educação Física, a partir de meados da década de 80, Gonçalves Junior e Tassoni (2013) afirmam que começa a ganhar espaço uma perspectiva crítica, na qual o indivíduo é levado a pensar e dar sentido ao movimento realizado, dando enfoque ao estudo do homem em movimento, com abordagens construtivistas, críticas e reflexivas. Assim, as novas abordagens de ensino como: a Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Sistêmica, Saúde Renovada, entre outras, surgem, consoante Darido (2003), em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biológica, tendo elas em comum, a tentativa de romper com o modelo mecanicista. Tal acontecimento fez emergir questionamentos acerca do modelo até então hegemônico, acarretando em um movimento, que segundo González e Fensterseifer (2009), posteriormente ficou conhecido

como movimento renovador da Educação Física brasileira, o qual criticava a prática esportiva voltada para a aptidão física no ambiente escolar e que impulsionou diferentes mudanças na área.

Foi diante dessa perspectiva crítica que o papel da Educação Física dentro da escola começou a ser repensado, pois, como aponta Bracht (1999), o eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da Educação Física como elemento constituinte de uma sociedade capitalista.

Dessa forma, o Movimento Renovador, entendendo que os paradigmas da aptidão física e do esporte não sustentavam mais a prática pedagógica nas escolas, possibilitou, de acordo com Machado e Bracht (2016), que a Educação Física absorvesse e participasse do debate sobre teorias críticas da educação, propondo uma mudança no paradigma orientador da área, estabelecendo novos padrões normativos os quais deveriam ser adotados nas práticas daqueles que compõem a classe, além de tentar garantir à Educação Física a condição de disciplina escolar pois, como afirmam González e Fensterseifer (2009), uma das formas de transformar a Educação Física seria elevá-la a condição de disciplina escolar.

No entanto, foi somente após a promulgação da LDB – Lei nº 9.394/96, que a Educação Física foi elevada a componente curricular. Porém, Silva e Venâncio (2005) apontam que essa modificação não trouxe as mudanças esperadas, já que o artigo que contemplava a Educação Física era muito genérico e não dava garantia da presença das aulas de Educação Física em todas as etapas do ensino e nem a necessidade de formação específica para atuação na área. Os autores ressaltam posteriormente que a obrigatoriedade da Educação Física enquanto componente curricular só se deu em 2001 a partir de uma alteração no texto da LDB, em que a expressão “obrigatório” aparece após o termo “componente curricular”.

Dessa forma, ao ser entendida enquanto disciplina curricular obrigatória assim como a Matemática e o Português, a Educação Física consegue se legalizar no ambiente escolar. Entretanto, surge a necessidade de encontrar uma nova forma de tornar o seu conhecimento legítimo, visto que essa disciplina vinha se legitimando no ambiente escolar através da incorporação de princípios biológicos e esportistas que regiam a sociedade nas diferentes épocas. Exige-se então que a Educação Física se reestruture no ambiente escolar enquanto componente curricular, assumindo, conforme González e Fensterseifer (2009), que ela é responsável por um conhecimento específico, subordinada a funções sociais, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Além desse processo de reinvenção da Educação Física, principalmente em relação aos seus conhecimentos, Silva e Venâncio (2005) destacam a necessidade de se modificar o enfoque de atuação da Educação Física na formação do aluno, como forma de legitimar o processo de ensino-aprendizagem. Nessa lógica, Bracht (1992) apud Oliveira (1999) aponta que a legitimidade só pode se dar por inferência política, ou seja, a partir de uma integração da Educação Física ao projeto político pedagógico das escolas.

A própria estrutura organizacional da escola apresenta-se como uma ameaça ao trabalho crítico coletivo, pois pressupõe um “*lócus*” de resistência às tentativas de mudanças, diante dos tempos e espaços cristalizados (VENÂNCIO; DARIDO, 2012), já que o sistema educacional vem ocasionando transformações no papel da escola e dos professores o que dificulta a dinâmica dos saberes escolares e cria representações em que o professor de Educação Física acaba sendo visto como alguém sem função específica e com uma prática bem reducionista. Outro aspecto pertinente à legitimação da Educação Física, relaciona-se com a afirmação de Correia (2016) que diz que a legitimação de todo ou qualquer componente curricular se dá a partir da relevância social dos seus conteúdos e da consistência desses no interior da dinâmica dos saberes escolares e currículo.

A relevância social dos conteúdos, como abordado por Silva e Venâncio (2005), deve ser discutida a luz do projeto político pedagógico, uma vez que ele busca organizar o trabalho pedagógico da escola na sua globalidade e a prática educacional da Educação Física deve ir ao encontro aos objetivos definidos no projeto. Tal projeto constitui-se como instrumento para participação e envolvimento político e pedagógico dos professores, podendo legitimar a Educação Física enquanto área de matriz pedagógica e nortear ações coletivas no cotidiano escolar (VENÂNCIO; DARIDO, 2012). Entretanto, observa-se na atualidade que um dos desafios da legitimação da Educação Física, discutido por Fensterseifer e González (2013), se dá pela dificuldade de responder quais são os objetivos da mesma, que são de origem político pedagógica e dos quais decorrem os desafios didático-metodológicos. Além disso, questiona-se também a necessidade da Educação Física no ambiente escolar, visto que a prática de atividade física, o lazer, os diferentes esportes e práticas corporais e a socialização não estariam comprometidos com a ausência da disciplina, pois existem também fora do ambiente escolar (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

Outro fator que contribui para essa dificuldade, parte da própria escola que, por vezes, tem uma visão deturbada da Educação Física enquanto disciplina escolar e atribui a ela papel figurativo, cujas aulas são vistas como horários recreativos, de ensaios para eventos festivos ou mesmo passatempo. E alinhada a essa visão da instituição, encontra-se a percepção do próprio

professor, que acaba não conseguindo assumir a sua posição política e social dentro do ambiente escolar, devido à falta de valorização do trabalho que sofre dentro da própria instituição o que acarreta em um desinvestimento por parte desse professor, que acaba não vendo saídas para alcançar a tão sonhada legitimidade.

Assim, pensar a Educação Física enquanto um elemento de organização do currículo escolar, que possui um conhecimento único o qual deve ser articulado com o projeto político pedagógico das escolas, torna-se importante avanço rumo à legitimidade da disciplina e também contribui para o desenvolvimento da autonomia crítica dos educandos e educandas nos diferentes ciclos da Educação Básica pois, como afirmam González e Fensterseifer (2010), se não for oferecida ao estudante a oportunidade de experimentar as possibilidades de movimentos sistematizados pelos seres humanos ao longo de vários anos, ele estará perdendo parte do acervo cultural da humanidade e uma possibilidade singular de perceber o mundo e de se perceber.

### **2.2.1 Educação Física Escolar: especificidades de uma prática pedagógica**

Como se viu ao longo da história, a Educação Física assumiu diferentes vertentes e, segundo Bracht (1996), algumas palavras tornaram-se chave de identificação dos saberes atribuídos a ela, como: atividade física, movimento humano e cultura corporal de movimento. Para o autor, essas palavras de identificação, que dizem de uma ordem cronológica, constituem três perspectivas de definição da especificidade da Educação Física, em que o termo atividade física refere-se ao período em que a Educação Física era voltada para o desenvolvimento motor e a educação integral. O termo movimento humano passou a ser bastante utilizado quando a Educação Física absorve o discurso da aprendizagem motora e desenvolvimento humano. Já na perspectiva da Cultura Corporal, o movimentar-se é entendido como forma de comunicação, em que o conceito de cultura deve se articular com os pressupostos de uma educação crítica. Além disso, ele destaca que a definição da sua especificidade se relaciona com o papel social assumido pela mesma.

Tal papel tem vínculo direto com a função atribuída à escola que, para Vago (2012), é um lugar de praticar cultura e que também é fundamental para a expansão do esclarecimento e da emancipação humana, pois, é nessa perspectiva de escola, que se expandem as possibilidades da Educação Física em seu interior, onde se deve pensar as diferentes práticas corporais como criações humanas, marcadas pelas circunstâncias culturais em diferentes tempos históricos. Assim, não significa que a ginástica, os esportes e a ideia de saúde que deram legitimidade à Educação Física em outros momentos históricos devam ser excluídos, mas sim, ressignificados (VAGO, 2012).

Talvez hoje, seja necessário estudar mais a ginástica, os jogos, a dança, os esportes e de posse destas fantásticas atividades codificadas pelo homem em sua história valer-se, criativamente, de metodologias que encerrem valores mais solidários, que apontem para uma saudável relação entre indivíduo e sociedade e vice-versa (SOARES, 1996). A autora ainda salienta que embora o ensino dessas temáticas envolva a técnica, não significa que seja tecnicismo e nem performance, pois a ludicidade pode prevalecer durante a aula, desde que seja algo intencionalmente organizado para possibilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Oliveira (1999) afirma que, mantidos os conteúdos clássicos da Educação Física os quais foram citados acima, e contemplados os seus conteúdos emergentes, entendendo que ambos são frutos da própria dinâmica da produção cultural, os programas escolares de Educação Física podem ser desenvolvidos a partir da corporalidade do homem na sua dimensão mais ampla. Daolio (1996) complementa afirmando que, ao aceitar que a Educação Física trata da Cultura de Movimento, pode-se concluir que sua atuação escolar deve dar conta da sistematização desse conhecimento ao longo dos anos de escolarização assim como as demais disciplinas que compõem o currículo escolar. Deste modo, dentro da sua especificidade que é o movimento, a Educação Física deve ser capaz de possibilitar múltiplas vivências de forma contextualizada, já que se não forem tratados na escola não serão em outro lugar.

Para possibilitar tais vivências, além de ser necessária, como já sinalizado anteriormente, a articulação entre Educação Física e o projeto político pedagógico, torna-se imperioso também maior organização das temáticas a serem trabalhadas nas aulas de Educação Física, pois mesmo enquanto cultura corporal de movimento com um leque de possibilidades de temáticas, o que se observa, como bem sinaliza Bracht (1999), é que a prática pedagógica ainda acontece balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva.

Entretanto, já se sabe, que enquanto componente curricular, a Educação Física por excelência é capaz de abordar questões referentes aos preconceitos raciais, divergências étnicas, conflitos de classes, relações de gênero, violências, sexualidade (OLIVEIRA, 1999), entre tantas outras temáticas emergentes postas na sociedade e que se manifestam através do corpo e de suas práticas. Mas, embora seja evidente tal capacidade, Oliveira (1999) afirma que o espaço da Educação Física e sua especificidade vêm sendo pouco e mal utilizados no interior das instituições de ensino e isso impede que práticas de qualidade sejam desenvolvidas.

Os espaços utilizados nas aulas de Educação Física acabam por se tornarem também uma especificidade da mesma, pois quadras e pátios são utilizados como principais espaços de intervenção, diferente das demais disciplinas que pouco saem das salas de aula formais, o que

também não nega a possibilidade das aulas de Educação Física acontecerem dentro da sala. Entretanto, pode se perceber que a própria arquitetura das escolas limita as possibilidades de intervenções pedagógicas, uma vez que os espaços onde as aulas ocorrem são encontrados frequentemente em péssimas condições, isso quando os tem. Além disso, Venâncio e Darido (2012) identificaram em uma pesquisa que, na concepção de algumas professoras, o espaço físico torna invisíveis as ações que são desenvolvidas nas aulas e no cotidiano escolar, pois os espaços acabam tornando-se restritos ao professor da área e aos alunos, de forma que funcionários e os demais membros da comunidade escolar não sabem o que ali vem sendo realizado. É importante lembrar que os materiais didáticos utilizados, por serem diferentes das demais disciplinas, caracterizam também a especificidade da Educação Física, dessa forma, investimentos em materiais são necessários para que a qualidade das vivências seja garantida.

Todavia, mesmo que os espaços e os materiais sejam importantes para uma boa intervenção, a ausência deles não deve limitar as práticas as quais a Educação Física se destina. Ao contrário, devem-se buscar alternativas para que os conteúdos sejam desenvolvidos da melhor maneira possível, seja a partir de aulas teóricas e/ou construção coletiva dos próprios materiais, que também são formas de vivenciar a cultura corporal, que além de possibilitar a problematização desse fenômeno que é a falta de investimento durante as aulas, potencializa a criatividade dos educandos e educandas mostrando que eles podem ser autores e construtores da própria cultura.

Outro elemento que caracteriza a especificidade da Educação Física é o processo de avaliação da mesma. Diferentemente das demais disciplinas curriculares, na Educação Física não é frequente a avaliação através de provas objetivas ou algo semelhante. Normalmente esse processo se dá de forma precária, uma vez que o que se avalia é a presença do aluno e sua participação nas aulas. Entretanto, a avaliação tem papel mais importante e deve servir como momento para o professor refletir sobre a qualidade e o desenvolvimento de suas aulas pois, como apontado por Soares et al. (1992), a avaliação deve servir para indicar o grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular fundamental, norteador do projeto pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos alunos.

Todavia, sabe-se que os professores de Educação Física têm encontrado dificuldades para exercer uma prática pedagógica de qualidade considerando todas essas especificidades que envolvem o seu trabalho no interior da escola. Essas dificuldades estão atreladas não só às condições de trabalho docente, mas também ao processo de formação pelo qual esses profissionais têm passado.

Para conseguir superar esses desafios, torna-se necessária uma reestruturação do próprio currículo de formação universitária, para que as especificidades da Educação Física sejam mais bem discutidas ao longo do processo de formação, dando base para os licenciandos, munindo-os de ferramentas para tratar pedagogicamente os conteúdos da Educação Física, bem como buscar estratégias para superar a precariedade de infraestrutura da escola pública, uma vez que, como afirma Soares (1996), se estamos na escola, devemos dar um tratamento escolar ao conteúdo e, sobretudo, dar lugar a abrangência que ele possa ter.

### **2.2.2 Formação de professores de Educação Física e contemporaneidade**

A formação de professores de Educação Física carrega os mesmos dilemas da formação docente em contexto geral, como foi tratado no início desta seção. As perspectivas médico-biológicas e esportivistas assumidas pela Educação Física nos diferentes períodos manifestam-se ainda na contemporaneidade nos currículos de formação. Segundo Figueiredo (2004), a estreita vinculação entre Educação Física, saúde e esporte tem sido a principal referência dos alunos que ingressam no curso de Educação Física e, ao mesmo tempo, um entrave para a compreensão da Educação Física como uma dimensão educacional mais ampla, já que se observa que os próprios alunos tendem a hierarquizar os conteúdos, atribuindo menor importância aos de ordem didático-metodológica.

Essa hierarquização dos conteúdos, que não acontece apenas por parte dos alunos, mas também através do próprio currículo, fica evidente pela escassez de disciplinas didático-pedagógicas na matriz dos cursos. Essas disciplinas garantiriam ao professor conhecimento para lidar com as tarefas relacionadas à organização do ensino, bem como as formas de desenvolvê-lo pois, segundo Caparroz e Bracht (2007), questionamentos relacionados ao planejamento e também sobre o quê, como e por que ensinar tornam-se frequentes, acarretando em críticas aos cursos de formação de professores por não estarem preparando os futuros profissionais para realizarem tarefas primordiais do trabalho docente, como é o caso do planejamento.

Além disso, aspectos como o distanciamento do currículo de formação inicial da realidade escolar e a relação entre professor e aluno foram apontados em pesquisa desenvolvida por Gariglio (2010) como impropriedades da formação acadêmica perante aos desafios colocados pela prática profissional na escola. Segundo o autor, os professores participantes da pesquisa denunciam que os professores formadores não se viam como educadores, portanto, não se apresentavam como exemplos de conduta profissional, considerando que, para os

professores em formação, o cuidado na relação entre professor e aluno é tomado como fulcral para o desenvolvimento de ações pedagógicas no ensino da Educação Física.

Outro elemento que influencia na formação de professores de Educação Física na atualidade e na constituição da identidade profissional do mesmo refere-se à produção acadêmica na área. So e Betti (2016) afirmam que as pesquisas em Educação Física têm se reduzido aos referenciais das ciências médicas e biológicas, preocupando-se em responder os “porquês” do movimento humano e pouco investigado o “como” intervir na prática profissional pedagógica. Somando-se a falta de estudos na área, a dificuldade de acesso à produção acadêmica existente, inclusive pela distância que a universidade e os centros de pesquisa mantêm desses profissionais (OLIVEIRA, 1999), torna-se também um obstáculo para a formação dos professores de Educação Física, pois eles não conseguem buscar formas de ressignificar as próprias práticas e de reconstruir suas identidades profissionais.

Embora os conhecimentos produzidos sobre a Educação Física escolar ainda não sejam bastante difundidos, novas perspectivas e possibilidades de seu desenvolvimento já emergem. Entretanto, percebe-se, segundo Machado et al. (2010), que a escola e o próprio professor têm um entendimento de Educação Física diferenciado daquilo que a produção acadêmica na área vem construindo. Dessa forma, Figueiredo (2004) chama a atenção para a necessidade de reflexão acerca do papel da formação inicial e do currículo no curso de graduação em Educação Física, uma vez que, antes mesmo da formação inicial, o professor começa a construir a sua identidade e, durante a formação inicial, ele pode desconstruir algumas visões negativas acerca do papel do professor.

Nessa perspectiva, Oliveira (1999) enfatiza que não se pode mais confundir o profissional de Educação Física escolar com: técnico desportivo, recreacionista, organizador de festas, colônias de férias e gincanas, assim como não se pode reduzir suas práticas à aprendizagem motora, biomecânica e esportes, sendo o currículo de formação um dos meios para se desconstruir essas representações da profissão. Dessa forma, um dos desafios da formação de professores de Educação Física para atuar na Educação Básica relaciona-se a dificuldade de proporcionar um maior equilíbrio entre as disciplinas que compõem o currículo de formação, amenizando o predomínio de perspectivas biológicas e desportiva e também uma maior inserção do licenciando na realidade escolar, entendendo que ele se forma e constrói sua identidade profissional a partir das experiências vivenciadas por ele.

Além disso, a discussão dessas experiências, bem como a produção acadêmica sobre elas, poderia tornar-se um potente mecanismo nesse processo de desconstrução das representações, já que possibilitaria mais debates e construções de respostas coletivas para os

questionamentos sobre a especificidade da Educação Física escolar, uma vez que, segundo Vago (2012), trabalhos interessantes vêm sendo realizados por professores na escola, os quais podem ser encontrados em teses e dissertações sobre a Educação Física escolar.

