

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Douglas Torres Menezes

**SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:
contribuições da Psicologia Sócio-histórica**

Taubaté – SP

2026

Douglas Torres Menezes

**SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:
contribuições da Psicologia Sócio-histórica**

Dissertação apresentada à banca de Defesa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha.

Taubaté – SP

2026

Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

M543s Menezes, Douglas Torres

Significações de professores de Educação Física sobre o desenvolvimento profissional : contribuições da Psicologia Sócio-histórica / Douglas Torres Menezes. -- 2026.

225 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2026.

Orientação: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Desenvolvimento profissional. 2. Educação Física Escolar. 3. Psicologia Sócio-histórica. 4. Formação docente. 5. Significações docentes. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Douglas Torres Menezes

**SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:
contribuições da Psicologia Sócio-histórica**

Dissertação apresentada à banca de Defesa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha.

Data: 30/01/2025

APROVADO

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Fernanda Jardim Maia UNESP-Universidade Estadual Paulista/SP

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves UNITAU-Universidade de Taubaté/SP

Taubaté – SP

2026

Dedico esta pesquisa, ora concluída, em especial à minha esposa, por ter sido presença constante nos momentos em que o desânimo e as inseguranças tentaram me fazer desistir. Seu apoio e seus incentivos foram fundamentais ao longo de todo o percurso destes exaustivos dois anos de dedicação. Este trabalho carrega, em cada página, a força do afeto, do diálogo e do companheirismo que me permitiram seguir adiante. A ela, minha gratidão profunda e permanente.

Dedico, também, a todos os professores de Educação Física da Rede Municipal de Taubaté, que participaram da pesquisa e generosamente ofereceram parte de seu tempo para que esta dissertação pudesse ser realizada.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos primeiramente serão direcionados a Deus por me dar forças e me amparar para que pudesse chegar até esta fase da minha vida e carreira.

Os percalços da carreira e da vida em si, somente são possíveis de serem vencidos com o apoio da família: através desta escrita irei me retratar e lembrar daqueles que têm me ajudado a chegar até aqui - minha esposa e filha, meus pais, meus irmãos e cunhados, enfim, toda a família que, de algum jeito, estão ligados a mim direta ou indiretamente.

No âmbito do trabalho, agradeço meus amigos e colegas/parceiros que sempre me incentivam a traçar avanços na carreira quando busco a perguntar se vale a pena.

Por último, mas não menos importante, agradeço à Prefeitura de Taubaté, onde tenho até o momento desenvolvido minha carreira profissional no âmbito da educação e, dessa forma, pela perspectiva da Formação Continuada, por me proporcionar uma bolsa integral para realizar esse sonho que por muitas vezes ficam apenas no imaginário dos professores, o “*Stricto Sensu*”.

“Quão amáveis são os teus tabernáculos, Senhor dos Exércitos!; A minha alma suspira e desfalece pelos átrios do Senhor, o meu coração e a minha carne exultam pelo Deus vivo!; O pardal encontrou casa, e a andorinha, ninho para si, onde acolha os seus filhotes, eu, os teus altares, Senhor dos Exércitos, Rei meu e Deus meu!; Bem-aventurados os que habitam em tua casa, louvam-te perpetuamente; Bem-aventurado o homem cuja força está em ti, em cujo coração se encontram os caminhos aplanados; Pois um dia nos teus átrios vale mais que mil, prefiro estar à porta da casa do meu Deus, a permanecer nas tendas da perversidade.”

(SL 84:1,2,3,4,5,10, Bíblia Sagrada)

RESUMO

O tema desta dissertação insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa intitulado “Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias”. Está vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa ‘Processos e práticas de formação’, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional. Para tanto, busca apreender as significações de professores de Educação Física sobre o processo do Desenvolvimento Profissional, à luz da Psicologia Sócio-histórica, no movimento constituinte de suas carreiras no Ensino Fundamental Anos Finais de uma Rede Municipal do Vale do Paraíba. Nessa medida, investiga como esses docentes vivenciam e mediam sua trajetória profissional, destacando as significações atribuídas à Formação Inicial, à Formação Continuada e às políticas da rede em que atuam. A instrumentalização para a produção de informações foi realizada por meio da aplicação de questionários online e entrevistas semiestruturadas, que evidenciou estratégias, desafios e possibilidades do exercício da profissão docente, revelando as mediações e contradições que atravessam o trabalho pedagógico na área de Educação Física dentro da realidade delimitada para o estudo. A partir dos referenciais teóricos no campo da Educação, da Educação Física e da Psicologia Sócio-histórica, tornou-se possível uma leitura mais profunda da realidade estudada, ampliando a compreensão do processo de Desenvolvimento Profissional para além de uma perspectiva meramente descritiva do fenômeno. Como procedimento, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura e aplicação de diferentes fontes (artigos científicos, livros etc.), bem como uma interpretação dialética, que buscou analisar o contexto e estudar com maior profundidade os objetivos pretendidos. Os procedimentos para a produção das informações foram desenvolvidos a partir da orientação procedimental dos Núcleos de Significação, sínteses teórico-metodológicas que articulam mediações, historicidade e contradições presentes no movimento dialético da pesquisa. Buscou-se realizar a interpretação das informações obtidas de forma integrada, respeitando a complexidade das significações apreendidas ao longo da pesquisa, estabelecendo um diálogo crítico com os referenciais teóricos. A inter-relação entre questionários e entrevistas nas análises, permitiu trazer mais elementos da dimensão da realidade, respeitando a totalidade das experiências individuais e coletivas dos docentes. Os resultados revelam sínteses crítico-reflexivas de grande valor educacional e formativo, uma vez que cada Núcleo expressa, de maneira singular, as significações acerca da constituição da carreira dos professores de Educação Física, abrangendo a Formação Inicial e a Formação Continuada como elementos mediadores, considerando a precarização simbólica do trabalho e os desafios contemporâneos que, cada vez mais, dificultam o exercício da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional; Educação Física Escolar; Psicologia Sócio-histórica; formação docente; significações docentes.

ABSTRACT

The theme of this dissertation falls within the concentration area of analyses and research developed by the Research Group entitled “Education: professional development, diversity, and methodologies.” It is linked to the research line “Teacher Education and Professional Development” of the Graduate Program in Professional Master’s in Education at the University of Taubaté – MPE UNITAU, within the research project “Processes and Practices of Teacher Education,” whose objective is to study teacher education processes for Basic Education and continuing education policies, from the perspective of professional development. To this end, it seeks to apprehend the meanings attributed by Physical Education teachers to the process of Professional Development, in light of Socio-historical Psychology, within the constitutive movement of their careers in the final years of Elementary Education in a Municipal School System of the Paraíba Valley. In this regard, it investigates how these teachers experience and mediate their professional trajectory, highlighting the meanings attributed to Initial Education, Continuing Education, and the policies of the school system in which they work. The production of information was carried out through online questionnaires and semi-structured interviews, which revealed strategies, challenges, and possibilities in the practice of teaching, exposing the mediations and contradictions that permeate pedagogical work in the field of Physical Education within the reality defined for the study. Based on theoretical frameworks in the fields of Education, Physical Education, and Socio-historical Psychology, it was possible to achieve a deeper reading of the studied reality, broadening the understanding of the Professional Development process beyond a merely descriptive perspective of the phenomenon. As a methodological procedure, bibliographic research was employed, with literature review and the use of different sources (scientific articles, books, etc.), as well as a dialectical interpretation that sought to analyze the context and study the intended objectives in greater depth. The procedures for producing information were developed based on the procedural orientation of the Nuclei of Meaning, theoretical-methodological syntheses that articulate mediations, historicity, and contradictions present in the dialectical movement of the research. The interpretation of the information obtained was carried out in an integrated manner, respecting the complexity of the meanings apprehended throughout the research, establishing a critical dialogue with the theoretical frameworks. The interrelation between questionnaires and interviews in the analyses allowed for the inclusion of more elements of the dimension of reality, respecting the totality of the individual and collective experiences of the teachers. The results reveal critical-reflective syntheses of great educational and formative value, since each Nucleus expresses, in a unique way, the meanings regarding the constitution of the career of Physical Education teachers, encompassing Initial Education and Continuing Education as mediating elements, while considering the symbolic precarization of work and the contemporary challenges that increasingly hinder the practice of teaching.

KEYWORDS: Professional Development; School Physical Education; Socio-historical Psychology; Teacher Education; Teacher Meanings.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Representação do processo de leitura da constituição do objeto de estudo até o processo final da metodologia da pesquisa por meio dos Núcleos de Significação..... 74
- Figura 2** – Representação do movimento que constituiu a pesquisa..... 89

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELAS

Tabela 1 – Panorama das pesquisas nos periódicos.....	32
Tabela 2 – Principais referências na estruturação e construção da Pesquisa	33

QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos participantes das entrevistas	112
Quadro 2 – Motivos que podem levar ao desinteresse dos alunos pelas aulas de Educação Física.....	114
Quadro 3 – Formação Inicial e início de carreira	115
Quadro 4 – Indicadores e Núcleos de Significação	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos Participantes	92
Gráfico 2 – Tempo de formado	93
Gráfico 3 – Tempo de atuação na rede pesquisada	94
Gráfico 4 – Tempo que atuou no Fundamental II	95
Gráfico 5 – Formação Inicial	96
Gráfico 6 – Reflexões sobre a Formação Inicial	97
Gráfico 7 – Desenvolvimento Profissional	98
Gráfico 8 – Formação Continuada	99
Gráfico 9 – Formações na Rede	100
Gráfico 10 – Barreiras na Formação Continuada	101
Gráfico 11 – Desânimo na carreira e a relação com a participação dos alunos nas aulas.....	102
Gráfico 12 – Satisfação da Carreira	111

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

BNCC – Bases Nacional Comum Curricular

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

MPE – Mestrado Profissional em Educação

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacional

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

SEED – Secretaria de Educação

UNITAU – Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	25
1.2 Delimitação do Estudo	27
1.3 Problema	28
1.4 Objetivos	30
1.4.1 Objetivo Geral	30
1.4.2 Objetivos Específicos	30
1.5 Organização da Pesquisa	30
2 REVISÃO DE LITERATURA	32
2.1 Panorama da pesquisa	32
2.2 Desenvolvimento Profissional e Educação Física: a construção contínua da profissionalidade docente	36
2.2.1 Formação Inicial: a base constituinte da carreira docente	37
2.2.2 Formação Continuada: O movimento permanente de constituição da profissionalidade	40
2.2.3 Saberes docentes: Perspectivas críticas que embasam e auxiliam o Desenvolvimento Profissional	42
2.3 Panorama histórico das tendências pedagógicas da Educação Física determinantes na formação específica do docente	47
2.3.1 A Educação Física na BNCC: avanços, reconhecimentos e desafios	48
2.3.2 Participação dos alunos e motivação docente nas aulas de Educação Física: uma relação indissociável	50
2.4 A profissionalidade docente e seus elementos norteadores da carreira	54
2.5 Psicologia Sócio-histórica	57
2.5.1 Objeto de estudo da Psicologia Sócio-histórica	61
2.6 Categorias teórico-metodológicas de suporte: o que são e o que podem revelar	63
2.6.1 Mediação	65
2.6.2 Historicidade	66
2.6.3 Contradição	68
2.6.4 Pensamento e Linguagem	70

2.6.5 Significações	71
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73
3.1 Uso da Inteligência Artificial Generativa (IAG) na pesquisa	75
3.2 Participantes	76
3.3 Instrumentos para produção das informações	77
3.3.1 Questionário	78
3.3.2 Entrevista semiestruturada	78
3.4 Procedimentos para a produção das Informações	79
3.4.1 Movimento da pesquisa	80
3.5 Procedimentos para a análise das informações.....	82
3.5.1 Questionário	82
3.5.2 Entrevistas	83
3.5.3 Transcrições das entrevistas “A busca por um todo maior”	84
3.5.4 Os Indicadores e os Núcleos de Significação: “O compromisso do Pesquisador”..	86
3.5.5 Processos Intranúcleo e Internúcleos: aprofundando a compreensão das Significações	88
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	91
4.1 Caracterização dos participantes do questionário	91
4.2 Caracterização dos participantes das entrevistas	111
4.3 Sondagem e verificação dos Pré-indicadores com ordenação e estruturação dos Indicadores definitivos dos questionários e entrevistas	112
4.4 Elaboração dos Núcleos de Significação	115
4.5 Análise Intranúcleo - Entre sentidos e significados: o movimento das significações docentes	119
4.5.1 Núcleo 1 – Formação Inicial como ponto de partida e não de permanência: limites, sentimentos e impactos: “ <i>Eu acho que foi fundamental, suficiente nunca é, né?</i> ” (E-P3)	119
4.5.2 Núcleo 2 – A Formação Continuada como mediação para o Desenvolvimento Profissional: Necessidade, Crescimento e Transformação: “ <i>A Formação Continuada acontece todos os dias desde que você se proponha a refletir sua prática</i> ” (E-P3)	128
4.5.3 Núcleo 3 – Precarização do trabalho docente em Educação Física e os conflitos institucionais: Insatisfações e contradições da responsabilização pelo engajamento discente: “ <i>Se o professor não reclamar ele não terá nem espaço pra aula, então você</i> ”	

<i>ficar [...] quase que a carreira inteira fazendo relatório e pedindo dinheiro para melhoria da quadra e como você melhora sua aula numa quadra totalmente inadequada?” (E-P4)</i>	<i>138</i>
4.5.4 Núcleo 4 – Docência em tempos de transformação: desafios contemporâneos:	
<i>“Na minha opinião há vários motivos, essa geração é mais imediatista, são guiados pela era digital, redes sociais, etc., demonstram pouca paciência, e vemos a preguiça e desinteresse pelas aulas prevalecerem em muitos” (QP12)</i>	<i>151</i>
4.6 Conexões Internúcleos: Uma síntese reflexiva para a transformação	156
5 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....	168
6 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO	172
REFERÊNCIAS.....	176
APÊNDICE A – Instrumento de produção de informações qualitativas: Questionário online pelo Google Forms	182
APÊNDICE B – Instrumento de produção de informações qualitativas: Entrevista semiestruturada.....	186
APÊNDICE C — Pré-indicadores e Indicadores (entrevista).....	187
APÊNDICE D – Indicadores e Pré-indicadores aglutinados	206
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	222
ANEXO B – Termo de anuência de instituição	224
ANEXO C – Termo de compromisso do pesquisador responsável	225

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Relatar este memorial, articulando minha trajetória acadêmica ao campo da Educação Física, pode soar, à primeira vista, um tanto inusitado. Isso porque, durante os anos 1990 e início dos anos 2000, não tive uma vivência marcada pelos esportes de competição, algo que, naquela época, era uma característica bastante comum entre os estudantes dos cursos de Educação Física. Essa realidade pode ser observada pelas considerações de Daolio (1995) quando analisou a formação profissional de Educação Física na época e ponderou que o currículo que preparava esses professores era em um caráter esportivista com disciplinas eminentemente de cunho técnico, sem muito embasamento teórico ou fundamentação pedagógica para o ensino, e o mesmo autor aponta ainda que nos cursos existiam uma parcela dos alunos que encaminhavam sua formação profissional em linhas da Ciências Biológicas com foco no alto rendimento e na performance física, impulsionados pela crescente demanda da população por atividades físicas.

Nos anos 2000, vivia-se um verdadeiro “boom” em torno da formação de profissionais qualificados e visionários na área da informática. Havia uma forte crença de que aqueles que não buscassem esse tipo de capacitação, enfrentariam sérias dificuldades no mercado de trabalho. Nesse contexto, optei por cursar o Ensino Médio em uma escola técnica de informática da rede privada, contrastando com minha trajetória anterior no Ensino Fundamental, que foi integralmente realizada em uma instituição pública.

Após concluir quatro anos obrigatórios no Ensino Médio/Técnico, me formei com habilitação para técnico em informática, porém não consegui prosseguir no meu primeiro emprego, onde já estava há um ano e meio exercendo as atividades do estágio obrigatório. Fui selecionado para cumprir o serviço militar obrigatório em minha cidade e, durante esse período, não pude dar continuidade aos estudos de nível Superior.

O exercício militar me fez rever minhas perspectivas sobre a formação superior já que, durante essa pausa, não mais me enxergava em uma carreira que me mantivesse preso ou me limitasse em uma função estática que utilizasse minhas capacidades apenas para desenvolvimento e programação de softwares.

O contato frequente com sargentos e oficiais formados em Educação Física, aliado à minha participação em diversas atividades até então inéditas em minha trajetória escolar como boxe, atletismo, rugby, musculação e preparação física, entre outras, despertou em mim um novo interesse profissional. Essa vivência foi decisiva para que eu redirecionasse meu projeto de Ensino Superior, que até aquele momento estava voltado para a área da informática (Ciências

da Computação), frustrando, inclusive, as expectativas e intenções previamente depositadas pelos meus pais.

A inserção no Ensino Superior para qualquer jovem significa um passo de extrema importância na vida, pois significa a construção e o desenvolvimento de uma carreira profissional para o resto dela. O Ensino Superior para mim era algo além do que eu imaginava, pois existia um choque de realidades com as quais não estava familiarizado, alunos das mais diversas idades com perspectivas e intencionalidades diferentes. Na minha turma de 2003 a grande maioria era de jovens entre 18 e 22 anos, contudo tinha a parcela dos mais velhos, já com família (casados, filhos), e outros com empregos procurando trocar de área profissional.

Inicialmente, seguindo uma tendência predominante entre os colegas de turma, meu interesse estava voltado para a perspectiva das Ciências da Saúde, com foco nas academias e no Treinamento Desportivo. Por esse motivo, demonstrava pouco envolvimento e interesse nas disciplinas voltadas à formação de professores para a Educação Básica. Como o curso era de Licenciatura Plena, pois contemplava tanto aqueles que desejavam atuar na Educação quanto os que buscavam carreiras fora dela, meu foco, naquele momento, estava direcionado à segunda opção.

A aprovação em um processo seletivo para estágio na Prefeitura de minha cidade (Volta Redonda/RJ), com foco em atividades esportivas para crianças e adolescentes, somada à inclusão de diversas disciplinas pedagógicas a partir da metade do segundo ano da faculdade, começou a ampliar minha compreensão sobre o papel transformador dos esportes na vida de crianças e jovens.

A cada nova disciplina com enfoque pedagógico, meu interesse pela carreira educacional se fortalecia, a ponto de, a partir do terceiro ano da graduação, eu redirecionar minha perspectiva profissional. Esse movimento foi impulsionado também pelas conversas com colegas e professores, que apontavam a carreira no serviço público como um caminho mais estável e viável para o início da vida profissional, especialmente dentro da Educação Básica.

A partir desse marco, mergulhei na leitura de diversos livros sobre Pedagogia e Educação Física Escolar, buscando aprofundar meu entendimento sobre o campo educacional. Ainda no terceiro ano da faculdade (2005), conquistei duas aprovações em concursos públicos altamente concorridos: um para o Estado do Rio de Janeiro e outro para o Estado de São Paulo. No entanto, não pude assumir nenhuma dessas vagas por ainda estar cursando os últimos períodos da graduação.

Mesmo diante dessa frustração inicial, mantive o foco e continuei me preparando para novos concursos. No último ano da faculdade, tive a satisfação de ser aprovado em mais três concursos públicos, o que me permitiu escolher o local onde iniciaria minha trajetória profissional. Optei pela Prefeitura de Taubaté, onde permaneço até hoje, acumulando quase 18 anos de dedicação à esta Rede Municipal.

Desde o início de minha atuação, mantenho a convicção de fazer diferente da Educação Física que vivenciei como aluno. No Ensino Fundamental, minhas aulas se resumiam a momentos de lazer, nos quais os alunos escolhiam livremente as atividades. Já no Ensino Médio, a ênfase era em um treinamento desportivo desarticulado, sem objetivos pedagógicos claros, sendo, inclusive, possível pedir dispensa mediante comprovação de prática esportiva fora da escola. Essas experiências serviram como referência negativa, mas também como motivação para construir uma prática docente mais intencional, inclusiva e significativa.

Um jargão bastante conhecido entre os recém-formados que iniciam a vida profissional é o chamado “choque de realidade”, expressão que também se aplica aos professores já formados há algum tempo, mas que ingressam pela primeira vez na sala de aula. Essa perspectiva traduz o impacto vivido ao confrontar os ideais construídos durante a Formação Inicial com os desafios concretos da prática docente. De acordo com Veenman (1984), o “choque de realidade” marcado por dificuldades, imprevistos e uma série de obstáculos cotidianos. Segundo o autor, esse momento é caracterizado por intensas aprendizagens, muitas vezes baseadas em um processo de tentativa e erro, no qual predomina o valor da experiência.

Com base na compreensão de Huberman (2000), essa fase inicial é vista como um período de descobertas, no qual o professor vivencia constantes adaptações. Posteriormente, dá-se início a uma etapa de estabilização, momento em que o docente já possui maior segurança, autonomia e opiniões consolidadas sobre sua prática pedagógica. É também nesse estágio que os problemas parecem mais evidentes e recorrentes, atingindo, segundo Huberman (2000), suas maiores “médias de percepção”, ou seja, é quando o professor sente com maior intensidade as dificuldades da profissão.

No meu caso, ao tentar aplicar diretamente as metodologias e os saberes construídos durante a Formação Inicial, enfrentei dificuldades significativas no início da carreira. Essa experiência, como aponta Huberman (2000), é bastante frequente, sendo o “choque de realidade” um fenômeno que pode se estender por um período de um a três anos. Embora não tenha me identificado totalmente com essa representação, pois de acordo com o autor é a fase em que os problemas atingem suas maiores intensidades, senti a necessidade de compreender

melhor o sistema de ensino no qual estava inserido e, principalmente, a concepção de Educação Física então vigente na Rede Municipal.

Como estratégia para superar essas dificuldades iniciais, busquei apoio junto a professores mais experientes da rede, o que foi fundamental para direcionar minha atuação e adaptar minha prática às especificidades e demandas da Educação Física na rede pública municipal de ensino. Tardif é bem enfático em expressar uma frase que, agora, 17 anos após o início da minha carreira, posso compreender plenamente:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tomam parte integrante de sua “consciência prática” (Tardif, 2017, p. 14).

O início da minha carreira docente não foi exatamente como eu havia idealizado. O sonho de levar para a sala de aula reflexões mais aprofundadas e práticas inovadoras precisou, naquele momento, ser adiado. Senti a necessidade de fundamentar minhas aulas nas experiências de outros professores que já demonstravam bons resultados na rede. Uma das frases que mais ouvi nesse período foi: “não adianta dar murro em ponta de faca, você só vai se estressar”. Embora essa postura refletisse o pensamento de muitos, nem todos os docentes seguiam essa lógica mais conformista. Por isso, busquei me inspirar em um professor com uma longa trajetória na educação, que me orientou e apontou caminhos para alcançar um bom desempenho em minha prática pedagógica.

Provavelmente, eu estava vivenciando o que Tardif (2017) define como a fase de exploração: “[...] na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se por meio de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, etc.) e experimenta diferentes papéis” (Tardif, 2017, p. 84).

Não me identifiquei com a perspectiva apresentada por Araújo et al. (2015, p. 102), ao analisarem, com base nos estudos de Ryan (1979); Müller-Fohrbrodt et al. (1978); Taylor e Dale (1971); Lademann e Lietzke (1977) e Jesus e Santos (2004), o “choque de realidade” como uma fase predominantemente marcada pela falta de aceitação e pelo despreparo para o exercício da docência. Pelo contrário, minha experiência se aproximou muito mais da visão de Tardif (2017), pois busquei apoio em um professor com sólida experiência, que já conhecia bem tanto a prática docente quanto as especificidades da Rede Municipal.

Romper com paradigmas e construir bases sólidas para minha carreira tornou-se uma meta pessoal. Esse movimento de busca por fundamentação teórico-prática me levou a ingressar em uma pós-graduação em Educação Física Escolar. Meu objetivo era, além de preencher lacunas deixadas pela Formação Inicial, compreender melhor a realidade concreta do exercício profissional. Isso porque, grande parte da minha base teórica até então havia sido construída de forma autodidata, com foco nas leituras direcionadas às exigências dos concursos públicos. A especialização também teve um papel fundamental em fortalecer minha motivação para continuar investindo na Formação Continuada.

Nesse sentido, quando se trata de estudar os problemas relativos à carreira e remuneração de professores da educação básica, uma questão se põe de imediato, que é a valorização ou progressão por méritos como incentivo para que os professores possam seguir se qualificando.

Consegui ao longo de 12 anos, entre o término da minha pós-graduação em Educação Física escolar e a implementação do Plano de carreira na Prefeitura de Taubaté, alcançar algumas conquistas pessoais tanto no âmbito do trabalho quanto na formação acadêmica, entre as quais destaco duas aprovações em concursos públicos, sendo uma para o Estado de São Paulo PEBII, que exigiu um longo caminho de capacitações online e presencial, até o ingresso em São José dos Campos, e outra na minha área de Bacharelado, que foi na Prefeitura de Pindamonhangaba, como Professor especialista de Educação Física atuando com Natação. Como já tinha um cargo público na Prefeitura de Taubaté, precisei escolher entre um dos dois, optando pela Prefeitura de Pindamonhangaba pela proximidade entre os dois municípios.

Na área acadêmica ainda realizei mais duas pós-graduações, sendo uma em Treinamento Desportivo (2014) e uma em Gestão Escolar (2019), além de outras três licenciaturas, sendo a 1ª em Música em 2016, a 2ª em Pedagogia em 2018 e a 3ª em Biologia no ano de 2024.

O que me motivou a buscar uma formação na magnitude de um programa de *Stricto Sensu* foi a necessidade de encontrar suporte teórico-metodológico que me ajudasse a enxergar os pontos que, até então, eu não conseguia compreender plenamente em minha prática docente.

Desta vez, a escolha não foi por uma formação diretamente ligada à minha área específica, a Educação Física, mas por algo que me permitisse ampliar o olhar e aprofundar a reflexão sobre os desafios que venho enfrentando na carreira. Há algum tempo, venho carregando dúvidas importantes: será que todos os professores continuam investindo em sua formação ao longo dos anos como forma de se sentirem mais preparados para o exercício da docência? Como têm lidado com o cenário atual da educação, em especial no campo da

Educação Física? Qual é a compreensão desses docentes sobre o próprio Desenvolvimento Profissional?

Essas questões surgiram, sobretudo, das minhas inquietações diante de sentimentos de isolamento e frustração por não conseguir, de forma plena, despertar o interesse dos alunos pelas aulas. Esse sentimento foi se intensificando ao observar a diminuição progressiva da participação e da assiduidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), realidade acentuada pelo fato de as aulas de Educação Física, na rede onde atuo, ocorrerem no contraturno escolar.

Esses impasses, que acredito serem comuns na trajetória de muitos professores, me levaram a aprofundar as reflexões sobre o percurso profissional docente. Em Huberman (2000), encontrei uma possível resposta para esse momento de crise e questionamento. Segundo o autor, o desenvolvimento da carreira docente não é um processo linear e pode ser marcado por fases de desânimo, regressões e, em casos mais extremos, até mesmo de desistência. Huberman (2000) denomina esse estágio de “Pôr-se em Questão”, uma fase que, geralmente, se manifesta entre os 35 e os 50 anos de idade, com cerca de 15 a 25 anos de experiência na profissão docente, um intervalo de tempo e uma faixa etária que coincidem com minha situação atual.

Concluo esse memorial me referenciando em Marcelo (2009), o qual aponta que:

[...] ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalhamos) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (Marcelo, 2009, p. 8).

Pelo que já consegui refletir a partir do pouco tempo vivenciando o *Stricto Sensu* no MPE-UNITAU, compreendo a importância de se construir um memorial narrado sobre os aspectos pessoais determinantes da minha carreira (sentimentos, emoções, desejos, dúvidas e anseios). Entendo, ainda, que o memorial faz parte do Desenvolvimento Profissional, pois as experiências vividas de acertos e erros, vitórias e frustrações, descobertas e dúvidas, dão um caráter histórico e holístico para se pensar na melhoria da sua Formação Continuada a partir do que trilhou e do que almeja ainda trilhar.

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se na Área de Concentração “Formação Docente para a Educação Básica” consoante às análises e pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa “Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias”. Está vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional”, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté MPE-UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa “Processos e Práticas de Formação”, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do Desenvolvimento Profissional.

O cenário acadêmico da Educação Física escolar tem revelado diversas produções que contestam o paradigma dominante da área, o qual prevaleceu por muitos anos e ainda é perceptível no desenvolvimento das aulas e nas ações profissionais dos docentes. Uma dessas práticas se ancora na perspectiva técnico-esportivista, enquanto outra, adotada por muitos professores em sua profissionalidade, remete à abordagem recreacionista, que atribui à Educação Física uma função utilitarista, centrada no "fazer por fazer" (Darido e Rangel, 2005).

Após a análise da literatura consultada, que deu suporte a esta pesquisa no que tange à Educação Física Escolar, pode-se constatar que seu contexto viveu e continua vivendo constantes conflitos do seu entendimento enquanto componente curricular obrigatório. Notou-se que historicamente algumas discussões estiveram em pauta gerando certos embrolhos, ora era a valorização das técnicas sem o caráter conceitual, ora era o entendimento recreativo da área, ora era o conceito de promoção de saúde aos alunos, ora era necessário formar alunos/atletas para representar a nação, ora era um pensamento de que poderia ser “a salvadora das desigualdades sociais” e, por fim, um entendimento que mais vigora, de que a Educação Física Escolar só existe para ensinar os Esportes Tradicionais (Darido, 2003).

Historicamente, a Educação Física escolar foi concebida como uma disciplina voltada para a formação do corpo, para a saúde, a disciplina e o civismo. [...] Com o tempo, essas concepções foram sendo questionadas e novas perspectivas passaram a emergir, compreendendo o movimento como cultura e expressão humana, o que confere à disciplina um caráter educativo mais amplo (Darido, 2003, p. 15).

É notório que, diante dos impasses históricos acerca do que ensinar na Educação Física escolar, buscou-se consolidar uma base curricular que, por sua vez, também tem passado por diversas reformulações ao longo do tempo. Dentre os cenários analisados nos referenciais teóricos desta pesquisa, destacam-se as contribuições de Soares *et al.* (1992) e Darido e Souza

Júnior (2007), que discutem como são estruturadas as bases metodológicas dos conteúdos da disciplina.

Compreende-se que grande parte do que é ensinado na Educação Física Escolar está relacionada a conteúdos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Esses conteúdos, denominados de "Cultura Corporal do Movimento" nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), foram posteriormente reorganizados pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), por meio de Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. No entanto, verifica-se que tais conteúdos precisam ser constantemente ressignificados para se adequarem às demandas de um cenário educacional que a todo momento passa por mudanças. Especialmente diante de contextos em que é crescente a pouca participação ou engajamento dos alunos, levando ao desinteresse e descompromisso com a Educação Física Escolar.

Nesse contexto, esta pesquisa busca apreender sobre as significações de Professores de Educação Física sobre o Desenvolvimento Profissional à luz da Psicologia Sócio-histórica, no movimento constituinte de suas carreiras docentes no Ensino Fundamental Anos Finais, em articulação com as condições institucionais e sociais da Rede Municipal em que atuam.

Observa-se, nesse cenário, uma expectativa elevada em relação à área e aos seus objetivos de aprendizagem; entretanto, é relevante observar que os retornos institucionais e o reconhecimento profissional apresentados, muitas vezes são insuficientes para que tais objetivos sejam plenamente alcançados, sobretudo quando os próprios alunos deixam de perceber a Educação Física como parte significativa de sua formação.

Tendo como base essa essência concreta, buscou-se identificar alguns desdobramentos na constituição da carreira docente, com destaque para a apreensão de como os professores de Educação Física vivenciam e mediam o Desenvolvimento Profissional, conceito adotado nesta pesquisa a partir de Marcelo (2009, p. 10), ao analisar o termo em vários autores, e sintetizá-los em uma apreensão final:

O desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, que começa com a formação inicial, prossegue com a inserção na profissão e se estende por toda a carreira docente, sendo influenciado pelas condições institucionais, sociais e culturais em que o professor trabalha.

Almeja-se investigar como se constituem, no movimento dialético, os elementos de historicidade, mediação e contradição, com base nas experiências da Formação Inicial, nas perspectivas pessoais atribuídas à Formação Continuada e nas condições institucionais da Rede

de Ensino em que atuam os participantes. A pesquisa considera a realidade vivida na perspectiva da totalidade, compreendida na relação entre objetivação e subjetivação, expressa por meio do pensamento e da linguagem, buscando apreender, por meio das respostas aos questionários e das falas obtidas nas entrevistas, as significações atribuídas pelos professores quanto ao investimento na carreira, a motivação docente e a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, bem como as estratégias utilizadas para superar os desafios presentes nesse contexto.

Compreende-se que o campo de ação pedagógica da Educação Física, especialmente no Ensino Fundamental Anos Finais, precisa considerar as especificidades da faixa etária dos estudantes, que hoje estão imersos em um universo digital. Os alunos têm amplo acesso a dispositivos como televisão (*streaming*), celulares, tablets e à internet, o que influencia diretamente sua forma de interagir, aprender e participar das práticas escolares, e tendem a apresentar menor interesse pelas atividades físicas e pela socialização. A compreensão do cenário apresentado possibilita perceber que o afastamento discente das aulas de Educação Física poderá ser exacerbado, especialmente quando estas não se mostram relevantes ou significativas para os alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, reconhece que, no Ensino Fundamental Anos Finais, os estudantes apresentam maior capacidade de abstração e estão aptos a acessar diferentes fontes de informação, desde que sejam corretamente apresentadas pelos professores em sua ação pedagógica.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com diversos docentes, o que torna mais complexas as interações e a sistemática de estudos. Ainda assim, os alunos nessa fase de escolarização têm maior capacidade de abstração e de acessar diferentes fontes de informação. Essas características permitem aos estudantes maior aprofundamento nos estudos das práticas corporais na escola (BNCC, 2017, p. 233).

Essa perspectiva concorda com Gatti *et al.* (2019, p. 183), quando afirmam que a formação docente é um *continuum* e destacam que as constantes mudanças na sociedade impactam diretamente a escola, reconhecendo, dessarte, que as qualificações promovidas pela Formação Continuada devem estar presentes ao longo de toda a carreira profissional. O não envolvimento dentro dessa perspectiva pode resultar em diretrizes pedagógicas desvinculadas de uma reflexão crítica e contextualizada.