Talvez, levar essas discussões para o interior das escolas de Educação Básica em momentos como o estágio acadêmico, por exemplo, seria uma forma de contribuir com a formação tanto do professor em formação quanto o professor em exercício, o qual, muitas vezes, não dispõe de recursos financeiros e até mesmo tempo disponível para investir em sua formação. Outra possibilidade relaciona-se a um maior retorno dos pesquisadores para as escolas, uma vez que elas se constituem como principal fonte de objeto de pesquisa e pouco tem conhecimento dos resultados encontrados nas pesquisas, os quais poderiam auxiliar e muito o trabalho docente.

Assim, para a formação dos professores de Educação Física, torna-se fundamental abandonar essa ideia de Educação Física escolar falida e se assumirem enquanto sujeitos políticos e sociais, detentores de um saber específico que, como aponta vago (2012), pode contribuir na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos e que, ao contribuir para a formação dos mesmos, realiza também intervenção sobre as práticas culturais em circulação na sociedade.

### **2.3 O Curso de Licenciatura em Educação Física da UFV**

As práticas esportivas sempre foram muito presentes na Universidade Federal de Viçosa e datam do período em que a instituição ainda se chamava Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV (BAIA; MORENO, 2004). Assim, em 1932 é criado o departamento de Educação Física que, segundo Baia e Moreno (2004), também atendia pelo nome de Departamento de Esportes e tinha a função de coordenar as práticas desportivas da ESAV, a qual contava com equipes que se destacavam pelo bom desempenho. Em 1969 é que surge a Universidade Federal de Viçosa e, junto com ela, cria-se uma divisão de esportes e de um serviço de Educação Física, como forma de dar continuidade as práticas esportivas dos universitários e também de cumprir a lei que obrigava a Educação Física para os graduandos dos diversos cursos (BAIA; MORENO, 2004). Porém, entendendo que o serviço de Educação Física não conseguiria atender a todos os alunos surgiu o curso de Educação Física.

Embora o departamento tenha sido criado em 1932, somente em 1974 foi concedida autorização para o oferecimento do curso de Educação Física, o qual se iniciou em 1975 e teve a sua primeira turma de Licenciatura em Educação Física formada no segundo semestre de 1977. Baia e Moreno (2004) ainda apontam que, após quase 10 anos da criação do curso de

licenciatura, é implementado, no ano de 1987, o curso de bacharelado, tendo como diferença na estrutura curricular dos mesmos, apenas quatro disciplinas para a Licenciatura em Educação Física: Didática Especial e Prática de Ensino de 1º grau, Didática Especial e Prática de Ensino de 2º grau, Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º grau e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º grau.

Considerando os objetivos que perpassam a criação do curso que, de acordo com Baia e Moreno (2004), tem relação estreita com a necessidade de cumprimento da lei que obrigava a Educação Física em todos os cursos de graduação, bem como o processo histórico de criação do mesmo, é notória a forte influência do esporte na constituição do curso. Essa influência é percebida ainda hoje, mesmo após anos da criação.

O curso de Licenciatura na Universidade Federal de Viçosa - UFV segue as orientações propostas pela Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Educação Física. Nessa resolução, fica determinado que a entrada no curso se dará de forma única tanto para a licenciatura, quanto para o bacharelado desdobrando-se em duas partes, sendo a primeira um núcleo comum entre as duas habilitações e a segunda parte um núcleo específico, em que, ao final do quarto (4º) período, o discente tem que optar por qual formação deseja seguir, licenciatura ou bacharelado.

No Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UFV de 2019, afirma-se que o curso objetiva habilitar os profissionais para responder às demandas escolares, além de possibilitar que os futuros profissionais adquiram consistência e ampla compreensão da área de atuação no desenvolvimento de metodologias e recursos pedagógicos adequados ao processo de ensino-aprendizagem, bem como, adaptá-los à realidade, ao espaço e tempos escolares. Todavia, sabe-se que, para que os profissionais desenvolvam essas habilidades, torna-se necessário inserir o profissional de Educação Física em discussões da área da educação, bem como aproximá-lo da perspectiva pedagógica e, para isso, espaços para discussões sobre as diferentes temáticas que se manifestam no ambiente escolar são necessários e o currículo apresenta-se como o principal meio para isso.

Ao analisar a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física também do ano de 2019, percebe-se que, das cinquenta disciplinas obrigatórias que o discente deve cursar, incluindo as disciplinas do núcleo comum e as específicas da licenciatura, três disciplinas são especificamente da educação, sendo elas: EDU 117 - Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem, EDU 155 – Didática e EDU 144 - Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio. A matriz conta ainda com disciplinas como: EFI 328 – Práticas de Ensino I, EFI 330 – Práticas de Ensino II, EFI 332 – Práticas de Ensino

III, EFI 333 – Práticas de Ensino IV, EFI 334 – Práticas de Ensino V, EFI 335 – Práticas de Ensino VI, EFI 337 – Práticas de Ensino VII, EFI 340 – Práticas de Ensino VIII, EFI 439 – Estágio Supervisionado I, EFI 440 – Estágio Supervisionado II, EFI 441 – Estágio Supervisionado III, EFI 442 – Estágio Supervisionado IV e EFI 133 – Metodologia do Ensino da Educação Física, que tratam especificamente do campo da Educação Física e que são espaços potenciais para se discutir a especificidade da Educação Física Escolar, bem como a função social da mesma e o papel do profissional. Mas, o bom aproveitamento desses espaços dependerá da forma como se estruturam tais disciplinas para que discussões de cunho pedagógico aconteçam.

Outras possibilidades de disciplinas da área da educação são disponibilizadas para os discentes, entretanto em caráter optativo, ou seja, dependerá do interesse dos discentes cursar disciplinas na área da educação. Das 39 disciplinas optativas oferecidas, 17 são da área da educação e 21 específicas da Educação Física e dessas 21 disciplinas, 15 têm relação direta com o esporte, o que evidencia o forte caráter esportista da instituição.

Outro elemento que influencia diretamente na estruturação dessas disciplinas, relaciona-se com o quadro docente, entendendo que, muitas vezes, professores da área do bacharelado acabam tendo que assumir disciplinas da licenciatura, devido à escassez de professores. Além disso, a escassez de professores da área da licenciatura reflete também nas possibilidades de pesquisa, considerando que a maioria das possibilidades de produção científica e as mais valorizadas no departamento de Educação Física na Universidade Federal de Viçosa, encontram-se atreladas a área esportiva, da saúde de rendimento.

Entretanto algumas possibilidades de pesquisa e extensão emergem como forma de valorização da licenciatura, tendo em vista que, em tal instituição, existem ambos os cursos: Licenciatura e Bacharelado.

### **2.3.1 Programas de incentivo à docência no curso de Licenciatura em Educação Física da UFV**

Como já tratado anteriormente, ainda predomina nos cursos de Educação Física uma hierarquização dos conteúdos de perspectiva médico-biológicas e esportivistas em detrimento dos conteúdos pedagógicos, e esse é o caso do curso de Educação Física na Universidade Federal de Viçosa. Dessa forma, espaços para se discutir a Educação Física em uma perspectiva escolar tornam-se necessários, considerando que a carga horária destinada às disciplinas de cunho pedagógico acaba não possibilitando que discussões mais elaboradas sobre as demandas que perpassam a Educação Física escolar aconteçam. Assim, os programas de incentivo à

docência emergem como uma possibilidade de espaço para essas discussões e acabam auxiliando na redução dos impactos dessa deficiência formativa, além de funcionarem também como espaços potenciais para o desenvolvimento profissional docente nos diferentes momentos da carreira.

No curso de Licenciatura em Educação Física na UFV, tem se, como exemplos desses programas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa Residência Pedagógica – PRP, os quais, embora não tenham tanta visibilidade dentro do Departamento de Educação Física, têm contribuído positivamente na formação de futuros professores.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, iniciado em 2009 com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior (GATTI et al., 2014), tem por finalidade, como descrito no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira (Brasil, 2010). Além disso, tem como objetivos:

Contribuir para a valorização do magistério (inciso II, art. 3º); elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica (inciso III, art. 3º); inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (inciso IV, art. 3º) e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (inciso VI, art. 3º).

Diferentes estudos (Gatti et al., 2014; Neitzel; Ferreira; Costa, 2013) têm tornado público os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, na formação de professores e no sistema escolar. Ao analisarem a repercussão das experiências acumuladas no PIBID sobre o percurso formativo de egressos do curso de Educação Física, Clates e Gunther (2015) puderam identificar que as experiências formadoras vivenciadas no PIBID se configuraram como importantes contribuições para a formação dos egressos, no que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como contribuíram no processo de constituição da identidade profissional dos mesmos. Welter, Welter e Sawitzki (2012), com o intuito de compreender a contribuição do subprojeto PIBID/Educação Física no processo de planejamento inerente à disciplina Educação Física nos anos iniciais, também identificaram que o subprojeto auxiliou na formação inicial, contribuindo para a construção de estratégias pedagógicas, além de proporcionar aos estudantes vivenciar o que é ser professor de verdade.

Resultados positivos, também são encontrados no subprojeto PIBID/Educação Física na Universidade Federal de Viçosa – MG. O curso de Educação Física da UFV, segundo o jornal informativo PIBID Educação Física, aderiu ao programa no ano de 2009 e, desde então, tem desenvolvido projetos que visam promover a inserção dos estudantes no contexto escolar público durante a graduação, para que eles possam desenvolver atividades didático-pedagógicas sob orientação de coordenadores e supervisores.

As ações formativas aconteciam a partir da divisão dos estudantes bolsistas, supervisores e coordenadores em núcleos de pesquisa que correspondiam aos ciclos de escolarização da Educação Básica: Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio. Dentro de cada núcleo, eram construídos projetos de ensino, planejamentos, que além de contribuírem para uma maior visualização das possibilidades da Educação Física escolar, auxiliavam os estudantes e professores na compreensão da importância de um planejamento, bem como os passos para a construção do mesmo, o que por vezes é apontado como uma falha no processo de formação. Para o desenvolvimento dessas atividades, os participantes do programa se reuniam semanalmente, sendo uma reunião geral para discutir textos ou mesmo socializar experiências e outra reunião de núcleo, em que as ações eram voltadas para a construção dos projetos de ensino. Além disso, frequentemente desenvolviam-se oficinas e minicursos que tinham como objetivo ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas e estimular a reflexão sobre diferentes temáticas que se manifestam no ambiente escolar.

O programa também contou com um grande número de produções acadêmicas que possibilitaram a participação dos estudantes em encontros e congressos, além da sistematização dos projetos em livros, organizados pelos coordenadores com produções dos bolsistas e supervisores. Foi possível perceber, através do jornal, que o programa trouxe contribuições formativas tanto para os estudantes, quanto para os supervisores e coordenadores não só em caráter acadêmico, mas também pessoal.

Nessa mesma linha, emerge o Programa Residência Pedagógica, descrito no Edital Capes nº 6/2018, com o objetivo de selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica (CAPES, 2018). Além disso, segundo o Edital nº 6/2018, o Programa Residência Pedagógica busca aperfeiçoar a formação de licenciandos a partir do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e os conduzam a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.

O Programa Residência Pedagógica - PRP, segundo Giglio (2010), é o momento em que se reúnem os esforços da universidade, das escolas e sistemas de ensino, para a formação de novos profissionais. Esse laço torna-se evidente a partir de ações formativas oferecidas às escolas participantes do programa as quais, segundo Gatti et al. (2019), além de oferecer ações de extensão, oficinas e eventos, acolhe os docentes, disponibilizam a biblioteca da universidade para que eles possam utilizá-la e possibilitam a participação destes como alunos especiais em aulas na universidade, o que torna possível a construção de novos conhecimentos e saberes partindo da realidade escolar e universitária.

O programa Residência Pedagógica guarda proximidades e distanciamentos em relação à Residência da área da Medicina (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019), sendo a principal diferença o fato de o programa se desenvolver durante a graduação e não após, como é o caso da Residência Médica, e a principal semelhança, o contato sistemático do estudante com o cotidiano escolar. Sousa e Barroso (2019), ao relatarem a experiência de uma aluna do curso de Licenciatura em Educação Física, perceberam que a principal contribuição que o programa teve na formação da estudante está no fato de poder vivenciar o “ser professora” antes mesmo de ingressar no mercado, possibilitando o engajamento com a realidade escolar.

Por trabalhar com diferentes atores da Educação Básica, funcionando como uma imersão do licenciando no ambiente escolar, a Residência Pedagógica apresenta-se como um elo da formação inicial e, conseqüentemente, na formação continuada para os preceptores (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020). Nesse mesmo sentido, Giglio (2010) afirma que tal programa permite uma aproximação ao exercício profissional pleno, além de desafiar a criação de novas relações entre a universidade e a escola, reconhecendo o valor dos saberes presentes nas instituições escolares, bem como a possibilidade desses saberes auxiliarem na produção de conhecimento capazes de suprir as lacunas fundadas pelo distanciamento entre as escolas e a universidade.

A partir de uma conversa com o coordenador do Programa Residência Pedagógica Educação Física - Campus Viçosa, Jairo Antônio da Paixão, entendeu-se que o programa teve início em 2019 e que os bolsistas, preceptores e coordenadores são divididos em núcleos que também correspondem aos ciclos básicos de escolarização e, de acordo com tal divisão, acontecem os trabalhos formativos. Segundo o coordenador, ocorrem semanalmente reuniões entre os bolsistas e os preceptores, que são os professores licenciados atuantes na escola, e quinzenalmente ocorrem reuniões com os coordenadores. Em tais reuniões, discute-se e se desenvolvem planejamentos, projetos, planos de ensino, planos de aula e também as vivências no ambiente escolar. O coordenador ainda explicou que o Programa se divide em três fases:

fase de formação, fase de imersão e fase de intervenção o que totaliza 420 horas, que podem ser aproveitadas integralmente como carga horária do estágio curricular obrigatório, sendo essa, de acordo com ele, uma das vantagens do programa. Ele salienta também a participação dos bolsistas no Simpósio de Integração Acadêmica (SAI) com produções desenvolvidas no programa, o que enriquece ainda mais a experiência dos alunos.

Vale ressaltar, que o contato direto apenas com o coordenador do Programa Residência Pedagógica, foi devido ao fato de se tratar de um programa recente no curso de Educação Física da UFV, portanto, ainda não haviam produções acadêmicas na área ou fontes documentais que pudessem auxiliar na compreensão do referido programa.

É notória a importância e tais programas devido às ricas contribuições que trazem ao processo de formação. Entretanto, fica evidente também que esses programas, muitas vezes, funcionam como formação, devido às falhas existentes nos currículos que dedicam pouco tempo a intervenções semelhantes às desenvolvidas nos diferentes programas, considerando que embora os estágios sejam momentos propícios para o desenvolvimento destas, não dispõem de carga horária adequada para o desenvolvimento.

Assim, avaliando as potencialidades desses programas tanto para a formação, quanto para o desenvolvimento de pesquisas, considerando principalmente as lacunas dos currículos, que acarretam em um grande prejuízo para a formação, pois tais programas não conseguem contemplar a todos, não se pode negar que o investimento nos mesmos seria uma possibilidade de melhorar a qualidade da prática profissional de professores de Educação Física escolar, além de contribuir para a valorização da classe.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1. Caracterização da pesquisa e dos instrumentos a serem utilizados**

Tendo como principal objetivo de pesquisa a análise e compreensão dos impactos da participação em programas de incentivo à docência, na formação inicial e no desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, a partir da análise das trajetórias pessoal e profissional deles, a abordagem metodológica que mais se adequa é a de cunho qualitativo do tipo descritiva, considerando que os dados foram obtidos através das respostas do questionário e entrevistas. A pesquisa qualitativa, segundo Gerhardt e Silveira (2009), é um tipo de pesquisa que não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização. Minayo (2009) complementa que a

pesquisa qualitativa trabalha com os significados, motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, que são parte da realidade social.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada. A aplicação do questionário (APÊNDICE 1) teve como objetivo identificar os perfis dos participantes. O instrumento foi dividido em três blocos, sendo o primeiro destinado aos dados pessoais, o segundo à formação e o terceiro à caracterização profissional. Todos os blocos continham questões de múltipla escolha e questões abertas. No total, foram 15 questões, sendo sete de múltipla escolha, divididas entre os blocos. Como afirma Gil (2002), essa é a técnica mais rápida de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato.

Já a entrevista semiestruturada (APÊNDICE 2) teve como foco o objetivo principal da pesquisa (MANZINI, 2004), sendo sua estrutura também dividida em três blocos. O primeiro tratou da trajetória pessoal e a escolha pela docência e conteve cinco questões; o segundo sobre as características formativas, que também conteve cinco questões e o terceiro sobre a participação em programas de incentivo à docência com oito questões. Foi utilizada essa organização com intuito de facilitar a exposição por parte dos entrevistados de elementos de suas trajetórias pessoais, de formação e profissionais sobre a carreira docente, uma vez que, como apontado por André e Ludke (1986), a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada.

Vale ressaltar que, como se encontrava em meio a uma pandemia, todo o processo de coleta de dados, que envolve desde a aplicação de questionário à entrevista semiestruturada, aconteceu de forma online, como forma de atender as medidas de segurança.

Sendo assim, o questionário foi elaborado através do *Google Forms* e disponibilizado através de um link para que os participantes o respondessem online e para a realização das entrevistas, foi utilizado o *Google Meet*. Durante a realização das entrevistas, utilizou-se a função “gravar reunião”, pois, como apontam Ludke e André (1986), o uso do gravador possibilita que todas as falas do entrevistado sejam captadas na íntegra. Posteriormente as entrevistas foram transcritas, com vistas à categorização da análise desses dados. Além disso, é válido destacar que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFV, Parecer nº 4.005.549 de 4 de maio de 2020 (ANEXO 1).

### **3.2 Universo da pesquisa**

Participaram desta pesquisa sete professores (seis mulheres e um homem) licenciados em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa e com idade entre 24 e 55 anos. Dos

sete participantes, quatro foram bolsistas e três supervisores, tendo dois desses supervisores atuado tanto no PIBID quanto no Residência Pedagógica. Além disso, quatro dos participantes possuíam Pós-Graduação e um estava com a Pós-Graduação em andamento. Os participantes foram escolhidos a partir dos seguintes critérios de inclusão: ser licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa, ter participado de programas de incentivo à docência (Residência Pedagógica ou PIBID) na condição de bolsista ou preceptor, estar atuando como docente na Educação Básica e ter concordado com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 2) disponível na primeira etapa do questionário online.

### **3.3 Procedimentos para a coleta dos dados**

Inicialmente, durante a elaboração do suporte teórico, realizou-se uma breve análise da matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Viçosa, do ano de 2019, com o intuito de verificar como caminha o processo formativo dos licenciandos.

Em seguida, como mencionado anteriormente, todo o processo de coleta de dados ocorreu de forma online. Assim, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFV, Parecer nº 4.005.549 de 4 de maio de 2020, foi estabelecido contato com os possíveis participantes, através de mensagens via *Whatsapp* e *Messenger* e também via *e-mail*, a fim de saber do interesse e disponibilidade dos mesmos em participarem da pesquisa. Foram contatados 15 professores e sete demonstraram interesse em participar da pesquisa. A eles foi solicitado um *e-mail* para dar sequência ao andamento da pesquisa e agendado um horário para a realização de uma entrevista semiestruturada.

Agendada a entrevista, foi encaminhado, via *e-mail* para os professores interessados, o *link* de acesso ao questionário informativo, desenvolvido na plataforma online de formulários *Google*. Ao acessarem o link, os participantes foram redirecionados diretamente para o questionário, entretanto, antes de iniciar o preenchimento do questionário, eles tiveram acesso ao TCLE (Anexo 3) e só após sinalizarem que haviam lido e concordavam em participar da pesquisa é que iniciaram de fato o preenchimento do questionário. As entrevistas ocorreram entre os meses de novembro e dezembro de 2020 e tiveram duração média de 30 minutos.

### **3.4 Análise dos dados**

Como técnica para analisar os dados coletados, foi utilizada a Análise de conteúdo que, como aponta Bardin (2011), é uma técnica que trabalha com as palavras, objetivando a sua interpretação e busca analisar o que é essencial nas falas e posicionamentos dos participantes da pesquisa. A autora define três etapas na análise dos dados: 1) a pré-análise, 2) a exploração

do material e o 3) tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. A pré-análise é uma fase de organização, em que se devem escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses e objetivos e elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final. Na segunda, ocorre essencialmente a codificação das unidades de registro e de contexto e, na última etapa, acontece a categorização, que é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos (BARDIN, 2011).

A análise se desenvolveu a partir de categorias temáticas, cujas questões contidas nos instrumentos de coleta foram agrupadas considerando a capacidade das mesmas de apresentar informações comuns, pois, como apontado pela autora, as respostas a questões abertas e entrevistas frequentemente são analisadas tendo o tema como base.

Dessa forma, de acordo com os objetivos do estudo foram definidas quatro categorias de análise denominadas: 1) Caracterização dos participantes; 2) Escolha pela docência; 3) Processo formativo; e 4) Vivências de incentivo à docência.

A primeira categoria busca apresentar algumas características dos participantes. A segunda abordar aspectos relacionados à trajetória pessoal dos participantes, visando identificar elementos que possam ter contribuído no processo de escolha pela carreira docente. A terceira categoria trata da visão que os participantes têm da carreira docente e da Educação Física e de possíveis mudanças na forma de compreendê-las ao longo do processo formativo. A quarta e última apresenta as motivações, percepções e vivências dos participantes em programas de incentivo à docência, com intuito de compreender se a participação em tais programas impactou o processo formativo dos mesmos.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1 Caracterização dos participantes**

Sabendo que o sujeito se constitui das experiências vivenciadas ao longo da vida, pode-se afirmar que a percepção do professor sobre a profissão docente está estreitamente relacionada com o seu processo formativo, que engloba sua trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido, tanto a escolha pela profissão quanto as práticas pedagógicas adotadas são influenciadas pelas vivências do professor ao longo da vida. Nessa perspectiva, considerar as características do sujeito torna-se importante para compreendê-lo, uma vez que elas têm peso sobre as aprendizagens e seus desdobramentos na atuação profissional (GATTI, 2010). Assim, a primeira categoria a ser discutida visa apresentar algumas características dos participantes.

O primeiro elemento que chamou a atenção relaciona-se com a participação majoritária de mulheres, uma vez que dos sete docentes, seis eram do sexo feminino. Na literatura voltada à área de formação de professores, faz-se presente a denominação de um processo chamado de feminização docente, o qual tem perspectiva histórica. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, que se deu a partir de 1835, com o Decreto de Criação da Escola Normal no Rio de Janeiro, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras, considerando-se que, naquela época, tinha-se a representação de que a docência estava ligada ao cuidado, a uma identidade materna de educar (GATTI, 2010).

Essa situação vem sendo mantida, conforme os dados apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2019, em que figura que 72,2% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino (BRASIL, 2020), o que mantém a profissão como majoritariamente feminina. No que se refere à Licenciatura em Educação Física, Borck, Oliveira e Frizzo (2019) apontam para uma predominância das mulheres na docência, considerando que 86% dos docentes participantes da pesquisa eram do sexo feminino. Salles, Farias e Nascimento (2015), ao analisarem aspectos da inserção profissional e perspectivas de formação continuada, identificam também um maior contingente de egressos do sexo feminino. Em estudo semelhante, Schmitt (2011) analisou o perfil de acadêmicos de Educação Física em três instituições e embora tenha identificado uma distribuição semelhante entre homens e mulheres nos cursos de licenciatura, ele apontou uma tendência de as mulheres ocuparem predominantemente a docência em Educação Física na Educação Básica.

Analisando especificamente o curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Viçosa, através de dados fornecidos pela Pró-reitora de Ensino, foi possível identificar que, nos últimos seis anos, tem se percebido uma variação na porcentagem de homens e mulheres formados, entre um ano e outro. Em 2016, 66,67% dos formados foram do sexo masculino. Em 2017, houve uma inversão e a maioria dos formados foi do sexo feminino, sendo 55,59%. Em 2018, a maioria dos formados voltou a ser masculina com 60%. Em 2019, a porcentagem de homens e mulheres foi de 50% cada e em 2020, a maioria volta a ser feminina com 57,89% dos formados. Dessa forma, percebe-se que vem acontecendo um movimento de maior interesse das mulheres pela área educacional, o que, de maneira geral, segue a perspectiva das demais licenciaturas.

Em relação ao período de conclusão da formação inicial dos participantes, identificou-se acentuada faixa temporal que se inicia em 1988 e vai até 2018, ou seja, uma diferença de 30 anos de conclusão de curso entre alguns participantes. Esse dado vai ao encontro a afirmação

feita por Aranha e Souza (2013) de que a maioria dos professores atuantes na Educação Básica teve sua formação inicial em períodos e contextos que distam do atual.

Dessa forma, esse dado torna evidente uma variação nos processos formativos quanto ao tipo de professor formado, os quais foram marcados pelas especificidades assumidas pelo Curso de Licenciatura em Educação Física na UFV nas diferentes épocas e que, provavelmente, influenciaram no processo de construção da identidade profissional dos docentes, bem como na atuação dos mesmos.

Ressalta-se que essa diferença no período de conclusão de curso entre os professores pode influenciar na capacidade ou não dos docentes em lidar com as crescentes demandas que perpassam o ambiente escolar e também na capacidade de eles discutirem sobre essas demandas, considerando que as necessidades formativas se alteram com o passar dos anos. Além disso, durante o processo formativo, cada docente desenvolve uma forma única de entender o que é ser professor e isso acaba ocasionando impactos negativos para a classe, pois segundo Gatti (2016), a ausência, nos cursos de licenciatura e entre seus formadores, de um perfil claro de professor enquanto profissional interfere tanto na qualidade da formação docente quanto no exercício do trabalho.

Assim, como forma de minimizar os impactos dessa diferença temporal de formação entre os docentes, torna-se importante o investimento no desenvolvimento profissional dos mesmos, entendendo que esse desenvolvimento se integra com a ideia de evoluções/revoluções nos diferentes ciclos da vida de um profissional docente possibilitando que ele avalie e reavalie suas práticas com base na realidade a qual vivencia (GATTI, 2014).

Outro dado destacado refere-se ao contexto de trabalho dos docentes participantes. Foi possível identificar que três dos professores trabalham em outras escolas com ciclos de escolarização diferentes entre uma escola e outra. Além disso, quatro dos sete participantes afirmaram que exercem outra profissão além da docência e desses quatro, dois manifestaram que tal atuação se dá devido à necessidade de complementar a renda. De fato, os professores têm realizado esse movimento de assumir mais aulas, em mais de uma escola e em mais de um período ao dia, como forma de compensar os baixos salários (BARBOSA, 2012). Percebe-se ainda na literatura que a baixa remuneração aparece frequentemente como um dos fatores que colabora para a desmotivação da carreira docente, o que contribui para que alguns professores exerçam, em simultâneo, outras atividades remuneradas (TIBI, 1990, apud JESUS, 2004, p. 196), diminuindo, assim, a dedicação às tarefas docentes.

Ao tratarem das características do trabalho docente, Gatti e Barreto (2009) afirmam que 16,8% dos professores declararam ter dois trabalhos e 1,5%, três ou mais, estando a maioria

desses professores concentrados no Ensino Médio. Furtado e Isayama (2019), ao analisarem o perfil de egressos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, identificaram que 40,3% dos egressos trabalham em mais de um emprego, o que, para os autores, também se relaciona com a questão salarial, uma vez que muitos profissionais ainda necessitam realizar uma jornada de trabalho semanal múltipla para conseguir um salário digno.

Desse modo, evidencia-se um movimento de intensificação do trabalho docente que acaba impactando diretamente na capacidade de organização e de trabalho dos professores, afetando seu rendimento e a qualidade do ensino (CARVALHO, 2018), considerando que, além das horas semanais de atuação efetiva nas salas de aula, os docentes precisam destinar um tempo para a realização de atividades extraclasse como planejamento de aulas e correção de atividade dos alunos. Além disso, o desenvolvimento profissional desses professores acaba ficando comprometido, pois eles passam a não dispor de condições temporais e financeiras para investir no próprio processo formativo e, conseqüentemente, a atuação e a qualidade do ensino ficam prejudicadas.

#### **4.2 Percepções e escolha pela profissão docente em Educação Física**

Sabe-se que, ao longo do processo formativo que engloba a trajetória pessoal e profissional, o sujeito constrói e reconstrói suas ideias e opiniões e que, além disso, esse processo influencia nas diferentes escolhas tomadas pelos mesmos ao longo dos anos. Dessa forma, a presente categoria buscou compreender a visão dos professores sobre a profissão docente em Educação Física, antes e após a formação inicial, e também investigar a existência de influências da trajetória pessoal e do contexto formativo na escolha pela docência na Educação Básica.

Para isso, os professores foram questionados sobre as recordações das aulas de Educação Física que tiveram na Educação Básica, as quais todos os participantes afirmaram recordar. Percebeu-se assim que a prática esportiva esteve presente nas aulas de Educação Física da maioria dos participantes:

Então... elas eram muito mais voltadas para o esporte, né? Basicamente, éee... futebol, futsa... Futsal né? Futebol muito difícil. Vôlei, handebol, um pouco de basquete. A gente tinha um pouco de dança, na época da festa junina, éee... mas basicamente era esporte, né? Acho que como a grande maioria das, das escolas né? (P1).

Então as aulas de Educação Física que eu tive eram muito voltada ao esporte né? Muito voltada a competição, então eu lembro que eu participava de tudo né? Eu sempre fui uma menina magrelinha, muito rápida, então eu realmente achava que eu era muito atleta (risos) e, na minha época, era muito o handebol né? Então eu era da equipe de handebol da escola, então eu participei muito disso, (...) era muito separado mesmo, aqueles que faziam, aqueles que não faziam, aqueles que tinham alguma habilidade, tinham um espaço nas aulas, aqueles que não tinham habilidade eram

mesmo deixados de lado, né? (...) eu participava disso e que achava interessante “ah, se aquela ali não sabe jogar, tem que ficar de fora mesmo, tem que ficar de torcida mesmo, pra não atrapalhar” (risos), (...) Então... é.. pra mim enquanto estudante era isso, era uma competição, era a aula da gente poder competir, de provar que era melhor que o outro (P5).

(...) eu sempre gostei de atividade física mais das aulas em si eu nunca gostei não porque, sempre... é... muito excludente sabe? Muito rola bola. Então assim, era basicamente futebol, vôlei e... normalmente as meninas eram mais encaminhadas pro vôlei mesmo, então... era uma maneira assim... eu num gostava muito não. A gente via mais os esportes básicos e... maneira muito excludente, muito tecnicista também sabe? Eee... quem não se encaixasse muito no padrão acaba, acaba assim, ficando um pouco mais de lado (P6).

As minhas aulas eu lembro que no fundamental eram fora da grade curricular né, da, da... a gente voltava a escola a tarde pra fazer Educação Física, as aulas sempre foram separadas né, era a Educação Física das meninas né, e depois a dos meninos, nunca era junto não. E sempre era esporte ou ginástica e era aquela ginástica calistênica, era uma quadra, uma quadra descoberta e era calistênica mesmo né, a professora ficava lá, dava a sequência, a gente repetia. E outra hora era, era queimada né e, ou então era esporte. (...) No ensino médio era vôlei, era só vôlei, acho que a professora ela gostava só de vôlei e ela não dava outra coisa e a gente já sabia. (...) e eu me lembro que assim, a gente tinha que tomar banho após a aula, num podia ir pra aula suado e a quadra descoberta também. Então a gente jogava vôlei, era obrigatório, ninguém ficava de fora, me lembro que todo mundo tinha que jogar e era só o jogo mesmo né, dava um aquecimento, fazia a gente correr, tinha o dia do teste de cooper, ela costumava dar um teste pra gente também, e os alunos jogavam só futebol de campo. (...)a Educação Física era baseada na prática. (...)eu achava que era isso mesmo né, que era pra educar o físico mesmo né, que o objetivo da educação física era esse, a gente ter uma prática (P7).

Claramente os três últimos relatos dizem de um momento específico da história da Educação Física, em que o esporte ganhara espaço no interior das escolas, passando o professor a ser visto como técnico e os alunos como atletas, sendo plenamente possível confundir Educação Física escolar com prática esportiva (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007), uma vez que princípios esportivos como a competitividade, valorização da habilidade, técnica e questões de gênero, foram mencionadas nos relatos. Naquele período, segundo Bracht (2010), cristalizou-se uma cultura esportiva na Educação Física, respaldada no prestígio e importância social, política e econômica do esporte, que se consolidou também no imaginário social. Embora o Professor 6 tenha demonstrado uma percepção negativa das aulas de Educação Física pela forma como elas aconteciam, as Professoras 5 e 7 afirmam que, naquela época, entendiam que a Educação Física se resumia de fato ao esporte e concordavam com a forma que as práticas eram realizadas, pois era a percepção que eles tinham da Educação Física.

Mesmo após o surgimento do Movimento Renovador, o qual impulsionou mudanças em diversas dimensões da área (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007), percebe-se que a presença do esporte se deu de forma tão intensa que mesmo que os currículos de formação inicial tratem de outros conteúdos como jogos e brincadeiras, judô, natação, ginástica artística,

entre outros, ainda há certa hegemonia do conteúdo esportes, como demonstra o relato da Professora 1. Nesse sentido, a ausência de uma identidade da Educação Física consolidada pode contribuir para o vínculo da Educação Física com o esporte pois, como aponta Bracht (1997), a falta de referência é fator de perpetuação da indiferenciação entre os papéis de bom professor e bom treinador.

Além do Professor 6, as Professoras 3 e 4 também apresentaram percepções negativas da Educação Física, ao verbalizarem suas recordações:

O fundamental I eu não tive Educação Física e o fundamental II foi mais, mais ou menos, mas o ensino médio foi horrível. Professores mal preparados, desmotivados, era somente o rola bola (...) (P3).

Pensava assim, que era um momento que a gente saia pra fazer nada (...), porque na minha época o meu professor, deixava a gente sair e não cobrava nada da gente. Ele falava “ooh, cês pode sair, cês pode fazer o que cês quiser”. (...) as vezes quando tinha algum trabalho pra entregar, era a hora que a gente sentava pra fazer alguma coisa, estudar pra prova, não tinha cobrança... era uma hora livre que a gente tinha na escola... na verdade era mais isso (P4).

Ambos os relatos denunciam a marginalização da Educação Física, o despreparo profissional e a desmotivação para o trabalho docente, deixando evidente uma visão negativa da profissão. Além disso, reforçam o fato de alguns professores não se assumirem enquanto detentores de um saber que é capaz de transformar os sujeitos socialmente, o que é grave e tem relação com a forma como eles se veem e veem a Educação Física, com o processo formativo e também com o baixo prestígio atribuído pela própria comunidade escolar à Educação Física, uma vez que um dos participantes menciona que, em determinado ciclo de escolarização, não houve aulas de Educação Física em sua formação. Segundo Millen Neto et al. (2010), a Educação Física ainda é percebida por muitos como uma atividade complementar a escola e com objetivos utilitários como extravasar as energias ou disciplinar os alunos. Nesse mesmo sentido, Bertini Júnior e Tassoni (2013) afirmam que a escola e toda comunidade escolar ainda insistem em visualizar a área como se ela não fosse capaz de participar do processo de ensino-aprendizagem, sendo associada apenas ao ensino do esporte ou a um momento “livre”. Essa visão, que está diretamente associada ao desprestígio da profissão docente em Educação Física, acaba por gerar incômodos, entretanto, por vezes, os professores acabam aceitando o papel de mero reprodutor de práticas corporais, passando a ter dificuldade em lidar com as “emergências” do ambiente escolar, contribuindo com a perpetuação de uma visão fragilizada da profissão e do conteúdo.

Contudo, Fensterseifer e Silva (2011) apontam que práticas pedagógicas inovadoras têm motivado estudos na área, ou seja, professores vêm desenvolvendo práticas que rompem com a noção de Educação Física como atividade e passam a entendê-la como disciplina, que

trata, de forma sistematizada, os diferentes conteúdos que compõem a cultura corporal de movimento, fazendo emergir uma visão otimista da área, como foi o caso da Professora 2, a qual, diferente dos relatos acima, apresenta uma percepção positiva da Educação Física ao recordar suas vivências da Educação Básica.

(...) esse professor que tinha essas aulas muito boas, eu tive ele da sexta até a oitava série, antigamente era sexta e oitava série. Antes disso, era as próprias professoras da turma que deixavam a gente brincar, é, simplesmente deixava a gente fazer do jeito que quisesse e aí quando eu tive essas aulas estruturadas, que o professor trazia coisas diferentes, esportes que eu nunca tinha tido, é, contato e tal, eu passei a gostar bastante, sabe? (P2).