Diante disso, buscou-se fundamentação nas contribuições teóricas sobre a formação docente em seus aspectos subjetivos, já que não podemos nos pautar nas aparências e

necessitamos de uma análise que destaque o caráter histórico e singular dos fenômenos sociais e humanos. Para isso, adotamos como caminho metodológico os princípios pautados pela Psicologia Sócio-histórica, alinhado também aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em seu objetivo específico de número 4, que visa assegurar uma educação de qualidade ao longo da Educação Básica.

A partir desse olhar e das discussões desenvolvidas ao longo do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU - especialmente no Grupo de Trabalho Sócio-histórico, coordenado por professores que tiveram grande relevância e que contribuíram de forma direta e indireta para o direcionamento desta pesquisa, Cunha¹, Alves² e Magalhães³ - buscou-se investigar quais fatores contribuem para um Desenvolvimento Profissional satisfatório ao longo da carreira docente, de modo a identificar as reais necessidades e apontar possíveis caminhos de colaboração com a Rede de Ensino pesquisada, no âmbito da Educação Física escolar. Nosso propósito não é propor novas metodologias de ensino, mas compreender as significações dos professores de Educação Física sobre o Desenvolvimento Profissional, a partir de suas experiências concretas no contexto escolar e no movimento de constituição da carreira.

A participação efetiva no Grupo de Trabalho Sócio-histórico do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté proporcionou aportes teóricos fundamentais, sustentando uma postura crítica e dialética ao longo desta pesquisa.

O grupo incentiva seus participantes a desenvolverem uma consciência investigativa voltada não apenas à interpretação da realidade, mas também à atuação como parte constitutiva do próprio processo de transformação. Com base nessa perspectiva, configurou-se como um espaço de formação e reflexão coletiva.

Os encontros formativos contínuos, inspirados em produções de Karl Marx e nas contribuições de Lev Vigotski, ofereceram fundamentos para uma leitura mais significativa e esclarecedora da realidade investigada, favorecendo tanto a produção quanto a análise dos dados. Entretanto, o que permanece como legado é o amadurecimento pessoal e profissional alcançado ao longo dessa exigente, porém gratificante, missão e compromisso.

Ao final desse processo investigativo, foi possível delinear caminhos que se configuraram como Núcleos de Significação (Aguiar e Ozella, 2006 e 2013), resultantes de

¹ Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha, doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora do Mestrado Profissional em Educação (MPE-UNITAU), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1919-5480>.

² Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves, doutor em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora do Mestrado Profissional em Educação (MPE-UNITAU), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9749-1533>

³ Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, pós-doutora pelo Programa de Educação: Psicologia da Educação -PUC/SP. Professora do Mestrado Profissional em Educação (MPE-UNITAU), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>.

sínteses reflexivas mediadas pelas significações atribuídas pelos professores de Educação Física de uma Rede Municipal do Vale do Paraíba ao seu Desenvolvimento Profissional. A compreensão se aprofunda ao examinar se essas significações indicam um processo de transformação e emancipação na carreira docente, conforme o conceito de Desenvolvimento Profissional proposto por Marcelo (2009), que enfatiza a evolução contínua da trajetória profissional ou se, ao contrário, revelam permanências e limitações ainda ancoradas nas referências da Formação Inicial, podendo contribuir para processos de desinvestimento pedagógico.

Para orientar o leitor quanto à estrutura do trabalho, são apresentados a seguir os tópicos que compõem esta introdução: relevância do estudo, delimitação do estudo, problema, objetivos (geral e específicos) e organização do trabalho, seções que serão desenvolvidas a seguir.

1.1 Relevância do estudo / justificativa

A Formação Continuada constitui-se como um eixo fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento do Desenvolvimento Profissional docente. Dessa forma, ela passa a ser entendida como uma perspectiva que precisa estar presente na constituição de uma carreira sólida, emancipadora e transformadora. Nessa ótica, Gatti *et al.* (2019) afirmam que a docência é, portanto, um campo de ação orientado por saberes sistematizados e constantemente atualizados em processo contínuo. “A constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual” (p. 183).

Entretanto, os desafios e dificuldades inerentes às ações pedagógicas impostas pela profissão, à medida que surgem, podem gerar frustrações e obstáculos que dificultam o processo de ressignificações dos professores ao longo da carreira, comprometendo a busca por novos saberes e a atuação discente com qualidade e autonomia.

Buscou-se apoio no entendimento de que a Formação Inicial em Educação Física, principalmente para os formados até os anos 1990, possuía uma tendência em preparação técnica em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, diferentemente do modelo de formação empregado atualmente nos cursos de Licenciatura, cuja análise das concepções e práticas relacionadas à formação docente não podem ser dissociadas do contexto social e histórico em que foram produzidas (Daolio, 1995).

Durante muito tempo, o curso de Educação Física formou profissionais voltados exclusivamente para o rendimento esportivo e para a técnica, desconsiderando as dimensões sociais, históricas e culturais do corpo e do movimento humano. A crítica a esse modelo aponta a necessidade de uma formação que considere o sujeito em sua totalidade e inserido em um contexto cultural específico (Daolio, 1995, p. 133).

Por conseguinte, dentro das reflexões expostas, pode-se relacionar o desenvolvimento dessa pesquisa ao “ODS 4” que propõe a melhoria da qualidade da educação e defende a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizado ao longo da vida, em especial quando estabelece que até 2030, substancialmente será aumentado o contingente de professores qualificados. Nessa medida, o escopo desta pesquisa se baseou em apreender que os avanços e os desafios do ato de lecionar na atualidade permeados pelos objetivos de aprendizagem determinadas pelos sistemas de ensino de uma forma geral, cada vez mais exigem competências e destrezas com os quais muitas das vezes esses professores se sentem despreparados, seja por fatores internos ou externos os quais serão discutidos ao longo da pesquisa.

A partir da relevância exposta, e dentro de sua delimitação que será apresentada posteriormente, esta pesquisa busca contribuir com a justificativa em sua mediação, em apreender como os professores de Educação Física no Desenvolvimento Profissional, significam sobre a carreira e como lidam com os desafios que despontam dela.

Nesse contexto, entende-se que, estudar o Desenvolvimento Profissional com base nas revisões de Marcelo (2009) ao pautar-se em Zabalza (2000, p. 165), faz avançar o entendimento de que o conhecimento ou o saber proveniente da docência é o que legitima a profissão, e, assim, como em outras profissões, precisam ser transformados constantemente, pois o aluno, matéria prima do trabalho docente, está em constante transformação, ou seja, os professores necessitam se convencer a ampliar, aprofundar e melhorar suas competências para conseguir dar uma resposta adequada ao processo de aprendizagem real dos alunos.

Acredita-se que a busca constante por uma Formação Continuada possa fazer avançar este processo e complementar, de maneira significativa, as lacunas da Formação Inicial. Esse posicionamento também é corroborado em Tardif (2017) por apontar que os professores precisam constantemente ressignificar os seus “saberes docentes”. “Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (Tardif, 2017, p. 269).

Esse entendimento nos mostra que os saberes docentes não são estáticos, mas se transformam ao longo da carreira do professor, sendo constantemente reconstruídos a partir das experiências vividas no exercício da profissão.

Assim, investigar o processo de Desenvolvimento Profissional na constituição da carreira é fundamental não apenas para fortalecer a valorização dos docentes de Educação Física, mas para beneficiar toda a Educação da rede pesquisada. Ao propor sínteses das significações docentes, a pesquisa busca apreender ações formativas mais efetivas, contribuindo para uma prática educacional mais crítica, reflexiva e conectada à realidade de seus professores.

1.2 Delimitação do estudo

A pesquisa que visa apreender significações de Professores de Educação Física pelo processo de Desenvolvimento Profissional no movimento constituinte da carreira, foi realizada em um município localizado na região do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo, situado a aproximadamente 130 km da capital paulista e compreendido entre os estados de São Paulo e Rio de Janeiro. A cidade é considerada um relevante centro urbano e industrial da região, com uma população de 310.739 habitantes, segundo dados do IBGE (2022).

O sistema educacional do município abrange instituições de ensino municipais, estaduais e privadas, contemplando todas as etapas da Educação Básica. Esta investigação, de natureza qualitativa e caráter exploratório, delimitou-se à Rede Municipal de Ensino, com foco no Ensino Fundamental Anos Finais, especificamente nos professores de Educação Física que atuam do 6º ao 9º ano.

A referida rede conta com 54 escolas de Ensino Fundamental e uma de Ensino Especializado, totalizando 184 professores de Educação Física, conforme levantamento realizado durante o último processo de atribuição de aulas de setembro de 2025. Dentro desse recorte, a pesquisa delimitou-se à participação de professores de Educação Física efetivos que atuam diretamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, primeiramente através de questionários e, posteriormente, selecionados por meio de convite instando aceite voluntário para uma entrevista, considerando critérios como tempo de formação e experiência na rede. O recorte justifica-se pela intenção em apreender as significações vivenciadas em uma etapa marcada por desafios específicos à área da Educação Física, no contexto da formação e do Desenvolvimento Profissional docente.

1.3 Problema

À luz dessas questões, constata-se que, na Educação Física escolar, sobretudo nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), muitos alunos demonstram baixo interesse em participar das aulas. Mesmo entre aqueles que comparecem e revelam disposição para realizá-las, nem todos compreendem o papel efetivo da Educação Física no contexto escolar. Entendemos que esse papel transcende a mera prática de exercícios, configurando-se como uma dinâmica ampla e voltada ao desenvolvimento da 'cultura corporal', que abarca as diversas esferas e dimensões das manifestações corporais humanas. Isso é discutido por Soares (1996), quando analisa a conjunção histórica referente à importância da Educação Física dentro do cenário escolar.

A Educação Física escolar tem uma história marcada por diferentes projetos societários e educacionais. Sua presença na escola sempre esteve associada a interesses políticos, econômicos e culturais, refletindo concepções sobre corpo, educação e sociedade. Compreender essa trajetória é fundamental para ressignificar sua função no currículo escolar e para a formação dos sujeitos (Soares, 1996, p. 82).

Supõe-se que o sentimento de desvalorização da Educação Física por parte dos alunos, ao não a reconhecerem como parte fundamental do percurso educativo, possa influenciar negativamente a motivação e o engajamento dos professores ao longo de sua carreira.

Tal cenário tende a se agravar quando o profissional da área adota uma postura de não investir em processos de Formação Continuada que proporcionem subsídios teórico-práticos reflexivos, capazes de fomentar uma atuação crítica e consciente frente aos desafios impostos pela realidade escolar.

Consequentemente, a ausência de iniciativas voltadas à atualização profissional, sobretudo no campo da Formação Continuada, revela-se como um fator que compromete a solidez da prática pedagógica.

Essa lacuna pode indicar dificuldades na ressignificação dos métodos de ensino e na ampliação do repertório teórico do docente, limitando sua capacidade de responder de forma crítica e contextualizada às demandas emergentes do ambiente escolar. Como consequência, observa-se uma atuação menos resolutiva frente às múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano educacional. Dessa forma, conforme aponta Gatti:

A dimensão prática nos currículos de formação inicial e nos programas e práticas de formação continuada é concebida como um elemento articulador que busca inserir o professor no contexto da prática, prática essa que não se restringe ao fazer, e, sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria (Gatti *et al.*, 2019, p. 187).

Por conseguinte, a realidade se agrava no contexto específico investigado nesta pesquisa, em que os professores atuam no contraturno com turmas do Ensino Fundamental Anos Finais, faixa etária marcada por características próprias da adolescência e por desafios crescentes relacionados à motivação e ao engajamento ativo nas aulas. É notório quando as aulas não fazem sentido para os alunos, há uma tendência ao afastamento e ao desinteresse, exigindo do professor uma postura reflexiva e contínua sobre sua prática. Como destacam Gatti *et al.* (2019, p.18), “a profissionalização docente envolve o compromisso com o próprio desenvolvimento, com a melhoria da prática educativa e com a aprendizagem dos alunos, em um processo contínuo de reflexão e ação”. Nesse contexto, investir na formação permanente não é apenas uma escolha, mas uma condição para sustentar o exercício ético, crítico e transformador da docência.

Diante das prerrogativas expostas, cabe indagar: Como os professores de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de ensino “significam” o papel do Desenvolvimento Profissional em suas carreiras docentes?

O termo “significam” ou “significações” utilizado na construção da pesquisa, é aqui compreendido à luz da Psicologia Sócio-histórica, fundamentando-se nas produções de Vigotski, e ancorados aos estudos de Aguiar e Ozella (2006, 2013), Aguiar, Soares e Machado (2015), Aguiar e Machado (2016) e Aguiar, Aranha e Soares (2021) que as entende como o resultado da articulação dialética entre sentidos e significados, constituída nas relações sociais e nas vivências concretas dos sujeitos.

Propõe-se, portanto, esse questionamento norteador de caráter investigativo e científico, buscando revelar os elementos constituintes da Formação Inicial, da Formação Continuada e das oportunidades formativas oferecidas pela Rede de Ensino em que atuam os professores, compreendendo como tais experiências participam da produção de significações sobre o seu Desenvolvimento Profissional.

Indaga-se também se os elementos constituintes apresentados são suficientes para direcionar o Desenvolvimento Profissional dos professores de Educação Física, e se esses elementos dialogam efetivamente com sua realidade e, ainda, quais fatores contribuem para o desinvestimento ou a descontinuidade na carreira.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Apreender as significações atribuídas por professores de Educação Física ao Desenvolvimento Profissional, considerando o movimento constituinte da carreira docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

1.4.2 Objetivos específicos

- Analisar como professores de Educação Física atribuem significações ao Desenvolvimento Profissional, com foco nos elementos constituintes do processo: Formação Inicial, Continuada e da Rede, além das compreensões pessoais sobre as condições institucionais em que atuam;
- Apreender, dentro da realidade estudada, como os professores lidam com a participação dos alunos nas aulas, identificando os principais fatores que a favorecem ou que a dificultam, considerando as transformações contemporâneas que incidem sobre o fazer pedagógico e característico da Educação Física escolar enquanto campo formativo;
- Investigar os elementos que contribuem ou limitam o Desenvolvimento Profissional docente ao longo da carreira, destacando os aspectos históricos, pessoais e institucionais vivenciados pelos professores;
- Identificar necessidades concretas para o fortalecimento da Educação Física na Rede Municipal de Ensino, com base nas significações apreendidas pelos docentes participantes da pesquisa;
- Contribuir com a Rede de Ensino a partir da elaboração de um produto técnico, fundamentado nas significações apreendidas, propondo caminhos de apoio ao Desenvolvimento Profissional e incentivando a ampliação da troca de experiências entre os pares.

1.5 Organização da pesquisa

Em termos de organização, esta pesquisa foi estruturada em cinco partes. A primeira, seção 1, contém a introdução, e também versa sobre a delimitação do estudo, o problema, os

objetivos e a forma como foi organizada. A segunda seção, é dedicada à revisão de literatura, abordando o Desenvolvimento Profissional docente e as ressignificações da Educação Física Escolar. Nessa etapa, são considerados autores fundamentais discutidos ao longo do Mestrado Profissional em Educação (MPE), como Roldão, Tardif, Shulman, Nóvoa e Gatti, que analisam aspectos relevantes e centrais da Formação Inicial e Continuada, bem como os saberes docentes construídos dentro deste percurso, além de suas implicações na transformação constante da profissionalidade docente. Serão discutidos ainda pontos da fundamentação da Psicologia Sócio-histórica e sua importância para as análises realizadas assim como os elementos categoriais que sustentam o método.

Na seção seguinte (3), são abordados a metodologia, os participantes, os instrumentos utilizados para a produção de informações (questionário e entrevista semiestruturada), o procedimento de produção, o movimento da pesquisa e o processo de análise dos dados produzidos. A quarta seção foi destinada exclusivamente aos resultados e à discussão, incluindo: a caracterização dos participantes do questionário e das entrevistas; a sondagem e verificação dos Pré-indicadores, com a ordenação e estruturação dos Indicadores; e a elaboração dos Núcleos de Significação com interpretação e fundamentação na base teórica utilizada ao longo da construção da pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações provisórias e conclusão da pesquisa até a fase atual.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Almejou-se, neste capítulo, apresentar pesquisas em repositórios que estivessem correlatadas ao tema em seus principais eixos: Desenvolvimento Profissional Docente, Educação Física Escolar e Psicologia Sócio-histórica.

2.1 Panorama das pesquisas

Para a elaboração dessa pesquisa nos repositórios, foram utilizados como base teórica livros, artigos, teses e dissertações com assuntos relativos ao tema e inicialmente foi realizada uma busca nos portais científicos SCIELO Brasil (Scientific Eletronic Library Online), Periódicos no portal da CAPES Brasil e no banco de dados do mestrado da Universidade de Taubaté (Unitau). Os descritores utilizados foram: “Desenvolvimento Profissional + Formação Inicial”, “Desenvolvimento Profissional + Formação Continuada”, “Desenvolvimento Profissional + Saberes Docentes”, “Educação Física + Educação Física Escolar”, “Educação Física + BNCC”, “Educação Física + Participação dos alunos”, “Educação Física + Motivação Docente”, “Profissionalidade Docente e Psicologia Sócio-histórica”.

Para maior especificidade, na Tabela 1, foram agrupados alguns descritores, em um recorte temporal dos últimos 6(seis) anos (2019-2024).

Tabela 1 – Panorama das pesquisas nos periódicos

DESCRITORES	SciELO	UNITAU	CAPES	TOTAL
Desenvolvimento Profissional + Formação Inicial	9	27	109	145
Desenvolvimento Profissional + Formação Continuada	11	38	156	205
Desenvolvimento Profissional + Saberes Docentes	1	7	29	37
Educação Física + Educação Física Escolar	100	8	724	832
Educação Física + BNCC	8	1	93	102
Educação Física + Participação dos Alunos	1	4	37	42
Educação Física + Motivação Docente	0	0	2	2
Profissionalidade Docente	6	4	79	89
Psicologia Sócio-histórica	6	15	66	87
Total	142	104	1295	1541

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Dentre todos os materiais encontrados selecionou-se os que mais se alinhavam com o tema da pesquisa para fundamentar as discussões referentes às significações de professores de Educação Física sobre o Desenvolvimento Profissional. Após um período de análise, que envolveu a leitura de resumos e trechos das análises, enriquecendo nossa abstração conceitual sobre o material, percebeu-se a necessidade de recorrer a fontes mais antigas. Muitos livros e artigos referenciados no material analisado apresentavam bases teóricas mais consistentes para formular e estruturar a pesquisa, especialmente no aspecto metodológico e na compreensão da realidade que se pretende alcançar, sobretudo aqueles que oferecerão suporte à interpretação dos dados coletados. A seguir, na Tabela 2, descreveremos os textos que mais foram utilizados na dissertação:

Tabela 2 – Principais referências na estruturação e construção da Pesquisa

Banco de Dados	Descritores	Tipo	Título	Ano	Autor	Referência
	Educação física + Educação Física Escolar	Livro	Educação física escolar	1995	DAÓLIO, J.	DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo . Campinas: Papyrus, 1995
	Educação física + Educação Física Escolar	Livro	Educação física escolar	2003	DARIDO, S.C.	DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: temas contemporâneos . Rio de Janeiro: Shape, 2003
	Educação física + Educação Física Escolar	Livro	As representações Sociais compartilhadas pelos professores de Educação Física.	2005	DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A.	DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica . Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005
	Educação física + Educação Física Escolar	Livro	Para Ensinar Educação Física.	2007	DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, OSMAR MOREIRA	DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, OSMAR MOREIRA Para Ensinar Educação Física . Campina, SP: Papyrus, 2007
Unijuí	Educação física + Educação Física Escolar	Livro	Educação Física: Ensino & Mudanças	1991	KUNZ E.	KUNZ E. Educação Física: Ensino & Mudanças . Ijuí: Unijuí, 1991
Unijuí	Educação física + Educação Física Escolar	Livro	Transformação didático-pedagógica do esporte	1994	KUNZ	KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte . Ijuí: Unijuí, 1994.
Ulbra	Educação física + Educação Física Escolar	Livro	O esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental.	2001	PAES, R. R.	PAES, R. R. Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental . Canoas: Ed. Ulbra, 2001
CORTEZ	Psicologia sócio-histórica	Livro	A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica	2009	AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.	AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (orgs). A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica . São Paulo: Cortez, 2009, 160 p.

CAPES	Psicologia sócio-histórica	Periódico	Núcleos de Significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos.	2006	AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S.	AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: ciência e profissão , Brasília, v. 26, n.2, p. 222-245, 2006
CAPES	Psicologia sócio-histórica	Periódico	Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação	2013	AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S.	AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação . Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 94(236), 299-322, 2013
CORTEZ	Psicologia Sócio-histórica	Livro	Uma Perspectiva Crítica em Psicologia	2001	AGUIAR, W. M. J.	AGUIAR, W. M. J. Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia . São Paulo: Cortez, 2001. "Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica" (p. 117-139).
CAPES	Psicologia Sócio-histórica	Artigo	Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações	2015	AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Julio Ribeiro; MACHADO, Virginia Campos	AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações . Caderno de Pesquisa, São Paulo, vol.45, no.155, p. 56-75, jan./mar., 2015
CAPES	Psicologia Sócio-histórica	Revista	Psicologia sócio-histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)	2016	AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C.	AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente . Estudos de Psicologia, Campinas, SP. v. 33, n. 2, p. 261- 270, Jun 2016
CAPES	Psicologia Sócio-histórica	Artigo	Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo	2021	AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro	AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo . Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 51, e07305, 2021.
PUC	Psicologia Sócio-histórica	Tese de Doutorado	A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação	2021	MAGALHÃES, L. O. R.	MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação . 2021. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2021.
Martins Fontes	Psicologia Sócio-histórica	Livro	A construção do pensamento e linguagem	2001	VIGOTSKI, L.S	VIGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e linguagem . 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

	Desenvolvimento Profissional + Formação Inicial + Formação Continuada	Artigo		2009	MARCELO, Carlos	MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro . SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação, n.º 8, p. 7-22, jan/abr, 2009
	Desenvolvimento Profissional + Formação Inicial	Artigo	Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional	2007	ROLDÃO, Maria do Céu Neves	ROLDÃO, M. C. N. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007
	Desenvolvimento Profissional + Formação Continuada	Artigo	Formação de professores e desenvolvimento profissional	2017	ROLDÃO, Maria do Céu Neves	ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional . Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 22(2), p. 191-202, maio/ago., 2017.
	Profissionalidade Docente	Periódico	Professores do Brasil: impasses e desafios	2009	GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá.	GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios . Brasília: UNESCO, 2009.
PUC	Profissionalidade Docente	Tese de Doutorado	A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores	2012	ALVES, Cristovam da Silva	ALVES, Cristovam da Silva. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores . 2012, Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – PUC-SP, 2012.
CAPES	Desenvolvimento Profissional + Formação Inicial	Periódico	Educação, escola e formação de professores	2013	GATTI, Bernadete Angelina;	GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores : políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013
CAPES	Desenvolvimento Profissional + Saberes Docentes	Periódico	Saberes docentes e formação profissional	2019	GATTI, B. A.; Barreto, E. S. S.; ANDRE, M. E. D.; ALMEIDA, P. C. A	GATTI, B. A.; Barreto, E. S. S.; ANDRE, M. E. D.; ALMEIDA, P. C. A. PROFESSORES DO BRASIL: Novos Cenários de Formação , Edições UNESCO 2019.
Cortez	Desenvolvimento Profissional + Saberes Docentes	Livro	Saberes Pedagógicos e atividade docente	1995	PIMENTA, S. G.	PIMENTA, S. G. (org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente . São Paulo: Cortez, 1995.
Cortez	Desenvolvimento Profissional + Formação Inicial + Formação Continuada + Saberes Docentes	Livro	<i>Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor</i>	2005	PIMENTA, S. G.	PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor . São Paulo: Cortez, 2005
Vozes	Desenvolvimento Profissional + Formação Inicial + Formação Continuada + Saberes Docentes	Livro	Saberes docentes e formação profissional	2002	TARDIF, M	TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional . 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª Reimpressão, 2017.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

2.2 Desenvolvimento Profissional e Educação Física: a construção contínua da profissionalidade docente

Apoiamo-nos no entendimento de que o Desenvolvimento Profissional docente se constitui como um processo contínuo que aprimora a formação, a ampliação e ressignificação dos saberes necessários à docência levando em consideração a relação dialética objetividade-subjetividade. A articulação dessas experiências e pressupostos teóricos de referência nos ajudarão a compor e estruturar os alicerces desta pesquisa, pois à luz dessa perspectiva, esses saberes, conforme Tardif (2017), são plurais e resultam da combinação de conhecimentos científicos, curriculares, pedagógicos e da experiência prática, sendo construídos ao longo da carreira e sempre situados em contextos históricos e sociais específicos.

Assim, o termo profissionalidade docente adotado nesta pesquisa encontra sustentação em Alves (2012), que, ao longo de sua tese, desenvolve reflexões consistentes sobre o tema, e recusa a ideia de profissionalidade como estado, isto é, como um atributo estável que define o professor competente. Em vez disso, o autor compreende-a como um processo histórico e em constante transformação, constituído na dialética entre o sujeito e o contexto socioprofissional. Desta forma, destacamos a passagem que mais retrata essa perspectiva, trazendo para o debate a assertiva de que “a profissionalidade docente é resultante de um movimento dinâmico e complexo entre a ação dos professores, individual e coletiva, na condução de suas práticas laborais e as disposições dos contextos escolares em que essas práticas se materializam” (Alves, 2012, p. 154).

Compreende-se daí, que a Formação Inicial cumpre um papel fundamental nesse percurso, oferecendo a base teórica e metodológica que sustenta a profissionalidade docente, mas somente adquire sentido pleno quando articulada às experiências concretas vividas pelo professor em sua trajetória/constituição da carreira.

Notou-se, ainda, que o Desenvolvimento Profissional docente está intrinsecamente ligado não só aos processos de Formação Inicial, mas, também, à Continuada, e, conseqüentemente, à ampliação dos saberes necessários para a prática educativa. Ambos os elementos constituem os pilares sobre os quais se constrói, ou busca apropriar-se, de uma identidade profissional dotada de competências necessárias para o exercício satisfatório da prática docente.

Assim, a Formação Inicial e Continuada, e saberes advindos da experiência docente se interligam de maneira indissociável, alimentando e renovando constantemente o movimento da

profissionalidade docente, que se constrói na articulação dialética entre teoria e prática (na práxis), experiência constituindo a reflexão e esta constituindo a prática. Portanto, torna-se essencial aprofundar a compreensão desses elementos, analisando-os de forma para além da descritiva: o método materialista histórico-dialético exige uma análise necessariamente crítica, exploratória, explicativa, construída a partir do diálogo entre autores de referência, que oferecem suporte teórico-metodológico consistente para essa discussão, diálogo este somado, imbricado às informações quantitativas e qualitativas prospectadas, organizadas e analisadas pelo pesquisador que, assim, se aproxima da realidade, possibilitando a exploração de causas e razões com vistas a identificar sócio-historicamente os elementos determinantes para a ocorrência dos fenômenos estudados (Magalhães, 2021).

Ao integrar essas diferentes abordagens analíticas e expositivas consentâneas à perspectiva do método dialético adotado nesta pesquisa, busca-se evidenciar como esses processos formativos, aliados à valorização dos saberes construídos ao longo do Desenvolvimento Profissional, contribuem para a constituição de uma carreira docente sólida, reflexiva e socialmente comprometida.

2.2.1 Formação Inicial: a base constituinte da carreira docente

Por Formação Inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela Formação Inicial de professores para atuação nos níveis Fundamental e Médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a formação de docentes para atuar na educação básica deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura, sendo regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 2/2015 e atualizada pela Resolução CNE/CP nº 4/2024), que definem a estrutura, carga horária e componentes curriculares mínimos para essa formação. Além disso, o Decreto nº 8.752/2016 institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, reforçando o papel dos cursos de licenciatura como instância formadora e legalmente reconhecida.

Optou-se por direcionar nosso embasamento teórico sobre a Formação Inicial docente encontrando elementos que a conectem ao eixo do Desenvolvimento Profissional, e iniciaremos essas análises remetendo-nos a Michael Fullan (1993) quando diz: “A formação de professores

ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação” (Fullan, 1993 *apud* Marcelo, 2009, p. 8). A partir dessa perspectiva a formação de professores foi e continuará sendo um dos principais embates dos discursos na Educação já que muitos estudos indicam que a qualidade de como são formados esses professores e a forma como ensinam é o fator mais importante no quesito dos resultados dos alunos. De acordo com Gatti (2014), os processos educativos são responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades humanas, tendo no professor o responsável por esse papel e, ao dialogar com Silva Júnior (2010), pondera que “a formação inicial de professores, além da sua necessária formação acadêmica, requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (Gatti, 2014, p. 40).

Sob a perspectiva histórica e com base em todo o referencial apreendido acerca da Formação Inicial de professores, observa-se que as críticas estão sempre entrelaçadas a interesses políticos tanto no âmbito das políticas públicas quanto nas práticas formativas, permeadas por pensamentos e ideologias previamente estabelecidos. Mesmo diante das transformações ocorridas ao longo dos anos, que possibilitaram novas análises dessas questões, o ponto central é que permanecem inalteradas as tensões que estruturam essas discussões. Entre elas, destacam-se os embates entre teoria e prática; ensino técnico e ensino reflexivo; formação crítica e formação tradicional; e, especialmente para esta pesquisa, as significações atribuídas à Formação Inicial, em contraste com a Formação Continuada.

De acordo com Gatti (2014), a concepção da formação de professores ainda permanece fortemente petrificada e enraizada nas bases das ciências do século XIX, apresentando dificuldades para se renovar. A autora destaca que é na prática que se concretiza a formação iniciada durante a graduação. Por outro lado, ao analisarmos o campo da formação docente nas últimas cinco décadas, com base em Gatti *et al.* (2019), observamos que, mesmo diante de diversas iniciativas e esforços do poder público - como também pondera Nóvoa (2017), citado pelos mesmos autores - os avanços ainda se mostram aquém do esperado, especialmente no que diz respeito à valorização da carreira docente, apesar do aumento significativo das produções acadêmicas relevantes na área.

A Formação Inicial oferece a base teórica, pedagógica e ética que orienta a inserção do futuro docente no campo educacional, mas, como enfatiza Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, de um

trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Consequentemente, o que legitima hoje a Educação Física nas escolas, e por extensão o seu professor, passou e ainda passa por validação em programas institucionais que, da mesma forma como foi exposto anteriormente, sofreram influências políticas e sociais ao longo dos anos. Nesse contexto, o repertório de conhecimento a ser transmitido decorria, quase sempre, de um caráter técnico. Sobre esse tipo de análise, ou sobre o reducionismo da profissionalização docente, Gatti *et al.* (2019), ao analisarem Pérez Gómez (1995), Contreras (2002) e Schön (1995), são pontuais ao afirmar que “quando a docência fica reduzida à dimensão técnica, cabe ao professor um papel de implementador de métodos e técnicas para conquistar resultados, deixando de fazer parte da sua atividade profissional o questionamento das intencionalidades do ensino” (Gatti *et al.*, 2019, p. 183).

Canário (2002, p. 153) contribuiu com esse argumento trazendo um olhar mais abrangente:

É necessário considerar o professor para além do papel de um técnico, pois isso restringe o êxito da formação, ignorando o papel de reflexão na intervenção: De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar essas situações como se fossem meros problemas instrumentais, suscetíveis de resolução através de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico (Gomez, 1992 *apud* Canário, 2002, p.153).

Ao analisar a ideia do autor, entendeu-se que a formação docente não deve reduzir o professor a um mero executor de técnicas. É essencial reconhecer seu papel como sujeito reflexivo, capaz de interpretar e intervir em situações complexas e singulares que não se resolvem apenas com base em teorias ou métodos pré-estabelecidos.

Pode-se trazer também as contribuições de Shulman (1987), ao apontar que dentre as categorias do desenvolvimento pedagógico do professor, a categoria do conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria de maior interesse por identificar e envolver a compreensão do ensino como um todo, argumentando que ensinar é antes de tudo entender, diferenciando o professor de um especialista. Já Gatti (2013) afirma que a Formação Inicial dos professores deve ir para além das questões curriculares, sendo necessário pensar e entender a “função social própria à educação básica, à escola e aos processos de escolarização” (Gatti, 2013, p. 59). Portanto, essa formação deve preparar ou deveria contribuir para que o professor

assuma o seu papel como transformador e formador de ideias, além da função social da profissão se estruturando na prática educativa.

As perspectivas trazidas até aqui da Formação Inicial, mesmo que de forma não ampla, pois o tema por si só pode se apresentar como inesgotável, contribuíram para sintetizar que o professor enfrenta desafios que exigem julgamento, adaptação e criatividade e precisam construir elementos que vão além do seu domínio técnico. Entretanto, os recortes nos ajudaram a trazer profundidade ao tema e conectar ao próximo tema da Formação Continuada.

2.2.2 Formação Continuada: O movimento permanente de constituição da profissionalidade

Pela perspectiva da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Brasil, 1996), apresenta-se como o primeiro momento de proposta de formação dos professores no nível superior. No artigo 43, caput VIII, a legislação aponta que a educação superior deve:

[...] atuar em favor da universalização do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (incluído pela LEI nº 13.174, de 2015).

E o artigo 62-A, parágrafo único, contempla a Formação Continuada dos professores “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Além disso, entende-se que é na Formação Continuada que se aprofundam e se ressignificam os saberes adquiridos, permitindo que o professor, em reflexão dialógica com sua própria experiência, aprimore e amplie sua profissionalidade, melhorando os aspectos da constituição de uma carreira sólida e eficiente.

Alves (2012, p. 155), reforça essa ideia ao afirmar que “a constituição da profissionalidade é um processo complexo, dependente de fatores internos e externos aos contextos de trabalho e a disposições individuais e coletivas dos professores.”, reforçando a ideia de que profissionalidade faz parte de uma ação que está sempre em movimento. Ela estará sempre se desenvolvendo no fazer, na práxis e na mediação social, encontrando elementos que

dialogam e confrontando epistemológica e gnosiologicamente contribuições lastreadas na Psicologia Sócio-histórica.