A partir dos relatos das Professoras 2, 3 e 4, fica evidente que a qualidade das intervenções nas aulas influencia na percepção que os sujeitos atribuem à Educação Física. Segundo Ferreira, Graebner e Matias (2014), a satisfação com as aulas e a importância que os alunos atribuem à Educação Física são variáveis que estão associadas, ou seja, aqueles que avaliam a Educação Física como importante são os que gostam das aulas e, conseqüentemente, os que não gostam acreditam que ela não seja tão importante. Além disso, os autores ainda destacam que a não participação nas aulas está relacionada com a desmotivação e com os conteúdos elegidos para serem trabalhados, uma vez que, segundo eles, os conteúdos acabam repetindo-se frequentemente. Corroborando com essa ideia, Silva e Bracht (2012) afirmam que a Educação Física brasileira tem tido dificuldades de traduzir seus avanços epistemológicos e teóricos para o campo da intervenção pedagógica, o que tem levantado questões importantes para o processo formativo. Dessa forma, os relatos chamam a atenção para a necessidade de melhorar a qualidade da formação dos professores, bem como das condições de trabalho para que eles sejam capazes de proporcionar experiências satisfatórias aos alunos levando-os, conseqüentemente, a construir uma visão positiva da área, passando a ter um maior interesse sobre a mesma.

Embora as experiências vivenciadas pelos participantes não tenham contribuído para que a maioria construísse uma visão positiva e ampliada da Educação Física escolar, elas não impediram que eles escolhessem a Educação Física como área de atuação profissional. A escolha profissional é vista como um momento importante na vida, principalmente daqueles que estão prestes a concluir a Educação Básica e têm o desejo de darem continuidade à formação em nível superior. No que se refere à escolha profissional, são vários os fatores que poderão influenciar tal processo, os quais envolvem questões sociais, econômicas, educacionais, entre outras (FOLLE; NASCIMENTO, 2008; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010). Além disso, a escolha pela docência também repousa sobre algumas lógicas,

relacionadas com as representações que o professor tem de si mesmo, de sua inserção no mundo do trabalho e de sua função social (VALLE, 2006). Uma das primeiras representações sobre o ofício docente relaciona-se à ideia da docência como vocação pois, segundo Ludke e Boing (2004), o modelo de professor anteriormente era o religioso, vinculando à docência ao sacerdócio, à vocação. Com a expansão da escola, passou-se a exigir dos professores maior domínio de conhecimentos racionais e específicos, fazendo emergir o discurso da profissionalidade docente (BARRETO, 2010). Entretanto, Lengert (2011) destaca que a profissionalização docente tem andado por caminhos difíceis, pois a profissão docente tem procurado, na atualidade, descobrir para o que foi criada, qual a sua importância e como pode provocar o reconhecimento que a sua função exige, o que evidencia uma crise de identidade. Apesar da estatização do ensino ter sido um passo rumo à profissionalização, por significar o rompimento da relação vocacional (LUDKE; BOING, 2004), estudos apontam que ainda é comum entre os professores utilizar o dom e a vocação como justificativa da escolha pela docência (BETTI; MIZUKAMI, 1997; FOLLE; NASCIMENTO, 2008).

Nesse sentido, a partir das entrevistas, foi possível observar que a escolha de alguns participantes pelo curso de Licenciatura em Educação Física foi marcada por essa representação, uma vez que quatro dos sete participantes verbalizaram o interesse genuíno pela docência.

(...) sei lá, eu acho que eu sempre quis ver como que funcionava, sempre tive essa vontade de ser professora (P2).

(...) e a parte da docência que eu já me interessava muito desde criança (P3).

Mas assim, na minha infância (pausa) na minha adolesc... mais na minha adolescência, início da adolescência, eu éeee... tinha um vizinho lá, que eu gostava de ajudar ele a estudar... minha mãe falava “ah, vai lá ajudar ele a fazer... estudar, ensinar ele a ler” e eu.... tinha esse gosto (P4).

(...) eu já tinha, eu acho, uma certa vocação sabe? Já tinha esse chamado (P6).

Tem sido de certo modo desconcertante constatar que a representação hegemônica entre os sujeitos sobre o trabalho do professor continua sendo a da docência como vocação (BARRETO, 2010). Embora Tartuce, Nunes e Almeida (2010) também afirmem ser frequentes a referência à “vocação” e ao “jeito” como características para ser professor, não se pode considerar apenas a vocação ou o jeito como habilidades essenciais para o exercício da docência, pois essa ideia acaba desconsiderando que o trabalho docente compreende intencionalidades vinculadas às finalidades sociais e políticas da educação (SILVA; BENTO, 2020), além de demandar um investimento pessoal e profissional. Ademais, Barreto (2010)

afirma que a representação do magistério como vocação tende a minimizar a importância do avanço dos conhecimentos e da pesquisa sobre os saberes dos professores e das áreas de referência do currículo da Educação Básica. Contudo, a autora acredita ainda que essa representação possa ser também um indicativo para repensar os atributos inerentes à ideia de vocação, como a afetividade, intuição e a criatividade do ato de educar. Para ela, considerando a sociedade contemporânea, tal representação talvez possa ser a mais condizente, uma vez que atualmente exige-se que o professor constantemente se adeque às novas demandas e desenvolva novas práticas que facilitem o exercício da profissão, contando de certa forma com a intuição, criatividade e com afeto no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, compreende-se que a representação docente enquanto vocação, com seus pontos positivos e negativos, precisa ser discutida, buscando uma ressignificação da mesma, pois assumir a docência a partir da visão vocacional é, segundo Gatti (2009), ter a ideia de que a docência é uma atividade quase que filantrópica, o que diminui a motivação pela escolha da profissão.

Embora a literatura demonstre que, na maioria das vezes, as motivações para o ingresso no magistério se encontrem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal (VALLE, 2006), as experiências vivenciadas ao longo da vida também influenciam na escolha profissional e iniciam-se no seio familiar. Segundo Santos (2005), o processo de escolha de uma profissão é baseado na realidade do sujeito, que constrói a sua história sendo influenciado por seus pais e por seus pares. Sobre isso, foi possível observar que quando questionados sobre a existência de alguém da área docente na família, cinco dos sete participantes afirmaram que possuem membros da família que atuam na área da docência. Observou-se também que quatro participantes afirmaram terem se inspirado em algum professor que tiveram na Educação Básica. Entretanto, quando questionados sobre o apoio recebido ao expressaram o desejo de seguir a carreira docente, alguns sinalizaram que inicialmente não receberam apoio de familiares e terceiros.

(Risos) Não... de início não. Né? Principalmente por ser... aliás eu acho que no geral né? Por ser escola. Porque como eles já estavam inseridos nesse ambiente sabendo das dificuldades... é, tinha pouco tempo que tinha passado aquela história da lei 100 que ficou todo mundo um pouco revoltado, elas sofreram um pouco com, com isso, e aí a minha mãe não agradou muito não (risos)... é... meu pai também não, mas minha mãe foi pior assim né, porque.. por conviver né? na escola e saber das dificuldades. Mas eles aceitaram né? Acabaram aceitando (P1).

Assim, a minha mãe sempre foi de fala, de falar o seguinte “é, cê tem que fazer o que cê quer né?” é lógico que ela esperasse que eu fizesse alguma coisa que desse dinheiro... como todo mundo fala né? Mais, ao mesmo tempo ela sempre deixou eu seguir o que eu quisesse né? Mais muitos dos meus professores, inclusive os

professores que serviram de inspiração, sempre falaram comigo: ó, não vai pra área da docência não, é difícil, é... não dá dinheiro (...) (P2).

(...) só que fica com aquele pé atrás “aah, ser professor? será que ganha bem?” Né? Aquela coisa... mais depois vendo que eu tô feliz, que eu tô realizada, satisfeita com que, com que eu fiz, aí eles não, num, num, num... interviram em nada não... não criticaram, nem nada não (P4).

Esses dados corroboram com o que apontam Folle e Nascimento (2009), ao afirmarem que a influência de terceiros, sejam eles familiares, amigos ou professores, no momento da escolha de um curso relacionado à docência é comum entre professores. Ademais, as afirmações acima, além de denunciar a insatisfação de profissionais atuantes no sistema educacional, evidenciam como o baixo prestígio social e salarial tornam a docência menos atrativa, contribuindo com o processo de desvalorização da mesma.

Esse baixo prestígio atribuído à profissão docente pode estar relacionado à alteração do papel tradicional dos professores, considerando, como aponta Jesus (2004), que a escola já foi um meio de ascensão econômica e social, entretanto, o processo de massificação do ensino acabou tornando a profissão pouco seletiva, contribuindo com a ideia de que qualquer um pode ser professor. Somado a isso, por oferecer um futuro profissional incerto, baixos salários, limitadas possibilidades de ascensão pessoal, condições precárias de trabalho, a falta de planos de carreira e formação atualizadas, além de requerer uma grande versatilidade, a carreira docente se torna pouco atrativa (VALLE, 2006; NASCIMENTO; RODRIGUES, 2018), o que só dificulta a luta pela valorização da classe. Embora a literatura internacional aponte que além dos valores altruístas, a flexibilidade de horário, as férias e as baixas taxas de desemprego, aparecem também como fatores que motivam os estudantes a investirem na carreira docente (LOUZANO et al., 2010) tais fatores não são suficientes para compensar as condições negativas da profissão.

Torna-se necessário, dessa forma, buscar estratégias para atrair estudantes para a carreira docente, além de garantir melhores condições de trabalho e de formação pois, segundo Pontes e Firmino (2011), por permanecerem na função por falta de opção, muitos docentes acabam dando depoimentos reiterados sobre a situação de desvalorização e desprestígio a que são expostos, desencorajando a escolha dessa profissão. Louzano et al. (2010) enfatizam que diferente de países com alto desempenho educacional como a Finlândia, onde os professores estão entre os 10% dos melhores alunos do ensino médio, o Brasil atrai para os programas de formação de professores, estudantes com baixo rendimento acadêmico e com perfil socioeconômico mais baixo. Além disso, Gatti (2009) afirma que muitos ingressam na docência de forma transitória, ou seja, a escolha pela docência não se dá como forma de realizar um

projeto já estabelecido, e sim como uma alternativa provisória ou única viável, contribuindo para uma imagem social de profissão secundária. Assim, quando questionados sobre por que escolheram o curso de Educação Física, foi possível observar que a docência em Educação Física não era a primeira opção de quatro dos sete professores.

Bom, eu tinha duas opções assim quando eu fui, ée... (pausa) jogar minha nota no Sisu né?. Uma era Nutrição que era a minha primeira opção e a minha segunda opção era Educação Física (P1).

(...) na verdade eu queria trabalhar com saúde e educação... a minha intenção no início era ser... era fazer Nutrição, só que aí eu passei em, em... na federal de Diamantina, mas olhei a grade do curso e não gostei, aí optei por Educação Física que eu podia abordar as duas áreas né? A saúde e a parte da docência, (...) (P3).

Na época que eu joguei, éee... queria algo assim, ou da docência né? Ser da escola, igual te falei, pedagogia ou seria ... eu queria fazer odontologia. Aí acabou que na época deu a nota, eu joguei na Educação Física e passei. Então assim, foi mais por isso mesmo, não porque eu já tinha na cabeça que eu ia ser professora de Educação Física, não foi não (P4).

(...) então a opção ficou “ah, Educação Física, também cê pode trabalhar com dança” então por isso que eu caí na Educação Física né? E o meu pensamento quando entrei na Educação Física era totalmente voltado pra dança, né? (P5)

A escolha pela docência como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade é relativamente alta segundo Gatti (2010). Além de sentirem a desvalorização destes cursos por parte das universidades, dos seus professores e da sociedade (NÓVOA; VIEIRA, 2017b), questões financeiras, de disponibilidade para a realização do curso e até mesmo de nota para aprovação no vestibular podem influenciar nessa escolha, como foi o caso de duas participantes desta pesquisa. Entende-se, dessa forma, que os cursos de licenciatura, são vistos muitas vezes como menos exigentes, o que é no mínimo preocupante, pois isso contribui com o desprestígio da profissão. Além disso, a qualidade do processo formativo acaba não sendo prioridade o que, conseqüentemente, afeta o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica. Para Nóvoa (2017a), é inadmissível que a escolha de um curso de licenciatura seja uma segunda escolha por questões como as citadas acima, pois esse momento inicial acaba sendo a primeira fragilidade da profissão. Não diferente de outras licenciaturas, Júnior, Lemos e Corrêa (2013), ao analisarem as motivações para a escolha da licenciatura em Educação Física, apontaram que o curso também se configura mais como uma falta de opção, do que, realmente escolha profissional.

Além de todos os motivos já mencionados sobre as possíveis razões que levam o estudante a escolher a carreira docente, os quais são bastante comuns entre as licenciaturas, na Educação Física as vivências, principalmente as esportivas, tanto dentro quanto fora do

ambiente escolar, têm aparecido em diferentes estudos como motivações para a escolha da docência em Educação Física (FIGUEIREDO, 2008; FOLLE et al., 2009; KRUG; KRUG; TELLES, 2017) e também se fizeram presentes neste estudo.

Eu sempre gostei muito de... éee...sei lá, de interagir enquanto tava brincando, sempre fui muito de brincar na rua, dessa questão de... de (pausa) do que a brincadeira... do que o movimento... a interação que o movimento traz com outras pessoas... e depois também na minha adolescência eu fui tentando me inserir em projetos sociais. Me inseri num projeto social que era de handebol e passei a gostar muito mais do esporte também (P2).

É questão de afinidade. E eu, eu era atleta também quando novo ne? (P6).

A Educação Física foi mais pra... porque eu gostava de esporte ne, sempre pratiquei esporte na minha cidade, pertencia ao time da escola, o time de handebol, adoro handebol. E ai, é sempre ne, destaquei na educação física da escola também, então... foi mais por isso (...) (P7).

Por serem frequentes as falas de ingressantes que pouco destacam o apreço pela Educação Física que tiveram na escola ou interesse de atuação profissional em tal ambiente, Júnior, Lemos e Corrêa (2013) acreditam que os estudantes não têm uma percepção clara sobre a licenciatura. Além disso, como já se destacou em seção anterior, a estreita vinculação entre Educação Física e saúde e Educação Física e esporte tem sido, ao longo dos anos, a principal referência dos alunos que ingressam no curso de Educação Física (FIGUEIREDO, 2004) o que contribui para o desenvolvimento de uma visão limitada da Educação Física e de suas diferentes possibilidades de intervenção.

Essa vinculação, que está associada à visão que o discente tem da profissão, pode ser potencializada pelas instituições formadoras através de seus currículos. Segundo Figueiredo (2010), as experiências “sociocorporais” podem ser transformadas pelos estudantes em estratégias de hierarquização curricular no interior do curso, ou seja, aqueles que ingressam no curso devido às suas vivências esportivas acabam priorizando disciplinas esportivas e, muitas vezes, as pedagógicas acabam ficando em segundo plano, talvez por ainda não entenderem a importância dessas disciplinas e por não compreenderem a função da Educação Física enquanto disciplina curricular da Educação Básica.

Entretanto, embora as disciplinas pedagógicas ocupem por vezes um lugar secundário, elas podem levar os estudantes a se descobrirem na carreira docente. Ao serem questionados sobre a existência de algum momento ou evento durante a graduação que tenha despertado nos mesmos um maior interesse para a Licenciatura, cinco dos sete participantes apontaram as vivências nos estágios e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, como momentos que os aproximaram da docência. Conforme Krug et al. (2015), a inserção na

escola, a regência da disciplina, a relação com os estudantes, o ser chamado de professor, as tomadas de decisões e a constatação de mudanças relativas ao conhecimento dos estudantes são apontados por estagiários do curso de Educação Física como momentos em que os futuros docentes se percebem como professores. Para Lima (2008), a importância do estágio está na identificação com a profissão e na necessidade dos diálogos pedagógicos entre os professores formadores e alunos, sendo um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional.

O PIBID também tem se mostrado um importante espaço de formação, favorecendo, de acordo com Gomes e Souza (2016), a produção de novos sentidos sobre a docência, bem como o processo contínuo de pensar e repensar a escolha da docência como profissão. No mesmo sentido, além de refletir na valorização dos cursos de licenciatura e no envolvimento da comunidade escolar, Felício (2014) afirma que o PIBID tem refletido na definição profissional da docência, uma vez que se percebe que os licenciandos vão se afastando de um senso comum que reduz a docência à transmissão de conteúdos e se aproximam de uma compreensão mais epistemológica da docência e de seu papel como ator social.

Dessa forma, pode-se entender que as vivências tanto no estágio quanto nos programas de incentivo à docência podem influenciar na escolha dos licenciandos em seguir ou não na carreira docente. Isso porque, ao permitirem que os estudantes se percebam enquanto professores e vivenciem o trabalho docente com suas dificuldades e possibilidades, tais espaços podem acabar despertando um maior interesse dos mesmos pela carreira docente, ou levá-los a abandonar de vez a área por não a acharem atrativa ou mesmo por falta de identificação, o que também pode ser visto de forma positiva, pois pode evitar que professores descompromissados acabem atuando no ambiente escolar.

As vivências nesses espaços acabam influenciando também na construção de novas percepções sobre a profissão e o conteúdo que desejam lecionar, pois dos cinco participantes que afirmaram ter se aproximado da docência a partir das vivências nesses espaços, quatro afirmaram que também foram a partir de tais vivências que se perceberam professores pela primeira vez. Sobre isso, quando questionados se a percepção que tinham da Educação Física havia se alterado após a formação inicial, seis dos sete professores afirmaram ter mudado a percepção sobre a Educação Física, construindo uma visão positiva e ampliada sobre a mesma, tendo apenas uma participante afirmado que a sua percepção sobre a área após a formação inicial se acrescentou a que já tinha enquanto aluna da Educação Básica, a qual já era positiva. Percebeu-se também pelos relatos que, de fato, estudantes ingressam no curso de Educação Física com uma percepção restrita da área, uma vez que alguns professores afirmaram ter

descoberto as inúmeras possibilidades da Educação Física, inclusive a escolar, no decorrer da formação inicial, ressaltando aí, a importância de tal processo, pois, é nesse momento, que os futuros professores podem, ou não, alterar a concepção que possuem da Educação Física, assumindo, ou não, uma prática pedagógica permeada pela cultura dominante (BARBOSA-RINALDI, 2008). Entretanto, para que ocorra alteração na concepção precária que se tem da Educação Física, Barbosa-Rinaldi (2008) aponta a necessidade de quebrar os laços com o paradigma vigente, rumo a uma nova epistemologia para a formação de professores, na qual os professores formadores adotem práticas reflexivas em seu trabalho pedagógico baseados em um referencial que possibilite esse tipo de intervenção.

Ainda sobre as percepções dos participantes sobre a profissão, eles foram questionados sobre o que é ser um bom professor. A conscientização da necessidade de se manter em constante formação e a habilidade de identificar as demandas dos alunos foram mencionadas pelos professores como características de um bom professor, além da organização, dedicação, domínio do conteúdo e planejamento. Observa-se que as características mencionadas são reflexos de uma perspectiva crítica, as quais podem estar relacionadas às vivências dos mesmos nos programas de incentivo à docência dos quais fizeram parte, considerando que o currículo do curso, por vezes, não consegue oferecer uma formação mais crítica, por questões de carga horária destinada às disciplinas pedagógicas e corpo docente específico da área, uma vez que professores do Bacharelado acabam assumindo disciplinas da Licenciatura devido à escassez de professores.

Embora os participantes tenham afirmando que mudaram suas percepções sobre a docência em Educação Física, passando a construir uma visão positiva sobre a mesma, ao serem questionados sobre por que escolheram seguir na carreira docente, considerando que todos os participantes possuem formação em Licenciatura e Bacharelado, foi possível identificar que os Professores 2, 3 e 6 mantiveram o “gosto” pela docência como justificativa.

(...) a licenciatura sempre foi a minha primeira escolha, porque eu sempre tive mais esse, essa ligação com a escola, eu sempre gostei muito da escola (P2).

Porque é a área que eu mais gosto, é a licenciatura. Eu fiz o concurso estadual e passei, aí eu tô trabalhando aqui na minha cidade há dois anos com a rede estadual (P3).

Ah, eu ainda tava um pouco em dúvida sabe? Eu, eu tinha vontade de trabalhar com treinamento... eu trabalhei um pouco com treinamento também, eu treinei algumas pessoas, mas é... quando eu fiz o meu estágio, que foi com a professora Ranah, aí eu senti mais vontade de continuar com a licenciatura (P 6).

Já as Professoras 1, 4, 5 e 7 além do “gosto” pela docência, apresentaram outros motivos, os quais também pouco valorizam a classe e a carreira docente.

Bom, primeiro porque assim, a área da, da licenciatura me encantou muito, né? é, a área do bacharelado (...) eu gostava das aulas coletivas de academia, e é muito cansativo pro corpo, né? é, então eu sabia que eu não ia aguentar por muito tempo trabalhando com isso, com a parte da ginástica em academia. E aí veio a oportunidade de eu fazer o concurso do Estado em 2017 (pausa) eu fiz, passei e fiquei naquela expectativa “bom, eu passei... eu vô tá segura, né?” Então, que pelo menos um cargo eu vou trabalhar né? Na educação que é uma coisa que eu gosto e aí depois eu vou trabalhando um pouco com ginástica, porque aí eu sabia que não precisava trabalhar muito, né? (P1).

Primeiro porque eu gosto, (...) E segundo porque é a área mais rentá... no momento, no início de carreira é a área mais rentável. Pelo menos pra mim deu certo, porque fiz concurso, e aí com concurso eu já fiquei... já continuo na área, entendeu? (P4).

Ai é aquela questão, fui fazer concurso público, né (...)Ai fiz o concurso público. Passei e aí com... entrei pras escolas (...) (P5).

(...) eu trabalhei com academia, eu, eu imagino uns três, quatro anos né? Paralelo a isso, às vezes pegava algum contrato, que surgia de, de, na rede estadual (...) (P7).

Pode-se perceber pelos relatos que, mesmo após o processo formativo, a relação da docência com a vocação mantém-se forte e, como apontam Nascimento e Rodrigues (2018), é o vínculo da profissão docente com a vocação que parece sustentar a permanência dos professores na docência. Além disso, apesar de a questão salarial ser apontada frequentemente como fator de desmotivação para a carreira docente, a segurança do salário motivou alguns dos participantes a seguirem na carreira, bem como a aprovação em concurso público, a possibilidade de associar a docência com outras atividades e a dificuldade em se manter no bacharelado. Esses dados vão ao encontro dos achados por Favatto e Both (2019) que, ao analisarem os motivos que influenciam professores de Educação Física a permanecerem na docência, descobriram como principais motivações a necessidade financeira e a segurança do vínculo empregatício como servidor público, assim como a identificação com a profissão. Segundo Lapo e Bueno (2003), a importância atribuída ao salário recebido tem dificultado o abandono definitivo da docência, pois se o professor não consegue outra atividade rentável, que garanta a sua sobrevivência e a de sua família, ele dificilmente deixará definitivamente o trabalho, por mais insatisfeito que possa estar.

Nesse sentido, tais motivações pouco agregam na construção de uma visão positiva da docência e na valorização da profissão, ressaltando que, frequentemente, a escolha por essa carreira se dá por falta de opção ou de forma inconsciente, o que evidencia a necessidade urgente de construir uma imagem mais positiva sobre a classe.

Dessa forma, entendendo que os saberes profissionais são adquiridos através do tempo, e que muitos estudantes passam pelos cursos de formação sem modificar suas crenças anteriores (TARDIF, 2000), torna-se fundamental romper com a visão precária que a sociedade e os próprios professores de Educação Física acabam tendo do curso, sendo os currículos dos cursos

de formação, a principal ferramenta para quebrar esses paradigmas. Além disso, refletir sobre as motivações ou desmotivações para a escolha do curso e como esse processo impacta na atratividade da carreira docente e na atuação profissional torna-se importante para melhorar a formação dos professores, auxiliando também na luta pela valorização da profissão.

### **4.3 Os impactos dos programas de incentivo à docência na formação inicial e desenvolvimento profissional de professores de Educação Física**

Esta categoria busca compreender os impactos da participação em programas de incentivo à docência na formação inicial e no desenvolvimento profissional de professores de Educação Física atuantes na Educação Básica e como tais vivências interferem na construção da identidade profissional dos mesmos.

Nesse estudo, são considerados os seguintes programas de incentivo à docência, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa Residência Pedagógica – PRP. A totalidade dos professores participantes desta pesquisa teve vínculo com o PIBID, sendo quatro na condição de bolsistas e três na condição de supervisores. Entretanto, duas professoras também participaram do PRP na condição de preceptoras.

#### **4.3.1 Impactos na formação inicial**

Primeiramente, buscou-se identificar como se deu a vinculação das quatro bolsistas no PIBID. Uma relatou que tomou conhecimento do Programa através de uma colega que já se encontrava vinculada na condição de bolsista. Duas afirmam terem ficado sabendo durante disciplinas ministradas por coordenadores do Programa e outra percebeu certa movimentação de colegas sobre o Programa e buscou maiores informações.

Sobre as motivações para se vincularem ao PIBID, duas apontaram o interesse em estar mais tempo no ambiente escolar e as boas referências feitas por colegas já vinculados. Outras duas ex-bolsistas apontaram a oferta de bolsa como primeira motivação, contudo, uma delas afirmou que somada à bolsa, a oportunidade formativa também despertou seu interesse em vincular-se ao programa, destacando que sempre ouviu desde o ingresso no curso que apenas a graduação não seria suficiente, sendo importante desenvolver outras atividades ao longo do processo formativo. A outra destaca que, de fato, a motivação para se vincular ao programa foi a bolsa, entretanto, manteve-se vinculada por adquirir gosto pelo programa. Tais motivações vão ao encontro das apresentadas em outros estudos (RIBEIRO; PANIAGO; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2016; VOSER, 2018; SANTOS et al., 2020) que apontam o interesse em vivenciar a docência, conhecer o ambiente escolar, o bom conceito do programa e a remuneração da bolsa, como motivações de licenciandos para se vincularem ao PIBID em diferentes áreas.

Quando questionadas sobre as expectativas pregressas em relação ao PIBID, as ex-bolsistas verbalizam o interesse formativo, evidenciando o desejo de maior aproximação com o ambiente escolar, aquisição de prática e a perda de medos em relação ao exercício da docência. As quatro afirmam que tiveram as expectativas atendidas e até mesmo superadas após a vinculação ao Programa.

Além disso, as ex-bolsistas explicam que, após se vincularem ao programa, as percepções sobre docência, Educação Física e práticas pedagógicas se alteraram. Uma das ex-bolsistas, ao ser questionada sobre isso, relata que foi após seu ingresso no PIBID que percebeu que a Educação Física ia além do saber-fazer.

Porque eu tinha essa visão da Educação Física que eu ia assim, quando eu entrei né? De que quando eu iria entrar na Educação Física eu iria sair de lá é... e que eu ia chegar na escola e ia ser a professora que dá atividade só, era só isso (risos) só chegar e falar “não, hoje é bola, não” que a minha percepção era essa, né? Tipo assim, minha Educação Física foi essa, então assim é facinho uai, vou chegar lá na escola, vou pegar a bola, uma semana vou dar mais queimada, na outra semana dô futebol (...) E aí depois eu fui ver que era muito mais, era muito mais além do que isso, né? Era muito além do exercício só em si(...) (P4).

Outra menciona a distância entre a teoria e a prática.

Quando a gente vai pra prática, a gente altera a visão. Que a gente começa a querer aplicar a teoria na prática e a gente vê que algumas coisas não funcionam como a gente vê na teoria né? No curso... mas a gente vê que tem sempre um caminho?... Depende do professor né? Do estilo, da dedicação... do conhecimento (P3).

Mais uma vez fica evidente que, por vezes, os estudantes escolhem um curso sem conhecê-lo claramente e as funções atribuídas ao profissional que será formado. Isso ressalta a importância da formação inicial e as diferentes vivências nesse processo para a construção de uma nova percepção mais condizente com o real papel de ser docente e as possibilidades da Educação Física.

Sobre as experiências vivenciadas no PIBID, as ex-bolsistas avaliam-nas as positivamente e afirmam que o programa trouxe impactos na atuação profissional.

(...) o PIBID eu falo sempre que ele foi fundamental,(...) e eu aprendi dentro do projeto que é... a Educação Física não é só a prática, não é só aquele mesmo grupo de conteúdos que era o que a gente tava acostumado a ver na escola, né? Eu (tosse) (pausa) vi que a Educação Física é o mundo de coisas, existe (pausa) é e muita coisa pra ser trabalhado (...) sair da zona de conforto (P1).

(...) contribuiu muito pra eu saber o que eu queria e o que eu não queria ser dentro de uma escola e pra eu começar a desenvolver as minhas habilidades como professora (...) e saber quais são os primeiros passos que você tem que dar quando você entra numa escola (P2).

Eu acho que todos os alunos que tiverem oportunidade deveriam participar, que prepara muito pro mercado de trabalho, pra inserção da gente na escola, (...) muitas coisas que eu vivi no PIBID eu vejo assim que foram coisas positivas que acrescentam

hoje na minha atuação como docente na rede estadual... muita metodologia, muita, é, alguns projetos ( P3).

(...) ele me tornou mais madura, né? Ele me preparou assim, vou te falar que 80%, vou falar que 100% não porque depois que você forma cê depara com mais dificuldades, cê tá sozinha, com uma turma sozinha, tem ninguém te ajudando mais, é diferente, mas assim, me deixou é, uma profissional muito mais capacitada e assim, com menos medo de dá aula, é, com menos medo de arriscar, então assim muito, muito mais preparada (P4).

Os depoimentos evidenciam que o PIBID impactou de forma positiva a formação das ex-bolsistas, auxiliando no processo de construção da identidade profissional. Ademais, observa-se nos relatos uma valorização das vivências práticas, o que, de certo modo, é uma lacuna presente nos currículos dos cursos de formação inicial, considerando que o contato dos licenciandos com o ambiente escolar acontece apenas durante os estágios e de forma superficial, proporcionando uma vivência precária aos mesmos, o que, para Saviani (2011), tende a repercutir de forma negativa na qualidade do trabalho docente, uma vez que os licenciandos pouco experimentam os desafios e possibilidades da profissão, despertando a sensação de despreparo ao iniciar na carreira.

Essa baixa vivência relaciona-se com a contraposição existente entre a teoria e a prática, a qual não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular (PIMENTA; LIMA, 2006), considerando que a carga horária destinada às disciplinas práticas frequentemente são menores, quando comparadas às destinadas às disciplinas teóricas. Essa contraposição acaba limitando o repertório de experiência dos licenciandos, acarretando assim, em prejuízos na qualidade do processo formativo e na construção da identidade profissional, entendendo que é através da prática que os licenciandos podem desenvolver o que aprendem na teoria, confrontando-a, ressignificando-a e construindo novas percepções sobre o ser e fazer docente. Segundo Tardif e Raymond (2000), raramente acontece que a formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, ou seja, com a vivência direta do trabalho, onde ocorre a familiarização com o ambiente de trabalho, assimilando progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas.

É nessa complementação da vivência prática e a formação teórica que o licenciando começa a compreender as complexidades que envolvem o trabalho docente, os erros e acertos das suas práticas, elaborando formas de solucionar questões que possam vir a enfrentar no ambiente escolar. Nesse sentido, Nóvoa (2019b) chama a atenção para a necessidade de construir ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional, considerando que atualmente os ambientes formativos não estão sendo favoráveis ao desenvolvimento profissional docente nem na formação inicial e nem na continuada. Para isso,

torna-se necessário superar a dicotomia existente entre a teoria e a prática, o que vem sendo um dos grandes desafios de muitos cursos de graduação (BORSSOI, 2008), e passar a questionar a qualidade das diferentes vivências ao longo do processo formativo. Cita-se aqui Farias et al. (2018) ao afirmar que as experiências, sejam nos estágios curriculares ou em projetos de extensão, também constituem uma base sólida de conhecimentos que se torna preponderante na atuação no início da carreira profissional, tornando importante a valorização e a aproximação cada vez maior dos licenciandos no ambiente escolar. Os autores entendem que o contato dos mesmos com esse espaço influencia diretamente na construção da identidade profissional e no processo de tornar-se professor, pois, como apontam Pires et al. (2017), estudos indicam que é, na formação inicial, que a identidade realmente se estabelece.

Ao serem questionados sobre como se percebiam contribuindo em seus respectivos programas, os ex-bolsistas afirmam que as contribuições foram constantes e que a todo o momento as pessoas envolvidas estavam contribuindo.

(...) porque eu acho que todo momento a gente acaba contribuindo um pouquinho, né? Desde as reuniões que a gente fazia de formação, que era pra estudar os textos, enfim... Até os momentos que a gente se reunia pra montar as aulas, né? Pra estudar aquele conteúdo que a gente ia levar pros alunos. (...) Eu acho que todos os momentos têm, a gente é import..., um pouco importante (P1).

Eu acho que eu efetivamente contribui em todos os momentos, porque tanto na parte de estudo, na parte de fabricação dos projetos, produção dos projetos, na parte de, é, da prática mesmo de docência, quando a gente aplicava os planos de aula, eu sempre tentei fazer... dá o máximo de mim durante todos os momentos, e fazer o melhor possível, então assim... eu é...tentava não ficar à margem das coisas (P2).

(...) em dois momentos, no planejamento das aulas e na, na, na aplicação das aulas, porque na, na... quando eu tô planejando eu tenho que contribuir de alguma forma com o meu conhecimento, com aquilo que eu acho que eu tô percebendo na escola, com o que eu acho que vai caber na realidade ali da turma e depois eu tenho que aplicar aquilo. Eu acho que nesses dois momentos principais, assim... aquela hora que a gente sentava e ia planejar cada aula, era o momento que eu tinha, que a gente tinha que ver de acordo com a realidade da escola e com a realidade da gente, se a gente iria dá conta, então a gente tinha que tá... 100% presente ali e na hora de dar aula também (P4).

#### **4.3.2 Impactos no desenvolvimento profissional**

Ao relatarem sobre como tiveram conhecimento do PIBID e do PRP, os supervisores/preceptores afirmaram tê-los conhecido através dos próprios coordenadores e também pela escola, uma vez que é comum a ida dos coordenadores às instituições escolares da Educação Básica para apresentar os programas à direção das escolas.

Quando questionados sobre as motivações para a vinculação aos programas, as respostas foram a oportunidade de formação, o próprio contato do coordenador e os objetivos do programa. Questões relacionadas à formação também foram apontadas em outros estudos

(JARDILINO; OLIVERI, 2013; CALIL, 2014; SANTOS; MELO; SOUZA, 2021) como um dos principais elementos motivacionais para que professores da Educação Básica de diferentes áreas se vinculassem tanto ao PIBID quando a Residência Pedagógica, o que revela o interesse dos professores em se desenvolverem profissionalmente.

O interesse formativo também ficou visível quando os participantes foram questionados sobre as expectativas que possuíam em relação aos programas, pois eles apontaram o desejo em contribuir com a formação dos estudantes, renovar os conhecimentos e de repensar a própria prática como principais expectativas. Resultados semelhantes foram encontrados por Andrade (2014) que, ao analisar o impacto do PIBID na formação inicial de licenciandos em Educação Física e na prática pedagógica de professores supervisores da área, identificou que as expectativas iniciais dos supervisores estavam relacionadas à ideia de contribuir com a formação inicial dos licenciandos a partir da própria experiência profissional, como também aprender com os alunos-bolsistas. Os supervisores/preceptores assim como os ex-bolsistas afirmaram que os programas atenderam às expectativas.

(...) nossa até mais, né? Porque é... é aquilo né? A Educação Física, na, na escola pública era tão... relegada, segundo plano, tão mal trabalhada, né? Tão mal planejada, tão mal estruturada, sabe? Tao deixada de lado, né? (...)então quando você, aí... por isso que eu vejo que superou as expectativas, porque quando eu li o que era o objetivo do programa a gente faz uma dimensão mínima né? do que pode ser, mas quando cê começa a vivência, né? E começa uma troca porque aí já num é só você e uma pessoa, porque vem um grupo né? São várias cabeças pensando, então às vezes cê tá lá em um conteúdo cê abre um leque de possibilidades de levar aquele conhecimento pro aluno... aquilo é uma riqueza, uma riqueza (P5).