A literatura pode nos ajudar no entendimento ampliado sobre os aspetos da Formação Continuada, o qual se infere às iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo mediado durante a carreira. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.

O foco da mudança relaciona-se com a aceitação de que a formação é um processo subjetivo, ou seja, o professor se forma como uma condição de sua mobilização para tal. “A formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa” (Nóvoa, 1992, p. 25). Sendo assim, os estímulos externos podem ser importantes, mas precisam contar com o significado que o professor atribui à experiência de formação.

No contexto desta pesquisa, a Formação Continuada constitui-se como um processo fundamental para a ampliação e ressignificação dos saberes docentes, entendidos como construções históricas e sociais, produzidas na prática e pela prática, em constante diálogo com o conhecimento teórico, Tardif (2017). Esses saberes não se limitam ao que foi adquirido na Formação Inicial, mas se enriquecem à medida que o professor vivencia situações concretas de ensino e participa de experiências formativas ao longo da carreira. Nóvoa (1995) ressalta que a Formação Continuada deve proporcionar espaços de reflexão crítica sobre a prática, estimulando o professor a tornar-se autor de sua trajetória profissional.

À luz dessa perspectiva, a Formação Continuada configura-se como um elemento indispensável para o fortalecimento e no aprimoramento dos “saberes docentes”; ao oferecer oportunidades de reflexão, troca de experiências e incorporação de novos conhecimentos, ela permite que o professor ressignifique sua prática e mantenha-se em sintonia com as demandas educacionais contemporâneas.

Mais do que um complemento à Formação Inicial, trata-se de um processo permanente que alimenta o Desenvolvimento Profissional, preserva a qualidade da atuação pedagógica e reafirma o compromisso do docente com uma educação crítica, contextualizada e transformadora/emancipadora.

2.2.3 Saberes docentes: Perspectivas críticas que embasam e auxiliam o Desenvolvimento Profissional

Muitos são os autores que levantam a questão dos “saberes docentes” e, para esta pesquisa, usaremos como base autores que trataram desta temática durante o desenvolvimento do MPE-UNITAU. Utilizaremos como mediação a assertiva de Tardif (2017, p. 36), ao dizer que os saberes docentes se constituem como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

A busca por uma fundamentação que possibilite caminhos teórico-metodológicos para embasar o que é necessário para educar e legitimar as ações didático-pedagógicas dos professores, por anos vem sendo intentada mediante variados estudos empreendidos por muitos autores. Shulman (1986, 2005), defensor do protagonismo docente, trilha por uma linha de conhecimento pedagógico do conteúdo, valorizando a centralidade do professor no processo educativo, em que a competência desempenhada na atividade educativa passa por um princípio de profissionalização da docência.

Para o autor, as fontes para a base de conhecimento podem ser tão vastas que “a questão deveria expressar nossa dúvida sobre como se pode realmente adquirir o vasto corpo de conhecimento sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professores” (Shulman, 2005, p. 9).

Flertando com a problematização da ideia de utilidade em educação, Shulman (2005, p. 10) assevera que “[...] aprender um assunto muitas vezes não é um fim em si mesmo, mas, sim, um veículo que serve a outros propósitos”. Por meio da relação de ensino e aprendizagem, todos se modificam, professores e alunos aprendem entre si, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25).

Preocupado com o conhecimento do professor, tendo por enfoque inicial o conteúdo, o autor assim caracteriza três categorias de conhecimento de conteúdo: (a) conhecimento do assunto específico do conteúdo, (b) conhecimento pedagógico do conteúdo e (c) conhecimento do currículo (Shulman, 1986).

Por conseguinte, entende-se que o conhecimento pedagógico do conteúdo é base da reflexão dessa pesquisa já que se pretende apreender como os professores, no âmbito do Desenvolvimento Profissional, buscam atingir os interesses dos alunos. Quanto às fontes da base de conhecimento para o ensino, Shulman (2005) identifica quatro diretrizes principais: (a)

formação acadêmica; (b) currículo e contexto educacional; (c) pesquisa da área educacional; e (d) experiência. A última fonte de conhecimento que dá base à docência, relatada por Shulman (2005), é a experiência. Para o autor, é essa que possibilita a construção de uma “sabedoria didática prática de professores competentes”; porém, temos que pontuar que não só a experiência é importante para o sucesso, o agir reflexivo também se faz necessário. Marcelo (2009) busca nos alertar para que a experiência seja compartilhada e o professor não fique no seu isolamento, por isso a importância do registro e a socialização da prática pedagógica.

Nesse contexto, ao desenvolver a Educação Física na escola, o professor deve assumir o conhecimento pedagógico do conteúdo, amplamente defendido por Shulman, de forma reflexiva e assertiva. Tendo como objeto de estudo o corpo em movimento, não pode desconsiderar os múltiplos aspectos que constituem o ser humano, como o cultural, o social, o político e o afetivo.

Tardif (2017), de uma maneira própria, pensa na construção dos saberes pela epistemologia da prática docente. “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 255). Aqui Tardif utiliza-se do significado que contemporaneamente vem assumindo a palavra “epistemologia”, um sentido mais amplo, mais próximo da gnosiologia (estudo do conhecimento humano em geral) e não o entendimento de epistemologia como estudo do conhecimento científico, uma parte apenas da gnosiologia.

É relevante observar que, para Tardif, os saberes que se constroem a partir das experiências vão se criando no ambiente escolar. Esclarecendo sua forma de pensar sobre o saber docente, Tardif (2017) pontua seis princípios acerca de sua teoria:

(a) O primeiro diz respeito à íntima relação entre saber e trabalho, em que o autor extrai que o saber está atrelado à pessoa do trabalhador e, conseqüentemente, com sua obra. Em função disso, o saber também constitui a identidade do trabalhador;

(b) no segundo ponto ele correlaciona a um conceito chave da teoria sobre os saberes docentes: o de que esses são plurais, compósitos e heterogêneos, tendo o saber múltiplas e combinadas fontes de origem. Além disso, os saberes não representam apenas e necessariamente conteúdos que devem ser aprendidos, mas uma série de modos de ação, de habilidades e de relações curriculares;

(c) no terceiro ponto, os saberes docentes são, também, temporais. Essa temporalidade diz respeito tanto ao processo de vida e carreira individuais, quanto ao processo de modificação dos saberes de uma profissão ao longo do tempo de acordo com interferências socioculturais;

(d) o quarto ponto é a convicção de que a experiência de trabalho é fonte de saber e baluarte dos demais saberes. No cotidiano profissional, professores mobilizam seus saberes, concedendo-lhes diferentes graus de importância, conforme o contexto e sendo a própria experiência sua referência de atuação;

(e) o quinto ponto, o autor localiza o saber docente como um saber relacional, ele propõe uma superação da ideia de que a educação deve formar para o trabalho, entendendo-a como potência de formação integral dos seres humanos e,

(f) por fim, o autor conclui que tal leitura sobre os saberes impacta profundamente os valores pessoais quanto a currículo, conhecimento e cultura.

Para Tardif “[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (Tardif, 2017, p. 37). Diferentemente de Shulman, Tardif (2017) dá um valor ao caráter coletivo a construção do saber docente: o saber é partilhado por uma coletividade, é legitimado por um sistema, tem por objeto algo social: pessoas e conhecimentos em relação, se modifica socialmente por meio da história e da cultura e é adquirido por meio de processos de socialização.

Nóvoa, nesse sentido, afirma que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalha. O desenvolvimento profissional tem que estar articulado com as escolas e seus projetos” (Nóvoa, 1992, p. 28). Este entendimento nos faz afirmar que a formação do professor não se faz antes da mudança e sim durante, tendo em seu ambiente de exercício profissional que ser um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer, produtores de práxis (Magalhães, 2021). Assim, a escola torna-se o espaço de exercício do professor de sua formação e de sua profissionalização.

Assume-se, então, a incontornável relação entre formação e profissionalização docente, considerando-se, em destaque, a autonomia e a responsabilidade que elas pressupõem de seus atores; do contrário, tudo isso seria puro idealismo. Tendo em vista que a pesquisa sobre saberes docentes existe na realidade brasileira há poucas décadas, compreender esse processo é uma forma de intervir significativamente para contribuir nas mudanças que estão se processando. Essas mudanças, importante ressaltar, ocorrem a todo tempo, e não somente dentro de um sistema escolar. O reflexo desse processo são os saberes diversos, como esclarece Pimenta

(2005), ao dizer que os alunos, quando chegam à universidade, já trazem conhecimentos adquiridos durante sua Formação Inicial:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não eram em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas (Pimenta, 2005, p. 20).

Tardif e Raymond (2000, p. 215), esclarecem que:

Pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano.

Tardif (2017) também destaca, ao expor esses saberes, que eles não se limitam ao conhecimento teórico adquirido na Formação Inicial, mas são enriquecidos e ressignificados continuamente na prática pedagógica. Quando afirma que “lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão (Tardif, 2017, p. 49). Assim, os saberes docentes são construídos na prática e pela prática, e é nesse movimento que o professor se constitui como sujeito de saber e de ação.

Buscou-se ainda analisar Libâneo (1994) que além de dialogar em outros contextos com os autores expostos acima, traz uma leitura dos saberes docentes à luz da perspectiva crítica e sócio-histórica. Para ele, a prática docente é compreendida como uma atividade intencional e mediadora, profundamente enraizada nas práticas concretas dos professores nas condições sociais, culturais e políticas em que se desenvolve, destacando que o ensino não é um ato neutro, mas uma prática social orientada por finalidades formativas e políticas.

A perspectiva crítica apresentada permite compreender que a realidade dos participantes da pesquisa evidenciou as reais condições estruturais que atravessam e constituem a docência.

Nessa direção, a profissionalidade docente pode ser apreendida como parte de um processo histórico e sociorrelacional, em permanente movimento tensionado por fatores como a precarização do trabalho, as políticas educacionais e as possibilidades formativas que os docentes vivenciam ao longo da carreira.

Tal compreensão afasta-se de uma visão meramente funcional da profissão, pois, como afirma Alves (2012, p. 25),

[...] o tornar-se profissional [...] coloca esses sujeitos num movimento de busca de condições capazes de constituírem um corpo de saberes, de práticas, de um coletivo, de um código ético capaz de melhorar a qualidade do serviço prestado [...]. Esse movimento constituidor da profissionalização configura a profissionalidade.

Assim, mais do que refletir sobre o exercício da profissão, trata-se de reconhecer que essas condições concretas e simbólicas participam ativamente do Desenvolvimento Profissional docente, demandando uma Formação Continuada crítica e reflexiva, capaz de sustentar processos de transformação e emancipação na carreira.

Retomando o pensamento de Libâneo (1994), destaca-se que o professor atua como sujeito ativo na mediação entre os conteúdos escolares e a realidade dos estudantes, o que exige uma postura crítica diante do contexto em que ensina. Sua ação, portanto, ressignifica-se continuamente a partir das condições materiais e culturais da escola e da sociedade. Assim pondera o autor: “A prática docente tem um caráter político e formativo; é uma atividade mediadora entre os conteúdos culturais e os sujeitos que se apropriam deles. Por isso, requer análise crítica das condições sociais em que ocorre” (Libâneo, 1994, p. 25).

Nota-se que, em seus trabalhos, ele enfatiza que os saberes docentes são construídos na interseção entre a história de vida, a trajetória escolar e a experiência profissional dos professores, argumentando que a docência não deve ser vista apenas como uma transmissão de conteúdos, mas como um ato intelectual e político, no qual o professor precisa interpretar contextos complexos e tomar decisões fundamentadas. Ele também enfatiza a importância da autonomia docente, defendendo que os professores devem ter condições para refletir sobre sua prática e atuar de forma crítica frente às demandas do sistema educacional.

Essa visão contribui para uma compreensão subjetiva da ação prática dos professores, reforçando a ideia de que o Desenvolvimento Profissional docente é um processo dinâmico, que envolve a integração de múltiplos saberes e a constante reconstrução da sua profissionalidade, compreendida aqui como processo de constituição do ser professor em sua dimensão ética, intelectual e social, e não apenas como o exercício de competências técnicas.

Na Educação Física escolar, os saberes docentes assumem um papel central para garantir que o ensino ultrapasse a mera reprodução de técnicas e movimentos, promovendo experiências significativas que integrem elementos da “cultura corporal” ao contexto social dos estudantes; entretanto, o processo histórico testemunha que nem sempre foi assim.

2.3 Panorama histórico das tendências pedagógicas da Educação Física determinantes na formação específica do docente

O contexto da Educação Física Escolar atualmente não é mais aquele que por muitos anos foram criticados, principalmente pelas características ou ideais que permeavam sua função na escola e consequentemente seus professores. Algumas das tendências apontadas por Darido e Rangel (2005, p. 2-4) foram as que reinaram até o final da década de 1980 nas formações dos professores:

a) Higienismo e Militarismo nas quais a preocupação central estava na valorização do físico, preocupadas com a saúde e higiene do corpo e, posteriormente, formar pessoas capazes de suportar as lutas e combates;

b) Esportivista, na qual o eixo era na formação de atletas e a grande valorização de técnicas e habilidades esportivas com exacerbada repetição mecânica dos movimentos;

c) Recreacionista, o qual deu à Educação Física um papel de ocupação do tempo livre com atividades prazerosas, porém, sem contexto aos princípios pedagógicos.

Em contraponto a essas tendências, surgem abordagens denominadas “Renovadas”, com o intuito de romper as visões e a imagem que por muito tempo foram criticadas. Algumas dessas abordagens são também apresentadas em Darido e Rangel (2005, p. 5-17):

a) Psicomotricidade, na qual o foco é o desenvolvimento da criação de forma global pelo campo da psicologia, valorizando os processos cognitivos, afetivos e psicomotores;

b) Desenvolvimentista, na qual seus ideais consistiam em colocar o movimento com maior valor da existência da educação física, e estes movimentos ou fase de aprendizagem dos movimentos, eram colocados em classificação hierárquica através de taxonomias de desenvolvimento motor;

c) Construtivista-Interacionista, cuja intenção é valorizar o que o aluno já traz de bagagem cultural e a intenção é a construção do conhecimento pelo que ela já sabe;

d) Crítico Superadora, parte do ponto de vista do que é relevante a se ensinar. Essa abordagem tem o intuito de levantar questões de poder, interesse e esforço e contestação para o campo político-pedagógico na escola. A partir dessa abordagem o conceito de cultura corporal começa a ser internalizado na forma de pensar o que ensinar na educação física;

e) Crítico-Emancipatória: é entendida como um desdobramento da anterior usando o mesmo princípio de ter a cultura corporal como algo a ser ensinado nas aulas e o conceito de

problematização da aula por meio de compreensão crítica e ampliação desses levantamentos para, depois, elaborar uma reconstrução do conhecimento aprendido;

f) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): Estas abordagens foram essenciais para poder pensar algo definitivo e que fossem documentados a nível nacional. A partir da homologação dos PCN's a Educação Física passa a ter uma proposta curricular não obrigatória a ser seguida e a forma de ensinar era por temas transversais, valorizando os conceitos de atitudes, procedimentos e conceitos dos conteúdos advindos da cultura corporal.

Analisou-se também em Soares *et al.* (1992) que buscou apresentar uma abordagem crítica sobre a Educação Física Escolar, destacando a cultura corporal como eixo central do ensino, tendo como argumento que a disciplina deve abranger práticas como esportes, jogos, danças e lutas, promovendo uma compreensão ampla e reflexiva dessas atividades no contexto social. Além disso, enfatiza que o esporte não deve ser tratado apenas como uma prática física, mas como um fenômeno social cujas normas e adaptações devem ser analisadas criticamente.

Outro ponto essencial abordado em Soares *et al.* (1992) é a necessidade de um currículo ampliado, que vá além da aptidão física e incentive os alunos a refletirem sobre a cultura corporal e sua relação com a sociedade, sendo estes aspectos apontados em uma ótica de organização curricular baseada em ciclos de escolarização, permitindo uma abordagem mais integrada e contextualizada dos conteúdos, adaptando o ensino às diferentes fases de desenvolvimento dos estudantes.

Entende-se que todas essas abordagens, cada qual de uma maneira e com relevâncias específicas, contribuíram para, hoje, termos a Educação Física entendida como um exercício profissional em seu eixo pedagógico, regulamentado e em acordo com a função social da escola, entendendo a Cultura Corporal de Movimento como manifestações de como o ser humano produz, se expressa e se relaciona com o seu corpo em movimento, o movimento humano expresso em uma linguagem cultural, variando, portanto, nas diferentes culturas e em diferentes épocas. Promover a Cultura Corporal de Movimento é de importância fundamental para expressar emoções e necessidades sociais promovendo a inclusão e a formação integral do indivíduo.

2.3.1 A Educação Física na BNCC: avanços, reconhecimentos e desafios

A criação da Base Nacional Comum Curricular, prevista na Constituição Federal Brasileira de 1988, repercutiu na sociedade brasileira, especialmente em entidades e instituições

ligadas à educação. A Educação Física na Base Nacional insere-se na área das “Linguagens”, juntamente com os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte. A área de Linguagens, como explicita o documento: “[...] trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas” (BNCC, 2017, p. 230).

De acordo com a BNCC (2017), a Educação Física, entendida como “Linguagem”, integrada aos outros componentes curriculares desse núcleo curricular, tem como propósito central contribuir para a constituição da motricidade humana, conforme os próprios conteúdos e objetivos da aprendizagem indicam.

Nesse entendimento, o usufruto da cultura corporal de movimento refere-se à integração das dimensões afetiva, social, cognitiva e motora, isto é, à integração de sua personalidade.

O ensino da Educação Física fundamenta-se nas práticas corporais, entendidas como formas de relação do ser humano com o mundo e de inter-relação com os outros sujeitos, de modo que possibilitem a construção de sentidos e a produção de cultura (Soares, 1996).

As manifestações das práticas corporais foram alteradas na segunda versão da BNCC, tornando-se as seguintes: as brincadeiras e jogos, tradicionais e populares, transmitidos de geração em geração; as danças, que são caracterizadas por movimentos rítmicos (passos e evoluções) e musicais, centrados na sociabilidade e diversão; os esportes, que são práticas orientadas pela comparação entre adversários, regidas por regras formais e institucionalizadas que devem ser ensinadas como prática social, passível de recriação pelos envolvidos em sua prática; as ginásticas, que envolvem ginástica de demonstração, de condicionamento físico e de conscientização corporal; as lutas, que envolvem artes marciais, lutas tradicionais, de combate e defesa pessoal; e as práticas corporais de aventura, na natureza e/ou no meio urbano, caracterizadas por desafios e que provoquem vertigem e risco controlado.

Entende-se que a Educação Física no Ensino Fundamental anos finais, na segunda versão preliminar, apresenta metas que compreendem a experimentação, fruição e apreciação de diferentes práticas corporais, que permitam identificar e recriar seus sentidos e significados, bem como valorizar o trabalho coletivo, o protagonismo. Propõe-se também aumentar as possibilidades de aprendizagem de práticas corporais, ampliando o uso de práticas corporais para o lazer e para a saúde, bem como promover a compreensão das práticas corporais como direito do cidadão, por fim, entender a origem da Cultura Corporal de Movimento e sua relação com a identidade cultural, bem como analisar a multiplicidade de sentidos e padrões disseminados, adotando postura crítica ao preconceito.

Todavia, esse reconhecimento representa um avanço conceitual significativo, ao reposicionar a Educação Física dentro de uma perspectiva pedagógica mais ampla, que vai além da mera aptidão física ou desempenho esportivo, percebendo que o bom desenvolvimento do aluno exige um maior comprometimento com sua profissionalidade, ampliando seus “saberes docentes”, fortalecendo seu Desenvolvimento Profissional ao longo da carreira. No entanto, junto com os avanços e reconhecimentos institucionais, surgem desafios importantes que nem sempre os professores se sentem preparados para lidar, como a necessidade de ressignificar suas práticas, envolver-se em Formações Continuidas e estar sempre a dialogar com as múltiplas demandas da sua realidade profissional. Verifica-se que essas competências gerais propostas pela BNCC, serão compreendidas na pesquisa ao buscar as significações dos professores, permitindo-nos assim um diálogo crítico à luz deste documento de caráter Nacional e obrigatório dos currículos.

2.3.2 Participação dos alunos e motivação docente nas aulas de Educação Física: uma relação indissociável

Entende-se que a participação efetiva dos alunos nas aulas de Educação Física está diretamente relacionada aos níveis de motivação que o professor no exercício de seu Desenvolvimento Profissional consegue exercer em suas aulas e consequentemente atingir o despertar do interesse dos alunos. A motivação aqui abordada pode ser entendida como o conjunto de fatores internos e externos que impulsionam a ação do docente no planejamento de boas aulas e é essencial para que os alunos se envolvam com sentidos e significados na expressão da sua motricidade e que se relacionam pela Cultura Corporal de Movimento já abordada nos capítulos anteriores como objetivo de ensino da Educação Física escolar.

Compreende-se que o campo de ação da Educação Física é amplo na Educação Básica abrangendo desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, porém nos concentraremos em uma parte específica do Ensino Fundamental Anos Finais. Nesse contexto, abordaremos as significações desse recorte de atuação, pois entende-se que os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, demonstram maior interesse em desenvolver sua motricidade nas aulas de Educação Física. Assim, centralizaremos a análise no papel do professor atuante no Ensino Fundamental Anos Finais frente a essa realidade, já que são suas escolhas didático-pedagógicas que podem instigar ou inibir o engajamento dos alunos.

Nesse contexto, e segundo Almeida (2007), os tipos de procedimentos didáticos pedagógicos que o professor usa, contribuem diretamente para a qualidade das aulas; além disso, sua motivação contribui para fazer com que os alunos tenham uma melhor participação, tanto nos quesitos de comparecimentos, como também no que se refere a uma realização efetiva da aula.

Além disso, na realidade investigada, em que as aulas de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental são ofertadas no contraturno, observam-se indícios de desmotivação e baixa adesão por parte dos alunos. Diversos fatores, passíveis de investigação, parecem comprometer a participação efetiva, especialmente quando as secretarias de Educação optam por esse modelo de oferta.

Por conseguinte, nesse cenário, é possível levantar a hipótese de que a ausência de estratégias voltadas ao aprimoramento dos procedimentos didático-pedagógicos e à ampliação da base de conhecimentos, por meio de formações continuadas, contribua para dificuldades ao longo da trajetória profissional docente. Tal questão torna-se ainda mais relevante diante das especificidades deste segmento do Ensino Fundamental, no qual os estudantes têm acesso constante a uma ampla gama de estímulos digitais, tais como: celulares, tablets, jogos digitais, etc., que podem impactar negativamente o interesse pelas atividades físicas e pela socialização. Esse contexto tende a favorecer o abandono das aulas, sobretudo quando os alunos não atribuem sentido ou significado à sua participação.

Cabe ainda destacar que Paes (2001) argumenta que o professor deve atuar como um organizador de experiências significativas e desafiadoras, respeitando os níveis de desenvolvimento dos alunos e criando condições favoráveis para a autonomia, o protagonismo e a superação pessoal, o que impacta diretamente na participação dos alunos. “O professor de Educação Física deve assumir o papel de organizador das experiências corporais de seus alunos, oferecendo situações desafiadoras e com significado, que estimulem a participação, a reflexão e a construção do conhecimento sobre o movimento” (Paes, 2001, p. 25).

Analizou-se também algumas considerações em Martinelli (2006), em que o mesmo salienta que a metodologia escolhida pelo professor exerce grande influência na adesão dos alunos às aulas, sendo que práticas pouco inclusivas e repetitivas podem gerar desinteresse e evasão. Posteriormente Marzinek e Neto (2007), comungam do mesmo pensamento quando afirmam que tanto fatores internos, como prazer e bem-estar, quanto fatores externos, como incentivo de colegas e professores, são determinantes para a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Entretanto, como a base metodológica desta pesquisa está imbricada no campo da Psicologia, Paula e Fylyk (2009), abordam que fatores como vergonha, timidez e baixa autoestima, especialmente no período da adolescência no qual pretendemos compreender os professores de Educação Física que atuam diretamente com esse norte (Ensino Fundamental Anos Finais). Na perspectiva dos autores, esses fatores podem incidir negativamente sobre a motivação e a participação nas aulas, podendo comprometer até sua aceitação quando estes chegarem ao Ensino Médio, pois, como retrata Paludo (2015), o desinteresse dos alunos tende a crescer no Ensino Médio, devido à falta de renovação metodológica nas aulas e à recorrência de conteúdos, o que compromete a atratividade da disciplina e a consequente participação.

Soma-se a isso, Kunz (1991), defensor de uma Educação Física crítico-emancipatória que, ao discutir as abordagens pedagógicas existentes na Educação Física, destaca que independentemente da escolha metodológica, o modo como o professor conduz o processo de ensino pode potencializar ou limitar a participação ativa dos estudantes.

A forma como o professor se coloca diante do processo de ensino-aprendizagem pode favorecer ou impedir o envolvimento do aluno. Mesmo a melhor proposta pedagógica pode fracassar se não for mediada por uma prática coerente e sensível às necessidades dos educandos (Kunz, 1991, p. 98).

Para o autor, aulas centradas apenas na reprodução técnica ou na repetição de gestos desprovidos de sentido tendem a afastar os alunos, enquanto abordagens que valorizam a expressividade, a autonomia e a problematização tendem a favorecer o interesse e a participação dos alunos o que motiva o docente a buscar se aperfeiçoar e melhorar suas práticas.

Além disso, e sempre recorrendo à autora base na compreensão do valor da Educação Física na apreensão dos alunos acerca do valor da cultura de movimento, encontra-se em Darido (2003) que destaca que práticas diversificadas e contextualizadas contribuem para o aumento da participação, na medida em que possibilitam que os alunos se identifiquem com os conteúdos e vivenciem experiências significativas. “A diversidade de conteúdos e a contextualização das práticas corporais são fundamentais para despertar o interesse dos alunos, permitindo que se reconheçam nas aulas de Educação Física e vivenciem experiências significativas para sua formação” (Darido, 2003, p. 75).

Ainda em Darido (2003) e Darido e Rangel (2005), encontramos a assertiva de que o desinteresse dos alunos pela Educação Física pode estar relacionado às experiências prévias nas aulas regulares, que, ao não proporcionarem prazer ou significado, geram distanciamento da prática corporal ao longo da vida. Para a autora, é imprescindível que as ações práticas do

professor dialoguem com os interesses dos alunos, com a sua cultura corporal e com o cotidiano escolar para que se ampliem as chances de engajamento e participação efetiva em cenários como o pesquisado, que são alunos vindo para o contraturno do regular.

Dessa forma, se o ensino for descontextualizado e não fizer sentido para o aluno, provavelmente, não despertará o interesse, não havendo atenção e participação. Rubem Alves, em sua crônica “A Escola da Ponte” faz a comparação dos nossos programas de aprendizagem com um livro de receitas que não vão ser feitas “Receitas aprendidas sem que vá fazer o prato são logo esquecidas. A memória é um escorredor de macarrão” (Alves, 2001, p. 39). O autor nos convida a compreender que o conhecimento só se constitui como aprendizagem quando é apropriado pelo sujeito nas relações sociais e nas mediações concretas da prática. Quando os conteúdos são trabalhados de forma descontextualizada, afastados da realidade vivida e das necessidades objetivas dos estudantes, tendem a não produzir sentidos pessoais, permanecendo apenas no plano da informação transitória. Nesse movimento, tais conhecimentos se aproximam da imagem da água que escorre pelo escorredor de macarrão, pois não se estabilizam como elementos constitutivos do pensamento e da consciência. “Esse é o destino de toda a ciência que não é aprendida a partir da experiência: o esquecimento” (Alves, 2001, p. 42).

Nessa direção, cumprir programas curriculares não assegura, necessariamente, a formação humana pretendida pela escola. Mesmo quando os estudantes apresentam bom desempenho em avaliações, isso pode expressar apenas uma apropriação imediata e funcional do conteúdo, sem que haja internalização crítica e produção de sentidos. Tal cenário evidencia os limites de práticas pedagógicas e avaliativas centradas na reprodução e no desempenho pontual, em detrimento de processos educativos que considerem o sujeito como histórico, socialmente constituído e em permanente processo de desenvolvimento.

Por fim, Daolio (1995) nos traz uma ótica para compreensão do interesse/participação nas aulas de Educação Física em uma perspectiva antropológica quanto pontua que o corpo é uma construção cultural e que cada aluno traz consigo uma história corporal única. “Cada aluno carrega em seu corpo uma história, uma cultura, uma maneira de se expressar e de se relacionar com o mundo. O corpo é uma construção cultural e deve ser compreendido dentro de sua singularidade e diversidade” (Daolio, 1995, p. 53).

Entende-se, de modo geral, que os procedimentos pedagógicos devem reconhecer e valorizar a singularidade dos sujeitos, possibilitando que expressem suas identidades e se sintam pertencentes ao processo educativo. Percebemos uma aproximação da visão do autor com os pressupostos da Psicologia Sócio-histórica ao enfatizar que não podemos ignorar as

dimensões culturais e subjetivas no processo de ensino-aprendizagem, sob risco de provocar o desinteresse e, consequentemente, a não participação dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais.

Entretanto, esse risco se intensifica em contextos como o desta pesquisa, em que as aulas de Educação Física acontecem exclusivamente no contraturno escolar, tornando a motivação docente um fator decisivo para a assiduidade dos estudantes e, por consequência, para que o professor exerça seu Desenvolvimento Profissional de maneira efetiva. Afinal, é relevante observar que, sem a presença e o engajamento do aluno não há possibilidade de um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

2.4 A profissionalidade docente e seus elementos norteadores da carreira

A profissionalidade docente trazida para essa linha de pesquisa articula-se ao de Desenvolvimento Profissional, pois ambos expressam movimentos históricos de formação, reflexão e transformação; entretanto, neste momento, concentra-se em trazer pontos não debatidos dos “saberes docentes” pela perspectiva fundamentada em Tardif, Nóvoa, Pimenta, Gatti como também em Roldão e é possível que esses autores se aproximem na compreensão acerca da profissionalidade docente quando buscam conceituá-las transcendendo a mera execução de tarefas pedagógicas, alcançando objetivações da ação quando se referem à formação do professor como sujeito de saber prático-reflexivo e com compromisso ético na educação, e, dessa forma, compreende-se que estes elementos precisam estar imbricados e constituídos nas significações da carreira do professor. Tardif (2017) oferece uma contribuição significativa para essa discussão ao afirmar que os saberes docentes são analisados de forma múltipla e partem de um princípio em que estes são construídos socialmente, tendo o professor o seu desenvolvimento, como vimos, no âmbito de sua prática, na interação com os alunos e colegas, e constituem um conhecimento legítimo e essencial para a profissionalidade docente. Isso é evidenciado quando o autor afirma:

Podemos resumir agora nossas palavras da seguinte maneira: uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano (Tardif, 2017, p. 269).

Ao pautarmos pela perspectiva de Nóvoa, podemos ampliar esse aspecto ao destacar que “ser professor” implica construir uma trajetória de vida marcada por escolhas, experiências e significações atribuídas ao ato de ensinar, implicando processos de reflexão e autoconstrução de uma identidade própria, em contextos coletivos, através do diálogo com colegas e a partilha de experiências. Para o autor, “ser professor não é apenas exercer uma função, é construir uma identidade pessoal e social, é inscrever um percurso de vida. A construção dessa identidade faz-se em contextos coletivos, através de processos de formação e de partilha de experiências” (Nóvoa, 1992, p. 26).

Observa-se que ações colaborativas e práticas bem-sucedidas podem auxiliar os professores, principalmente aos iniciantes, por intermédio do acesso às experiências construídas pelos mais experientes. Ao se propor a buscar caminhos que evidenciem esses trabalhos em uma rede composta por professores de Educação Física, observa-se que esses profissionais vivenciam diferentes e distintas fases do Desenvolvimento Profissional. Tais ações podem ajudar de maneira significativa os professores articularem o conteúdo disciplinar com competências pedagógicas gerais para transformar o conteúdo em algo compreensível e significativo para os alunos.

Pode-se ampliar o embasamento acerca da profissionalidade docente com Pimenta (2012), ao propor que a formação docente deve reconhecer e valorizar os saberes da experiência, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática e incentivando a autonomia profissional. Isto é percebido a partir da afirmação de que “a profissionalidade docente deve ser entendida como um processo construído a partir dos saberes da experiência, que precisam ser reconhecidos, problematizados e ressignificados, tendo em vista a constituição de uma prática reflexiva e autônoma” (Pimenta, 2012, p. 26).

Consequentemente, o principal caminho apontado reside na necessidade de compreender a formação contínua como processo que reconhece o professor como protagonista de seu desenvolvimento, e não apenas como receptor de propostas externas. Assim, os saberes docentes são entendidos como construções subjetivas, históricas e sociais, atravessadas por conflitos, contradições e sentidos elaborados no cotidiano profissional. Nessa perspectiva, a formação deve promover espaços de reflexão crítica e de tomada de consciência sobre a própria prática, permitindo que o professor exerça sua autonomia, ressignifique seus saberes e se constitua como sujeito ativo na transformação da realidade escolar.

Portanto, a prática pedagógica não é mero local de aplicação, mas sim espaço de produção de saberes e de subjetividades. O professor é, assim, um sujeito epistêmico e ético,

produtor de significados e sentidos em sua atuação. “A prática pedagógica deixa de ser apenas um espaço de aplicação para ser reconhecida como espaço de construção de saberes, de produção de subjetividades e de significações, na qual o professor é sujeito epistêmico e ético, produtor de sentidos no cotidiano de seu trabalho” (Pimenta, 2012, p. 29).

Analizou-se também a profissionalidade docente a partir de Gatti *et al.* (2019), em que os autores a entendem como um processo complexo que envolve múltiplas dimensões do ser e do fazer docente. Os autores destacam que a docência deve ser vista como uma prática profissional fundamentada em saberes especializados, adquiridos por meio de formação contínua e alinhados às demandas educacionais contemporâneas. “A constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual.” (Gatti *et al.*, 2019, p. 183).

Essa perspectiva ressalta a importância de políticas públicas que assegurem condições adequadas de trabalho, espaços de Formação Continuada, tempo para estudo e planejamento, e valorização social e econômica da carreira docente. Tais condições são essenciais para que o professor possa exercer sua função com qualidade e autonomia, reconhecendo a docência como uma prática social que articula conhecimento, ética e responsabilidade.

Conforme sintetizado por Gatti *et al.* (2019), a profissionalidade docente configura-se como um processo dinâmico e contextualizado, que envolve a articulação entre saberes científicos, experiências profissionais, compromisso social e identidade profissional. Essa concepção amplia o entendimento sobre o que é ser professor hoje, reconhecendo o caráter intelectual, ético e político da docência.

Foi possível afirmar que, para exercer a docência de forma qualificada, os professores devem dominar conhecimentos teóricos e práticos, na perspectiva da práxis, incluindo fundamentos filosóficos, históricos, sociais e psicológicos, além de competências pedagógicas e didáticas que permitam uma atuação crítica e reflexiva no cotidiano escolar. A docência é, portanto, um campo de ação orientado por saberes sistematizados e constantemente atualizados.

Além disso, a profissionalidade docente envolve um compromisso ético e político com a formação das novas gerações. Professores atuam como mediadores do conhecimento em contextos de desigualdade e diversidade cultural, exigindo sensibilidade e adaptação. Dessa forma, a docência vai além da mera transmissão de conteúdos, configurando-se como uma prática social que articula conhecimento, ética e responsabilidade.

A valorização da profissão docente não pode permanecer no campo das intenções, tampouco em discursos simbólicos que pouco alteram a realidade escolar. Trata-se de uma

urgência histórica que demanda políticas públicas efetivas capazes de assegurar condições dignas de trabalho, tempo para planejamento pedagógico, Formação Continuada contextualizada às necessidades reais da escola e reconhecimento social e econômico compatível com a complexidade da profissão. Sem tais fundamentos estruturais, amplia-se o risco de adoecimento, desmotivação, desinvestimento pedagógico e abandono da carreira. Valorizar o professor, portanto, significa garantir condições materiais e formativas para que a autonomia profissional se realize como prática crítica e transformadora e não como mero ideal abstrato. Em consonância com isso, Gatti *et al.* (2019) formula a profissionalidade docente como um processo dinâmico e contextualizado, unindo saberes científicos, experiências, compromisso social e identidade profissional, reforçando o papel intelectual, ético e político do professor na sociedade.

Conclui-se esta base analítica e documental sobre a profissionalidade docente, apresentando os apontamentos em Alves (2012) ao trazer os conceitos de Roldão (2005) ao sintetizá-los da seguinte forma:

[...] profissionalidade e identidade, apesar de tratarem de processos distintos, apresentam variáveis intervenientes que se cruzam, proporcionando a ambos uma fronteira com uma espécie de zona sobreposta. Uma zona de penumbra, em que esses conceitos se interpenetram levando o interlocutor a não ter clareza de suas diferenças (Alves, 2012, p 49).

Ao dialogarmos com Roldão (2007), amplia-se o entendimento de que a docência se caracteriza como uma profissão intelectual, cuja complexidade exige do professor muito mais do que domínio técnico. A autora evidencia que a prática pedagógica envolve tomadas de decisões fundamentadas, leitura crítica dos contextos escolares e mobilização de saberes especializados, reafirmando a autonomia e a responsabilidade ética como condições estruturantes da profissionalidade. Essa perspectiva se explicita quando Roldão afirma que “a docência é uma profissão de natureza intelectual, na medida em que implica tomada de decisões fundamentadas, interpretação de contextos complexos e mobilização de saberes especializados, exigindo do professor uma atuação ética, responsável e autônoma” (Roldão, 2007, p. 19). Ademais, ao reconhecer a docência como produção crítica e não como mera execução de prescrições externas, a autora converge com os argumentos que temos defendido ao longo desta dissertação.

À luz dessa perspectiva, dessa ótica, em suma, entende-se que a profissionalidade docente se refere a um processo dinâmico e contínuo de construção de saberes, identidades e práticas, exigindo uma postura reflexiva, investigativa e comprometida com a transformação

da realidade educacional. Essas caracterizações apresentadas até agora nos fornece uma base sólida para análises de entrevistas, discursos e práticas docentes, especialmente em abordagens qualitativas orientadas pela Psicologia Sócio-histórica.

2.5 Psicologia Sócio-histórica

A Psicologia Sócio-histórica constitui uma abordagem que compreende as significações como articulações dialéticas entre sentidos e significados, fundamentando-se nas produções de Vigotski, em que sentidos e significados se complementam dialeticamente, sustentados pelos princípios do Materialismo Histórico-dialético que se justificaram a partir de estudos de Marx e Engels.

Os sentidos são produções singulares e complexas e, portanto, menos estáveis, com processo de transformação mais dinâmico porque representam a leitura particular e única, embora constituída a partir do significado, que cada sujeito constrói da realidade. Os significados são produções histórico-culturais que oportunizam a comunicação dos homens por serem mais estáveis e dicionarizados, embora possam se modificar (Vigotski, 2001).

Ao utilizar essa abordagem em pesquisas qualitativas, é necessário compreender que seu objetivo não se limita à explicação da realidade estudada, mas, sim, desenvolver um senso crítico para além das aparências. De acordo com Vigotski (2001), os seres humanos, ao relacionarem-se, se transformam e tendem a continuar se transformando continuamente com o mundo, e, sendo assim, as dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, ambientais, psicológicas, tecnológicas, epistemológicas precisam ser entendidas em suas totalidades não podendo ser analisadas isoladamente. A dialética, como método de conhecimento, usa sua forma de enxergar essa totalidade indivisível e constituída como um todo.

O escopo da fundamentação da Psicologia Sócio-histórica considera a realidade vivida como um processo, observando nos fenômenos psicológicos, isto é, a experiência pessoal dos sujeitos, o desenvolvimento do ser humano no tempo em que constrói sua própria história em meio às relações sociais. Para compreendê-lo, é fundamental entender a sua história, o seu processo constitutivo e a relação dialética com o social e com o processo histórico; o ser humano é, em sua gênese, materialidade sendo continuamente materializado no transcorrer de sua própria história e no seio das relações sociais que o constituem e que são constituídas por ele.

O Materialismo histórico-dialético, então, se estabelece na tentativa de buscar explicações críticas, para além da aparência, que contemplem o movimento do real, para

explicar não os fenômenos naturais, mas para explicar os fenômenos sociais, a totalidade social. Basicamente tenta responder diferentes questões sobre como surgimos e como nos desenvolvemos, “[...] e busca produzir um conhecimento que contribua para permitir a ruptura do cotidiano alienado; pretende, ao captar o real em sua complexidade e apreender suas particularidades, superar os limites da espontaneidade, da fragmentação e da casualidade” (Aguiar e Machado, 2016, p. 263).

A Psicologia Sócio-histórica surge problematizando as teorias psicológicas predominantes no início do século XX, as quais concebiam os fenômenos psicológicos como algo inerente ao indivíduo e independente das relações sociais e históricas. Em oposição a essa visão fragmentada e dicotomizada, a perspectiva Sócio-histórica, fundamentada em Vigotski e seus colaboradores, compreende que os fenômenos psicológicos são produzidos nas relações sociais e mediadas pela cultura. Significa, portanto, que as funções psicológicas humanas não são inatas, mas constituídas historicamente, por meio da experiência concreta dos sujeitos em sua prática social. São fenômenos que se constituem nas relações sociais, e para sua compreensão é necessário dar visibilidade a esses processos, aos aspectos históricos, às relações sociais, aos processos e às atividades que são a base material da existência humana. Os fenômenos são produzidos no tempo histórico e para compreendê-los é preciso recuperar os processos que os constituem e que, segundo Lefebvre (1979, p. 119) *apud* Aguiar; Soares; Machado (2015, p. 66), “analisar uma realidade complexa e atingir seus elementos reais é o mesmo que descobrir seus momentos”.

Nesse sentido, ao nos apropriarmos desta fonte, necessitamos trazer ao diálogo pontos relevantes do Materialismo Histórico-dialético proposto por Marx, especialmente quando este afirma que “a essência humana não é algo abstrato, inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (Marx, 2007, p. 25). Compreender o sujeito, nessa perspectiva, implica recuperar a história de sua constituição como ser social, ou seja, compreender os processos objetivos que constituem sua subjetividade, surgindo a necessidade de uma teoria que fizesse a mediação entre o método materialista histórico e os fenômenos psíquicos (Aguiar e Ozella, 2006).

Para esta pesquisa, consideramos importante o entendimento de que o funcionamento psicológico dos participantes analisados, os fenômenos psicológicos por trás do movimento, possuem uma dimensão histórica e social, podendo ser transformado ao longo do tempo e da trajetória humana. Nesse sentido, é fundamental compreender como esses participantes, em seus movimentos, se transformam ao longo do tempo, pois foi possível perceber que, é por meio

da história que estaremos neste movimento de transformação, especialmente mediados pelas relações sociais e pela forma como produzimos o conhecimento científico. Portanto, é imprescindível considerar as dimensões sociais, históricas e contraditórias na análise dos fenômenos psicológicos que nos constituem. Assim, amparados em Aguiar e Ozella (2006), vale destacar que “a ciência, nessa perspectiva, deve ter como pedra angular a ideia da inseparabilidade do lógico, da base material, da dialética e do histórico” (p. 224). Tal compreensão nos oferece uma direção teórico-metodológica, pois reafirma que os fenômenos humanos e psicológicos não podem ser analisados de forma fragmentada ou abstrata, mas devem ser apreendidos em sua totalidade concreta.

À luz dessa perspectiva, a Psicologia Sócio-histórica estrutura-se a partir da compreensão do trabalho como atividade essencialmente humana, de natureza instrumental, voltada à transformação do mundo para garantir a sobrevivência e a constituição do sujeito. Essa perspectiva é evidenciada por Oliveira (1993), ao se apoiar nos apontamentos de Vigotski:

Para Vygotsky, o trabalho é uma atividade fundamental na constituição do homem como ser histórico e social. A mediação por instrumentos, sejam eles materiais ou simbólicos, transforma a relação entre o sujeito e o mundo, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Oliveira, 1993, p. 27).

Nesse processo histórico e consequentemente evolutivo, o uso de instrumentos, sobretudo a linguagem, representa um marco essencial na mediação entre o sujeito e o mundo material e simbólico. Os instrumentos acompanham e promovem transformações nas capacidades humanas, sendo a linguagem o principal mediador. É por meio dela que o ser humano desenvolve a capacidade de comunicar ideias, deslocar-se no tempo, planejar ações e possibilitar a apropriação de conhecimentos, seja em relações presenciais ou à distância.

Com base nos estudos de Vigotski, é relevante observar que, a subjetividade humana é constituída por mediações sociais, sendo a linguagem aquela que melhor expressa a síntese entre objetividade e subjetividade. O signo linguístico é, ao mesmo tempo, produto social que designa a realidade objetiva, construção subjetiva partilhada coletivamente e apropriação individual do significado social por meio da atribuição de sentidos próprios. Como afirma Vigotski, "a linguagem não apenas reflete a realidade, mas também a constrói, sendo um elemento essencial na constituição da subjetividade e na interação social." (Vigotski, 2001).

Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como elemento determinante na constituição do sujeito enquanto ser social em constante transformação. É por meio dela que nos deslocamos no tempo, evocando o passado, projetando o futuro e interagindo no presente.

A linguagem rompe com a condição rudimentar, inserindo o sujeito em formas complexas de comunicação, expressão e significação, sendo, portanto, uma conquista central no processo evolutivo da espécie humana, permitindo-nos o desenvolvimento de funções psicológicas superiores por meio da construção coletiva e individual de significações, através de processos mentais complexos e especificamente humanos, que não são inatos, mas social e historicamente construídos ao longo do desenvolvimento cultural da humanidade e da trajetória individual de cada sujeito (Vigotski, 2001).

Segundo Magalhães (2021, p. 217-218),

É no advento das funções psicológicas superiores que podemos compreender a possibilidade humana de fazer sua própria história. Sendo essas funções eminentemente culturais, elas evidenciam o próprio desenvolvimento histórico da humanidade, na busca por condições para a sobrevivência desenvolvendo formas, estratégias, artifícios para que esse desenvolvimento aconteça.

Essas funções resultam de processos de mediação, especialmente pela linguagem, pelos instrumentos culturais e pelas relações sociais, que permitem ao sujeito agir intencionalmente e transformar a realidade e a si mesmo.

2.5.1 Objeto de estudo da Psicologia Sócio-histórica

Aguiar (2001, p. 117–139) refere que a fala corresponde à forma como o indivíduo é capaz de expressar sua subjetividade, a autora procura nos trazer o entendimento de que a fala não é apenas uma expressão comunicativa, mas, sim, um veículo de subjetividades, pois carrega mediações histórico-culturais, atividades e relações sociais que constituem o pensamento e o sentido do sujeito. Mas qual é a concepção de subjetividade que adotamos? Verificou-se que a subjetividade é o objeto de estudo da Psicologia Sócio-histórica, entendida como conquista humana a partir de sua atividade e ação transformadora sobre o mundo. Como afirma Bock (2018), “a subjetividade não é algo pronto e acabado, não é um dado, mas um processo que se constrói histórica e socialmente, nas relações que os homens estabelecem entre si, mediados pelo trabalho e pela linguagem” (Bock, 2018, p. 30).

Nesta perspectiva, o sujeito não é compreendido como uma personalidade fixa, fechada ou intransitiva. A Psicologia Sócio-histórica propõe uma concepção de sujeito construída a partir da sua subjetividade, entendida como a expressão das relações com o mundo material e suas transformações históricas, sociais e culturais. O sujeito é simultaneamente determinado e

agente de transformação, constituindo-se nas relações sociais dinâmicas. Nossa constituição como seres humanos possui uma história, e nos apropriamos, ainda que parcialmente, desse percurso histórico por meio da linguagem, que é ao mesmo tempo instrumento e mediação. É no processo de socialização que a linguagem se desenvolve e nos possibilita comunicar, significar e transformar o mundo, e isto inclui a nós mesmos.

Ao considerar o ser humano como um ser histórico e social, cujos processos psíquicos são construídos em contextos culturais, é imprescindível compreender o fenômeno psicológico como um processo em constante transformação, cuja análise deve ser feita à luz da categoria historicidade. Apreender as mudanças que ocorrem ao longo do tempo torna-se essencial, principalmente quando nosso objetivo é promover intervenções conscientes e críticas na prática profissional.

A partir desse arcabouço teórico, compreende-se o ser humano como um sujeito em permanente constituição. O sujeito que se apresenta hoje é resultado de múltiplas mediações e experiências, entretanto, não é mais o mesmo que foi no passado, tampouco será idêntico no futuro. Suas ações, comportamentos e formas de compreender a realidade estão em constante movimento. Tais transformações, ao se manifestarem entre gerações, podem gerar tensões e embates, mas também possibilitam reinvenções e ressignificações que reconfiguram o sujeito no seu processo subjetivo.

Nessa perspectiva, Placco e Souza (2015) definem que subjetividade se refere a

[...] características próprias de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social (p. 43).

Essa subjetividade se expressa a partir da noção de que a realidade é vista como um constructo social e histórico em um processo que envolve uma relação entre objetividade e subjetividade, dimensionando o sujeito e o mundo em aspectos objetivos e subjetivos. Aguiar e Machado (2016), em uma visão mais profunda, nos remetem que:

Os elementos da subjetividade, os quais se referem ao campo individual, como sentimentos, afetos, emoções, memórias, imagens e pensamentos, têm sua origem no campo social, uma vez que procedem de todas as vivências, inclusive de procedências diferentes, o sujeito. A síntese de todos esses elementos constitui os sentidos do indivíduo (p. 266).

Desse modo, ao incorporar tais entendimentos às análises desta pesquisa, partimos de pressupostos que, ao nos relacionarmos com o nosso meio ou nossa realidade, construiremos nossas subjetivações historicamente, e isso faz com que mudanças e transformações ocorram tanto na relação com essa realidade objetiva, podendo ser o ambiente de trabalho, quanto na relação com outras pessoas.

Ponderando esse referencial, voltamos nosso olhar para os professores de Educação Física investigados nesta pesquisa, em que muitos foram formados sob uma perspectiva tradicional, que, em seu tempo, parecia adequada à realidade escolar. No entanto, essa perspectiva já não responde às exigências e desafios do presente, demandando transformações contínuas na prática docente. A base material que compõe a objetividade agrega subjetividade, pois é transformada pela ação intencional e coletiva dos sujeitos que nela atuam.

O professor formado sob uma perspectiva tradicional, ao ressignificar sua prática e adotar uma postura crítica e atualizada, vivencia um processo de subjetivação, reinterpretando seus saberes e alinhando-os às demandas educacionais contemporâneas. Trata-se, portanto, de uma passagem de uma postura ancorada no passado para uma construção consciente de significações. Essa transição só é possível porque a realidade não pode ser compreendida apenas em sua dimensão objetiva, mas exige o reconhecimento das mediações subjetivas que a constituem.

2.6 Categorias teórico-metodológicas de suporte: o que são e o que podem revelar

Na perspectiva desta pesquisa, as categorias são apreendidas como suporte que embasam e auxiliam todo o processo metodológico, assim como defendem Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 3). Segundo esses autores, a categoria possibilita “explicitar e explicar a construção e a configuração de processos de significação, suas articulações, contradições e sínteses que, ao serem compreendidas como um todo orgânico, singular e histórico, revelam uma dimensão subjetiva da realidade”. E para este contexto que visa buscar as significações dos professores de Educação Física, sustentará todo o processo, permitindo-nos interpretar as nuances do Desenvolvimento Profissional. Elas constituem construções teórico-metodológicas ou, em uma definição mais ampla, abstrações intelectivas de pesquisadores que as identificaram na realidade e destacaram sua relevância. Marx, no século XIX, Vigotski, no século XX, seus principais expoentes, mesmo nunca tendo citado as categorias expressamente em suas obras.

O principal objetivo de sua utilização, como retratado anteriormente, é orientar a pesquisa, visando apreender o fenômeno estudado em sua materialidade, destacando sua historicidade, contradições e o movimento que constitui a realidade. Elas não podem ser confundidas com conceitos estáticos, pois não buscam “fotografar” a realidade em um dado momento isolado e desconexo, mas sim compreender todo o seu processo de constituição. Como afirmam Aguiar e Machado (2016, p. 263), as categorias “carregam o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade”, dessa forma, entende-se que seu funcionamento é orientar a maneira de apreender o real e garantindo que a análise vá além do imediato e do aparente.

Tendo essa essência em nossa forma de consciência, foi possível perceber, o motivo pelo qual sua fundamentação se assenta no Materialismo Histórico-dialético, que destaca estes princípios como primordial, pois a realidade não é vista como um conjunto de fatos isolados, mas como um processo histórico e social em constante movimento de transformação. Aguiar e Ozella (2013) ressaltam que permanecer no nível empírico implica limitar-se à aparência, sem alcançar a concretude do fenômeno, sendo necessário “[...] num processo construtivo-interpretativo, partir do empírico, mas, superá-lo. [...] expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto.” (p. 308). Em consonância com isso, as categorias permitem-nos ir para além do visível para compreender o movimento que sustenta e transforma a realidade investigada.

No contexto desta análise, pode-se acreditar que, a tarefa mais difícil, é definir e selecionar as categorias que estarão a priori, já que sua seleção não é aleatória, e ao acaso: depende muito dos objetivos traçados na pesquisa, do problema que se formula e da abordagem teórica adotada para resolvê-lo. Magalhães (2021, p. 161), em sua tese, observa que, “para cada momento de estudo, as pessoas envolvidas podem identificar as categorias que se mostram mais importantes, centrais, até fundamentais para a situação, e aquelas que se apresentam como auxiliares”. Além disso, algumas podem ser derivadas, surgindo no decorrer da análise a partir de categorias já estabelecidas, reforçando a natureza dinâmica e dialética dos processos investigativos.

Ao nos apropriar destes suportes teóricos-metodológicos, ou destes constructos intelectivos, busca-se elementos que nos direcionem para um caminho para mais do que o simples apontamento de dados, e sim, constituir elementos para estabelecer pontes entre o que é teórico e o que é empírico, permeando toda a pesquisa em seu processo metodológico. Empregar qualquer que seja a categoria, as falas, escritas ou práticas, possibilita a apreensão de

dimensões subjetivas e objetivas do pensamento e da realidade, compreendendo-as como partes indissociáveis de um todo que as constitui.

Ainda trazendo Aguiar, Aranha e Soares (2021) para a discussão, eles pontuam que as categorias próprias da Psicologia Sócio-histórica possibilitam a criação de recursos teóricos capazes de esclarecer e revelar a construção e a configuração dos processos de significações. Portanto, as categorias permitem compreender não apenas o conteúdo explícito das falas, mas também o que se manifesta de forma mediada e historicamente construída.

Almeja-se assim, ao analisar as falas e respostas dos participantes desta pesquisa, por exemplo, evidenciar elementos que constituem a realidade revelada através de suas angústias, frustrações e sonhos. As categorias permitem compreender que as queixas expressam contradição mais profunda entre as políticas educacionais da Rede de Ensino e o desejo do professor de construir um ensino significativo. O mesmo ocorre quando se denuncia a precariedade das quadras ou a ausência de recursos, verifica-se que, mais do que um problema material, as falas ou respostas podem revelar o modo como eles significam o valor de seu componente curricular.

Importa destacar que as categorias, apesar de se situarem no plano teórico, não são idealistas como enfatiza Aguiar (2001), elas carregam a materialidade do real, orientando através de seus recursos metodológicos, as análises para que se explicitem as relações, mediáveis que configuram o objeto que se está estudando. Para esta pesquisa, que buscou apreender as significações dos professores de Educação Física, lançamos mão de cinco categorias teórico-metodológicas a priori, todas advindas da Psicologia Sócio-histórica, do Materialismo Histórico-Dialético e das produções de Vigotski, compreendidas em sua articulação dialética e constitutiva: mediação, historicidade, contradição, pensamento e linguagem e sentido e significado, expressas na unidade do processo de produção das significações.

2.6.1 Mediação

A categoria mediação é uma categoria central, profundamente inspirada pelas obras de Vigotski, sobre as quais Aguiar e Machado (2016, p. 264) esclarecem que “a categoria mediação, possibilita uma análise não dicotômica da realidade, permitindo a apreensão da relação dialética parte-todo, objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo, sentido-significado” e olhar a realidade por este prisma, permite perceber que a realidade não pode ser

processada dicotomicamente, ou seja, todos os movimentos que comumente serão retratados nesta pesquisa (objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo, sentido-significado) precisam ser apreendidos em um todo.

A categoria Mediação ajuda na compreensão de que não existem relações diretas, imediatas, e mesmo aquelas que aparentam ser assim, contêm, em sua essência, múltiplas determinações as quais, na e pela relação de contradição que mantêm, engendram o processo de constituição de cada fenômeno (Aguiar e Machado, 2016).

No âmbito desta discussão, a categoria mediação constitui um processo analítico que permite a intervenção de elementos ao processo em uma relação que antes pudesse ser vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos e processos ausentes até então. Portanto, pensar a mediação significa reconhecer que toda atividade humana é marcada por processos que ampliam, tensionam e ressignificam as formas de compreender e agir no mundo, já que as pessoas se apropriam da realidade por intermédio de instrumentos simbólicos e materiais como a linguagem, o trabalho, os signos, os conhecimentos socialmente produzidos.

Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 74), a categoria mediação não tem apenas a função de relacionar dois polos, mas atua como pilar dessa organização, indicando a relação dialética existente entre eles. Ao analisarmos as falas das transcrições, será necessário articulá-las de modo a evidenciar que as relações entre esses dois polos distintos passam a ser mediadas por múltiplas outras mediações, o que nos auxilia a compreender com maior clareza os significados expressos por cada polo. “A categoria de mediação permite compreender que os sentidos não são propriedades dos sujeitos nem das situações isoladamente, mas se constituem na relação entre ambos, atravessada por múltiplas determinações históricas e sociais” (Aguiar e Ozella, 2013, p. 75). Dessa forma, compreender a mediação é compreender também o movimento dialético entre singularidade e totalidade, entre o vivido e o social, entre a experiência individual e as condições materiais mais amplas.

Ao se evidenciarem as múltiplas mediações presentes nas relações, mesmo que à primeira vista possam parecer imediatas, é possível perceber que, em essência, talvez não o sejam. Isso porque tais relações não são dicotômicas; ao contrário, uma constitui e ressignifica a outra. Cabe, portanto, ao nosso processo de análise tornar essa dinâmica evidente.

A mediação, portanto, é compreendida como o processo que possibilita o desenvolvimento humano, uma vez que transforma a relação entre sujeito e objeto em uma construção histórica e socialmente situada. Diante disso, uma nova categoria emerge nas análises, evidenciando que há uma constituição histórica em permanente formação.

2.6.2 Historicidade

A perspectiva histórica dentro do contexto da Psicologia Sócio-histórica entende que o sujeito se constitui na relação dialética com o social e com o processo histórico, dessa forma ela se apresenta de forma crucial em nossas análises, pois, segundo Aguiar e Machado (2016): “[...] trata-se de um movimento determinado por relações de forças dialeticamente articuladas, as quais se constituíram no decurso da existência cotidiana dos acontecimentos, muitas vezes, triviais, comuns, mas constituídos pela totalidade histórica” Aguiar e Machado (2016, p. 264).

Busca-se, por meio dessa categoria, evidenciar como os processos históricos se expressam nas narrativas dos participantes, não apenas como uma sucessão de fatos cronológicos, mas, sobretudo, como um percurso atravessado por mediações, transições e significações atribuídas às experiências ao longo do Desenvolvimento Profissional na constituição da carreira. Trata-se de compreender os momentos específicos, que geralmente são carregados de emoções subjetivas, tais quais: como, onde e quando se deu sua Formação Inicial, as influências políticas e institucionais que atravessavam o momento em que ela se deu, entre outros elementos que se articulam na constituição subjetiva dos docentes (assim esperamos).

Ao levar em conta essas perspectivas, evitamos um olhar meramente descritivo ou um “catálogo de fatos”, como critica Vigotski, buscando interpretar os movimentos históricos e sociais que contribuíram para a construção da identidade profissional até o momento atual em uma perspectiva mais ampla e profunda – exploratória, explicativa – consoante ao método materialista histórico-dialético.

É necessário considerar, dentro desse enredo, a totalidade que possui um princípio histórico, e se refere a um processo dialético em que ao ouvir tanto a sua história de vida como ouvir seus fragmentos das falas, precisamos entender como é que essas falas foram se produzindo historicamente sem processá-las em uma relação de causa e efeito apenas. Temos em Magalhães (2021, p. 194) uma complementação a este pensamento quando afirma que: “[...] a categoria historicidade traz à tona o movimento e tudo o que compõe historicamente a realidade, as particularidades. Ela contribui para a compreensão da totalidade do fenômeno - como surge, como se movimenta, no que pode se transformar”, e ainda conclui que:

A historicidade é essencial para a compreensão de todas as relações que ocorrem no seio do modo de produção. Ela não está relacionada a uma sequência de atos e fatos cronologicamente organizados, não significa contar a história cronologicamente, listando fatos e modos de produção pelos quais a humanidade já passou. Muito diferente disso, ela nos permite apreender as mediações constitutivas destes fenômenos (Magalhães, 2021, p. 194).

A partir dos apontamentos, busca-se construir uma compreensão não definitiva, mas norteadora, acerca da categoria historicidade, evidenciando que ela não é a simples descrição cronológica dos fatos existentes, mas sim uma apropriação para nos permitir apreender as mediações que constituem a trajetória de vida dos participantes em sua inserção concreta no tempo e na sociedade. No contexto desta pesquisa que visa as significações de Professores de Educação Física em seu Desenvolvimento Profissional, essa perspectiva possibilita analisar como os processos formativos (Inicial e Continuada), as políticas educacionais e as experiências profissionais se entrelaçam na construção do ser professor. É justamente nesse percurso, marcado por mediações e escolhas, que se manifestam as contradições sociais, tensões entre o prescrito e o vivido, entre o ideal e o possível para mobilizar reflexões que impulsionem e transformem o Desenvolvimento Profissional.

2.6.3 Contradição

A categoria contradição, assim como as outras categorias de base do Materialismo Histórico-dialético, consiste também em um construto intelectual, no entanto, avança no entendimento das dimensões da realidade dos participantes. Para Aguiar e Machado:

Somente em uma orientação positivista propagasse a ideia de uma pesquisa pautada no princípio da neutralidade, disposta a revelar uma verdade pura, exigindo, para tanto, que o pesquisador seja neutro e imparcial. No Materialismo Histórico e Dialético, ao contrário, assume-se a contradição como propriedade essencial da realidade (2016, p. 268).

Diferentemente de uma simples oposição entre elementos, a contradição, na perspectiva dialética, é compreendida como parte essencial do movimento histórico e social. Segundo Aguiar (2001), as categorias ao carregarem “o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade”, são orientadoras da forma como apreendemos o real para além da sua aparência imediata, e foi possível perceber que, eliminar a categoria contradição ou não considerá-la na construção dos Núcleos de Significação, denota ficar numa análise unilateral e empobrecida da realidade que se pretende estudar. Como reforça Magalhães (2021, p. 172), “O processo de produção da contradição está na realidade, sendo que ela mesma, a realidade, só se transforma por contradições.” Fica evidente que é nas relações concretas e mediadas pela história que as contradições se configuram, e apreendê-las exige uma análise que vá além da aparência imediata para alcançar as determinações mais profundas do fenômeno.

Para ênfase desta pesquisa, a categoria contradição não se revela desolada, e sim no movimento de inter-relacionamento com outras categorias, mas é destacada por meio das falas dos professores, ao trazerem elementos que revelam tensões constitutivas de seu exercício profissional, permitindo compreender a origem social dos principais conflitos que envolvem sua realidade e de seu papel no processo constituinte da carreira na perspectiva do Desenvolvimento Profissional.

Em contraste com uma visão que localiza a contradição no plano meramente individual, a perspectiva Sócio-histórica entende que as contradições verdadeiras estão enraizadas no social, na trama das mediações políticas, econômicas e culturais que configuram a experiência humana. Como aponta Lefebvre (1980, p. 57), “a contradição se instala no próprio coração da vida cotidiana. Ela exprime-se nas palavras, nos gestos, nos objetos, nas relações sociais. [...] A vida cotidiana é ao mesmo tempo aquilo que mais se transforma e aquilo que mais resiste à transformação”. Essa compreensão permite identificar que, quando professores significam suas trajetórias, não expressam apenas mediações individuais, mas reelaboram, em sua subjetividade, as contradições estruturais que atravessam o Desenvolvimento Profissional, tais como as que entram em conflito com o que se espera da prática diante das condições reais para sua realização. Consoante a isso, Aguiar e Ozella (2006) afirmam que:

A análise na perspectiva dos núcleos de significação busca apreender o movimento contraditório do pensamento, seus impasses, suas mudanças de direção, a emergência de diferentes sentidos subjetivos em relação a um mesmo tema. É nesta contradição que se expressa a complexidade da constituição do sujeito (2006, p. 218).

Em conformidade com essa afirmação, a função teórico-metodológica da categoria contradição, portanto, não se resume a apontar inconsistências ou conflitos pontuais, mas a desvelar o movimento constitutivo do fenômeno investigado. Como ressaltam Aguiar e Machado (2016), a utilização dessa categoria garante a apreensão do real em seu caráter processual e relacional, permitindo compreender como as tensões impulsionam mudanças, transformações ou, por vezes, resistências. “A partir do entendimento que o real é contraditório e de que nada é fixo e imutável, entende-se que o pensamento também deve se colocar em movimento, ser um pensamento diferente da contradição” (Aguiar e Machado, 2016, p. 263).

No contexto do Desenvolvimento Profissional, isso significa reconhecer que os desafios, obstáculos e dilemas enfrentados pelos professores não são meramente barreiras externas, mas elementos que, mediados por sua prática e reflexão, podem gerar novas camadas e impulsionar a ressignificação da carreira.

Em síntese, compreender a contradição como categoria teórico-metodológica significa reconhecer que o Desenvolvimento Profissional docente requer ir além de uma visão linear ou cumulativa da formação. Implica reconhecer que o movimento da profissão é movido por tensões permanentes entre Formação Inicial e Continuada, teoria e prática, ensino técnico e ensino reflexivo e que não se resolvem de forma definitiva, mas constituem o próprio motor da transformação. Essa perspectiva, ancorada no movimento dialético, supera visões fragmentadas e revela o professor como unidade indissociável de corpo-mente, razão-emoção, pensamento-palavra. Ademais, a contradição torna-se central para apreender a realidade e a subjetividade docente em sua totalidade histórica, social e em constante movimento.

2.6.4 Pensamento e Linguagem

A categoria pensamento e linguagem, conforme estudada na Psicologia Sócio-histórica, destaca-se pela relação estreita entre estas duas dimensões. Vigotski, um dos principais teóricos desta abordagem, enfatiza que o pensamento e a linguagem são indissociáveis, cada um constituindo com o outro em um movimento dialético. Verifica-se que, nessa perspectiva, pensamento e linguagem mantêm uma relação dialética, na qual não são idênticos, mas interdependentes, mas um não existe sem o outro (Vigotski, 2001, p. 409).

A palavra contém um pensamento, e o pensamento se realiza na palavra, de acordo com Vigotski (2001), e este entendimento nos mostra que precisamos partir das palavras com significação. Vigotski (2001) ainda menciona que o significado⁴ de uma palavra é uma unidade de análise essencial, uma amálgama, ou uma mistura estreitada entre pensamento e linguagem que se torna difícil discernir se o significado é um fenômeno da fala ou do pensamento.

No contexto desta pesquisa, utiliza-se a palavra dos participantes, as quais contêm os seus pensamentos, como ponto de partida, buscando trazê-las em unidades de análises com significações, revelando de certa forma sua totalidade. Esse pensamento manifesta-se de forma emocional e é expressado por meio da linguagem. Concordamos com Vigotski, ao trazer que a relação entre o pensamento e a linguagem, traz em seu par dialético uma mistura que mantém elementos distintos, mas que se movimentam e se transformam em conjunto.

Se o pensamento e palavra têm essa relação, ou seja, um contém o outro, a melhor forma de entender o pensamento é compreender a palavra, e temos em Magalhães (2021, p. 277) uma

⁴ Numa perspectiva sócio-histórica, quando Vigotski fala de significado ele não está dicotomizando, pois compreende-se que ele está a referir-se a significações.

consideração para este raciocínio quando ela traz o conceito de ‘ensemble’, termo francês utilizado por Marx, que dominava também o alemão e o inglês, para compreender a relação entre um conjunto de coisas ou pessoas em que as partes são identificáveis em suas múltiplas relações. Deste modo ao trazer este conceito para a categoria pensamento e linguagem, presumimo-la como unidade dialética indissociável, permitindo-nos entender como a linguagem e o pensamento se constituem mutuamente, revelando a complexidade da subjetividade humana.