Foram, foram! Assim, acho que até acima do que eu esperava. Acaba que, no PIBID, acaba que a gente tem que tá o tempo todo estudando, aprendendo mais né? Porque senão você fica pra traz né? Então eu tive que até forçadamente eu tive que estudar. Eu sempre gostei de ler mesmo, mas eu passei a estudar alguns materiais que eu num tinha acesso até então (P6).

Com certeza... com certeza. Escrevemos dois livros né, nós temos lá um legado que a gente deixa provando né? que sim que dá certo, que a gente tem colhido frutos sim, a quantidade de artigos né que os, os, tanto os residentes quanto os pibidianos escrevem né, escreveram, escrevem, é... então acho que assim, atendeu sim, a gente tem, vai deixar esse legado aí (P7).

Os professores supervisores/preceptores também afirmaram que após a vinculação nos programas houve modificações nas percepções sobre a Educação Física e sobre a docência.

(...) às vezes a gente sem perceber a gente reproduz aquela vivência que nos formou, né? Eu fui formada dentro do tecnicismo, dentro da competição, dentro da repetição, né? Então por mais que eu tentasse, né? trabalhar todos os conteúdos dentro da cultura corporal eu trabalhava numa perspectiva de repetição, né? (...) No momento que, aí você começa aprofundar, que você começa estudar, que cê começa a fazer essa mudança, wou, cê dá um link ali o, pera aí... apesar de estar aqui verbalizando que eu trabalho com a cultura corporal, mas a minha prática não é isso que tá acontecendo, né? Então preciso mudar essa perspectiva, precisa aprofundar mesmo no que é essa

cultura corporal e... e trabalhar dessa forma, e buscar e... e é um processo, você se libertar daquilo que te formou, né? Superar aquilo e, e viver aquela forma... aquilo que você começa acreditar, né? como sendo o melhor ali em termos de formação pros alunos, né? (P5).

(...) eu não conhecia aquelas teorias novas, aquele olhar para o sentimento dos alunos, eu nunca tive... é assim, num é que eu nunca tive, eu num, num prestava atenção né? A gente num prestava atenção nesses detalhes, então a prática, tudo que você, que leva você a refletir, faz, faz a sua prática mudar né? e... o principal no PIBID pra mim né? (...) foi esse fato de me fazer refletir mesmo. Aprender coisas novas e ter que refletir. E quando você aprender aquelas teorias, cê tem que refletir mesmo e pensar como que tá o seu trabalho ne? que que cê pode fazer pra mudar (P6).

A possibilidade de refletir sobre as próprias práticas e a tomada de consciência da necessidade de atualizá-las e adequá-las a fim de buscar uma melhora na qualidade da atuação profissional levou os professores a construírem uma nova percepção sobre o ser docente. Além disso, os relatos demonstram como as experiências da formação inicial fazem-se presentes na atuação profissional mesmo que não atendam mais às necessidades educacionais atuais, o que ressalta as contribuições que espaços de valorização da docência podem trazer para a classe. Segundo Pimenta (1996), no processo de formação que engloba tanto a formação inicial quanto a continuada, os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com as experiências práticas e, é nesse confronto, junto a um processo coletivo de troca de experiências e práticas, que os professores vão construindo seus saberes.

Sendo assim, considerando que a profissão docente é uma tarefa complexa que envolve domínio rigoroso dos campos técnico e didático, além de constante postura de questionamento sobre sua ação (CARICATO, 2016), o desenvolvimento da prática reflexiva e a qualidade das vivências nos diferentes espaços formativos tornam-se essenciais para a formação de profissionais capazes de se assumirem como autores da própria prática e não meros reprodutores de conteúdos.

Ainda sobre as experiências, os professores supervisores/preceptores as avaliaram de forma positiva, demonstrando assim, como as ex-bolsistas, uma valorização da prática, que também foi observada quando eles foram questionados sobre como percebiam o processo formativo atual. Os dois supervisores/preceptores afirmaram que as vivências nos estágios, assim como nos programas de incentivo à docência, enriqueceram a formação, formando profissionais mais capacitados para atuar na carreira docente. Já o outro professor acredita que a separação dos cursos possa ter prejudicado o processo formativo.

Os relatos também evidenciam que as vivências nos programas trouxeram um forte impacto na atuação e nas percepções dos mesmos em relação à docência e a Educação Física.

(...) dentro do programa isso foi fundamental, né? Você vê qual é o seu papel enquanto profissional, enquanto professor de uma disciplina que precisa estar presente na escola como disciplina, não como um momento de lazer, né? Não como algo a parte, né? É uma disciplina do currículo que precisa ser trabalhada como tal. E é só quando você começa a discutir, a estudar, interiorizar, é que você começa a perceber isso. Então o programa pra mim foi fundamental pra isso (P5).

(...) essas mudanças que a gente tem, eu acho que elas impactam diretamente na, no nosso trabalho, né? É, aquele... o planejamento que a gente, que eu, por exemplo, o planejamento que eu fazia lá com os estudantes né, com aquele planejamento ele mudava um pouquinho a minha forma de trabalhar. Essa mudança eu levo ela pra sempre, né? (P6).

(...) ajudou demais na minha formação, porque eu venho de uma formação antiga né, de professores com uma visão mais antiga, mais biológica ne (risos) (...) essa contribuição que os projetos trazem pra gente eu acho que, atualizar a minha formação e buscar coisa nova né? (...) parece que rejuvenesce, aquela coisa assim né: ow, vamo dar um up aí né? Nas suas aulas, vamo melhorar né (P7).

Os relatos apontam, novamente, um processo de desconstrução e reconstrução das percepções do ser e fazer docente, a partir das experiências formativas vivenciadas nos programas. Ademais, destacam a importância desses espaços na motivação dos docentes, uma vez que eles se sentem mais estimulados a inovar suas práticas e buscar novos conhecimentos. Essa motivação pode estar relacionada com a forma em que se dão as vivências nos programas, pois Caricato (2016) destaca que o processo formativo é mais bem-sucedido quando acontece na própria escola, onde o professor pode discutir com seus pares os problemas cotidianos e buscar soluções apropriadas para eles.

Nessa perspectiva, o PIBID vem se consolidando como uma das mais importantes iniciativas do país, embora seja um programa destinado à formação inicial (SANTOS; FERREIRA; SIMÕES, 2016), possibilitando aos professores da Educação Básica o desenvolvimento da prática reflexiva e uma maior aproximação com o ambiente acadêmico. Por seguir lógica semelhante, o Programa Residência Pedagógica também se apresenta como um espaço potencial pois, como afirmam Santos, Melo e Souza (2021), o programa contribui para a troca de experiências, para reaproximação do conhecimento acadêmico disciplinar e para o contato com residentes, possibilitando a atualização profissional dos seus preceptores.

A aproximação entre a universidade e a escola provocada pelos programas é um importante avanço rumo à melhora da qualidade do processo formativo, pois conforme Zeichner (2010), a falta de conexão entre os cursos de formação de professores e o campo da prática tem sido um problema, considerando que é comum que os professores regentes, os quais irão acompanhar os estudantes em sua passagem pela escola, saibam muito pouco sobre a especificidade das disciplinas de metodologia e fundamentos que seus estagiários estudaram na

universidade, assim como os professores do Ensino Superior pouco sabem das práticas desenvolvidas nas escolas de Educação Básica. Isso, de certo modo, contribui para a perpetuação de um modelo formativo baseado na técnica e na repetição, que pouco valoriza o desenvolvimento de práticas inovadoras nas escolas e a construção de uma identidade profissional crítica.

Sabe-se que repensar o processo formativo não é uma tarefa fácil, entretanto, deve-se ter como premissa que as práticas de formação docente não devem ser concebidas apenas como meio de acúmulo de conhecimento ou aprendizado de novas técnicas (ANDRADE; SIMÕES, 2016), mas sim como um espaço em que os professores podem construir de forma coletiva novos modelos de intervenção, a partir da realidade em que estão inseridos. Para isso, deve-se também compreender que a escola está diretamente ligada ao processo de desenvolvimento profissional docente pois, como apontam Becker, Keller e Sawitzki (2017), é nela que ocorrem as mais diversas interlocuções no âmbito escolar, sejam entre os docentes, entre a direção escolar e os docentes, entre os alunos e os docentes e entre a comunidade local e os docentes.

Dessa maneira, a escola e os professores da Educação Básica apresentam-se respectivamente como espaço e agentes fundamentais para a compreensão das demandas escolares, entendendo que, para muitos, a escola é o lugar onde os professores aprendem, e aprendem a sua profissão (CANÁRIO, 1998), assim como os professores da Educação Básica, com todos os saberes experienciais que possuem, podem relatar as principais dificuldades, auxiliando no desenvolvimento de práticas e pesquisas que contribuam com a formação de futuras gerações de professores. Assim, se torna urgente ouvir os professores da Educação Básica antes de lhes propor intervenções formativas, passando a ajudá-los, de fato, a enfrentar as complexidades da profissão docente, a construir uma percepção mais positiva sobre a profissão e, conseqüentemente, motivá-los a inovar suas práticas.

Por fim, ao serem questionados sobre as contribuições oferecidas aos programas, os professores supervisores/preceptores apontam que se viram contribuindo com as experiências que possuem e com a vontade de investirem na própria formação.

(...) preciso me formar porque eu preciso contribuir, eu preciso formar uma pessoa melhor, um professor melhor, um professor mais consciente, né? Então eu tenho que tomar essa consciência pra que isso transforme em atos, em ações que o outro perceba, porque não adianta eu agora né, continuar com os mesmos atos, (...) A gente forma é a partir das ações daquilo que o outro vê, não é só do que o outro escuta, né? Porque se você só falar o discurso, ele basta ele ler um livro e pronto. Mais muito da formação é do que a gente vê, do que a gente participa, do que a gente faz, isso fica pra gente. Por isso que, muitas vezes, fica difícil da gente desligar das nossas vivências né? (P5).

O relato da Professora 5 ilustra como a mudança na percepção sobre o ser docente é fundamental para que o professor se assuma como agente formador capaz de contribuir socialmente, levando-o a questionar a si mesmo e suas práticas, bem como o papel que exerce no processo formativo daqueles que cruzam o seu caminho, além de enfatizar novamente a importância das vivências práticas ao longo da formação. A valorização do coletivo e da troca de experiências relatadas pelos participantes vai ao encontro do que afirma Nóvoa (2019b), pois, segundo o autor, não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

Embora os participantes tenham trilhado caminhos diferentes ao longo da formação inicial e continuada, foi possível perceber, pelos relatos, que a forma como eles tomaram conhecimento dos programas, as motivações e as expectativas foram bastante semelhantes. Esse dado corrobora com estudo realizado por Andrade (2014) ao afirmar que a preocupação com o acesso a uma boa formação, seja inicial ou continuada, é uma constante no campo de formação e atuação docente.

Vale ressaltar que todos os participantes desta pesquisa afirmaram que os programas atenderam ou até mesmo superaram as expectativas, o que evidencia, de certa forma, que as vivências nos programas surtiram efeitos positivos tanto na formação inicial, quanto no desenvolvimento profissional dos participantes.

Percebeu-se também que todos os participantes vivenciaram um momento de desconstrução e reconstrução das percepções sobre a docência e a Educação Física, além de se sentirem mais preparados para iniciar a carreira, como foi o caso das ex-bolsistas PIBID ou motivados a investirem na própria formação, como apontaram os professores supervisores/preceptores.

Ademais, evidenciou-se que os participantes desenvolveram certo senso de coletividade, uma vez que, ao expressarem sobre a passagem deles nos programas, os investigados frisaram o trabalho coletivo desenvolvido nos programas bem como a responsabilidade formativa sobre a qualidade educacional de futuras gerações.

Assim, por possibilitarem diferentes diálogos e a interação entre docentes em diferentes níveis de formação, tanto o PIBID quanto o Residência Pedagógica apresentam-se como espaços com grande impacto na formação inicial e no desenvolvimento profissional docente, bem como na construção identitária dos profissionais, possibilitando que eles se assumam enquanto professores, detentores de um saber e dever social, capazes de identificar as possibilidades da Educação Física e auxiliar na construção de uma nova percepção sobre a mesma.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos na presente pesquisa e considerando as limitações metodológicas da mesma, pode-se afirmar que a análise e compreensão dos impactos da participação nos programas de incentivo à docência PIBID e Residência Pedagógica, na formação e inicial e no desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, apresentaram informações que geram reflexões importantes sobre a temática no campo educacional.

Inicialmente, identificou-se a participação majoritária de mulheres, ressaltando o processo histórico de feminização da docência. Observou-se também a acentuada faixa temporal que distancia o processo formativo entre os professores, chamando a atenção para o fato de que a formação de parte dos docentes atuantes aconteceu em contextos que diferem do atual, o que evidencia a necessidade de investimento no desenvolvimento profissional desses professores, como forma de aproximá-los das necessidades educacionais atuais. Além disso, percebeu-se certa intensificação do trabalho docente, uma vez que parte dos participantes atua em duas ou mais escolas e possui mais de um trabalho, devido à necessidade de complementar a renda, denunciando, mais uma vez, a baixa valorização e péssimas condições de trabalho docente.

Sobre as percepções dos participantes em relação à docência e a Educação Física, verificou-se que elas passaram por modificações ao longo do processo formativo, bem como influenciaram na escolha e permanência dos mesmos na carreira docente. Diante dos dados obtidos, ficou evidente que a prática esportiva esteve presente nas aulas de Educação Física da maioria dos participantes, contribuindo para que alguns professores construíssem uma percepção negativa da área, por considerarem as aulas excludentes, mal estruturadas e associá-las a um “tempo livre” na rotina escolar. Apenas uma participante relatou visão positiva sobre as aulas de Educação Física na Educação Básica, tendo salientado que as aulas eram bem planejadas, diversificadas e divertidas. Esse dado revela que a qualidade das intervenções, influenciou na percepção que os sujeitos atribuíram à Educação Física, tanto positivamente, quanto negativamente.

Embora a qualidade das vivências nas aulas de Educação Física não tenha sido predominantemente positiva e parte dos participantes não tenha recebido apoio para ingressar na carreira docente, houve a influência de terceiros na escolha pela docência em Educação Física, considerando que quatro participantes afirmaram que se inspiraram em algum professor que tiveram na Educação Básica e cinco dos sete participantes relataram possuir algum membro da família atuante na área da docência.

Ademais, houve outras motivações que levaram os participantes a escolherem a docência em Educação Física como área de atuação profissional. Entre tais motivações destacou-se a representação ultrapassada da docência enquanto dom e vocação. Esse dado revela que essa representação está enraizada socialmente, sendo passada de geração em geração, tornando-se urgente a construção de uma percepção da docência enquanto profissão. Identificou-se também que a carreira docente em Educação Física não era a primeira opção de alguns participantes e que as vivências esportivas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, levaram três dos sete participantes a escolherem o curso de Educação Física. Dessa forma, conclui-se que as motivações de estudantes para ingressar na carreira docente pouco valorizam ou demonstram apreço por essa área de atuação profissional, assim como se evidencia que os estudantes têm ingressado nos cursos com uma percepção limitada sobre a docência em Educação Física.

Sobre o vínculo com os programas de incentivo à docência, foi possível verificar forte interesse formativo dos participantes, pois a maioria mencionou o desejo de aproximação com o ambiente escolar e a oportunidade formativa como principais motivações para se vincularem aos programas. Além disso, todos os participantes afirmaram que o processo de formação inicial e o vínculo com os programas de incentivo à docência contribuíram para a construção de uma percepção mais positiva sobre a docência em Educação Física, tendo apenas uma participante, afirmado que tais vivências apenas mantiveram a visão positiva que possuía da área. Conforme os relatos, a maioria dos participantes afirmou ter descoberto as possibilidades da Educação Física no decorrer da formação inicial e que as vivências nos estágios e nos programas de incentivo à docência, além de despertarem um maior interesse pela Licenciatura, possibilitaram que eles se percebessem professores pela primeira vez.

Compreende-se, então, que as vivências nos estágios, no PIBID e no Residência Pedagógica, por permitirem que os participantes desconstruam e reconstruam suas percepções sobre o ser e fazer docente, são terrenos férteis para se construir uma percepção mais adequada sobre a profissão docente e sobre a Educação Física. Esses espaços podem também funcionar como momentos potenciais para atrair licenciandos para a carreira docente, possibilitando que eles vivenciem a profissão com suas dificuldades e possibilidades, influenciando-os a seguir ou não na carreira docente.

Verificou-se também que os participantes, ao serem questionados sobre o que é ser um bom professor, apontaram como principais características de um bom docente o interesse em investir constantemente na formação e a habilidade de identificar as demandas dos alunos. Somadas a essas, a organização, dedicação, domínio do conteúdo e planejamento também

foram mencionados. Percebe-se, assim, que as características apontadas pelos participantes dizem de uma perspectiva crítica que também pode ser reflexo das vivências na formação inicial e dos programas de incentivo à docência, uma vez que as vivências deles na Educação Básica, em sua maioria, não contribuíram para o desenvolvimento crítico em relação à docência em Educação Física.

Todos os participantes avaliaram positivamente as experiências nos programas e relataram que estes trouxeram impactos na atuação profissional. Entre as ex-bolsistas PIBID, os impactos na atuação relacionam-se com a ideia de sair da zona de conforto, com o desenvolvimento das habilidades de professora, com a inserção profissional e a capacitação para o exercício da docência. Já entre os supervisores/preceptores, os impactos relacionam-se com a percepção do real papel de ser docente, com a tomada de consciência da importância do desenvolvimento profissional e o sentimento de motivação para o trabalho docente.

Verifica-se, dessa forma, que as vivências nos programas influenciaram no processo de construção identitária dos mesmos, levando-os a reconhecer a importância da continuidade do processo formativo, buscando sempre sair da zona de conforto, assim como no desenvolvimento de habilidades profissionais. Foi possível identificar também que os participantes desenvolveram senso de coletividade e responsabilidade social. Coletividade por afirmarem que, ao longo das ações desenvolvidas nos programas, todos os integrantes participavam de forma colaborativa e de responsabilidade social por manifestarem interesse em melhorar a qualidade educacional e a formação de futuras gerações, a partir da própria formação.

Todavia, embora os participantes tenham dado evidências de alterações nas percepções sobre a docência em Educação Física, observou-se que as motivações para seguir na carreira docente ainda não agregavam valor à classe. Ao serem questionados sobre os motivos para seguir na área da Licenciatura, considerando que todos os participantes possuem também formação na área do Bacharelado, identificou-se, certa dificuldade, em desvincular a docência de sua representação vocacional, uma vez que o “gosto” pela docência se manteve entre as motivações para seguir na carreira. Somadas a essa, a aprovação em concursos também foi bastante mencionada, o que também pouco valoriza a profissão docente.