Nesse sentido, a categoria Pensamento e Linguagem, na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica apresentada, permite compreender que as significações não são meros reflexos individuais, mas resultante da articulação dialética entre o plano social e o plano subjetivo. O pensamento, ao se materializar na linguagem, incorpora mediações históricas, culturais e ideológicas, revelando tanto as determinações objetivas da realidade quanto as formas singulares pelas quais cada participante as internaliza e ressignifica.

Conforme Vigotski (2001, p. 133), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”, assim, as falas dos professores não apenas expressam conteúdos cognitivos, mas carregam sentidos que se constituem na interação com o outro e com o contexto histórico-social em que estão inseridos, possibilitando apreender a realidade em sua dinamicidade, evidenciando como o Desenvolvimento Profissional é tecido no entrelaçamento indissociável entre palavra e pensamento, objetividade e subjetividade, individual e social.

2.6.5 Significações

Ao adotar a categoria Significações como suporte teórico-metodológico nesta pesquisa, partimos do entendimento, fundamentado na Psicologia Sócio-histórica, de que sentidos e significados constituem uma unidade dialética inseparável na constituição da subjetividade. Nessa perspectiva, as significações não constituem elementos estáticos ou exclusivamente individuais, mas sim produtos e produtores de relações sociais, históricas e culturais. Como afirmam Aguiar e Ozella (2006, p. 69), a significação é “a unidade de análise que permite captar o movimento da constituição da subjetividade na sua relação com o mundo social e histórico”, possibilitando compreender o sujeito em sua complexidade e historicidade.

Aguiar e Machado (2016) apontam que a distinção proposta por Vigotski entre significado e sentido é central para as análises, em que o significado refere-se à dimensão socialmente compartilhada e convencional de uma palavra ou conceito; já o sentido é “uma

articulação particular de eventos psicológicos realizada pelo sujeito em sua relação com o mundo” (Aguilar e Machado, 2016, p. 265). Essa relação dialética implica que o sentido não existe isolado do significado, assim como o significado ganha vitalidade e concretude nos sentidos produzidos nas experiências vividas. Portanto, para compreender as falas dos participantes, é necessário ir além de uma definição lexical, ou seja, ir além das meras definições simplistas do dicionário, deve incluir nuances, conotações e variações contextuais que enriquecem a comunicação captando a singularidade da experiência que os participantes imprimem às palavras.

Além disto, e segundo Aguilar e Machado (2016), as categorias teórico-metodológicas, entre elas as significações, expressam a dinâmica própria do fenômeno estudado, revelando sua totalidade, os conflitos internos que o atravessam e o modo como se transforma ao longo do tempo. Esse entendimento reforça que a análise não pode se limitar a um recorte superficial da realidade, pois as significações revelam contradições internas e tensões que perpassam o tempo vivido. Com base nessa perspectiva, trazendo uma consideração mais antiga a anterior, Aguilar e Ozella (2013) acrescentam que as significações são atravessadas por múltiplas ideologias e não podem ser compreendidas como neutras, já que expressam posições, disputas e relações de poder no interior da prática social.

Nesse processo, é fundamental reconhecer que as significações não são estáveis ou definitivas, mas dinâmicas, contraditórias e em constante movimento de transformação. Elas podem reforçar práticas hegemônicas ou, ao contrário, abrir caminhos para práticas inovadoras e emancipatórias. Ainda nos remetendo a Aguilar e Ozella (2013), compreender o movimento dessas significações requer apreender as mediações que articulam o vivido individual às determinações mais amplas da vida social, evitando análises que se limitem à aparência ou ao discurso imediato do sujeito. Essa postura investigativa possibilita identificar não apenas o que é dito, mas também o que está implícito ou tensionado nas falas.

Portanto, ao utilizar a categoria Significações na análise das entrevistas, busca-se compreender de que forma os professores de Educação Física elaboram, reelaboram e ressignificam suas experiências profissionais a partir das condições concretas em que atuam. As falas são compreendidas como sínteses subjetivas de processos históricos e sociais, atravessadas por contradições e mediações. Essa abordagem possibilita acessar não apenas o que os professores pensam sobre sua prática, mas o movimento real que sustenta essas representações, revelando como as significações se entrelaçam para constituir seu processo de Desenvolvimento Profissional.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é o coração de qualquer projeto de pesquisa, pois implica retratar todos os caminhos que serão percorridos e trilhados, e, de acordo com Minayo (2002, p. 44), “enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.”

Esta pesquisa apresenta caráter qualitativo, com o objetivo de compreender o fenômeno investigado em seu contexto histórico e social, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-histórica. Nesse sentido, a investigação foi conduzida com base nas relações sociais, nas quais “pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam” (Freitas, 2003, p. 37).

Considerando as especificidades da pesquisa qualitativa, foi fundamental a preocupação com o processo investigativo e com o comprometimento do pesquisador na escolha e aplicação das técnicas adequadas para a observação, coleta e sistematização dos dados. A natureza da pesquisa é aplicada, tendo como objetivo gerar conhecimentos voltados para a solução de problemas concretos, relacionados a contextos específicos da prática docente.

Espera-se, por meio da análise fundamentada nos Núcleos de Significação, apreender as significações atribuídas por professores de Educação Física escolar, de uma Rede Municipal de ensino, acerca do Desenvolvimento Profissional no movimento constituinte de suas carreiras docentes. Entende-se que, de acordo com Aguiar e Ozella (2006, 2013), e Aguiar; Soares e Machado (2015), que nenhuma significação é natural do sujeito analisado, portanto nenhuma composição ou reconstituição do real é independente da totalidade que lhe é constituída.

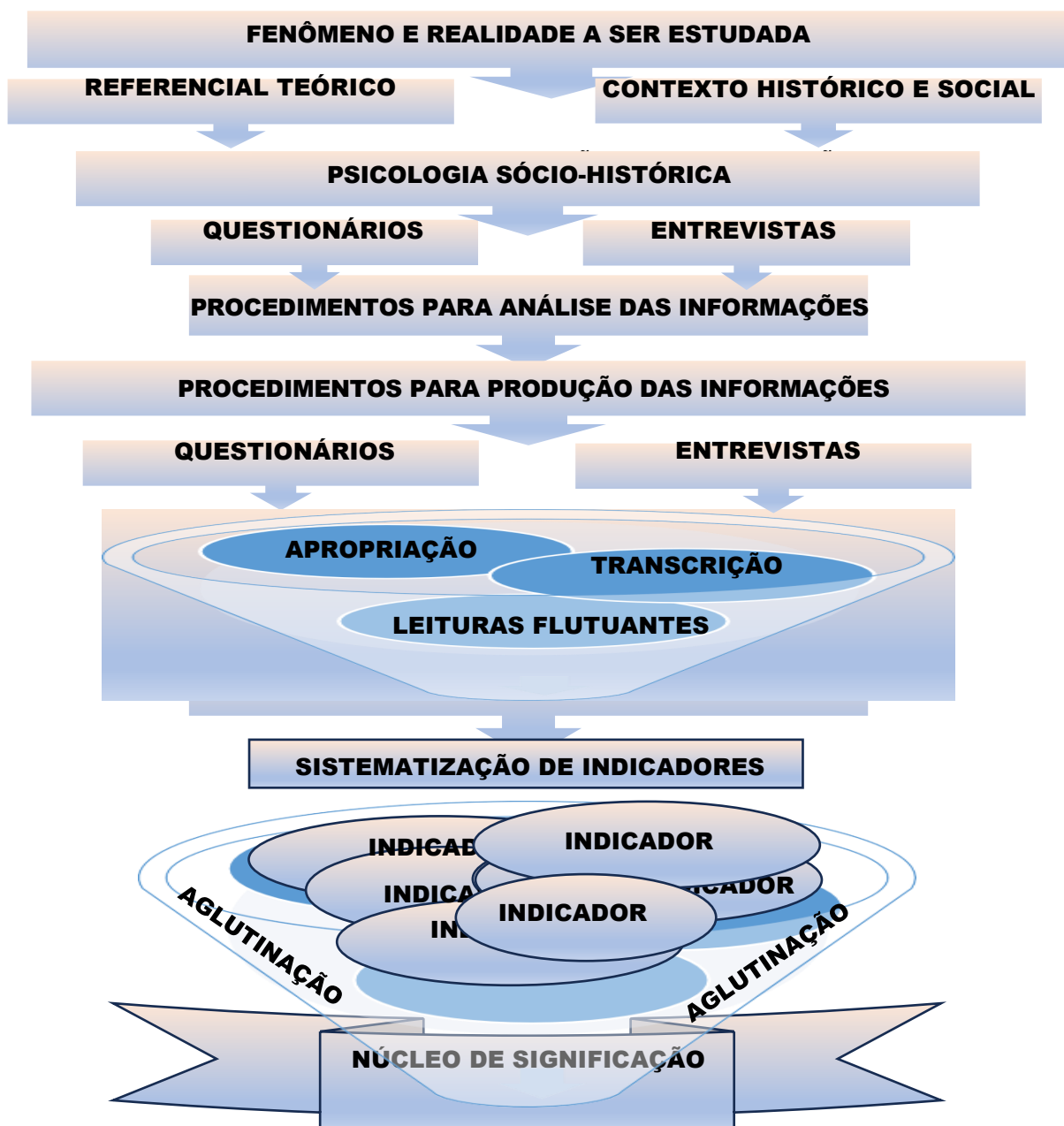
Magalhães (2021, p. 348) expressa bem toda a síntese dos idealizadores deste método ao dizer em sua tese:

Caminhar junto aos núcleos de significação na análise é caminhar num processo dialético. Idas e vindas, altos e baixos, superações e reflexões praxicas vão pavimentando os caminhos às sínteses que são produzidas nesse trajeto, nos auxilia a compreender e a revelar os diferentes momentos da pesquisa.

E amplia mais à frente ao concluir que “núcleos são sínteses, complexas, repletas de movimento, representam a produção continuada de significações da realidade estudada. Provisórias, porque em movimento, sínteses de significação!” Magalhães (2021, p. 353).

Pretende-se demonstrar por meio da Figura 1, abaixo, todo o caminho percorrido até chegar na abordagem metodológica utilizada na pesquisa pela perspectiva e nas contribuições da Psicologia Sócio-histórica.

Figura 1 - Representação do processo de leitura da constituição do objeto de estudo até o processo final da metodologia da pesquisa por meio dos Núcleos de Significação



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

#ParaTodosVerem: Na página anterior, uma representação esquemática da organização metodológica da pesquisa. A figura inicia com o fenômeno e a realidade a ser estudada, contextualizada pelo recorte histórico e social e fundamentada pelo referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica. A partir disso, apresentam-se os instrumentos de produção de informações: questionários e entrevistas. Em seguida, são indicados os procedimentos para a produção e análise das informações, iniciando-se com a apropriação, transcrição e leituras flutuantes do material coletado, seguido do levantamento e sistematização dos pré-indicadores. Esses pré-indicadores são aglutinados e organizados, dando origem aos indicadores que, posteriormente, constituem os Núcleos de Significação, que representam o movimento de análise final da pesquisa.

Como procedimento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura e utilização de diferentes fontes (artigos científicos, livros, etc.), bem como uma interpretação dialética, a qual buscará analisar o contexto e estudar com maior profundidade o objeto em questão, e, ao final, pretende-se disponibilizar com um produto técnico a rede que contribuiu com a pesquisa.

3.1 Uso da Inteligência Artificial Generativa (IAG) na pesquisa

Em conformidade com o Código de Conduta para o Uso da Inteligência Artificial Generativa no PPGPE/UNITAU (UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, 2024), durante todo o processo que fomentou a escrita da dissertação, a utilização de ferramentas de IAG durante esse processo investigativo e de caráter qualitativo, observou os princípios da ética, transparência e responsabilidade acadêmica. A única ferramenta de IAG utilizada foi o ChatGPT em sua versão 5 gratuita (OpenAI). Sua aplicação restringiu-se a atividades de apoio: brainstorming inicial de ideias documentando o processo e validando criticamente os resultados, revisão de literatura assistida para identificar fontes potenciais, mas verificando manualmente cada referência e sua relevância para a pesquisa, aprimoramento textual para melhorar a clareza e coesão do texto, mantendo a voz e o estilo do autor na escrita.

Os principais benefícios desta utilização foram na organização e síntese de conceitos, sugestões de redação para melhorar coesão e fluidez, e formatação/normalização de referências. Em todas as etapas, o conteúdo gerado pela IAG foi criteriosamente avaliado, validado e reformulado de forma crítica e consciente, permitindo manter a responsabilidade plena sobre as escolhas teóricas, metodológicas e interpretativas.

Não foram utilizados recursos de IAG para a geração de dados empíricos, substituição de decisões analíticas ou manipulação de resultados. Tampouco foram fornecidos dados pessoais sensíveis de participantes à ferramenta. Dessa forma, a IAG funcionou como recurso

subsidiário, alinhado às diretrizes institucionais, complementando, sem substituir, o trabalho crítico e autoral do pesquisador.

3.2 Participantes

Esta pesquisa foi realizada em um município do Vale do Paraíba paulista, no qual há 54 escolas de Ensino Fundamental, com um total de 184 professores de Educação Física efetivos (levantamento obtido pelo último processo de atribuição de aulas em setembro de 2025) atuantes desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II.

Após a pesquisa ter sido autorizada pela Secretaria de Educação do município e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil com o CAAE: 83669324.2.0000.5501, iniciou-se o processo de construção dos procedimentos investigativos.

Os docentes convidados a participar desta pesquisa são profissionais efetivos da área de Educação Física, com experiência no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) de uma Rede Municipal de ensino.

A participação inicial ocorreu mediante aceite, via aplicativo WhatsApp, para o preenchimento de um questionário estruturado majoritariamente com perguntas fechadas, mas que também incluiu questões abertas, possibilitando aos professores expressarem seus pontos de vista, sugestões e vivências relacionadas à sua prática pedagógica.

A partir da análise das respostas ao questionário, foi realizada a seleção intencional de quatro professores para a segunda etapa da investigação, que consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas. O critério de escolha dos participantes baseou-se no tempo de atuação na Rede Municipal, com o objetivo de contemplar diferentes estágios da trajetória docente.

Tal estratégia metodológica é respaldada pela proposta de Huberman (2000), que compreende a carreira do professor como um percurso não linear, composto por fases distintas, marcadas por transições, reconfigurações e reavaliações constantes. Como afirma o autor: “a carreira docente é feita de ciclos e trajetórias, com momentos de investimento, de questionamento e, por vezes, de desânimo e distanciamento” (Huberman, 2000, p. 39).

Nesta pesquisa, optou-se por adaptar as fases descritas por Huberman ao tempo de atuação dos professores na Rede Municipal investigada, de modo a enriquecer a compreensão

sobre como a experiência profissional repercute as significações atribuídas ao Desenvolvimento Profissional.

Deste modo, foram entrevistados um professor em início de carreira com pouco tempo de formado, dois em fases intermediárias e um em fase final de seu ciclo pedagógico. Essa composição possibilitou uma análise mais ampla sobre os sentidos atribuídos à Formação Continuada, à motivação docente e as significações diante da realidade das aulas e da participação dos alunos.

A adoção de uma abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender os significados construídos pelos participantes em seu contexto de atuação, respeitando a complexidade e a subjetividade da experiência docente. Como ressaltam Lüdke e André (1986, p. 18), a pesquisa qualitativa “preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Gatti e Barreto (2009) também reforçam a importância da escuta atenta dos professores como estratégia de produção de conhecimento sobre a prática educativa e a política de formação, destacando que compreender as narrativas docentes é essencial para construir políticas mais adequadas e contextualizadas.

3.3 Instrumentos para a produção das informações

Foram utilizados dois instrumentos para os objetivos desta pesquisa: questionário e entrevista semiestruturada, que são assim definidas respectivamente por Gil (2002, p.115): “Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde”.

Essa definição permite compreender que, enquanto o questionário caminha na direção da impessoalidade, limitado à interpretação individual do participante, a entrevista proporciona uma interação mais direta, possibilitando-nos explorar mais profundamente as significações atribuídas às respostas. Em vista disso, a escolha entre essas técnicas deve considerar não apenas os objetivos do estudo, mas também o grau de aprofundamento necessário para a compreensão do fenômeno investigado, especialmente em pesquisas qualitativas, nas quais o contato humano e a escuta ativa tornam-se fundamentais para apreender a complexidade das experiências vividas pelos participantes.

3.3.1 Questionário

Segundo Gil (2008):

Pode se definir um questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc (Gil, 2008, p. 121).

Seguimos as orientações de Marconi e Lakatos (2003, p. 201), as quais recomendam que, junto ao questionário, deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. Dessa forma, seguiu-se as orientações para que pudéssemos, ao final, estimular o engajamento do professor em aceitar participar da outra etapa desta pesquisa, as entrevistas semiestruturadas.

Para esta pesquisa, o questionário (**Apêndice A**) foi composto, em sua maioria, por perguntas fechadas, com a inclusão de dois momentos para os professores se expressarem através de perguntas abertas. O questionário em sua integralidade teve o intuito de identificar se no processo de Desenvolvimento Profissional do professor de Educação Física da Rede Municipal, a Formação Inicial é ou não suficiente para subsidiar sua carreira pela ótica das ações de seu exercício profissional, o que ele pensa sobre a Formação Continuada (formações externas e internas do seu local de trabalho) e como ele analisa o interesse/participação dos alunos em aula e se a forma como ele atua é ou não fator determinante para isso. Almejou-se levantar possibilidades nas considerações sobre a perspectiva do trabalho e da ótica da realidade investigada, contribuindo assim com caminhos para um eficiente desenvolvimento da Educação Física na Rede Municipal.

A fim de estreitar ou limitar o campo da pesquisa foram considerados apenas os questionários nos quais professores atuam ou já atuaram na rede com turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O questionário incluiu, ao final, uma opção para que o professor manifestasse interesse em participar da 2ª etapa desta pesquisa.

3.3.2 Entrevista semiestruturada

Visando uma melhor compreensão do que se pretende pesquisar e para um maior aprofundamento do estudo, intentou-se realizar um roteiro por meio de entrevistas

semiestruturadas (**Apêndice B**), que possibilitou aos nossos participantes expressarem suas subjetividades e significações acerca da sua carreira. Além de um bom planejamento para a sua realização, Duarte (2004) elenca alguns fatores que auxiliam na realização de uma boa entrevista:

A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados – não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo – — egos focais / informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo), c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (Duarte, 2004, p. 216).

Segundo a autora, é fundamental que o pesquisador tenha clareza e internalização dos objetivos da pesquisa, o que significa não apenas abstrair os pressupostos teóricos norteadores da pesquisa, mas incorporá-los de modo a guiar sua postura e conduta durante todo o processo investigativo. Além disso, destaca-se a importância do conhecimento prévio sobre o contexto no qual a entrevista será realizada, o que pode ser alcançado por meio de vivências pessoais, orientações dirigidas e revisão bibliográfica consistente. Duarte (2004) também aponta a necessidade de o entrevistador estar familiarizado com o roteiro da entrevista, realizando, inclusive, simulações, pré-testes, para evitar imprevistos na fase de prospecção de informações. Elementos como segurança, autoconfiança e a manutenção de certa informalidade durante a interação também são ressaltados, desde que não se perca de vista o foco investigativo. Realizamos, então, dessa forma, a entrevista, pela perspectiva de Duarte, uma técnica exigente, que requer preparo metodológico, sensibilidade e postura ética do pesquisador diante do sujeito a ser entrevistado.

3.4 Procedimentos para a produção das informações

Inicialmente a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) via Plataforma Brasil com o CAAE: 83669324.2.0000.5501, visto que utilizou seres humanos para a obtenção de informações. O Comitê de Ética tem por

finalidade defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Também foi solicitada autorização da Secretaria de Educação do Município (SEED) a ser estudado (**Anexo B**).

Considerando os princípios éticos que devem nortear os estudos científicos, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**Anexo A**), o qual garante aos mesmos o sigilo da identidade, bem como a possibilidade de não mais participarem do estudo, se assim desejassem.

3.4.1 Movimento da pesquisa

Optou-se, desde a formulação desta pesquisa, por utilizar o questionário online, elaborado pelo *Google Forms*, como o caminho mais fácil e rápido na obtenção das devolutivas, pois como retratam Faleiro *et al* (2016, p. 2):

As abordagens tradicionais de coleta de informações dos participantes da pesquisa, como entrevistas presenciais, telefone e questionários impressos, nem sempre conseguem gerar resultados rápidos e com custos economicamente viáveis, além de não acompanharem a tendência tecnológica e dinâmica das populações.

Constatou-se que o questionário online nos ofereceu algumas vantagens significativas em relação ao formulário impresso entregue nas escolas ou *e-mail* enviado às mesmas. A princípio, a possibilidade de disponibilizar o questionário individual ou em grupos de *WhatsApp* permite alcançar um maior número de pessoas ampliando a possibilidade de sucesso, independentemente da sua localização.

Além disso, a produção de informações online mostrou-se mais conveniente tanto para o pesquisador quanto para os respondentes, podendo os inquiridos responderem às perguntas no momento e local que lhes seriam mais adequados. De acordo com Faleiros *et al.* (2006), esse procedimento pode resultar em maiores taxas de adesão à pesquisa, e destaca que autores como Santos (2001); Henriques (2021); Mutepfa (2019); Tapera (2019); Batista *et al.*, (2021) apresentam outras possibilidades e vantagens na utilização de questionários online, entre as quais se destaca a automatização dos processos de prospecção e análise. Tal recurso favorece especialmente a leitura e interpretação tanto sob a ótica qualitativa quanto quantitativa, cabendo ao pesquisador atribuir a correta significação e realizar o diagnóstico adequado.

Na presente pesquisa, foi utilizado os grupos existentes dos professores de Educação Física da rede estudada, encaminhando o questionário para 2 grupos principais, sendo um desses grupos um canal oficial administrado pela professora coordenadora de área, que mantém o grupo privado e fechado para conversas, contendo 93 professores e funcionando apenas para lançamentos de informações pertinentes à área, e um grupo de WhatsApp aberto e existente há quase 10 anos criado para troca de informações entre os professores de Educação Física da rede estudada, onde conta com 45 professores considerados veteranos na rede dos quais apenas uma parcela também está no grupo oficial sendo que 24 não fazem parte dele.

A pesquisa contou com a colaboração da professora coordenadora, a fim de que postasse o link contendo o formulário no grupo oficial, e o pesquisador se encarregou de postar o mesmo link do formulário em outros grupos. No dia 23 de outubro de 2024, e com os seguintes textos, foram encaminhadas as solicitações:

Nosso amigo, Douglas, está fazendo mestrado e vai estudar o desenvolvimento profissional de professoras/es de Educação Física!

Ele nos pediu para respondermos o questionário que ele montou 📌 (Grupo Oficial)

Caros colegas de profissão,

Aqui é o professor Douglas de Educação Física da Rede de Taubaté e atualmente sou aluno do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU. Estou precisando da colaboração de vocês para responder uma breve pesquisa relacionada à nossa área.

A pesquisa buscará significar a carreira do professor em seu Desenvolvimento Profissional.

Conto com vocês para me ajudar a realizar esse desafio 😊 (Em todos os Grupos)

Tiveram acesso ao formulário 122 professores de Educação Física (o que corresponde a 80% dos 183 professores da Rede) e puderam responder com adesão espontânea. Os que não tiveram acesso são professores que estão designados em projetos, coordenações, direção e vice-direção e supervisão, não fazendo parte desses grupos de WhatsApp, além daqueles que não se interessam em estar em grupos de WhatsApp por razões diversas.

O formulário foi fechado no dia 30 de novembro de 2024 com 57 devolutivas, correspondendo a quase 50% dos que tiveram acesso ao formulário, sendo 1/3 dos professores de carreira da Rede Municipal. Para a participação nas entrevistas, tivemos a adesão espontânea

de 4 professores previamente selecionados a partir das respostas do questionário. A realização das entrevistas aconteceu após o fechamento das devolutivas dos questionários.

Foram realizadas duas entrevistas durante o mês de dezembro de 2024, uma durante o mês de janeiro de 2025 e a última, no mês de fevereiro de 2025. As três primeiras, sendo as duas de dezembro e a única de janeiro, foram realizadas de forma presencial; apenas a de fevereiro, por conta da dificuldade do participante, foi conduzida de forma online pela plataforma Teams.

3.5 Procedimentos para a análise das informações

3.5.1 Questionário

A fim de intentarmos alcançar o objetivo central desta pesquisa, que foi apreender as significações de professores de Educação Física em seus aspectos pertinentes ao Desenvolvimento Profissional, realizamos um primeiro movimento de análise interpretativa das respostas provenientes do questionário, sempre nos remetendo ao nosso referencial teórico, composto pelos autores já discutidos anteriormente, como Darido, Tardif, Nóvoa e Gatti entre outros que contribuem com a perspectiva do debate sobre a Formação Inicial e Continuada, dos Saberes e da Profissionalidade docente e Educação Física escolar.

Nesse primeiro momento, mesmo que possa aparentar uma leitura quantitativa das informações obtidas, intentou-se sempre imbuir uma perspectiva crítica e de aproximação dessas informações com os objetivos pretendidos, compreendendo-as, ainda que com características quantitativas, como expressões de sentidos e significados, das significações produzidas pelos participantes, professores de Educação Física, no processo de Desenvolvimento Profissional. Em decorrência disso, foi adotado manter uma postura exploratória e interpretativa, visando a aproximação com a realidade e com as experiências vividas pelos professores. Foi possível, assim, perceber que, cada realidade e cada experiência docente são únicas, e para isto, a necessidade de sempre nos remeter ao arcabouço teórico-metodológico da pesquisa.

Ao final desta etapa, abrimos espaço para que os professores compartilhassem suas significações sobre os possíveis motivos que levam ao desinteresse ou à não participação dos alunos nas aulas de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental, objetivo perseguido na pesquisa. Esse momento possibilitou a identificação de Pré-indicadores nas

respostas e, a partir deles, organizá-los em quatro Indicadores, com o objetivo de enriquecer o processo de construção dos Núcleos de Significação. Desse modo, vimos como essencial não perder possíveis elementos próprios dos questionários analisados, pontos de vista de diferentes professores, isto é, a materialidade a ser apreendida.

3.5.2 Entrevistas

As entrevistas foram agendadas previamente com cada entrevistado e foram gravadas por meio de áudio e, na sua aplicação, conduzidas com base em um roteiro previamente elaborado, garantindo flexibilidade para que os professores participantes ampliassem suas respostas e trouxessem elementos que considerassem importantes de acordo com nossas pretensões. Na sequência, um segundo movimento de análise foi iniciado a partir do material recolhido nas entrevistas, com o objetivo de aprofundar a compreensão das significações atribuídas pelos professores ao objetivo da pesquisa. Para essa etapa, optou-se por analisar os dados utilizando o método dos Núcleos de Significação pelo prisma das categorias elencadas em nosso referencial e fundamentado nos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica que se originou a partir do Materialismo Histórico-dialético, como nos ensinam Aguiar e Ozella (2006; 2013).

Ao escolhermos esse caminho para nossa análise, intentou-se caminhar em concordância com a natureza qualitativa da pesquisa e com o nosso compromisso epistemológico com os processos de significação como fenômenos históricos, sociais e culturalmente mediados. Entende-se, portanto, que as falas dos professores não podem ser analisadas de forma isolada ou descontextualizada, mas devem ser interpretadas como expressões de suas condições concretas de vida e trabalho, atravessadas por contradições e por processos de mediação social.

Com efeito, quando nos dedicamos a uma pesquisa orientados pelo método materialista histórico-dialético na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, nosso objetivo não é apenas acumular informações ou confirmar leituras imediatistas da realidade. Pelo contrário, foi realizada a escolha por um conhecimento que vá além daquilo que apreendemos de maneira intuitiva, desorganizada e muitas vezes superficial. O processo de investigação científica nos obriga a confrontar e, por vezes, a desconstruir explicações que até então considerávamos óbvias, abrindo espaço para interpretações mais profundas e fundamentadas. A pesquisa não se limita a descrever fatos isolados, mas busca compreender os processos subjacentes aos

fenômenos, oferecendo explicações consistentes ancoradas em referenciais teóricos sólidos (Gil, 2008).

3.5.3 Transcrições das entrevistas: “A busca por um todo maior”

Inicialmente procedemos à transcrição integral das entrevistas, preservando a totalidade das falas e garantindo a fidelidade ao contexto e à intencionalidade expressa pelos participantes. Esse cuidado visou respeitar a riqueza dos momentos compartilhados, compreendendo-os como parte constitutiva do processo investigativo e fundamentais para a elaboração de um trabalho científico e comprometido com a apreensão da realidade em sua complexidade. Esta etapa buscou não apenas registrar as palavras, mas apreender elementos expressivos da realidade, em que a sensibilização na apropriação das entonações e das pausas é essencial para compreender fidedignamente a intencionalidade do sujeito. A transcrição requer rigor metodológico, como apontam Aguiar e Ozella (2013), e ter essa atenção à forma com que as informações foram expressadas é condição indispensável para que a análise posterior não se restrinja ao texto cru, neutro, destituído de sentimentos, mas que elas vívidas, que consigam alcançar a densidade histórica e subjetiva presente nas falas. Nesse movimento de significação das falas, foi possível perceber que esta etapa apresenta a própria realidade empírica ainda em processo de apreensão.

Nesses momentos iniciais de transcrição, atentou-se para identificar palavras recorrentes, expressões marcantes e conexões de palavras que, mesmo de forma empírica, apontavam para significações relevantes dentro do contexto vivido pelos participantes e se mostravam condizentes com nossos objetivos de pesquisa.

Na sequência, realizamos leituras sucessivas e flutuantes das transcrições, continuando no movimento intencional de aproximação sensitiva com o material apreendido. Essas leituras tiveram como objetivo alinhar-se ao sentido e aos objetivos da pesquisa, compondo assim o levantamento dos **Pré-indicadores**. Conforme definição de Aguiar, Machado e Soares (2015, p. 65), “os pré-indicadores correspondem a trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”. Temos essa perspectiva ampliada e reorganizada na tese de Magalhães (2021, p. 349), que os aponta como representantes da “própria realidade empírica”; “são o coração, parte central advinda da produção da pesquisa”. Dessa forma, eles representam, portanto, o primeiro passo da análise na construção dos Núcleos

de Significação, funcionando como “pistas” ou “caminhos” que revelam aspectos centrais da experiência vivida, ainda em estado de descoberta e não agrupado.

Durante esta etapa do processo, a exigência atenciosa não é apenas para o que é dito, mas também para o que é silenciado, fragmentado ou apresentado repetidas vezes em processo denominado de saturação dentro da Psicologia Sócio-histórica, e ao nos atentarmos para estes cuidados, eles podem sinalizar a materialidade, no caso, as significações dos participantes substancializadas nos signos, ou seja, nas palavras com significado. Por isso, cada entrevista foi analisada individualmente, buscando-se compreender estas palavras dentro do contexto específico em que foi apreendida, bem como a intenção de identificar o ‘não aparente’ da fala, aquilo que Vigotski (2001) metaforicamente denominou de ‘a face oculta da Lua’ ou ‘A outra face da Lua’.

Com base nessa leitura intensiva, identificamos unidades de significações, ou seja, trechos, expressões ou construções das falas expostas que carregavam conteúdos diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa e que evidenciavam aspectos estruturantes da realidade investigada. Conclui-se, portanto, que os pensamentos dos participantes acerca da realidade são fruto de construções sociais, mediadas por elementos que estruturam o movimento reflexivo sobre o real.

Essa identificação não é um processo mecânico, mas analítico, sustentado por critérios de **similaridade** (elementos que se repetem), **contraposição** (falas que tensionam ou divergem) e **complementaridade** (falas que, juntas, ampliam o sentido). Como explicam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 67) “[...] passa-se para o processo de articulação dos pré-indicadores, cujo processo, embasado nos critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou contraposição, resultará na sistematização dos indicadores”.

Diante disso, percebe-se que quando os Pré-indicadores começam a ser organizados, eles revelam algo que vai além das histórias individuais, passam a mostrar conexões mais amplas, que evidenciam uma recomposição da totalidade dos entrevistados, destacando suas mediações sociais e históricas que atravessam o processo de seu Desenvolvimento Profissional.

Assim, ao destacar que o Pré-indicador carrega em si a densidade histórica do vivido, compreende-se que ele não pode ser interpretado fora de suas condições concretas de produção, pois necessita apoiar-se em cada recorte no contexto social e histórico que o sustenta.

Por fim, ao sistematizar os Pré-indicadores em Indicadores, busca-se uma organização conceitual mais ampla, que permitiu-nos vislumbrar as mediações históricas, sociais e subjetivas presentes nas falas. Esses Indicadores, definidos como “construções teóricas que

articulam pré-indicadores a partir da leitura de seus nexos e mediações” (Aguiar e Ozella, 2013, p. 311), não apenas agrupam conteúdos semelhantes, mas ampliam a compreensão da realidade ao evidenciar as relações dialéticas entre diferentes aspectos do fenômeno estudado.

Esse processo é, ao mesmo tempo, sistemático e interpretativo, assegurando que a análise corresponda à complexidade da realidade e às experiências docentes em suas múltiplas abstrações. Dessa forma, evita-se qualquer reducionismo e preserva-se o caráter histórico e social da subjetividade manifestada.

3.5.4 Os Indicadores e os Núcleos de Significação: “O compromisso do Pesquisador”

Como etapa intermediária e organizadora da análise, optou-se por separar os Pré-indicadores das falas dos quatro professores por cada uma das perguntas do roteiro da entrevista, destacando elementos que expressavam significações relevantes para os objetivos da pesquisa. Os resultados estão sistematizados no **Apêndice C**. Essa organização permitiu facilitar o levantamento dos **Indicadores**, e adotamos uma perspectiva mais aprofundada para sua compreensão em Aguiar, Aranha e Soares (2021):

Sabemos que os indicadores expressam uma parte ainda pouco reveladora do todo, ou seja, das significações dos sujeitos analisados; uma parte (constitutiva do todo e por ele constituída) que carece de elementos para expressar a totalidade da qual nos aproximaremos com base em novos movimentos de uma dialética articulação, no caso, em direção aos núcleos de significação (2021, p. 9).

Dando sequência a análise, essa etapa metodológica visou articular as leituras iniciais das falas à construção dos Núcleos de Significação, promovendo a transição do plano empírico e subjetivo para uma abordagem interpretativa e teórica.

Os Indicadores se constituem como um agrupamento de significações provisórias que, a partir de critérios de similaridade, contraposição ou complementaridade, revelam regularidades, singularidades e pontos de tensão nas respostas, respeitando a diversidade e a particularidade de cada professor entrevistado. Conforme Aguiar e Ozella, (2006, p. 305), eles representam uma etapa fundamental para “organizar o material empírico de modo a tornar visíveis as mediações que sustentam a construção dos sentidos [das significações]”. Ao identificá-los, buscou-se preservar a diversidade e a particularidade das experiências descritas pelos professores, mas sem perder de vista a totalidade social que as constitui.

A finalização deste processo posteriormente ganha uma interpretação mais ampla em Aguiar, Soares e Machado (2015):

Por se revestirem da dimensão contradição da realidade, são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos [significações] constituídos do sujeito. É este processo que culmina na terceira etapa desta proposta metodológica, a construção dos núcleos de significação (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 68-69).

Isto posto, a partir dos Indicadores, avançamos para a construção dos **Núcleos de Significação**, usados como forma de procedimento de análise, sínteses teóricas que articulam mediações, contradições e significações centrais presentes no movimento dialético da pesquisa. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 229), “as construções dos núcleos devem sintetizar as mediações que constituem o sujeito, ressaltando os aspectos essenciais e avançando em direção ao pensamento concreto”. Os mesmos autores subsequentemente trazem outras contribuições acerca da essência e do sentido ao se usar este procedimento de análise:

Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado (Aguiar e Ozella, 2013 p. 299-322).

Inicia-se, nesse momento, o processo de teorização da investigação proposta e a busca por encontrar respostas à luz dos referenciais escolhidos para dar suporte, trazendo à tona o que anteriormente não estava no aparente, revelando uma realidade que até então estava apenas no campo da subjetivação. Magalhães (2021) reforça que os Núcleos articulam a relação entre o singular e o coletivo, possibilitando compreender como a subjetividade se forma no interior de um contexto histórico e social a depender das mediações as quais teve a oportunidade de acesso na vida.

Durante a etapa de construção dos Núcleos de Significação tivemos como base a articulação dos Indicadores sistematizados das respostas do questionário e das entrevistas com os professores, dando uma maior ênfase às entrevistas em que os Indicadores se apresentaram de forma definitiva (**Apêndice D**). Dessa forma, foi realizada a escolha por analisar os dados de forma integrada, respeitando a complexidade das significações apreendidas durante todas as etapas anteriores sempre com o compromisso de colocar os participantes em um todo maior, inseridos no movimento que os constitui.

3.5.5 Processos Intranúcleo e Internúcleos: aprofundando a compreensão das Significações

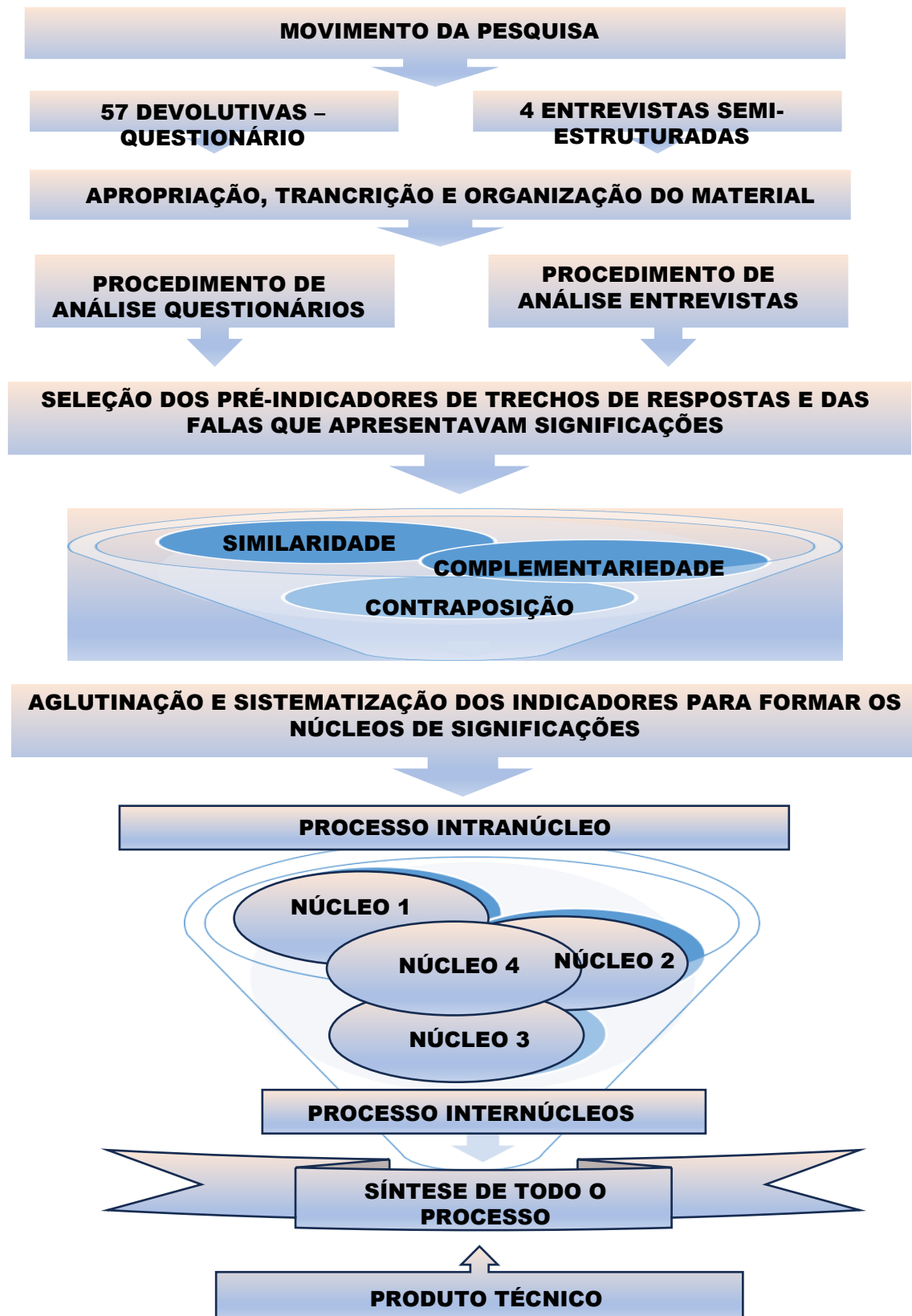
Na sequência, realizamos o processo Intranúcleo, etapa que aprofunda a análise dos conteúdos reunidos em cada Núcleo de Significação, buscando explicitar as mediações, contradições e sentidos que o compõem. Como afirmam Aguiar e Ozella (2013), “o pesquisador retoma os indicadores agrupados no núcleo e realiza um movimento analítico de síntese, articulando-os às determinações históricas, sociais e subjetivas que os atravessam” (p. 308). Essa etapa não se limita à descrição, mas busca apreender “as relações essenciais que estruturam o fenômeno” (Aguiar; Machado; Aranha, 2021, p. 3), garantindo que cada Núcleo expresse de forma coerente e fundamentada as dimensões da realidade investigada.

Paralelamente, a análise Internúcleos possibilitou mapear convergências, tensões e complementaridades entre diferentes Núcleos, compondo uma visão mais ampla e integrada do fenômeno. Esse encadeamento analítico dos Pré-indicadores aos Indicadores, dos Núcleos ao processo de Intranúcleo e Internúcleos procuramos sempre, ao fazer o movimento de idas e vindas, desconstrução e reconstrução, trazer a este movimento a manutenção de um diálogo crítico entre as informações empíricas e os referenciais teóricos, reafirmando o compromisso desta pesquisa com a apreensão da realidade em sua complexidade qualitativa. Foi necessário, primeiramente, analisar e discutir de forma separada os aspectos das experiências da Formação Inicial, das perspectivas pessoais atribuídas à Formação Continuada e das condições institucionais da Rede de Ensino em que os participantes atuam. Observa-se como os professores lidam com a participação dos alunos nas aulas identificando os principais fatores que a favorecem ou dificultam.

Após a reintegração e reconstrução dos elementos analisados, foi possível elaborar uma síntese final da realidade investigada. Essa síntese visa oferecer subsídios teóricos para a construção de um panorama abrangente das apreensões realizadas ao longo da pesquisa. Tais apreensões constituirão os fundamentos concretos para a elaboração do produto técnico que representará o legado científico e metodológico do estudo desenvolvido.

Primeiro, uma imagem ilustrativa será mostrada na Figura 2, para facilitar a compreensão visual do processo. Em seguida, será apresentado um texto explicativo sobre o movimento, de forma descritiva e garantindo acessibilidade a todos, conforme as normas do MPE-UNITAU.

Figura 2 - Representação do movimento que constituiu a pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

#ParaTodosVerem: Na página anterior, vemos a Figura 2, representação esquemática do processo metodológico da pesquisa. Inicia-se pelas 57 devolutivas dos questionários e pelas 4 entrevistas semiestruturadas. Em seguida ocorre a apropriação, transcrição e organização do material. Esse conjunto é submetido aos procedimentos de análise dos questionários e entrevistas, identificando trechos de respostas e falas com significação. As informações são agrupadas por similaridade, complementariedade e contraposição, possibilitando a aglutinação e sistematização dos indicadores em quatro Núcleos de Significação (Núcleo 1, Núcleo 2, Núcleo 3 e Núcleo 4). Após o processo intranúcleo e internúcleo, produz-se a síntese de todo o processo culminando no Produto Técnico desta pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os objetivos desta pesquisa, a análise dos questionários e entrevistas foi realizada com o intuito de apreender as significações atribuídas pelos professores de Educação Física ao processo de Desenvolvimento Profissional, considerando as experiências que atravessam a constituição de suas carreiras docentes e da própria profissionalidade enquanto conjunto de procedimentos, atitudes, habilidades e saberes. Buscou-se explicar e explicitar esses elementos em sua totalidade, respeitando os movimentos e mediações próprios do percurso metodológico da pesquisa.

4.1 Caracterização dos participantes do questionário

As informações foram recolhidas por meio dos questionários online, apresentados no tópico 3.1.6. e a devolutiva foi de 57 participantes. É importante salientar que os gráficos apresentados a seguir são relativos às características dos participantes: gênero, tempo de formado em Educação Física, tempo de atuação na rede pesquisada, aspectos da Formação Inicial, Continuada e das oferecidas pela Rede de Ensino.

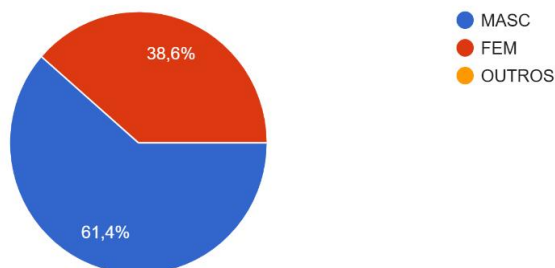
Além disso, foram incluídas questões pertinentes sobre investimento na carreira, motivação docente e compreensão acerca da participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

O objetivo desse levantamento não se restringiu somente a descrever dados estatísticos dos participantes; pelo contrário, tratou-se de um momento fundamental para apreender elementos mediadores do Desenvolvimento Profissional, que se expressam tanto nas condições objetivas de formação e trabalho quanto nas significações subjetivas atribuídas pelos professores às suas trajetórias docentes, podendo assim revelar algo da realidade delimitada na pesquisa.

Em consonância com isso, os gráficos e tabelas apresentados a seguir cumprem um papel ilustrativo e acessível a todos, respeitando as exigências de acessibilidade do MPE-UNITAU. As questões 9 e 12 foram elaboradas de forma aberta para possibilitar aos respondentes desenvolver respostas qualitativas, de profundidade, não havendo, portanto, gráficos correspondentes a elas.

Gráfico 1 – Gênero dos Participantes

De acordo com o Gênero você se declara
57 respostas



Fonte: Dados coletados e elaborado pelo pesquisador em 2024/2025.

#ParaTodosVerem: Acima está a pergunta: “De acordo com o gênero você se declara”. Abaixo, um gráfico em formato de pizza dividido em duas partes coloridas. A porção maior, à esquerda e em azul, representa 61,4% dos participantes que se declararam do gênero masculino. A segunda parte, em vermelho, à direita, mostra 38,6% que se declararam do gênero feminino. A legenda ao lado indica as cores: azul corresponde a masculino e vermelho a feminino.

Optou-se por oferecer 3 opções de escolha em relação ao gênero (Gráfico 1), contudo, não houve nenhuma resposta em relação a “Outros”, prevalecendo as opções pelo gênero masculino ou feminino.

Analizando os dados de um estudo realizado por Gatti e Barreto (2009, p. 24), que nos trouxeram um levantamento do predomínio do número de mulheres no ambiente escolar, bem como do último censo de 2023, o qual apontou que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 66,2% dos professores são mulheres e 33,8% são homens, observamos que essa pesquisa, contudo, apresentou um perfil distinto, pois obteve uma devolutiva de 61,4% do sexo masculino e 38,6% do sexo feminino, em uma categoria específica que é o componente curricular de Educação Física. Isto demonstra que na Rede de ensino estudada, os professores são a maioria em relação às professoras neste componente curricular, já que verificamos através da portaria de atribuição para o ano de 2025 expressa na Ordem Interna SEED Nº 17, de 29 de setembro que dos 184 professores efetivos 100 são homens e 84 são mulheres.

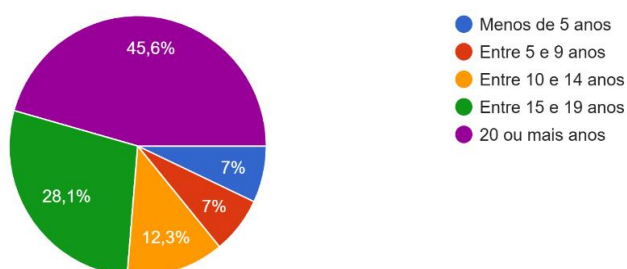
Essa perspectiva de predomínio masculino na área, foi analisada em Fonseca e Souza Neto (2020) em que apontam que tais comparações sobre os padrões de gênero no âmbito da carreira de Educação Física, somadas aos padrões discutidos pelo determinismo funcional e comportamental, colaboram para a segregação ocupacional do mercado da área em específico, encontrando apenas a proporção equilibrada de homens e mulheres que atuam no meio escolar de ensino fundamental e médio. Em todas as outras áreas de atuação da Educação Física, os

homens são predominantes. No ramo de treinador profissional de futebol e preparador de atletas, a supremacia masculina é mais de 340% e 250%, respectivamente.

Apresentaremos nos próximos gráficos as questões mais diretamente pertinentes a esta pesquisa.

Gráfico 2 – Tempo de formado

1 – Quanto tempo de formado em Educação Física
57 respostas



Fonte: Dados coletados e elaborado pelo pesquisador em 2024/2025.

#ParaTodosVerem: Acima está a pergunta: “Quanto tempo de formado em Educação Física”. Abaixo, um gráfico em formato de pizza dividido em cinco cores. A maior parte, em roxo, representa 45,6% dos participantes com 20 ou mais anos de formação. Em verde, 28,1% têm entre 15 e 19 anos. Em laranja, 12,3% estão entre 10 e 14 anos de formação. Em vermelho, 7% têm entre 5 e 9 anos, e em azul, 7% possuem menos de 5 anos. À direita aparece a legenda com as cores correspondentes a cada faixa de tempo de formação.

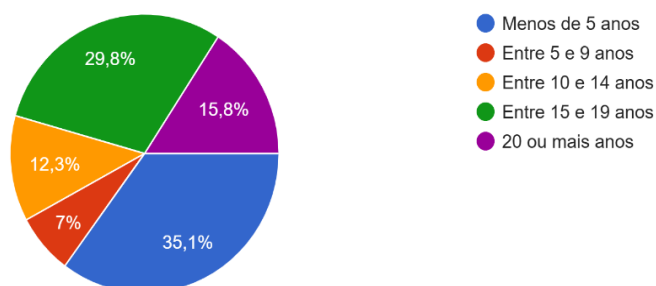
Para essa pesquisa não se considerou a idade dos participantes e sim o tempo de formado (Gráfico 2), principalmente para analisar tipos de formações diferentes, pois, conforme apontou Darido e Rangel (2005 p. 4), “os cursos de Educação Física passaram a adotar uma perspectiva mais ‘Renovadas’ nos últimos anos fugindo de uma perspectiva tecnicista que por anos a fez refém na estruturação de seu currículo”. A vertente ou paradigma denominada pela autora de “Tecnicista” predominou nos currículos das licenciaturas até o final dos anos 90 sendo ainda notados até meados dos anos 2000; porém, atualmente, já se consolidou a ruptura dessa vertente/paradigma podendo identificar-se nas licenciaturas de Educação Física uma pedagogia de formação crítica, interdisciplinar e inclusiva, prevalecendo o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando a diversidade e incentivando a participação ativa na cultura corporal. Entende-se que, os professores formados em até 10 anos já possuem uma formação nestas perspectivas, e buscando entendimento nos pressupostos de Nóvoa (1992), ao se referir que o processo de formação do professor é contínuo ao longo da carreira, concluímos que ao se

comparar 2 pessoas de meia idade, sendo uma formada a mais de 20 anos e outra recém-formada, as ações e modos de pensar e refletir a prática educativa serão diferentes do ponto de vista da Formação Inicial.

Ademais, observou-se que a maioria dos respondentes do questionário possui formação há 20 anos ou mais (45,6%) e a minoria formado a menos de 5 anos e 10 anos (7% respectivamente cada), ficando em 2º lugar os que tinham entre 15 e 19 anos de formado e em 3º lugar os que tinham entre 10 e 14 anos de formado (Gráfico 2).

Gráfico 3 – Tempo de atuação na rede pesquisada

2 – Tempo de atuação efetiva na Rede pesquisada no componente curricular de Educação Física:
57 respostas



Fonte: Dados coletados e elaborado pelo pesquisador em 2024/2025.

#ParaTodosVerem: Acima está a pergunta: “Tempo de atuação efetiva na Rede pesquisada no componente curricular de Educação Física”. Abaixo, um gráfico em formato de pizza dividido em cinco partes coloridas. A maior parte, em azul, mostra 35,1% dos participantes com menos de 5 anos de atuação. Em verde, 29,8% têm entre 15 e 19 anos. Em roxo, 15,8% possuem 20 anos ou mais. Em laranja, 12,3% atuam entre 10 e 14 anos e, por fim, em vermelho, 7% estão entre 5 e 9 anos. À direita aparece a legenda com a identificação das cores.

Pode-se observar no Gráfico 3, que a maioria dos pesquisados (35,1%) possuem menos de 5 anos na rede de ensino pesquisada. Em seguida, com 29,8%, detêm uma bagagem significativa no quesito tempo de exercício na rede pesquisada. Apenas 15,8% são mais experientes, com 20 anos ou mais de atuação na rede pesquisada. Já 12,3% possuem de 10 a 14 anos de atuação na rede e em menor número, com 7%, estão os que têm entre 5 e 9 anos de atuação.

Um dos critérios adotados para analisar as significações atribuídas ao processo de Desenvolvimento Profissional na constituição da carreira, partiu do entendimento de quantos anos estes professores já haviam contribuído na rede pesquisada e objetiva-se, a partir de análises em Shulman (2014, p. 196-229) e em Roldão (2007, p. 94-103), em que ambas as

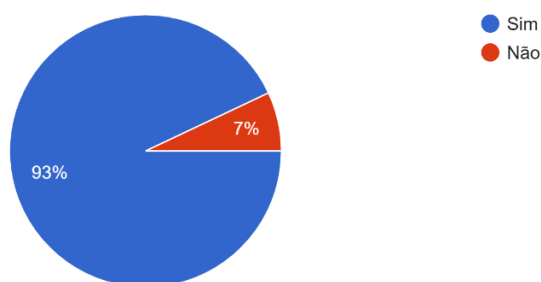
análise retratam que o Desenvolvimento Profissional do professor se constitui no movimento em que ele mobiliza e ressignifica sua profissionalidade, compreendida como um processo contínuo e histórico.

A identidade profissional, nesse contexto, não é dada, mas construída nas negociações entre os atos de atribuição, principalmente pelo que lhe é imposto pelas condições, políticas e expectativas externas, e os atos de pertencimento, aquiescendo a forma como o professor se reconhece, se posiciona e projeta sua atuação no mundo do trabalho. “[...] a identidade profissional e social do sujeito. Uma identidade forjada na dinâmica relacional entre as transações objetivas (atos de atribuição) traduzida na identidade para o outro e nas transações subjetivas (atos de pertencimento) a identidade para si” (Dubar, 2005 e 2006 *apud* Alves, 2012, p. 49).

Por conseguinte, cada docente elabora sua identidade no confronto entre as demandas institucionais e suas próprias convicções pedagógicas, exercendo sua autonomia na busca por uma educação socialmente significativa e comprometida com a transformação da realidade. Esse movimento reflexivo sobre a prática, repleto de contradições e reinvenções, sustenta a melhoria contínua da atuação docente e alimenta a permanência na carreira com sentido e propósito.

Gráfico 4 – Tempo que atuou no Fundamental II

3 – Atua ou já atuou lecionando aulas para o Fundamental II (6º ao 9º ano)?
57 respostas



Fonte: Dados coletados e elaborado pelo pesquisador em 2024/2025.

#ParaTodosVerem: Acima a pergunta: “Atua ou já atuou lecionando aulas para o Fundamental II (6º ao 9º ano)?”. Abaixo, um gráfico em formato de pizza dividido em duas partes. A maior porção, em azul, representa 93% dos participantes que responderam “Sim”. A menor parte, em vermelho, corresponde a 7% que responderam “Não”. À direita está a legenda indicando as cores: azul para sim e vermelho para não.

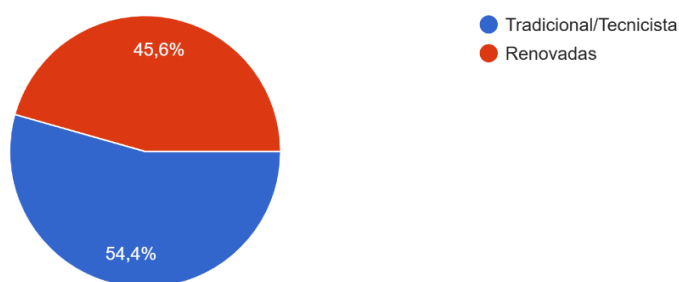
No cenário atual, a Rede pesquisada desenvolve a Educação Física em 3 segmentos da Educação Básica, o Infantil, o Fundamental de 1º ao 5º ano e o Fundamental de 6º ao 9º ano. Só não atua mais no Ensino Médio, pois no ano de 2024 encerrou-se as últimas turmas deste segmento na rede de ensino. De todos os professores que participaram da pesquisa, apenas uma pequena parcela (7%) nunca vivenciou aulas no Fundamental II, sendo que a maioria composta por (93%), afirmam já ter tido experiências neste segmento de ensino (Gráfico 4, apresentado na página anterior).

Esta pesquisa concentrou-se no entendimento das significações atribuídas pelos professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), considerando que se trata de uma faixa etária em que os alunos podem começar a demonstrar desinteresse em relação aos aspectos curriculares da Educação Física. Consequentemente, para atender essa premissa sobre o processo de evasão discente, buscou-se investigar em que medida esse fator pode prejudicar o Desenvolvimento Profissional ao longo da carreira, além de reunir a maior parte das devolutivas.

Gráfico 5 – Formação Inicial

4 – Atualmente, o currículo da Educação Física Escolar possui uma base “Renovada” do modo de se pensar nos conteúdos, pautando-se na perspecti...radicional/Tecnica ou em linhas “Renovadas”?

57 respostas



Fonte: Dados coletados e elaborado pelo pesquisador em 2024/2025.

#ParaTodosVerem: Acima a pergunta: “Atualmente, o currículo da Educação Física Escolar possui uma base ‘Renovada’ ou se pauta em linhas Tradicional/Tecnica?”. Abaixo, um gráfico em formato de pizza dividido em duas cores. Em azul, 54,4% dos participantes identificaram o currículo como Tradicional/Tecnica. Em vermelho, 45,6% apontaram como Renovado. À direita, a legenda indica as cores: azul para Tradicional/Tecnica e vermelho para Renovadas.

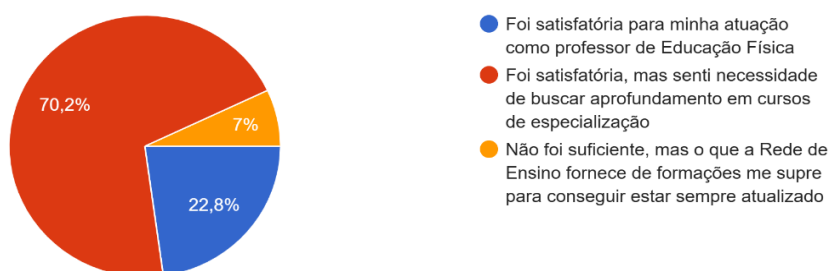
Nesse contexto, um aspecto relevante desta pesquisa baseou-se na constituição acerca da Formação Inicial destes professores pesquisados (Gráfico 5, acima). Buscou-se compreender se o currículo que permeava suas graduações estava pautado em linhas mais

tradicionais/tecnicistas ou em linhas mais “Renovadas”. Pode-se perceber que a parcela maior ficou com os formados em linhas tradicionais dos currículos acadêmicos da Educação Física (54,4%); no entanto, 45,6% afirmaram terem sido formados em currículos constituídos por perspectivas educacionais mais “Renovadas”.

Gráfico 6 – Reflexões sobre a Formação Inicial

5 – Refletindo sobre sua formação Inicial ela foi suficiente para o exercício de sua carreira profissional na Educação?

57 respostas



Fonte: Dados coletados e elaborado pelo pesquisador em 2024/2025.

#ParaTodosVerem: Acima a pergunta: “Refletindo sobre sua formação inicial, ela foi suficiente para o exercício de sua carreira profissional na Educação?”. Abaixo, um gráfico em formato de pizza dividido em três cores. A maior parte, em vermelho, representa 70,2% dos participantes que consideraram a formação satisfatória, mas sentiram necessidade de cursos de especialização. Em azul, 22,8% consideraram a formação suficiente para a atuação. Em laranja, 7% disseram que não foi suficiente, mas que as formações oferecidas pela Rede suprem essa lacuna. À direita, a legenda associa cada cor à respectiva resposta.

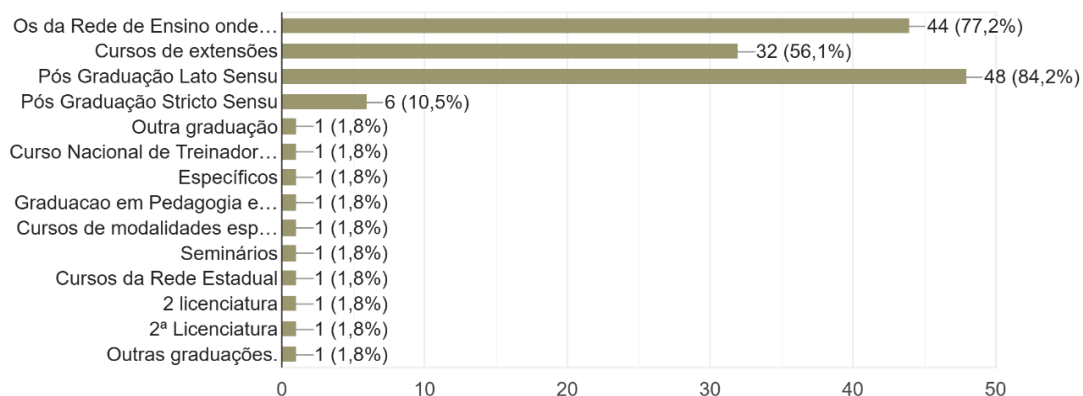
Evidencia-se, no Gráfico 6, acima, que a maioria, 77,2%, independentemente do tipo de currículo em que foram formados, sentiram necessidades de buscar aperfeiçoamento para melhorar sua prática, sendo que apenas 7% destes ficaram reféns do que a rede fornece de formações e capacitações, e 70,2% procuraram se aprofundar em cursos e especializações. Os 22% restantes afirmaram que a Formação Inicial foi suficiente para o exercício da profissão na rede pesquisada.

Os dados revelam que o professor da Rede pesquisada demonstra interesse no seu Desenvolvimento Profissional, buscando construir sua própria identidade docente, corroborando Nóvoa (1995 p. 63) quando este afirma que o professor precisa ser sujeito do seu próprio aprendizado mediante um trabalho permanente sobre a sua formação, naquilo que ele constrói ao longo do tempo, com estudo, reflexão e troca de experiências.

Gráfico 7 – Desenvolvimento Profissional

6 – Pela perspectiva do Desenvolvimento Profissional, quais os tipos de formação você já vivenciou ao longo da carreira dentro do campo da Educação (Pode marcar mais que 1 item):

57 respostas



Fonte: Dados coletados e elaborado pelo pesquisador em 2024/2025.

#ParaTodosVerem: Acima a pergunta: “Pela perspectiva do Desenvolvimento Profissional, quais os tipos de formação você já vivenciou ao longo da carreira dentro do campo da Educação?”. Abaixo, um gráfico em barras horizontais de cor bege. As maiores barras mostram: Pós-graduação Lato Sensu (48 respostas, 84,2%), formações da Rede de Ensino (44 respostas, 77,2%) e cursos de extensão (32 respostas, 56,1%). Outras opções com menor frequência (cerca de 1,8% cada) incluem: outra graduação, cursos específicos, 2ª licenciatura, cursos de modalidades específicas, seminários, entre outros.

Uma característica presente na carreira dos professores que responderam ao questionário (Gráfico 7, acima) é ter completado uma pós-graduação *Lato Sensu*, sendo que 48 deles ou 84% do total conseguiram evolução na carreira, mas apenas 6 ou 10,5% dos pesquisados, avançaram e concluíram uma Pós-graduação *Stricto Sensu*.

De acordo com as Sinopses Estatísticas da Educação Básica – 2017 (Brasil, 2018b), apenas 2,42% dos professores da educação básica no Brasil possuíam título de mestrado, enquanto 0,43% tinham doutorado. Esses dados indicam que, em 2017, aproximadamente 2,85% dos docentes da educação básica detinham formação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado).

Considerando o total de professores participantes desta pesquisa, o percentual com a titulação em uma pós-graduação *Stricto Sensu* ficou maior que a margem nacional para o ano de 2017, não conseguindo uma outra referência a título de comparação.

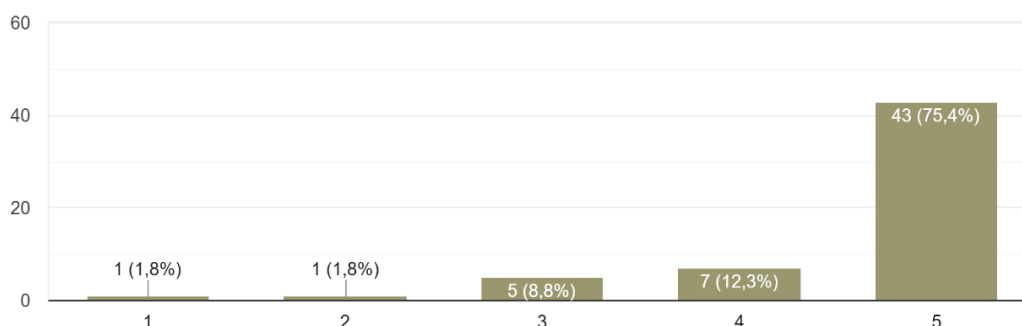
O gráfico também nos mostra que todos os professores já vivenciaram alguma formação/capacitação oferecida pela rede de ensino, mais da metade já buscou algum curso de

extensão, principalmente pela área de Educação Física ser ampla e contemplar várias intervenções seja no campo do Esporte, da Saúde e na área Educacional.

Observa-se que uma parcela dos professores afirmou possuir uma 2ª licenciatura em Pedagogia ou outras graduações, bem como cursos de longa duração, caracterizando ser uma complementação da Formação Inicial.

Gráfico 8 – Formação Continuada

7 – A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objeti... para pouco relevante e o 5 para muito relevante.
57 respostas



Fonte: Dados coletados e elaborado pelo pesquisador em 2024/2025.

#ParaTodosVerem: Acima a pergunta: “A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor?”. Abaixo, um gráfico em barras verticais de cor bege, numeradas de 1 a 5. Observa-se que 75,4% atribuíram nota máxima (5), 12,3% atribuíram nota 4, 8,8% nota 3, e apenas 1,8% marcaram 1 ou 2, considerando a formação pouco relevante.

O Gráfico 8, acima, retrata o que estes professores significam sobre a importância da Formação Continuada na constituição da carreira. Nóvoa (2007) defende que a Formação Continuada se faz necessária para a construção da identidade e da profissionalidade docente. “A formação continuada de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 2007, p. 16).

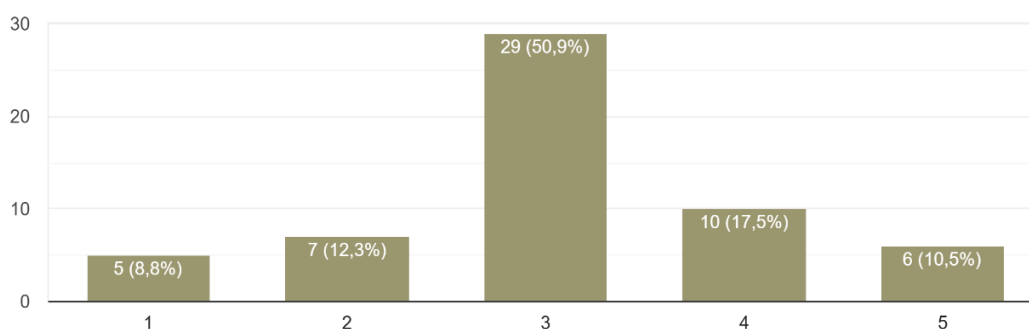
Para ele, ser professor não é apenas um ato técnico, mas um processo de desenvolvimento contínuo, no qual se qualificar ao longo da carreira é fundamental para a melhoria da sua profissionalidade e para a valorização do ensino como profissão reconhecida. Nesses aspectos o autor pontua que a formação é um processo contínuo e não episódico e uma de suas ideias mais conhecidas é: “Não há bons professores sem um trabalho permanente sobre

a sua própria formação". O autor deixa um alerta de como deve ser construído esse investimento na carreira, pois para ele a Formação Continuada não deve ser um acúmulo de cursos, mas sim um processo contínuo e reflexivo, em que o professor se torna protagonista do seu próprio aprendizado.