Em guisa de conclusões, acredita-se, a partir do presente estudo, que a participação nos programas de incentivo à docência impactou a formação inicial e o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, ao possibilitar que eles alterassem suas percepções pregressas em relação à docência em Educação Física, construindo uma percepção mais crítica e ampliada da classe a partir das vivências nos programas. Tais programas oportunizaram tanto licenciandos, quanto docentes em exercício a experimentarem práticas

docentes inovadoras e contribuíram para que os mesmos desenvolvessem a consciência da necessidade e importância que o processo reflexivo tem ao longo da carreira docente.

Além disso, esses programas possibilitaram que os participantes tivessem um maior contato com o ambiente escolar e acadêmico, o que foi positivo para o processo de “ tornar-se” professor e de construção da identidade profissional, impactando de forma significativa no processo formativo dos participantes.

A partir disso, entende-se então, que ambos os programas colaboram positivamente na formação inicial e no desenvolvimento profissional de professores de Educação Física. Entretanto, torna-se necessária uma maior reflexão sobre como acontecem as desconstruções e reconstruções das percepções a partir das vivências, uma vez que esses acontecimentos podem ocorrer em diferentes momentos e de diferentes formas a partir das vivências nos programas. Sendo assim, são indicados mais estudos nessa área visando identificar quais momentos têm sido mais significativos para a construção de uma percepção positiva da docência em Educação Física, para que possam ser potencializadas as vivências em tais momentos.

## 6. REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis, Vozes, 2011.
- ANDRADE, A. P. S; SIMÕES, R. O impacto do PIBID-Educação Física na prática pedagógica de professores-supervisores. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 847-865, nov. 2016.
- ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.
- APPLE, M. W. Respondendo à pergunta sobre educação e transformação. In: **A educação pode mudar a sociedade?**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2017.
- ARANHA, A.V. S; SOUZA, J.V.A. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out/dez, 2013.
- AZEVEDO, A. L. et al. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. In.: Diniz, C. N. (org.) **Professor/a: profissão, condição e formação**. Brasília: Liber Livro, 2013 p. 93-108.
- BAHIA, C. S et al. Carreira docente na Educação Básica: Percepções de professores de Educação Física escolar do magistério público da Bahia. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 289-300, 2018.
- BAIA, A. C; MORENO, A. O departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa – A história e as histórias. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, Edição Especial n.1, p. 7-85, 2004.
- BARBOSA, A. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia , MG, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012.
- BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 3, p.185-207, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 2011
- BARRETO, E. S. S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, Santa Maria, SP, v. 40, n. 140, p. 427-443, 2010.
- \_\_\_\_\_. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.
- BAZZO, V; SHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.13, n. 27, p. 669-684, 2019.

BECKER, E. P; KELLER, R.V; SAWITZKI, R.L. As contribuições e implicações do PIBID na formação continuada em serviço de professores (as) supervisores (as). **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.35, n.2, p. 36 – 42, maio – ago. 2017.

BENITES, L .C; NETO, S. S; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BERTINI JUNIOR, N; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 467-483, 2013.

BETTI, I. C. R; MIZUKAMI, M. G. N. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, SP, v. 3, n. 2, dez. 1997.

BITTAR, M; BITTAR, M. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, PR, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul/dez., 2012.

BORCK, D.T; OLIVEIRA, I. B; FRIZZO, G.F.E. Professor de Educação Física do 1º ao 5º ano da RMEPel: perfil, sentimentos de valorização e formação continuada. **Revista Thema**, Pelotas, RS, v.16, n.1, p. 83-95, jan./mar. 2019.

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. In: Simpósio Nacional de Educação: Semana da Pedagogia, 20, 2008, Cascavel. **Anais...Cascavel: Unioeste**,2008.

BOTH, J; NASCIMENTO, J. V. Intervenção Profissional na Educação Física Escolar: considerações sobre o trabalho docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 15, n. 02, p. 169-186, jan./fev.2009.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v.19, n. 48, ago/99. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/abstract/?lang=pt> >. Acesso em: maio 2020.

BRACHT, V. A Educação Física no ensino fundamental. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.

BRASIL, CNE. Resolução CNE/CES 6/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dezembro de 2018. Disponível em: < [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrwo0TZC2Mb/content/id/55877795](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrwo0TZC2Mb/content/id/55877795)>. Acesso em: ago. 2020.

\_\_\_\_\_. CNE. RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Disponível em: < [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795)>. Acesso em: ago. 2020.

\_\_\_\_\_. CNE. RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 de julho de 2015. Disponível em: < [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795)>. Acesso em: ago. 2020.

\_\_\_\_\_. CNE. Resolução CNE/CP 2/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2019 Disponível em: < [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795)>. Acesso em: ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 120, seção 1, p. 4, 25/6/2010. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm) >. Acesso em: 13 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: < [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf)>. Acesso em: jul.2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: < [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf)>. Acesso em: jul.2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 13 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394. de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 13 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Constituição (1937) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 13 out. 2020.

BULGRAEN, V.C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, SP, v.1, n.4, ago./dez. 2010.

CAIRES, S. Vivências e percepções do estágio pedagógico: contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. **Análise Psicológica**, v.1, n. 24, p. 87-98, 2006. Disponível em: < <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/2621>>. Acesso em: abr. 2021.

CALIL, A. M. G. C. O desenvolvimento profissional dos professores supervisores do PIBID. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 15, p. 8-15, 2014.

CANÁRIO, R. A escola: O lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, s/v, n. 6, p.6-27, 1998.

CAPARROZ, F. E; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica 2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CARICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. bras. Estud. pedagog.** Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjqx5bqcc9pshS/?lang=pt>>. Acesso em: ago. 2021.

CARLAN, P; KUNZ, E; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". **Revista Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 18, n. 4, p. 55-75, 2012.

CARVALHO, G. F. S; MACEDO, M. S. A. N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.3, p. 549 - 564, set./dez. 2011.

CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CLATES, D. M; GUNTHER, M. C. C. O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física. **Motrivivência**, v. 27, n. 46, p. 53-68, dezembro/2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p53>>. Acesso em: set. 2021.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 831-836 jul./set. 2016.

CRECCI, V. M. FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. **Acta Scientiae**, Porto Alegre, RS, v.15, n.1, jan./abr. 2013.

CUNHA, M.I. A inserção profissional do professor iniciante. In: DALBEN, A. et al; **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 142- 149.

DAOLIO, J. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 40-42, 1996.

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

DEWEY, John. “Tendo uma experiência”. In: LEME, Murilo Otávio Rodrigues Paes. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 89-105.

DINIZ, D. M. F. “**E o que é um professor, na ordem das coisas?**” Docência de primeiras letras no Ceará imperial. 2008. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2008. Disponível em: < <https://siduece.uece.br/trabalhoAcademicoPublico>>. Acesso em: abr. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: **Revista Educação e Sociedade**, Naviraí, MS, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG. v. 7, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 2016

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun, 2015.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EUGÊNIO, K. S. O. **Estágio supervisionado na formação inicial**: os laços formativos entre estágio e escola. 2015. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

FARIA, J. B; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, MT, v. 28, n. 68, p. 333-356, jan./fev. 2019.

FARIAS, G. O et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em Educação Física. **Movimento - Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, RS, v. 24, n. 2, p. 441-454, mar./abr. 2018.

FAVATTO, N. C; BOTH, J. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 41, n. 2, p. 127-134, abr.2019.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago.2014.

FENSTERSEIFER, P. E; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, SC, n. 28, p. 27-37, jun./jul. 2007.

FENSTERSEIFER, P. E; SILVA, M.A. Ensaio o “novo” em Educação Física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./abr.2011.

FENSTERSEIFER, P.E; GONZÁLEZ, F.J. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, n.2, v1, jul./dez. 2013.

FERNANDES, P. VIANA, G. SCARELI, G. O espaço sempre inacabado do tornar-se professor: a construção do meio. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 21 n. 1, p. 215-236, mar./ jun. 2016.

FERREIRA, M. L. S; GRAEBNER, L.; MATIAS, T. S. Percepção de alunos sobre as aulas de Educação Física no ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia v. 17, n. 3, p. 734-750, 2014. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/fef/about>>. Acesso em: set./ 2021.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 14, n 01, p. 85-110, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan./abr.2004.

\_\_\_\_\_. Experiências profissionais, identidades e formação docente em Educação Física. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.

FIORENTINI, D; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, MG, v. 05, n. 08, p.11-23, jan/ jun. 2013.

FOLLE, A et al. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 15, n. 01, p. 25-49, 2009.

FOLLE, A; NASCIMENTO, J. V. Aderência à profissão Educação Física: estudo de casos no magistério público estadual de Santa Catarina. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, PR, v. 20, n. 3, p. 353-367, jan/ jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 4. P. 605-618, 2008.

FONSECA, S.G. **Caminhos da história ensinada** – 3º edição - Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FORATTINI, C. D; LUCENA, C. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.1, n. 2, p.32-47, mai./ago. 2015,

FORTUNATO, R. P; CONFORTIN, R. Interdisciplinaridade nas escolas de Educação Básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. **Revista de Educação do COGEIME**, v. 22, v. 44, p. 75-89, jul./dez.2013.

FREITAS, M. C; FREITAS, B. M; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Revista Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v.1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: < <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540> >. Acesso em: ago.2021.

FURTADO, R. M; ISAYAM, A. H. F. Um perfil de egressos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n.3, p. 131-146, set-dez, 2019.

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** (Pibid). São Paulo: FCC, SP, 2014.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Revista Avaliação**, Campinas-Sorocaba - SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Â. I. L. F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.

\_\_\_\_\_. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório preliminar, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, B.A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, SP, v.1, n. 2, p. 161-171, 2016.

\_\_\_\_\_. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista. Diálogo em Educação**, Curitiba, PR, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>>. Acesso em set.2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B; BARRETO, E. S. S. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: \_\_\_\_\_; SILVA, T. T. (orgs.). **Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999, p. 9-49.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T (Org). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, A. et al. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, v.1, p. 375-392, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES JUNIOR, L.; LEMOS, F. R. M; CORRÊA, D. A. Motivações para a (falta de) escolha pela Licenciatura em Educação Física. **Revista Científica do Claretiano**, Batatais, SP, v. 3, n.1, p. 9-30, 2013.

GOMES, C; SOUZA, V. L. T. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 147-156, 2016.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, SP, p. 9 -24, set. 2009.

GUIMARÃES, A. A et al. Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. **Motriz**, v. 7, n.1, pp. 17-22, jan./jun. 2001.

GUIMARÃES-IOSIF, R. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília: Líber Livro, 2009.

IMBERNÓN, F. O debate sobre a profissionalização docente. In: IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JARDILINO, J. R. L; OLIVERI, A. M. R. A formação continuada de professores no âmbito do PIBID na região dos Inconfidentes (MG). **Revista EntreVer**, Florianópolis, SC, v. 3, n. 4, p. 237-249, maio/jul. 2013.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálysis**, Florianópolis, SC, v. 7 n. 2, p. 192-202, jul. /dez. 2004.

KRUG, H. N. et al. Implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na educação básica. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, MG, V.18, n.3. p. 487-509, jan./mar. 2020.

KRUG, H. N. et al. Ser professor na escola: de aluno a professor no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Educação Física. **Revista Linhas**, Florianópolis, SC, v.16, n. 30, p. 248-269, set/dez. 2015.

KRUG, H. N; KRUG, R. R; TELLES, C. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física na educação básica. **Revista Textura/ULBRA**, Canoas, RS, v. 20, n. 44, p. 289-306, set/dez. 2018.

KRUG, H. N; KRUG, R. R; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, RS, v. 6. n. 2, p. 23-43, 2017.

LAPO, F. R; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, Santa Maria, SP, n. 118, p. 65-88, 2003.

LELIS, I. Muitos são os espaços de aprendizagem da docência. In: DALBEN, A. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**– Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 197-201.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, RS, v. 16, n. 2, jun/jul.2011.

LEONE, N. M; LEITE, U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, SP, p.236- 259 - v. 3, n. 6 - jul./dez. 2011.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 8, n. 23, p. 195-205, abril/2008.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2463>>. Acesso em: 6 dez. 2021.

LÜDKE, M; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

LUDKE, M; SCOTT, D. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p.109-125, jan./mar. 2018.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Feira de Santana, BA, n. 8, pp. 7-22, jan./abr. 1999.

MARCELO, C; ANTUNES, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MASSABNI, V. G. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 793-808, dez. 2011.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MEC - Ministério da Educação. **Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>>. Acesso em: mar.2021.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO Nº 6, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Disponível em:< [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795)>. Acesso em: fev. 2021.

MILLEN NETO, A. R. M. et al. Evasão escolar e desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.13, n. 2, p. 1-15, 2010.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed- Petrópolis, RJ. Vozes: 2009. p. 21.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: abr.2021

NASCIMENTO, I. P; RODRIGUES, S. E. C. Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem docentes do ensino fundamental? **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-16, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/qjnCxrbfYNWn9q578GNvtcr/?lang=pt>>. Acesso em: mar.2021.

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v.41, n. 2, p. 207-218, 2007. Disponível em: <<https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia>>. Acesso em: jan. 2021.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: Interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, SP, v. 2, n. 2, p. 189-211, abr./ jun.2017.

NIEITZEL, A. A; FERREIRA, V. S; COSTA, D. Os impactos do PIBID na Licenciatura e Educação Básica. **Conjectura: Filos., Educ., Caxias do Sul**, v. 18, n. especial, 2013, p. 98-121.

NONO, M. A; MIZUKAMI, M.G.N. Processos de formação de professoras Iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set. /dez. 2006.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.19. n. 1, p.198-208, 2019a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>> Acesso em: fev./2021.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.166, p.1106-1133 out./dez. 2017a.

\_\_\_\_\_. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019b.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun. 2017b. Disponível em: <<http://twixar.me/5W0T>>. Acesso em: 23 set. 2019.

NUÑES, B; RAMALHO, B. L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v.7, n.1, p. 87-111, 2005.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. IN: FERREIRA, E. B. e OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Ed., p. 17-32, 2009.

OLIVEIRA, E. R. PIBID: Motivações, desafios e aprendizagens dos bolsistas do subprojeto esporte da escola. 42 p. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157208>>. Acesso em: out. 2020.

OLIVEIRA, M. D. T. Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica?. **Pensar a Prática** 2: 119-135, jun./jul. 1998/1999. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/152>>. Acesso em: out.2020.

PASSOS, C. et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante, Revista Teórica e de Investigação**, Lisboa, v. 15, n. 1-2, p. 93-219, 2006.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: dez. 2020.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24 e240001 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: fev.2021.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. R. Fac. Edu., São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul-dez, 1996. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: ago. 2021.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares; FIRMINO, Carlos Antônio Barbosa. Docência como profissão: condições de trabalho e precarização. **SIMPÓSIO BRASILEIRO**, v. 25, p. 1-13, 2011. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0049.pdf>>. Acesso em: mar.2021.

PONTES, A. P. F. S. A docência nas séries iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre a escolha da profissão e sobre o exercício profissional. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 40, n. 1, p. 115-125, jan./abr. 2017.

RABELO, A. O. Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil – história e atualidade. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**. v. 17, n. 35, diciembre 2018, p. 133 – 152. Disponível em: <<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>>. Acesso em: jan. 2021.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In.: RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. (Orgs). **Formação, representações e saberes docente**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. OLIVEIRA, M.V.F O professor como profissional: um olhar sobre as representações de professoras. In.: RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. (Orgs). **Formação, representações e saberes docente**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de formação de professores no Brasil, pós ldb 9.394/96. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v.12, n.23, p. 33-52, jan./abr.2020.

RIBEIRO, L. A; PANIAGO, R. N; OLIVEIRA, S. M. As narrativas de licenciandas sobre as contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência no contexto do Instituto Federal Goiano. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 25, n.1, p. 161-176, jul.2014.

RODRIGUES, L. Z; PEREIRA, B; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20(u), p.1-39, 2020. Disponível em: < <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/issue/view/1010>>. Acesso em: mar.2021.

SALLES, W.N; FARIAS, G.O; NASCIMENTO, J.V. Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, p. 475- 486, jul-set, 2015.

SANTOS, B. M. et al. Reflexões quanto às motivações dos alunos da licenciatura em Física da UFAC para participar dos programas: PIBID e Residência Pedagógica. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 187-202, 2020. Disponível em: < <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/issue/view/1010>>. Acesso em: mar.2021.

SANTOS, L. A. M.; MELO, A. K. L.; SOUZA, F. K. Estudo descritivo acerca dos efeitos do Programa Institucional de Residência Pedagógica/UFS no processo de formação continuada dos professores preceptores. **Revista Brasileira de Formação Docente**, BELO Horizonte, v. 13, n. 26, p. 201-218, jan./abr. 2021. Disponível em: <<http://www.revformacaodocente.com.br>>. Acesso em: abr.2021.

SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n. 1, p. 57-66, maio/ago.2005.

SANTOS, M. A. B; FERREIRA, H.S.; SIMÕES, L. L. F. Saberes da docência aprendidos no PIBID: Um estudo de caso com professores supervisores de Educação Física. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 104-120, maio/ago. 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, v.9, n.1, p. 07-19, 2011. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br> > poiesis > article > view>. Acesso em: dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, SP, v. 30, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2005.

SCHMITT, R. E. **Acadêmicos de Educação Física: perfil, motivações e o valor atribuído aos componentes formativos**. (2011). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2011. p. 192-202

SHEIBE, L; BAZZO, V.L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

SILVA, E. F; BENTO, A. L. Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 15-39, 2020.

SILVA, M. S; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Kinesis**, v. 30, n.1, p. 80-94, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718/3394>>. Acesso em: a br.2021.

SILVA, E.V.M; VENÂNCIO, L. Aspectos legais da Educação Física e integração pedagógica da Escola. In: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C.A. **Educação Física na escola: implicações para a pratica pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2005.

SO, M. R; BETTI, M. A identidade epistemológica da educação física nos periódicos científicos dos estratos superiores do qualis-capes. **Motrivivência**, Bauru, SP, v. 28, n. 47, p. 109-127, maio/2016.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, S. R; CUNHA, M. I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. Disponível em: < <https://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf> >. Acesso em: ago.2020.

SOUSA, D. A; BARROSO, M. L. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, CE, v.1, n. 2, p. 1-15, 2019.