Quando questionados sobre a relevância do investimento na carreira profissional, apenas um docente considerou pouco relevante e a maioria, 75,4%, consideram muito relevante a Formação Continuada. Dessa forma permite-se constatar que o professor vem procurando caminhos de desenvolvimento e de constantes renovações em seu Desenvolvimento Profissional.

Gráfico 9 – Formação na Rede

8 – Hoje, na Rede de Ensino onde você atua, existem formações periódicas presenciais e online. Estas formações contribuem no trabalho e na organi...para pouco relevante e o 5 para muito relevante.
57 respostas



Fonte: Dados coletados e elaborado pelo pesquisador em 2024/2025.

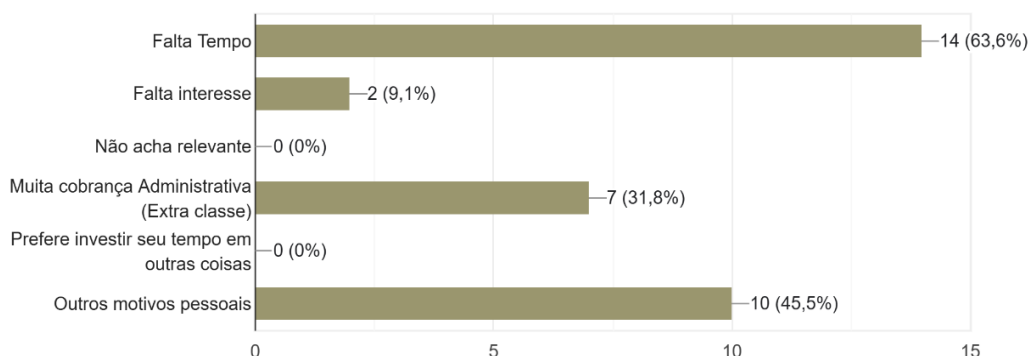
#ParaTodosVerem: Acima a pergunta: “Hoje, na Rede de Ensino onde você atua, existem formações periódicas presenciais e online. Elas contribuem no trabalho e na organização?”. Abaixo, um gráfico em barras verticais de cor bege. A maior barra, no valor 3, foi escolhida por 50,9% dos participantes. Em seguida, 17,5% marcaram 4, 12,3% marcaram 2, 10,5% marcaram 5 e 8,8% atribuíram nota 1.

Ao analisar as significações desses professores sobre as contribuições das atuais formações que a Rede de Ensino fornece no intuito da melhoria do exercício profissional docente, 50,9% ficaram no meio termo, no número 3, ou seja, na média (Gráfico 9). Nota-se aqui um cenário que merece reflexão, considerando que estas formações podem ser o único canal de ressignificações dos “saberes docentes” desses professores na atualidade. Marcelo (2009) pontua que o Saber docente é o que legitima a profissão, e, assim como em outras

profissões, precisa ser transformada constantemente à medida que o aluno, matéria prima do trabalho docente, está em constante transformação.

Gráfico 10 – Barreiras na Formação Continuada

10 – Caso não venha conseguindo investir na carreira e/ou não realizou nenhuma Especialização ou Cursos de Aperfeiçoamentos ultimamente, ...SEGUIDO, PODENDO MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)
22 respostas



Fonte: Dados coletados e elaborado pelo pesquisador em 2024/2025.

#ParaTodosVerem: Acima a pergunta: “Caso não venha conseguindo investir na carreira e/ou não realizou nenhuma especialização ou curso de aperfeiçoamento ultimamente, quais os motivos?”. Abaixo, um gráfico em barras horizontais de cor bege. As maiores razões foram: falta de tempo (63,6%), outros motivos pessoais (45,5%) e muita cobrança administrativa (31,8%). Apenas 9,1% responderam falta de interesse, e não houve registros em “não acha relevante” ou “prefere investir em outras coisas”.

Pode-se notar no Gráfico 10, acima, que 22 professores marcaram não ter conseguido investir na carreira, ou seja, 30% dos participantes e, desse total, a maioria apontou como principal motivo a falta de tempo.

Os resultados desse levantamento corroboraram os apontamentos de Tardif (2017) em dizer que a falta de tempo prejudica o aperfeiçoamento profissional do professor no quesito de se manter em formação como também repercutem no planejamento do dia a dia pois as altas demandas obrigam os docentes a improvisarem.

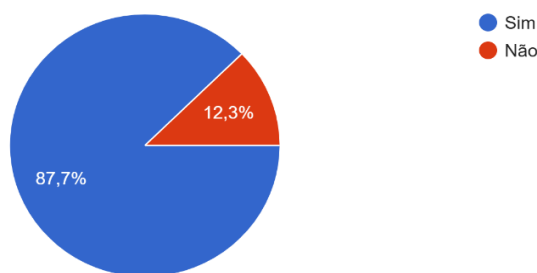
Buscou-se verificar também em Arroyo (2000), que discute acerca de como a falta de tempo impacta negativamente no trabalho docente: este fator, assevera este autor, pode levar à uma desvalorização e ao possível desânimo na carreira já que o professor precisa estar em constante reflexão sobre sua prática.

A última etapa da produção de informações, voltada para a carreira do professor de Educação Física na Rede Municipal, buscou apreender aspectos significativos de sua realidade,

especialmente os desafios enfrentados para exercer a profissão no contexto das aulas do Ensino Fundamental Anos Finais. Considerou-se, ainda, a especificidade do contraturno como espaço de realização dessas aulas, uma vez que este foi definido como critério de inclusão da pesquisa. Nessa direção, procurou promover uma reflexão diagnóstica, cujo desdobramento pode tanto revelar indícios de desânimo motivacionais, quanto indicar possibilidades e diretrizes para enfrentar tais condições no movimento de constituição da carreira docente dentro de seu processo de Desenvolvimento Profissional.

Gráfico 11 – Desânimo na carreira e a relação com a participação dos alunos nas aulas

11 - Temos um cenário atual que aponta para uma diminuição do interesse dos alunos a partir do Fundamental II pela Educação Física. Você acredit...ribuir para um desânimo da carreira do professor?
57 respostas



Fonte: Dados coletados e elaborado pelo pesquisador em 2024/2025.

#ParaTodosVerem: Acima a pergunta: “Há um cenário de diminuição do interesse dos alunos pelo Fundamental II em Educação Física. Você acredita que isso pode contribuir para o desânimo na carreira docente?”. Abaixo, um gráfico em formato de pizza dividido em duas cores. A maior parte, em azul, representa 87,7% que responderam “Sim”. Em vermelho, 12,3% responderam “Não”. À direita, a legenda associa as cores às respostas.

Com relação ao desânimo na carreira docente como consequência, ainda que parcial, da pouca participação dos alunos nas aulas as respostas dos professores arguidos (Gráfico 11) revelam que 87% dos professores percebem uma diminuição do interesse dos alunos pela Educação Física, sobretudo no Ensino Fundamental Anos Finais, o que pode contribuir para o desânimo na carreira docente.

Em contrapartida, apenas 12,3% não identificam tal correlação. Esses resultados dialogam com estudos já consolidados na área, como discutidos na sequência, que apontam para um cenário recorrente no cotidiano da disciplina: a queda de interesse dos alunos, que tende a ir se acentuando até no Ensino Médio.

Darido e Rangel (2005) sugerem que um dos fatores para esse afastamento são experiências anteriores frustrantes, nas quais os alunos não encontravam prazer ou sentido no que realizavam. De modo complementar, Almeida (2007) destaca que a ênfase excessiva em esportes de massa, trabalhados repetidamente e sem planejamento adequado, pode reforçar esse desinteresse. No contexto da rede pesquisada, em que as aulas de Educação Física acontecem no contraturno, tais fatores parecem potencializar ainda mais a baixa participação discente e, consequentemente, repercutem no desestímulo da carreira docente.

Já no campo da psicologia, Paula e Fylyk (2009) destacam estes fatores psicológicos, na possível justificativa do diminuído interesse em realizar as aulas pois muitos adolescentes têm vergonha do corpo, têm baixa autoestima, timidez, falta de habilidade nos esportes e evitam se expor à frente dos demais. No processo de análise das respostas à pergunta aberta do questionário online, buscou-se identificar elementos que indicassem a presença dessa perspectiva, conforme apontado pelos autores.

Já no objetivo desta pesquisa, que busca apreender as significações de professores de Educação Física sobre o Desenvolvimento Profissional, apoiamo-nos em Martinelli (2006), ao destacar que as formas de condução da prática pedagógica podem contribuir diretamente na relação dos alunos com a disciplina, tornando-a significativa ou esvaziada de sentido. Ou seja, a profissionalidade não se executa, ela é parte de um movimento dialético entre o que o professor faz e o que ele se torna nesse fazer, sempre atravessado por mediações sociais, históricas e formativas.

Nessa medida, a profissionalidade docente não deve ser entendida como simples execução da prática, mas como expressão de um modo de ser e de se constituir professor, construída historicamente nas interações, nas escolhas pedagógicas e nas mediações que configuram o cotidiano escolar. Essa perspectiva é corroborada em Sacristán (1995, p. 65) *apud* Alves (2012, p. 33) de que a profissionalidade é “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Outro aspecto analisado nas respostas abertas desta pesquisa refere-se à forma como os professores retratam ou mencionam, como fatores de participação e interesse dos alunos, os elementos extrínsecos à aula, isto é, aqueles que não se vinculam diretamente à dimensão pessoal do docente. Nesse sentido, Marzinek e Neto (2007) apontam, em sua pesquisa, que a carência de materiais e de infraestrutura adequada nas aulas de Educação Física contribui para o desinteresse dos alunos, podendo resultar em evasões.

Neste sentido, conclui-se que, para uma melhora no processo de Desenvolvimento Profissional, o professor precisa estar motivado e sendo canal de motivação para os alunos. Segundo Paludo (2015, p.15), a motivação “é o fator chave para adquirir a permanência e participação dos alunos em aula, e deve ser planejado para construir o processo pedagógico que vise o melhor desenvolvimento das aulas para o professor e alunos”. Pizani *et al.* (2014, p. 264-265), afirma que:

O professor pode influenciar de forma positiva ou negativa a motivação do estudante [...] o melhor caminho para a superação dos mecanismos promotores do comportamento desmotivado no contexto da Educação Física escolar é fazer uso de estratégias metodológicas que promovam autonomia, competência e relacionamento social e, conseqüentemente uma elevação da motivação intrínseca nos estudantes, para que o comportamento autodeterminado tenha maior prevalência no âmbito da Educação Física [...].

Considerando os pontos destacados anteriormente, nos quais autores apontam que fatores intrínsecos (relacionados à ação docente) e extrínsecos (vinculados ao ambiente e aos recursos materiais) afetam diretamente no interesse e na participação dos alunos, buscou-se, por meio de uma pergunta aberta complementar a questão 11, estimular os professores a refletirem sobre os motivos que poderiam levar ao desinteresse ou à baixa participação dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais nas aulas de Educação Física.

Entre as 49 respostas obtidas, o aspecto mais recorrente foi a realização das aulas no “**contraturno**”, apontada como o principal obstáculo para uma participação mais efetiva dos alunos e, conseqüentemente, como fator que compromete o trabalho docente, uma vez que, sem o engajamento discente, a ação pedagógica perde sua centralidade. A seguir, destacamos alguns apontamentos dos professores que reforçam o contraturno como elemento limitador da participação e do envolvimento dos alunos:

P5: Horário da educação física ser o período contrário ao regular.

P6: Educação Física no contraturno.

P8: São vários motivos entre eles por ser contraturno e falta de interesse coletivo nas atividades propostas.

P16: Contraturno, disposição do professor e várias turmas ao mesmo tempo dividindo espaço.

P24: Acredito que o contraturno seja o maior mal, pois mesmo que elaborem aulas atrativas, a obrigação de vir 2x na escola em um mesmo dia se torna um fator contrário à educação física. Infelizmente, a falta de obrigatoriedade por conta de educação física não reter também se soma a isso.

P32: 1º A aula ser realizada no contraturno; 2º falta de valor a disciplina pelo aluno; 3º professores desatualizados e desmotivados com a estrutura da rede; 4º falta de estrutura (materiais e até mesmo espaço adequado para ministrar as aulas; 5º sistema que só se preocupa com a aprovação automática do aluno para manter bons índices que geralmente não representam a realidade.

P39: As aulas de Educação Física no ensino fundamental II em Taubaté são realizadas no contraturno do período que o aluno está matriculado, isso faz com que os alunos façam questionamentos pela falta de interesse nas aulas de Educação Física.

P47: Aulas em contraturno; pouco ou nenhum apoio da gestão relação aos critérios de avaliação do professor, e até mesmo solicitação de alteração de notas dos alunos, para que mostrem aos indicadores, uma realidade inexistente.

Observa-se que, mesmo diante de outros obstáculos mencionados pelos professores, o contraturno é consistentemente apontado como fator principal para um real engajamento dos alunos na aula, podendo encontrar no dizer de alguns uma omissão também por parte das equipes gestoras no gerenciamento dessas faltas.

Os professores também pontuaram que a falta de estratégia aliada a perspectiva da aula pelos alunos, ou seja, o aluno já antecipa que o conteúdo da aula será repetitivo, sem novidades:

P1: Falta de metodologias ativas e variações de aulas para contribuir com o interesse do aluno.

P27: Falta de interesse nas práticas esportivas, pois o futebol é o único que se faz democrático pois não há material específico para práticas esportivas diferenciadas.

P35: Conteúdos pouco atrativo.

P40: Alguns preferem e optam por cursos preparatórios ou escolinhas de treinamento, algumas meninas não têm interesse em participar.

P41: Falta de comprometimento com a educação física por parte de colegas que buscam satisfazer a vontade dos alunos deixando-os a vontade e livres para jogar futebol. Isso desestimula a participação nas aulas de educação física. Outro fator, na minha opinião, são as aulas no contraturno. Até o 5º ano frequentam as aulas de educação física no turno, se houvesse uma continuidade nessa ação acredito que a participação seria maior, desde que as aulas fossem estimulantes.

P48: Diversos fatores. Aulas pouco atrativas, horários ruins, falta de materiais esportivos, espaços inadequados para a prática esportiva, iniciação do aluno no mercado de trabalho, aluno com outras responsabilidades diante o contraturno etc.

Outro ponto levantado pelos professores foi a situação do uso em excesso das telas no dia a dia:

P12: Na minha opinião há vários motivos, essa geração é mais imediatista, são guiados pela era digital, redes sociais, etc, demonstram pouca paciência, e vemos a preguiça e desinteresse pelas aulas prevalecerem em muitos casos (preferem ficar

em casa...); a fase em que se encontram, em que muitos muitas vezes não gostam de se expor perante os colegas com medo de fracassar; as aulas pouco atrativas em muitas escolas; a própria rede dá pouca relevância e apoio ao trabalho da nossa área. Também existe a questão do professor, que em muitos casos é tomado pela falta de estímulo em ofertar aulas mais interessantes por muitos motivos, como falta de estrutura, materiais, apoio etc.

P15: Novas tecnologias, celular computador jogos ONLINE, conteúdo descontextualizado.

P17: Mundo digital e mudança fisiológicas da idade.

P29: Hoje o mundo virtual tomou conta de todos.

P36: Devido a motivação e uso de tecnologias causando sedentarismo.

A própria BNCC (2017), em seus escopos, evidencia uma preocupação diante desse cenário cada vez mais presente no ambiente escolar, alertando para a necessidade de que os professores estejam preparados para lidar com o novo contexto de sociedade. Trata-se de uma realidade em que os alunos têm fácil acesso às informações e tecnologias e, mesmo nas classes menos favorecidas, muitas vezes utilizam esses recursos apenas para o lazer ou ócio, sem fins culturais ou intelectuais. Nesse sentido, cabe ao docente, seja de Educação Física ou de outras áreas, adotar um olhar inovador e ressignificar sua atuação frente a essa realidade.

Identifica-se, ainda, um problema crônico na educação Física brasileira acerca do espaço apropriado e da falta de materiais:

P9: Falta de um ambiente adequado; Falta De motivação, excesso de burocracia.

P22: Acredito em vários fatores, dentre eles espaço ideal para práticas esportivas, mudanças constantes de profissionais de educação física, falta de materiais e competições regulares nas mais variadas modalidades.

P26: Estrutura muito precária, quadra descoberta, mais de 2 professores ocupando o mesmo espaço com alunos com faixa etária distintas.

P37: Estrutura limitada.

Uma pesquisa realizada com mais de 3 mil professores de educação física de todo o país revelou problemas como necessidades de melhoria da estrutura e falta de materiais para as aulas. O estudo realizado pela Organização não Governamental Instituto Península, conduzido entre outubro e novembro de 2023, envolveu profissionais de escolas públicas (86%) e particulares (13%) e revelou problemas relacionados à necessidade de melhoria da estrutura física e à escassez de materiais para as aulas.

Segundo o levantamento, 94,7% dos professores apontaram que os espaços destinados às aulas de Educação Física precisam de melhorias. Entre os principais problemas mencionados estão as más condições das quadras esportivas, a ausência de vestiários e a insuficiência de materiais, como bolas de handebol, basquete, vôlei e até mesmo de futsal. Essas informações encontram-se detalhadas nas referências do estudo.

Destacamos aqui também alguns professores em seus dizeres que ao conceituar seu ponto de vista do interesse do aluno na aula de Educação Física, utiliza-se de fundamentos com base na fisiologia e na psicologia para responder esse entendimento:

P10: Falta de interesse em aprender conteúdos novos, só querem Futebol, se oferecemos outro tipo de conteúdo não há a presença dos mesmos.

P14: Eles terem que seguir nossos planos de aula, pois eles querem apenas ir para jogar futebol.

P17: Mundo digital e mudança fisiológicas da idade.

P19: Preguiça.

P23: Desinteresse.

P44: Acredito que a comodidade, preguiça, a tecnologia e também o desinteresse pelo assunto contribui para este comportamento. Um outro ponto é acho que por ser em outro período para colaborar para este fato.

P49: Falta incentivo familiar, preguiça dos alunos, realizam outros tipos de atividades.

Houve também professor que se expressou de forma ampla pontuando tudo do que foi colocado até então:

P31: Considero que temos vários fatores que contribuem para o desinteresse e para a baixa participação de nossos estudantes em nossas aulas. Dentre os que considero o nosso maior "inimigo" é que essa geração é considerada dos Nativos Digitais. São imediatistas, preferem conteúdos visuais atrativos, jogos eletrônicos, não sabem conviver com frustrações cotidianas. Encontram os conteúdos de seus interesses na palma de suas mãos através dos seus celulares. Temos ainda as dificuldades da infraestrutura de nossos espaços escolares, falta de materiais, número de alunos por turma, a falta das turmas de treinamentos, a dificuldade em dominar os aspectos tecnológicos por boa parte de nós professores que somos os migrantes digitais e que muitas vezes por mais que nos esforcemos, estamos sempre há um passo atrás de nossos alunos na questão tecnológica. Está sendo necessário buscarmos conhecimentos em várias áreas relacionadas a compreensão do desenvolvimento humano para entender essa geração para que possamos desenvolver um pouco melhor nosso trabalho. Outro fator que é nítido que vem atrapalhando o processo de aprendizagem, é o ritmo de trabalho dos pais que acabam substituindo sua presença na vida de seus filhos pelos "atrativos digitais. Com isso a interação social dentro da própria família, se perdeu. Não se alimentam mais de comidas caseiras, não se sentam mais juntos para fazer as refeições, não existe mais diálogo entre as famílias.

Onde se perderam os ensinamentos básicos e os valores humanos. E o reflexo de tudo vem acontecendo dentro das escolas. Onde a alimentação saudável é considerada por eles ruim e sem graça. A necessidade de se movimentar que é parte fundamental para o funcionamento de nosso corpo, é uma coisa chata e sem graça. Os jogos e brincadeiras das heranças culturais não produzem neles a adrenalina dos jogos online nas telas 3D. Onde passar pelo processo da construção de um aluno para um atleta, na cabeça deles demora muito, então não querem viver as etapas necessárias. E podemos citar outro fator que considero importante a questão da sobrecarga de trabalho que nos profissionais temos, com grandes demandas burocráticas a cumprir, trabalhando muitas vezes em mais de um lugar para ter uma condição mínima para sobreviver financeiramente, que torna sua rotina diária estressante sem qualidade de tempo para preparar, pesquisar e melhorar sua qualidade de trabalho diário.

Todos esses fatores, sejam internos ou externos, encontram respaldo em Nóvoa (1995), quando o autor afirma que o percurso profissional do docente se organiza em três dimensões interligadas: a pessoal (produzida na própria vida), a organizacional (produzido na escola) e a profissional (produzida na profissão).

Essas dimensões atravessam a carreira em aspectos como motivação, condições de crescimento profissional e contexto social. “Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também a sua profissão” (Nóvoa, 1995, p. 26). Isto posto, conforme se observa, indica que a profissionalidade docente deve ser entendida a partir de uma articulação entre as dimensões pessoais, organizacionais e profissionais, que compõem a identidade dos professores e as condições sociais do exercício da profissão.

Os dados desta pesquisa revelam que muitos professores enfrentam ambientes de trabalho pouco favoráveis, com carência de materiais, apoio limitado da gestão e o desafio de lidar com o desinteresse dos alunos pela prática corporal frente à atração dos celulares e jogos eletrônicos.

Nesse cenário, fica evidente que o exercício e o aprimoramento das competências profissionais dependem de respostas positivas nas três dimensões propostas por Nóvoa (1995). Constatou-se, portanto, que apenas a estabilidade da carreira pública não constitui fator suficiente de motivação docente, uma vez que a maioria (87%) dos participantes indicou a necessidade de revisão e melhoria nas condições oferecidas pela Rede investigada.

Além disso, foi solicitado aos professores que apresentassem sugestões e compartilhassem práticas significativas que têm contribuído para a vida escolar dos alunos, especialmente em relação ao comparecimento às aulas.

Dos 57 participantes, 48 relataram experiências que corroboram estratégias de ensino discutidas ao longo do MPE-UNITAU, fortalecendo o objetivo desta pesquisa. A seguir, destacaremos algumas dessas apreensões:

P1: Variações de aulas e metodologias ativas como estratégia para isto.

P3: Fazendo campeonatos e disputas esportivas para atrair os estudantes.

P4: Buscar aproximar o trabalho aos conteúdos mais aprovados pelas turmas

P5: Variar as aulas, para que torne interessante para os alunos.

P10: Desenvolver atividades diferenciadas que aguce o interesse dos alunos.

P12: Campeonatos, aulas diversificadas, porém, fazendo combinados e deixando-os participarem das escolhas desde que não afete o currículo.

P15: Quando atuei com fund II (esse ano não tenho) e percebia que a turma era faltosa, procurava passar nas salas durante o ano para uma conversa com os alunos sobre a importância da nossa disciplina, bem como da presença deles nas aulas; solicitava apoio da equipe pedagógica nessa questão; procurava ofertar aulas dinâmicas onde todos participassem, deixando também os alunos à vontade para sugerir formas de tornar as aulas mais atrativas.

P20: Sempre nos últimos vinte minutos finais de aula, os alunos realizam atividades escolhidas por eles.

P23: Tornar as aulas mais interessantes através de estratégias e metodologias ativas.

P24: Pedi à gestão para reforçar nas reuniões de pais a importância da participação nas aulas, pedi também aos alunos com boa frequência nas aulas para incentivar os colegas com menos frequência à participarem das aulas, e o mais importante planejar as aulas com atividades diversificadas, que tenham significados para os alunos e que incluam todos, valorizando o esforço e as individualidades.

P25: Procuro os alunos faltosos e procuro saber os motivos adequando o horário das aulas dependendo da situação, promovo competições, tenho uma sequência didática onde todos já sabem o que irão aprender dentro do bimestre.

P26: Buscar atividades e metodologias que sejam prazerosas aos alunos.

P28: Além de trabalhar o currículo realizava combinados com a turma de forma que eles teriam um tempo livre ao final da aula. Além disso, na organização colocava as aulas seguidas, para que viessem apenas 1x na semana em minhas aulas.

P29: Já convoquei de sala em sala, a direção e coordenação também. Tentamos pelo sistema de notas, mas não surtiu muito efeito. Ultimamente parece que houve uma maior motivação após realizarmos uma pequena olimpíada na escola. Mas ainda sim a frequência do 8º e 9º ano é bem inferior a do 6º e 7º anos.

P31: Tentar melhorar aulas, unificar turmas, esportes diferentes.

P33: Conscientização da importância das aulas e jogos.

P36: Sai da Rede em 2014. Nessa época a participação ainda era mais presente. Eu procurava sempre recursos e atividades que atingissem a todos dentro dos conteúdos e das habilidades que poderíamos explorar de cada aluno tinham que ser trabalhados. Tínhamos as turmas de treinamentos onde podíamos direcionar os alunos que tinham interesse em serem atletas da escola e mais tarde poderem se tornar atletas da cidade. Voltando a rede recentemente percebo que muito precisa ser feito para resgatar o interesse dos alunos.

P37: Dinamismo e inclusão durante toda a aula principalmente com utilização de metodologias ativas e valorização da participação através de feedbacks.

P38: Um diálogo constante com a equipe gestora pra cobrar essa participação. E uma intervenção na qualidade das aulas. Mas mesmo assim as dificuldades impostas prejudicam o comparecimento. Acredito não ter uma fórmula mágica pra participação efetiva e sim não se deixar desanimar com os constantes problemas da assiduidade ainda mais perceptível nos 9 anos.

P41: Aulas dinâmicas e significativas para casa faixa etária.

P43: Utilizar estratégias de ensino que vise o interesse dos alunos, pois por se tratar da fase de adolescência dos estudantes, seus comportamentos estão em constante mudança e criando outros hábitos, o que resulta críticas na participação das aulas, para gerar interesse dos estudantes utilizo métodos de ensino, proporcionando jogos cooperativos e pré-desportivos como alternativas para que as aulas sejam mais interativas entre os estudantes de forma participativa e prazerosa.

P44: Proporcionar aulas que atraem os alunos e escutar a opinião deles sobre o que eles gostam.

P45: Atrair os alunos com aulas inovadoras, fugindo do método tradicional.

P46: Selecionar conteúdos de interesse do aluno e fazer eles sentirem parte do conteúdo.

P47: Procuro mostrar a importância das aulas de Educação Física para o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida, assim como as demais matérias e busco fazer com que a aula seja de qualidade atrativa para o estudante. Procuro mostrar a intencionalidade da aula e associar com conceitos que fazem parte da vida/cultura do estudante.

P48: Dar atividades que efetivamente vão de encontro aos interesses dos alunos.

P49: Tentar adequar, da menor forma possível, os horários de aulas de acordo com as turmas.

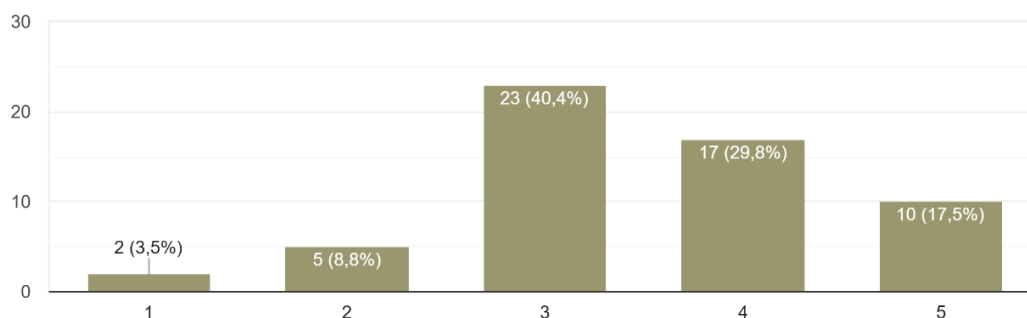
Em muitas respostas, evidenciou-se que, mesmo diante dos desafios relacionados ao fator “interesse/participação” dos alunos, os professores buscam mecanismos para aproximá-los e envolvê-los nas aulas. Tal postura, independentemente dos resultados que promove, evidencia que a motivação profissional constitui um elemento essencial na identidade docente, impulsionando-os a aperfeiçoar-se continuamente e a elaborar estratégias de ensino variadas e significativas, que dialoguem concretamente com a realidade e os interesses expressos pelos estudantes.

Ao final do questionário online, na pergunta 13 cujos resultados estão expressos no Gráfico 12, a seguir, foi também solicitado aos participantes que indicassem o grau de satisfação com a carreira atualmente, permitindo compreender como percebem sua trajetória profissional até o momento e de que forma as experiências vivenciadas foram determinantes para seu engajamento e permanência no magistério.

Gráfico 12 – Satisfação da Carreira

13 - Atualmente qual o grau de satisfação da sua carreira? Assinale entre 1 e 5, considerando o 1 para pouco satisfatório e o 5 para muito satisfatório.

57 respostas



Fonte: Dados coletados e elaborado pelo pesquisador em 2024/2025.

#ParaTodosVerem: Acima a pergunta: “Atualmente, qual o grau de satisfação da sua carreira? Assinale de 1 a 5, sendo 1 pouco satisfatório e 5 muito satisfatório”. Abaixo, um gráfico em barras verticais de cor bege. A maior parte, 40,4%, marcou nível 3. Em seguida, 29,8% marcaram 4, 17,5% marcaram 5, 8,8% marcaram 2 e 3,5% marcaram 1.

Pode-se perceber que uma minoria assinalou o grau menor de satisfação que era 1 (2 professores ou 3,5% dos pesquisados) e a grande maioria está em uma área média de satisfação que é o 3 (23 professores ou 40,4%), ficando 10 professores (17%) o entendimento que estão no grau máximo de satisfação da carreira interpretado pelo índice 5.

4.2 Caracterização dos participantes das entrevistas

Após a análise minuciosa dos questionários, identificamos alguns professores que, ao final, se colocaram à disposição para participar da continuidade da pesquisa. Com base em Huberman (2000), o qual, ao explicar a trajetória profissional docente, e ao afirmar que ela é marcada por fases distintas e caracterizadas por desafios institucionais, reelaboraões identitárias e buscas constantes por transformação pessoal, selecionamos quatro professores vivenciando diferentes fases do processo de Desenvolvimento Profissional na constituição da carreira na Rede Municipal delimitada na pesquisa.

Essa escolha buscou garantir uma leitura mais ampla da realidade que se pretende explicar e se ancora à perspectiva do ciclo de vida docente, compreendido, segundo Huberman (2000), como um processo não linear, contínuo e dinâmico, no qual o Desenvolvimento

Profissional se estrutura em etapas atravessadas por experiências singulares e mediações sociais. A partir dessa perspectiva, as entrevistas semiestruturadas constituíram a segunda fase do movimento da pesquisa, complementando as informações obtidas nos questionários e possibilitando uma análise mais aprofundada das significações atribuídas pelos professores de Educação Física.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes das entrevistas

PARTICIPANTES	GÊNERO	FORMAÇÃO	TEMPO DE REDE
PROFESSOR 1	MAS	2005	14
PROFESSOR 2	MAS	1988	17
PROFESSOR 3	FEM	2016	3
PROFESSOR 4	MAS	1985	25

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2025.

4.3 Sondagem e verificação dos Pré-indicadores com ordenação e estruturação dos Indicadores definitivos a partir dos questionários e entrevistas

Após exaustivas e recorrentes leituras do conjunto produzido ao longo da pesquisa, em um processo de análise sempre dialogando com nossa base referencial, o primeiro movimento analítico realizado foi o levantamento dos Pré-indicadores. Priorizou-se levantar os Pré-indicadores de uma das questões abertas do questionário em conjunto com as respostas das entrevistas semiestruturadas com o intuito de aproximá-los em nossa análise e conseguirmos uma amplitude do movimento de apreensão.

Os Pré-indicadores procedentes de uma questão aberta dos questionários foram identificados pela letra “Q” já os provenientes das entrevistas foram identificados pela letra “E” antes da utilização do “P” de professor e do número correspondente à ordem na qual se realizou o andamento da pesquisa.

A análise da pergunta aberta do questionário foi apresentada anteriormente. Nesse momento, utiliza-se apenas sua síntese na qual as respostas se tornaram Pré-indicadores para a constituição dos Indicadores da pesquisa de forma aglutinada e combinada com as das entrevistas, agora de forma definitiva.

Essas palavras surgiram como indícios de significações e afetos que estruturam a visão dos participantes em relação ao tema investigado. A seleção e organização dos Pré-indicadores permitem-nos compreender não apenas a subjetividade dos entrevistados, mas também lançar

as bases para uma análise que caminha para revelar o que não está aparente e que estabeleça conexões aos aspectos individuais à construção de significados coletivos dentro da pesquisa.

Segundo Aguiar e Ozella (2006), a aglutinação de Pré-indicadores é um movimento de organização de sínteses na qual contêm palavras e expressões das falas com suas semelhanças, complementaridades e contraposições.

Pela importância enfatizada na fala dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Geralmente esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230).

Posteriormente Aguiar, Soares e Machado (2015) ampliam essa perspectiva e nos mostram que a articulação dos Pré-indicadores resulta em uma síntese significativa, gerando Indicadores de referência que aprofundam a compreensão das formas de significação dos participantes. A abordagem dialética permite apreender contradições e transformações, expandindo a visão sobre o fenômeno estudado. Com o avanço da análise, ocorre uma saturação das determinações, possibilitando uma leitura crítica e integrada da temática investigada. “[...] passa-se para o processo de articulação dos pré-indicadores, cujo processo, embasado nos critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição resultará na sistematização dos indicadores” (Aguiar; Ozella, 2006, 2013), (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 67).