SOUZA JÚNIOR, M; SANTIAGO, E; TAVARES, M. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p.183-196, jan.2011.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século xx. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

TANURI, M. L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: < <https://www.scielo.br> > pdf > rbedu > n14 > n14a05>. Acesso em: nov.2020.

TARDIF, M; Raymond, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 73, Dez/00. Disponível em: < <https://www.scielo.br>>. Acesso em: out. 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, 2000.

TARTUCE, G. L. B. P; NUNES, M. M. R; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Santa Maria, SP, v. 40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

VAGO, T. M. **Educação Física na escola: para enriquecer a experiência da infância e da juventude** – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, 2006.

VENANCIO, L; DARIDO, S. C. A Educação Física escolar e o Projeto Político Pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n.1, p.97-109, jan./mar. 2012.

VOSER, R. C (org). PIBID na Educação Física: uma proposta metodológica e práticas para o ensino do esporte na escola. **Cadernos pedagógicos de Educação Física** – PIBID/UFRGS, São Leopoldo, Oikos, 2018.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, SP, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

## APÊNDICE 1

### QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte da pesquisa: *“Trajetórias de professores de Educação Física atuantes em escolas de educação básica na cidade de Viçosa/MG: Caminhos que levaram a docência”*, desenvolvida por Caroline Marques de Castro, sob a orientação do professor Jairo Antônio da Paixão.

#### 1. DADOS PESSOAIS

1.1 Sexo:

Feminino.  Masculino.  Não quero me identificar

1.2 Idade: \_\_\_\_\_

1.3 Você se considera:

Amarelo (a).  Branco (a).  Indígena.  Pardo (a).  Preto (a).

#### 2. FORMAÇÃO

2.1 Em que ano você se formou no Curso de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa?

R: \_\_\_\_\_.

2.2 A qual Programa de Incentivo à Docência você se vinculou/esta vinculado?

Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID

Programa Residência Pedagógica

Ambos os Programas

2.3 Em qual condição você participou/participa do programa ao qual estava/esta vinculado?

Bolsista  Supervisor  Ambos

2.4 Caso tenha participado de ambos os programas em condições diferentes, informe aqui qual condição se encontrava em cada um dos programas. (EXEMPLO: PIBID – SUPERVISOR; Residência Pedagógica – BOLSISTA)

R: \_\_\_\_\_

2.5 Possui Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado)?

Sim.  Não.  Em andamento.

2.6 Em caso afirmativo ou em andamento, em resposta a questão anterior, especifique abaixo qual a Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado), qual a área de estudo, em que instituição esta realizando (Pública ou Privada) e a forma de realização (Presencial, Semipresencial ou a Distância).

R: \_\_\_\_\_

#### 3. CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Há quanto tempo exerce a docência na Educação Básica?

R: \_\_\_\_\_

3.2 Neste ano de 2020, você está trabalhando com quais turmas?

R: \_\_\_\_\_

3.3 A escola em que você trabalha faz parte de qual rede de ensino?

Estadual.  Municipal.  Particular.

3.4 Trabalha em outra escola? Se sim, atua também com a mesmo ciclo de escolarização? É de natureza pública ou privada?

R: \_\_\_\_\_

3.5 Exerce outra profissão além da docência?

Sim.  Não.

3.6 Em caso de resposta positiva, qual outra profissão você exerce? Porque?

R: \_\_\_\_\_

**Agradecemos a disponibilidade em participar dessa pesquisa!**

## APÊNDICE 2

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Este roteiro de entrevista faz parte da pesquisa: “*Trajetórias de professores de Educação Física atuantes em escolas de educação básica na cidade de Viçosa/MG: Caminhos que levaram à docência*”, desenvolvida por Caroline Marques de Castro, sob a orientação do professor Jairo Antônio da Paixão.

#### **BLOCO 1: Trajetória Pessoal e Escolha pela docência**

Para iniciarmos essa entrevista, me conte um pouco sobre sua trajetória pessoal e como ela pode ter influenciado na sua escolha pela docência:

1. Em sua família existe ou existiu algum(a) professor(a)?
2. A sua família apoiou a sua escolha pela carreira docente?
3. Porque escolheu o curso de Educação Física?
4. Você se recorda das suas aulas de Educação Física na Educação Básica? Qual a sua percepção sobre elas?
5. Você se inspira ou inspirou em algum professor da sua trajetória de escolarização para atuar como docente?

#### **BLOCO 2 : Características Formativas**

Agora me conte um pouco sobre sua formação:

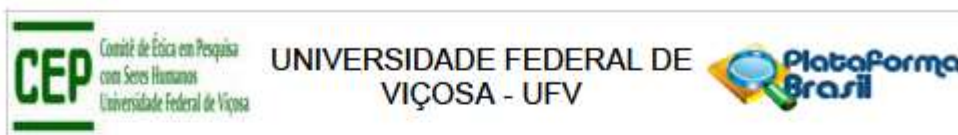
1. Você se graduou nas duas habilitações (licenciatura e bacharelado)? Caso tenha feito apenas a licenciatura, qual o motivo? Uma vez que você se graduou nas duas habilitações (licenciatura e bacharelado), porque você optou pela licenciatura?
2. Você se recorda de algum acontecimento ou evento que possa ter-lhe marcado durante a sua graduação em licenciatura que tenha lhe chamado atenção para a área da licenciatura?
3. A sua percepção sobre a Educação Física se alterou após finalizar o curso de Licenciatura?
4. Em que momento você se percebeu professor (a)?
5. Para você o que é ser um bom professor?

#### **BLOCO 3: Participação em Programas de Incentivo à Docência**

Agora sobre a sua participação em programa(as) de incentivo à docência

1. Você participou de qual (is) programa(s) de incentivo a docência?
2. Como você tomou conhecimento do(s) programa(s)?
3. O que lhe motivou a vincular-se ao(s) programa(s)?
4. Quais expectativas você tinha em relação ao(s) programa (s) antes da sua entrada no(s) mesmo (s)? O(s) programa(s) atendeu/atenderam as suas expectativas?
5. Após a sua vinculação ao(s) programa(s) houve alguma alteração sobre suas percepções acerca da docência (prática docente ou ainda a prática pedagógica) em Educação Física? Se sim, o que alterou?
6. Como você avalia as experiências vivenciadas durante sua participação no(s) programa(s)? Qual o impacto do programa em sua atuação cotidiana nas aulas de Educação Física escolar?
7. Aos que foram bolsistas: Na sua opinião, qual foi a contrapartida (contribuições) que você proporcionou à escola, aos preceptores e aos estudantes da(s) escola(s) em que vivenciou o(s) programa(s)?  
Aos que foram supervisores: Como você se percebe na condição de participante do programa de incentivo a docência (preceptor) colaborando/fazendo parte da formação das novas gerações de professores de EF para a educação básica?
8. Aos supervisores: Se comparado com a formação que você teve, em termos de processo de formação do professor para atuar na educação básica em Educação Física, como você percebe a formação ofertada atualmente?

## ANEXO 1



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Trajetórias de professores de educação física atuantes em escolas de educação básica na cidade de Viçosa: caminhos que levaram ao magistério

**Pesquisador:** Jairo Antônio da Paixão

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 30292720.3.0000.5153

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade federal de Viçosa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.005.549

**Apresentação do Projeto:**

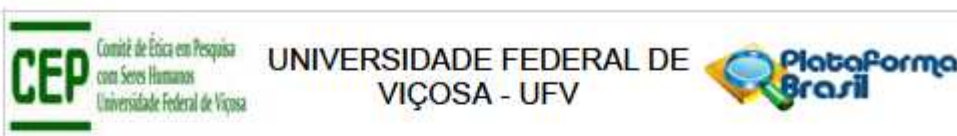
Conforme resumo apresentado no formulário online da Plataforma:

O professor vem assumindo cada vez mais papel fundamental no processo educacional. Dessa forma, diferentes aspectos de sua formação vêm sendo estudados ao longo dos anos, a fim de melhorar a qualidade da sua intervenção. A história da formação de professores é longa e carrega marcas, as quais reverberam no processo de formação docente ainda da atualidade nas diferentes áreas. Tais marcas acabam por vezes colocando a profissão em um processo de desvalorização. Assim, o objetivo do presente estudo é analisar e compreender os motivos que influenciaram os professores de Educação Física na escolha pelo magistério a partir da análise das trajetórias pessoal e profissional dos mesmos. Para isso, será adotada uma abordagem metodológica qualitativa do tipo descritivo. Os dados serão coletados a partir da realização de uma entrevista semiestruturada, tendo como participantes professores de Educação Física atuantes na educação básica, no município de Viçosa-MG. A análise dos dados será realizada através do método denominado análise de conteúdo.

**Objetivo da Pesquisa:**

De acordo com os pesquisadores, o objetivo primário é analisar os motivos que influenciaram os professores de Educação Física na escolha pela docência na educação básica a partir da análise das

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 4.005.549

trajetórias pessoal e profissional dos mesmos. Os objetivos secundários incluem: investigar a existência de implicações do contexto formativo (licenciatura e bacharelado) na escolha pelo magistério na educação básica; identificar experiências que podem ter contribuído na escolha pela docência; e compreender as representações que os professores têm da profissão docente antes e durante o processo de formação inicial.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os pesquisadores apresentam no formulário online da Plataforma os seguintes Riscos:

Em conformidade com a Resolução 466/2012 da CONEP, o presente estudo poderá ocasionar alguma espécie de desconforto aos participantes ao longo da realização das entrevistas relacionados ao constrangimento em responder alguma questão e o tempo disponibilizado para a participação. Sendo assim, com o intuito de reduzir os riscos, serão avaliados possíveis danos individuais e coletivos e aplicadas medidas que possam impedi-los, como o agendamento antecipado do dia, horário e local em que as entrevistas acontecerão em conformidade com a disponibilidade dos participantes. Os entrevistados serão, também, informados previamente à estimativa de tempo necessário para a realização das entrevistas, e que as mesmas deverão ser gravadas. Além disso, a participação dos mesmos será voluntária e livre de qualquer ameaça, sendo a qualquer momento, encerrada, caso sintam algum tipo de desconforto. Caso seja identificado e comprovado algum tipo de dano resultante desta pesquisa, o entrevistado tem assegurado o direito à indenização.

e os seguintes Benefícios:

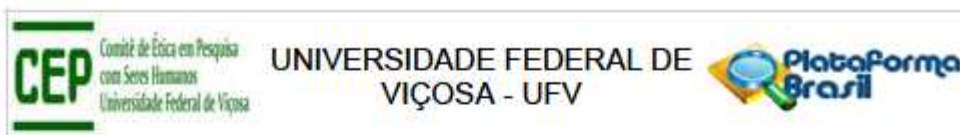
Considerando-se, ainda, a natureza de algumas questões, inicialmente serão apresentadas as finalidades e objetivos deste estudo, bem como, sua relevância, uma vez que a mesma se dará a partir da possibilidade de seus resultados abrirem novos horizontes para refletirmos sobre as condições de formação e construção da identidade docente dos professores de Educação Física.

**Avaliação:** os pesquisadores apresentaram critérios de inclusão do estudo, de maneira que os procedimentos planejados estão de acordo com os princípios éticos preconizados pela Res. CNS 466/2012.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Tendo como principal objetivo de pesquisa a análise e compreensão dos motivos que influenciaram a escolha de professores de Educação Física pelo magistério a partir da análise das trajetórias pessoal e profissional dos mesmos, a abordagem metodológica que mais se adequa é a de cunho qualitativo do tipo descritivo, considerando que os dados serão obtidos a partir de entrevistas. A pesquisa qualitativa segundo Gerhardt e Silveira (2009) é um tipo de pesquisa que

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 4.005.549

não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização. Minayo (2009) complementa que a pesquisa qualitativa trabalha com os significados, motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, que são parte da realidade social. As entrevistas serão utilizadas como principal ferramenta de coleta de dados, a qual será previamente estruturada. Esse roteiro de entrevista terá como foco o objetivo principal da pesquisa (MANZINI, 2004), sendo estruturado de forma que as perguntas possibilitem que os entrevistados apresentem elementos de suas trajetórias pessoais, de formação e profissionais sobre a carreira docente. Durante a realização das entrevistas, serão utilizados gravador de voz e caderno de anotações, pois como apontam Ludke e André (1988) o uso do gravador possibilita que todas as falas do entrevistado sejam captadas na íntegra, enquanto as anotações permitem registrar a postura e gestos adotados pelos mesmos. Os participantes dessa pesquisa serão professores licenciados em Educação Física atuantes nos diferentes níveis da Educação Básica, em escolas da rede pública de ensino localizadas na cidade de Viçosa, MG. Os professores serão contactados e colocados a par da pesquisa. Realizado esse procedimento, as entrevistas serão agendadas. Assim, no dia marcado e antes da mesma se iniciar, o professor será orientado sobre os objetivos da pesquisa e solicitado à leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como técnica para analisar os dados coletados na pesquisa, será utilizada a análise de conteúdo que como aponta Moraes (1999), é um método que possibilita descrever e interpretar conteúdo de toda a classe de documentos e textos atingindo uma compreensão de seus significados para além de uma leitura comum. Avaliação: O estudo será realizado por meio de aplicação de entrevista semiestruturada a professores da rede pública de ensino básico de Viçosa que tenham atuado como supervisores no PIBID. De acordo com os pesquisadores, as escolas não estarão envolvidas na coleta de dados do estudo, sendo apenas o local de atuação profissional dos participantes. Desta forma, dispensa-se autorização das mesmas. Sendo assim, o planejamento metodológico do estudo apresenta conformidade ética no estudo com seres humanos.

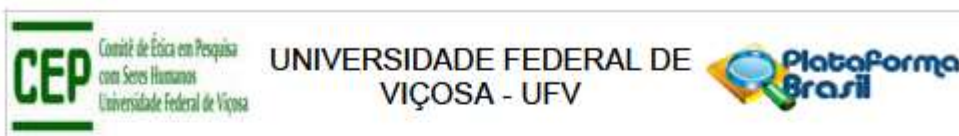
#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os pesquisadores apresentaram os seguintes documentos: formulário da Plataforma Brasil; folha de rosto; projeto de pesquisa; projeto modificado; cronograma; cronograma modificado; TCLE; TCLE modificado; roteiro de entrevista semiestruturado.

#### **Recomendações:**

Quando da coleta de dados, o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricado em todas as suas páginas e assinado, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa ou responsável legal.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
 Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-977  
 UF: MG Município: VICOSA  
 Telefone: (31)3612-2316 E-mail: cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 4.005.549

bem como pelo pesquisador responsável, ou pessoa(s) por ele delegada(s), devendo todas as assinaturas constar na mesma folha.

Não é necessário apresentar os TCLEs assinados ao CEP/UFV. Uma via deve ser mantida em arquivo pelo pesquisador e a outra é do participante da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

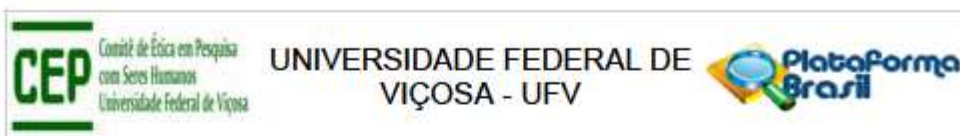
Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site [www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1530001.pdf	22/04/2020 08:57:41		Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	22/04/2020 08:55:33	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclemodi.pdf	22/04/2020 08:54:15	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetomodif.pdf	22/04/2020 08:53:30	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Cronograma	cronogramamodif.pdf	22/04/2020 08:52:11	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	28/03/2020 09:08:40	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Outros	roteiro.pdf	28/03/2020 09:04:56	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	28/03/2020 09:04:18	Jairo Antônio da Paixão	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
 Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-977  
 UF: MG Município: VICOSA  
 Telefone: (31)3612-2316 E-mail: [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br)



Continuação do Parecer: 4.005.549

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	26/03/2020 09:04:07	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	26/03/2020 09:02:54	Jairo Antônio da Paixão	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VICOSA, 04 de Maio de 2020

---

**Assinado por:**  
**Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

## ANEXO 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) participante, você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “Trajetórias de professores de Educação Física atuantes em escolas de educação básica na cidade de Viçosa/MG: caminhos que levaram a docência”. Nesta pesquisa pretende-se analisar e compreender os impactos da participação em programas de incentivo a docência, na formação inicial e no desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, a partir da análise das trajetórias pessoal e profissional dos mesmos. O motivo que nos leva a pesquisar o referido tema, decorre do fato de se tratar de um importante aspecto da formação de professores que é a escolha pela carreira docente. Para isso, os participantes dessa pesquisa responderão a um questionário, cujo objetivo é identificar o perfil do mesmo e participarão também de uma entrevista semiestruturada.

Tendo em vista a Resolução 466/2012 da CONEP, toda pesquisa que envolve seres humanos há a possibilidade de riscos e nesse sentido, o presente estudo poderá trazer alguma espécie de desconforto aos participantes durante o preenchimento do questionário e a realização da entrevista como: constrangimento em responder alguma questão e o tempo disponibilizado para a participação. Sendo assim, serão adotadas algumas medidas com o objetivo de minimizar os riscos, como a garantia da privacidade, o agendamento antecipado do dia, horário e local em que as entrevistas acontecerão em conformidade com a disponibilidade dos participantes. O tempo estimado para a realização da entrevista é de 30 a 50 minutos e os resultados alcançados não serão tornados público, sendo resguardadas de total sigilo todas as informações e comentários coletados.

A pesquisa será de grande relevância para o âmbito acadêmico, ao oferecer elementos que irão subsidiar discussões, reflexões e ações acerca da prática pedagógica dos professores.

Para participar deste estudo, o voluntário sob sua responsabilidade, não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. O(A) participante tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento e interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade

de comunicado prévio. A participação dele(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição e do participante quando finalizada. O(A) participante não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. O nome ou o material que indique a participação do voluntário não serão liberados sem a sua permissão.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a identidade do participante com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Sendo assim, declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Trajetórias de professores de Educação Física atuantes em escolas de educação básica na cidade de Viçosa/MG: caminhos que levaram a docência” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

**Nome do Pesquisador Responsável:** Jairo Antônio da Paixão

**Endereço:** Departamento de Educação Física, sala 01 – Universidade Federal de Viçosa - 36570-000

**Telefone:** (31) 3899 2250 e 3899 2249

**Email:** jairopaixao@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492

Email: [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br)

[www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)

Viçosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do Pesquisador