Da análise do questionário, foi possível apreender **24 Pré-indicadores**, extraídos de uma pergunta aberta do questionário, os quais resultaram em **4 Indicadores**, conforme os critérios expostos anteriormente. Embora o questionário, em sua totalidade, tenha contribuído de maneira significativa e tenha sido debatido de forma crítica e criteriosa à luz das referências teóricas, utilizando-as em todas as questões, entende-se que, para esta etapa, serão consideradas apenas as respostas obtidas por meio de uma das perguntas, por acreditar-se que elas trazem elementos das **dimensões objetivas**, relacionadas às condições concretas de trabalho, e das **dimensões subjetivas**, expressas nas experiências pessoais dos participantes.

A seguir, o Quadro 2 foi elaborado e é apresentado como exemplo explicativo que demonstra o processo de formação de um dos indicadores gerados a partir da pergunta “Quais são os motivos que podem levar ao desinteresse/participação dos alunos neste segmento (Fundamental Anos Finais) nas aulas de Educação Física onde você atua?” Os outros 3 processos de formação de Indicadores construídos nesta pesquisa podem ser consultados no **Apêndice D**.

**Quadro 2 – Motivos que podem levar ao desinteresse dos alunos
pelas aulas de Educação Física**

PRE INDICADOR	INDICADOR
P1: Falta de metodologias ativas e variações de aulas para contribuir com o interesse do aluno. P27: Falta de interesse nas práticas esportivas, pois o futebol é o único que se faz democrático pois não há material específico para práticas esportivas diferenciadas. P35: Conteúdos pouco atrativo P40: Alguns preferem e optam por cursos preparatórios ou escolinhas de treinamento, algumas meninas não têm interesse em participar. P41: Falta de comprometimento com a educação física por parte de colegas que buscam satisfazer a vontade dos alunos deixando-os a vontade e livres para jogar futebol. Isso desestimula a participação nas aulas de educação física. Outro fator, na minha opinião, são as aulas no contraturno. Até o 5º ano frequentam as aulas de educação física no turno, se houvesse uma continuidade nessa ação acredito que a participação seria maior, desde que as aulas fossem estimulantes. P48: Diversos fatores. Aulas pouco atrativas, horários ruins, falta de materiais esportivos, espaços inadequados para a prática esportiva, iniciação do aluno no mercado de trabalho, aluno com outras responsabilidades diante o contraturno etc.	Falta estratégia ao professor?

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2025.

Na análise, foi possível perceber uma similaridade entre os Pré-indicadores, o que nos ajudou a traçarmos 1 dos 4 Indicadores provenientes da questão aberta do questionário e posteriormente aglutiná-las aos Indicadores construídos das entrevistas, gerando os Núcleos de Significação.

No Quadro 3, a seguir, será apresentado um recorte de uma das perguntas da entrevista semiestruturada (Pergunta 1- “Comente sobre sua Formação Inicial e início de carreira”) de modo a exemplificar a metodologia de seleção dos Pré-indicadores e Indicadores em que, ao final do processo, o movimento de análise nos permitiu apreender **58 Pré-indicadores resultando em 17 Indicadores.**

Segue, então, um quadro de exemplo de como se chegou em 1 Indicador da entrevista a partir de 1 (uma) das perguntas, sendo que os outros Indicadores e indícios de Indicadores com suas respectivas perguntas poderão ser visualizados de forma integral no **Apêndice C**.

Quadro 3 – Formação Inicial e início de carreira

PRE INDICADOR	INDICADOR
P1: Eu só fiquei frustrado é que depois que eu saí, que eu me formei que eu percebi que muito o que eu aprendi na faculdade não era suficiente para eu dar aula” P2: Eu me formei lá no final da década de 80, e eu só fui atuar bem depois na área da Educação Física, eu lembro que aquela formação foi extremamente tecnicista né, e essa foi a frustração.” P3: eu consigo afirmar que consigo empregar muito do que vivenciei na minha graduação na minha prática diária. [...] a metodologia da minha graduação tinha metodologia muito atual P4: Tive uma formação muito mais tecnicista e menos pedagógico, certo? E minha postura no início de carreira era muito devido a minha formação de atleta e eu tive que passar por um processo de adaptação no início da carreira e deixar de ser um tecnicista, né? Um professor com a visão mais militarista para passar a ser um professor para usar mais o pedagógico, né?	Sentimento de frustração vs realização em relação à Formação Inicial

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2025.

Os resultados desses movimentos de análise podem ser consultados no **Apêndice D** (Pré-indicadores e indicadores definitivos) onde o leitor poderá encontrar todos os 58 Pré-indicadores e 17 Indicadores da entrevista, além dos 24 Pré-indicadores e 4 Indicadores provenientes do Questionário.

4.4 Elaboração dos Núcleos de Significação

Após a aglutinação dos Pré-indicadores em Indicadores (**Apêndice D**), considerando semelhanças, complementaridades e contraposições nas respostas dos participantes, iniciou-se a construção dos Núcleos de Significação. Essa construção ocorreu por meio da articulação dos Indicadores, que puderam revelar tanto as convergências, ou seja, o que se aproxima, quanto

contradições, analisadas dentro do contexto histórico e social dos participantes. Segundo Aguiar e Ozella (2013), a análise se desenvolve primeiro dentro de cada Núcleo e, depois, na inter-relação entre eles, destacando os movimentos de cada participante na reconstrução de uma realidade que antes estava fragmentada.

Para estruturar e conduzir a análise dos Núcleos, é fundamental considerar alguns elementos, e entre eles destacamos o movimento analítico, que se baseia no referencial teórico desenvolvido ao longo da pesquisa, garantindo a coerência ontológica, epistemológica e metodológica.

Além disso, destacamos a aplicação do panorama de pesquisa em seu movimento de construção, que orientou a leitura interpretativa de produção dos dados e permitiu-nos aprofundar por meio das categorias teórico-metodológicas previamente definidas no tópico 2.6 da revisão de literatura.

As categorias teórico-metodológicas não apenas direcionaram a análise, mas também nos possibilitaram uma articulação entre os Núcleos, permitindo identificar relações, contradições e complementaridades entre os elementos investigados. Desse modo, a análise não se dá de forma fragmentada, mas como um processo dinâmico que valoriza a interação entre os Núcleos de Significação e a evolução do entendimento sobre o objeto de estudo. Nesse contexto, busca-se revelar, por meio das significações, a singularidade dos participantes carregada com seus sentimentos, suas emoções e que, posteriormente, nos ajudarão a explicitar o real em sua totalidade mediada pelas subjetivações.

Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos (Aguiar e Ozella, 2013, p. 301).

Procedimentalmente, a investigação começou com uma análise Intranúcleo e, após a explicitação das sínteses de todos os Núcleos, pode-se avançar para uma análise Internúcleos. Essa passagem entre os dois níveis de análise se mostrou essencial, pois, como reforçam Aguiar e Ozella (2013), é na articulação entre Indicadores e na sistematização dos Núcleos que despontam os sentidos mais complexos e as contradições constitutivas dos participantes, possibilitando a compreensão de como as determinações sociais se traduzem em vivências singulares.

Nesse sentido, o processo analítico não se encerra na explicação da realidade, mas busca uma interpretação crítica que apreende as mediações mais constituintes do processo de

Desenvolvimento Profissional dos professores investigados, permitindo compreendê-lo como um processo histórico, contraditório e mediado pelas múltiplas dimensões e determinações na constituição de suas carreiras.

Quadro 4 – Indicadores e Núcleos de Significação

INDICADORES	NÚCLEOS
E - Sentimento de frustração vs sentimento de realização em relação à Formação Inicial E - A compreensão de que a Formação Inicial não é suficiente para subsidiar para a carreira E - A influência do modelo de Formação Inicial na prática docente e na motivação da escolha profissional E – Formação Inicial e o “choque de realidade” de como são ofertadas as aulas dos Anos Finais do Fundamental na Rede	NÚCLEO 1 – Formação Inicial como ponto de partida e não de permanência: limites, sentimentos e impactos: <i>“Eu acho que foi fundamental, suficiente nunca é, né?” (E-P3)</i>
E - Formação Continuada como necessidade para o Desenvolvimento Profissional E - As dificuldades para se manter em constante formação E - A importância da Formação Continuada como espaço de legitimidade e de crescimento profissional E - A própria prática como caminho reflexivo na carreira E - A mudança da prática a partir da Formação Continuada E - Querer melhorar a prática mobiliza a busca pela Formação Continuada E - Realização pessoal no investimento na carreira docente	NÚCLEO 2 – A Formação Continuada como mediação para o Desenvolvimento Profissional: Necessidades, Crescimento e Transformação: <i>“A Formação Continuada acontece todos os dias desde que você se proponha a refletir sua prática” (E-P3)</i>
Q - Falta estratégia ao professor? E - Insatisfações diante das formações recebidas pela rede de ensino	NÚCLEO 3 - Precarização do trabalho docente em Educação Física e os

E - Condições e ambientes da prática como fator de aplicabilidade das formações da rede de ensino E - A participação dos alunos nas aulas vinculada a responsabilização do professor E - Autonomia como pressuposto para a prática docente E - O impacto que a falta de uma gestão municipal que olhe ou que se interesse pelos anseios e angústias dos professores	conflitos institucionais: Insatisfações e contradições da responsabilização pelo engajamento discente: “Se o professor não reclamar ele não terá nem espaço pra aula, então você ficar quase que a carreira inteira... eu fiquei quase com a carreira inteira fazendo relatório e pedindo dinheiro para melhoria da quadra e como você melhora sua aula numa quadra totalmente inadequada?” (E-P4)
Q - O “contraturno” uma questão a ser repensada Q - Faltam condições para o professor? Q - Educação Física vs Tecnologias E - Reflexão sobre a profissão professor na atualidade	NÚCLEO 4: Docência em tempos de transformação: desafios contemporâneos: “Na minha opinião há vários motivos, essa geração é mais imediatista, são guiados pela era digital, redes sociais, etc, demonstram pouca paciência, e vemos a preguiça e desinteresse pelas aulas prevalecerem em muitos” (Q-P12)

4.5 Análise Intranúcleo — Entre sentidos e significados: o movimento das significações docentes

A análise Intranúcleo constitui uma etapa primordial do processo interpretativo, na qual cada conjunto de falas e respostas apreendidas dos professores de Educação Física participantes apresentou mediações constitutivas da realidade investigada. Esse procedimento permitiu compreender, individualmente, as significações que transcendem suas aparências imediatas, revelando eixos centrais do Desenvolvimento Profissional docente.

Orientado pelas contribuições da Psicologia Sócio-histórica, o procedimento metodológico dos Núcleos de Significação, proposto por Aguiar e Ozella (2013), embora aprimorado ao longo do tempo, preserva sua essência ao focalizar a revelação das significações correspondente da união dialética entre sentidos e significados construídos pelos participantes, sujeitos protagonistas e colaboradores desta pesquisa.

Dentro do objetivo proposto, esta etapa buscou compreender como as mediações, contradições e experiências concretas atravessam o processo formativo, tomando o movimento constituinte da carreira como unidade de análise. Cada Núcleo foi sistematizado a partir da articulação entre Pré-indicadores e Indicadores, agrupados conforme a coerência de sentido e a recorrência temática, o que possibilitou evidenciar os modos como os professores significam sua Formação Inicial, suas perspectivas sobre a Formação Continuada, a precarização simbólica da Educação Física escolar e os desafios contemporâneos da carreira docente.

Nesse movimento, as sínteses revelam potencialidades para análises interarticulares posteriormente, possibilitando identificar elementos que contribuam para práticas inovadoras de transformação e fortalecimento da carreira docente. Assim, cada núcleo apresentado a seguir expressa as dimensões singulares das significações docentes, compondo uma visão crítica e dialética sobre o Desenvolvimento Profissional de professores de Educação Física escolar.

4.5.1 Núcleo 1 – Formação Inicial como ponto de partida e não de permanência: limites, sentimentos e impactos: “*Eu acho que foi fundamental, suficiente nunca é, né?*” (E-P3)

A análise do Núcleo 1 nos remete a Nóvoa (1992), quando afirma que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 25). Nessa linha de pensamento, a Formação Inicial deve

ser compreendida como um processo formativo vivo, no qual o professor se reconhece como sujeito em transformação, articulando o que aprende às experiências concretas da prática e ressignificando, continuamente, sua escolha profissional.

Essa compreensão foi central para organizar os indicadores que estruturaram este núcleo: **Sentimento de frustração versus realização em relação à Formação Inicial; Compreensão de insuficiência da formação para subsidiar toda a carreira; e Influência do modelo de Formação Inicial na prática docente e na motivação da escolha profissional; Formação Inicial e o “choque de realidade” de como são ofertadas as aulas dos Anos Finais do Fundamental**, todos apreendidos nas entrevistas pelas perguntas 1, 3 e 4 do roteiro.

A compreensão do real, sob a ótica do método dialético, jamais se dá de forma absoluta ou definitiva, pois trata-se de um processo contínuo, em que o sujeito do conhecimento se aproxima dos objetos por meio da apreensão de múltiplas determinações, sem jamais esgotá-las por completo. Por conseguinte, o uso constante dos verbos compreender, apreender ou até mesmo entender, encontrar e perceber utilizado na 3ª pessoa do singular ou plural, sempre estará em permanente movimento de reinterpretação e construção dos sentidos, ciente de que o saber é sempre histórico, situado e provisório.

A par desta síntese esclarecedora, percebeu-se que os professores ao serem levados a refletir sobre sua Formação Inicial, evidenciaram uma reação ambígua em relação à mesma, já que os formados na perspectiva “tradicional” (P1, P2 e P4) tiveram um sentimento de frustração diferentemente da que foi formada na perspectiva “renovada” (P3).

As falas, de certo modo, nos explicitaram uma contradição singular nas mediações da realidade dos participantes, pois se por um lado a Formação Inicial foi vista como experiência fundamental, por outro, também foi notada como insuficiente, especialmente pelos que cursaram em décadas anteriores, marcadas por currículos de caráter tecnicista. Essa contradição encontra eco nas críticas de Kunz (1994), Darido e Rangel (2005) e Paes (2001), que problematizam uma Educação Física voltada à reprodução de gestos técnicos e ao rendimento esportivo, em detrimento da formação crítica e reflexiva.

E – P1: Eu só fiquei frustrado é que depois que eu saí, que eu me formei que eu percebi que muito o que eu aprendi na faculdade não era suficiente para eu dar aula.

E – P2: Eu me formei lá no final da década de 80, e eu só fui atuar bem depois na área da Educação Física, eu lembro que aquela formação foi extremamente tecnicista né, e essa foi a frustração.

E – P3: [...] durante minha graduação fui muito feliz, inclusive eu utilizo muito a minha formação inicial como exemplo para motivar outras pessoas que tenha

interesse em se graduar na área da Educação Física. Hoje atuando nesta rede a desde 2023 eu consigo afirmar que consigo empregar muito do que vivenciei na minha graduação na minha prática diária.

E – P4: Tive uma formação muito mais tecnicista e menos pedagógico, certo? E minha postura no início de carreira era muito devido a minha formação.

Houve um reconhecimento comum de que a Formação Inicial é o ponto de partida (*start*) para a atuação docente; contudo, pode-se perceber uma recorrência nas falas dos participantes em relação ao sentimento de que ela foi insuficiente, especialmente ao se depararem com as dificuldades em torno do contexto escolar encontrado atuando na Rede em que foi realizada a pesquisa.

Ao buscarmos uma compreensão que conferisse sentido a essas constatações, revelou-se a consciência de que, embora essencial, a Formação Inicial não é suficientemente adequada para atender a todas as demandas da docência ao longo da carreira, sendo, no entanto, fundamental como ponto de partida. Destacamos esta apreensão abaixo do (P3) como síntese analítica deste Núcleo 1:

E – P3: Eu acho que foi fundamental, suficiente nunca é, né?

Foi possível analisar, nas falas dos professores, evidências do modelo ou do currículo que foi utilizado na constituição da Formação Inicial na construção identitária de suas respectivas práticas, ficando evidente que a experiência ou vivência da Formação Inicial é marcada por contextos históricos, e uma categoria importante do método materialista-histórico-dialético que nos ajuda nesta compreensão é a da historicidade, e que, segundo Aguiar e Ozella (2013), o sujeito se constitui em um movimento dialético com a realidade, e sua identidade profissional é resultado de processos históricos de formação. Constata-se, portanto, que a Formação Inicial não deve ser entendida como um episódio isolado, mas como parte constitutiva de um processo mais amplo de construção da subjetividade docente, inscrita nas condições históricas, políticas, ideológicas e sociais que permeavam a época em que cada um dos nossos participantes se formaram ou a mesma relação aos fatores de suas respectivas instituições de graduação.

Evidenciamos um constructo da subjetividade quando mediamos a fala de um dos nossos participantes e pode-se concluir que, de maneira inocente ou mesmo inconsciente, essa compreensão de insuficiência da Formação Inicial só é compreendida em uma atuação prática futura.

P1: [...] eu percebi que muita coisa que eu poderia ter aprendido na faculdade eu não aprendi. Eu fui aprender depois já trabalhando né? Eu só fiquei frustrado é que depois que eu saí, que eu me formei que eu percebi que muito o que eu aprendi na faculdade não era suficiente para eu dar aula já que a faculdade nos preparou para ensinar o movimento para o aluno e não a lidar com a realidade de indisciplina, violência, falta de material entre outras coisas que presenciamos no cotidiano.

Vigotski (2001) nos traz um entendimento de que o desenvolvimento do ser humano é um processo construído por meio das relações sociais que este indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural no qual está inserido. Professores de Educação Física formados em décadas anteriores ainda enraizados nos moldes do militarismo, por exemplo, trazem discursos fortemente atravessados por uma racionalidade tecnicista, marcada por um ensino voltado à reprodução de movimentos sem as devidas reflexões, como criticam boa parte dos autores abordados ao longo da revisão da literatura, sejam no âmbito da Educação Física como também na Educação de uma forma geral.

A presença marcante de um modelo tecnicista e tradicional na Formação Inicial de muitos professores de Educação Física nos anos 70 até o final dos anos 90 corroborou um aspecto fortemente identificado nas falas de 2 (dois) dos nossos professores participantes formados ainda na década de 80.

E – P2: Ela foi extremamente tecnicista muito mecanizada, se eu fosse naquela época ir para a questão educacional para escola, eu ia ensinar os alunos na Perspectiva mecanicista na perspectiva tecnicista.

E – P4: teve o lado do currículo da época, a matriz, a ênfase das disciplinas eram esportivizadas, entendeu? [...] a faculdade na época deixava a desejar. [...] tive a percepção de que eu teria que me modificar, mas tive muita dificuldade em chegar num que posso dizer ideal, passei muitos perrengues até atingir esse ideal e entender que o aluno não está ali para ser um atleta.

Tal formação, frequentemente centrada na reprodução de gestos técnicos e no desenvolvimento do desempenho esportivo, deixou marcas profundas na identidade docente e nas primeiras ações pedagógicas em um de nossos participantes (P4). Isso confirma as análises de Kunz (1991,1994) e Paes (2001), que criticam a formação de professores de Educação Física centrada em modelos de ênfase técnica e com baixa reflexão pedagógica. Dessa forma ao relacionarmos os relatos do (P1), (P2) e (P3) às análises dos autores citados acima, concordamos que o ensino Tradicional do currículo da Educação Física não se preocupa a preparar os futuros professores em uma concepção de formação de corpo inteiro com o destacamento da cultura corporal como eixo central do ensino e integrando esportes, jogos, danças e lutas em uma perspectiva reflexiva e inclusiva.

Entretanto, observa-se que o esporte, ou o vínculo com ele, exerceu papel preponderante e motivador da escolha profissional nas narrativas dos nossos participantes, principalmente no (P4), corroborando os apontamentos de Daolio (1995) quando analisou a formação Profissional de Educação Física na época e ponderou que o currículo que preparava esses professores era em um caráter técnico-esportivista com disciplinas eminentemente de cunho técnico. Muitos ingressaram na profissão por afinidade com o esporte, mas a experiência na escola ou o choque de realidade tende a forçá-los a repensar suas práticas.

E – P4: A minha escolha profissional ela foi motivada pela minha carreira como atleta, né? Nunca como professor em si eu não pensava em ser professor.

Essa crítica se intensifica ao dialogar com minha própria experiência vivenciada na Rede, conforme narrado no memorial. Também vivi o chamado “choque de realidade” tematizado por Huberman (2000), ao perceber, já em sala de aula, que grande parte do que foi aprendido na Formação Inicial pouco dialogava com os desafios concretos da Rede Municipal delimitada na pesquisa.

Percebemos um viés diferente nas significações da Formação Inicial do (P3) e ao lançarmos mão da categoria pensamento e linguagem, entende-se que as múltiplas determinações analisadas puderam compor diferentes mediações apreendidas através da linguagem, produzidas na articulação dialética entre os sentidos e significados por meio das falas.

E – P3: Foi renovada com toda certeza, [...] a gente visava muito mais a problemática dentro do ambiente escolar. [...] a ideia da educação sempre foi presente na minha vida e gostar de trabalhar com criança e ajudar no seu desenvolvimento era meu sonho [...]

Os fragmentos extraídos das falas de (P3), demonstram uma formação mais alinhada à realidade educacional e para a construção de sentido na própria ação docente quando ele se remete à sua própria formação observando que esta teve um caráter de resoluções das problemáticas no contexto escolar e quando também afirma que sua intencionalidade de carreira, estava voltada para a educação e por gostar de trabalhar com crianças.

Conforme se observa, esse contraste sugere que a Formação Inicial tecnicista, embora ainda presente em muitas instituições, não prepara suficientemente os professores para lidar com os desafios educativos e sociais do contexto escolar atual nem mesmo leva os professores a entenderem o verdadeiro papel da Educação Física no contexto escolar. Por outro lado,

formações com base crítica e renovada tendem a oferecer melhores condições para o professor compreender o aluno em sua totalidade, refletir sobre a prática e desenvolver estratégias pedagógicas significativas, tendo como argumento que a Educação Física deve abranger conteúdos como esportes, jogos, danças e lutas, promovendo uma compreensão ampla e reflexiva dessas atividades no contexto social (Soares *et al.*, 1992).

Ao transcorrerem nas falas destacadas como Pré-indicadores do Núcleo 1 até o seu processo de aglutinação, evidenciou-se que elas expressam múltiplas significações sobre a Formação Inicial, em que encontramos, depois de recorrentes leituras, opiniões de que a Formação Inicial foi fundamental, mas esbarrou na compreensão da insuficiência, levando um motivo de frustração para alguns dos nossos participantes, entretanto, percebe-se que ela é o ponto de partida para transformações posteriores.

Concordamos dessa forma com Aguiar, Soares e Machado (2015) nesta análise, quando trazem a compreensão de que as significações no processo dialético não são estáticas, mas, sim, construídas nas relações sociais e nas vivências concretas. Nesse sentido, observamos que as falas dos professores revelam que os sentidos atribuídos à Formação Inicial foram se transformando ao longo da carreira, à medida que enfrentaram os desafios que o contexto de sua prática docente se movimenta.

Pode-se entender até aqui que a representação da frustração apreendida ao transcorrerem as falas, longe de ser um obstáculo absoluto, aparece como gatilho para a transformação profissional, mobilizando o professor a buscar novas aprendizagens e ressignificações de seus saberes. Tardif (2017) nos ajuda nesse entendimento ao nos apropriarmos e sintetizarmos seus conceitos de que os saberes docentes são historicamente construídos e que a prática profissional se torna um espaço privilegiado para reelaborar e ressignificar esses saberes. De acordo com o autor “[...] os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados, isto é, como dizíamos anteriormente, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido (Tardif, 2017, p. 266).

Esse dado é corroborado pela delimitação da pesquisa, que aponta a existência de 184 professores de Educação Física na Rede Municipal, dos quais muitos atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A ausência de propostas formativas consistentes e contextualizadas tem levado os docentes a dependerem de seus próprios esforços para se manterem atualizados (ressignificações dos “saberes docentes”). Essa constatação converge com a crítica de Gatti e Barreto (2009), que apontam falhas significativas na Formação Inicial no Brasil que apresenta

falhas significativas, sobretudo na articulação entre teoria e prática. “A formação inicial de professores, no Brasil, ainda apresenta lacunas significativas, sobretudo no que se refere à articulação entre teoria e prática e à consideração das reais condições de trabalho nas escolas” (Gatti e Barreto, 2009, p. 90).

Ao trazermos essa citação, destacamos um momento marcante de nossa entrevista, quando presenciamos na fala do (P1) ao afirmar ter conseguido aplicar apenas 10% da Formação Inicial na prática.

P1: [...] não foi suficiente na verdade eu usei realmente quando eu comecei a trabalhar eu usei colocando em números talvez dez por cento do que eu aprendi na faculdade.

Vale destacar que, tanto o entendimento de Tardif (2017) quanto Gatti e Barreto (2009) para a leitura do relato acima do (P1), podemos acrescentar também o conceito de Roldão (2007) no qual a autora reforça que a Formação Inicial, por si só, não pode ser vista como formadora plena da profissionalidade, sendo apenas um dos pilares desta constituição. “A formação inicial é um tempo privilegiado de constituição de uma base sólida de saberes profissionais, mas que por si só é insuficiente para garantir a qualidade da docência. É apenas o começo de um percurso que exige constante atualização e reflexão” (Roldão, 2007, p. 19).

Do ponto de vista das políticas educacionais, a BNCC (2017) também aponta para a necessidade de que a formação de professores dialogue com as reais demandas escolares, integrando aspectos pedagógicos, didáticos e de gestão da aprendizagem, o que nem sempre foi vivenciado pelos professores nas suas Formações Iniciais. Buscou-se também em uma análise mais profunda em Libâneo (1994) apontando que a Formação Inicial de professores no Brasil tem sido alvo de críticas recorrentes e que essa formação, em grande parte, ainda se caracteriza por um distanciamento entre teoria e prática, apresentando conteúdos excessivamente teóricos e descontextualizados das reais condições de trabalho vividas nas escolas, ocasionando uma lacuna e conseqüentemente dificultando a preparação dos futuros docentes para os desafios concretos da sala de aula ou da realidade prática. Esta situação acaba por deixar o professor indefeso diante da indisciplina, da falta de recursos e da baixa motivação dos alunos, justamente os elementos apontados na fala das entrevistas do (P1 e P4).

E – P1: [...] a faculdade nos preparou para ensinar o movimento para o aluno e não a lidar com a realidade de indisciplina, violência, falta de material entre outras coisas que presenciamos no cotidiano.

E – P4: [...] tive a percepção de que eu teria que me modificar, mas tive muita dificuldade em chegar num que posso dizer ideal, passei muitos perrengues até atingir esse ideal e entender que o aluno não está ali para ser um atleta.

Sob a ótica da Psicologia Sócio-histórica já apresentada por nós ao longo desta pesquisa, concordamos que essa crítica adquire maior relevância sob uma perspectiva contributiva, uma vez que a compreensão do processo de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o Desenvolvimento Profissional docente acontecem a partir de uma construção social e histórica mediada por múltiplas determinações que se constituem. Segundo Aguiar e Bock (2009), o sujeito se expressa na e pela atividade social, mediado pelas relações sociais concretas e pelas condições materiais de sua existência.

Diante das reflexões apresentadas, evidencia-se que a Formação Inicial de professores ainda enfrenta o desafio de superar o distanciamento entre teoria e prática. Este hiato, ou mesmo falha em um entendimento mais complexo, compromete o desenvolvimento de competências fundamentais para lidar com as múltiplas dimensões da realidade escolar contemporânea, sobretudo quando esse cenário é transposto para o contexto da Educação Física. Nessa perspectiva, compreende-se que a constituição da identidade e dos saberes docentes se dá nas relações sociais concretas e históricas, mediadas continuamente pelo exercício profissional e pelas interações que se estabelecem no cotidiano escolar.

Desempenhando o exercício profissional há quase 18 anos na Rede pesquisada, pude perceber que esse choque de realidade é intensificado pelo contexto estrutural das aulas de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, já que elas esbarram no contraturno, havendo muitas abstenções principalmente nos 8º e 9º anos, levando a uma interpretação generalizada de que o valor deste componente curricular é secundário.

E – P1: Então o comparecimento dos alunos no Fundamental II é no contraturno e até onde eu atuei era bom, as meninas faltavam mais e os meninos quase sempre vinham em bom número.

E – P3: Já com o comparecimento no Fundamental 2, eu acho que a gente deveria ter muito mais do que a gente tem de comparecimento, né? então a gente percebe que nos anos iniciais do fundamental 2 A gente tem mais presença e nos finais a gente tem menos presença vejo isso também como um “problema sistêmico” né? dessa rede municipal talvez do olhar que se tenha né para educação física ou mesmo a importância efetiva que ela tem no processo de desenvolvimento dos alunos.

Como pontua Soares (1996), compreender a trajetória histórica da Educação Física é condição para ressignificá-la; contudo, na prática, essa função ainda permanece fragilizada. Esse tensionamento aparece de forma clara quando confrontamos o ideal formativo da

licenciatura com a realidade concreta da Rede pesquisada, marcada pelo oferecimento das aulas de Educação Física no contraturno. Tal organização estrutural acentua um “choque de realidade”, uma vez que gera altos índices de ausência dos alunos, sobretudo nos Anos Finais do Fundamental, e reforça a representação de que esse componente curricular ocupa um lugar secundário no processo educativo. Nessa direção, os professores entrevistados indicaram que o entusiasmo inicial construído na Formação Inicial se depara com as contradições de um sistema que, ao mesmo tempo em que reconhece a importância da área, não lhe assegura as condições objetivas de efetivação.

Por conseguinte, a formação docente precisa ser compreendida não como um evento estanque, mas como um processo em permanente articulação entre saberes teóricos e experiências vividas, condição essencial para a construção de uma profissionalidade crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Essa compreensão vai ao encontro do que afirma Alves (2012, p. 101), ao reconhecer que “a identidade social e profissional e a profissionalidade são constructos correlacionados e dialeticamente influenciáveis”, o que reforça a ideia de que a formação é um movimento contínuo de constituição identitária e profissional, marcado pelas relações sociais, pelas mediações históricas e pelos sentidos atribuídos à docência.

Este 1º Núcleo, pode nos revelar que a Formação Inicial foi marcante trazendo muitas lembranças positivas bem como aspectos negativos relatados pelos participantes da pesquisa; entretanto, ela se constitui limitada, exigindo dos professores um esforço posterior de reconstrução de saberes e da apropriação identitária do “ser docente” e do real papel da Educação Física na escola. As contradições vividas nesse processo, são parte constituinte da subjetividade do professor, gerando movimento, reflexão e constantes transformações.

Portanto, a Formação Inicial deve ser entendida como o movimento preambular e não de desfecho, articulando-se a processos contínuos de reflexão crítica e de Desenvolvimento Profissional. Essa articulação constitui condição essencial para que a Educação Física escolar, na rede investigada, cumpra sua função de formar alunos comprometidos e engajados com sua participação nas aulas, aproveitando ao máximo as potencialidades do componente curricular, conforme os objetivos propostos no processo de ensino.

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o componente de Educação Física deve abordar “as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Brasil, 2017, p. 211).

4.5.2 Núcleo 2: A Formação Continuada como mediação para o Desenvolvimento Profissional: Necessidade, Crescimento e Transformação: “A Formação Continuada acontece todos os dias desde que você se proponha a refletir sua prática” (E-P3)

Ao longo do percurso de construção desta dissertação e considerando todas as nuances enriquecedoras do programa do MPE-UNITAU, firmou-se como ponto pacífico, segundo os dados analisados, que a Formação Continuada é concebida, hoje, como uma dimensão essencial da docência, sendo associada ao amadurecimento da profissionalidade, aos redirecionamentos e mudanças de atitudes nas ações práticas e ao sentimento de realização pessoal por cada grau galgado na carreira. Como destaca Alves (2012, p. 26),

[...] a profissionalidade é um atributo caracterizador do sujeito profissional inserido num contexto mediado pelas condições sócio, histórico, econômico e políticas datadas e localizadas. É esse sujeito que, de posse da profissionalidade, encerra em si o coletivo do qual é parte, contribuindo para o processo de profissionalização da ocupação que pratica.

Consoante ao que relata (P3):

É claro que ainda não consegui atingir 100% das minhas expectativas, e até creio que isso seja muito difícil de alcançar pois cada vez que atingimos um objetivo ou meta na carreira, já estamos pensando no próximo passo, mas, assim, no geral, eu fui buscando esses investimentos sempre que posso, né?

A partir da apreensão de uma das muitas falas usadas como Pré-indicadores na construção da análise do 2º núcleo desta pesquisa, este foi estruturado com os seguintes Indicadores: **Formação Continuada como necessidade para o Desenvolvimento Profissional; As dificuldades para se manter em constante formação; A importância da Formação Continuada como espaço de legitimidade e de crescimento profissional; A própria prática como caminho reflexivo na carreira; A mudança da prática a partir da Formação Continuada; Querer melhorar a prática mobiliza a busca pela Formação Continuada; Realização pessoal no investimento na carreira docente**, todos eles apreendidos por meio das falas nas questões 5, 6, 7, 8 da entrevista.

Durante esse processo, ficou evidente, ao nos debruçarmos nas apreensões das falas dos participantes, a compreensão de que a Formação Continuada pode até ser assimilada de forma direta e objetiva, entendida como um complemento da Formação Inicial; entretanto, por meio do método empregado na pesquisa, possibilitou-se a busca por uma intencionalidade mais além,

trazer o que não está aparente e aproximar de um entendimento no movimento da dialética da análise, ao ser compreendida como um processo contínuo que legitima a experiência, impulsiona transformações e atualiza os saberes docentes ao longo da carreira. Nosso compromisso como pesquisador ao recorreremos às contribuições deste arcabouço epistemológico da Psicologia-Sócio-histórica, como aponta Aguiar e Machado (2016), citando Vigotski (2001), partimos das falas dos participantes para, por meio de uma análise crítica e minuciosa, revelar as mediações e as possíveis contradições que não são imediatamente aparentes. Através do suporte teórico-metodológico das categoriais, permite-se desvendar e apreender significações ocultas, ou seja, intentar trazer à luz a "face oculta da lua".

Ao trazermos esses recortes das falas, tanto do (P3) usada no início para instigar uma melhor atenção do leitor, quanto do (P2) e (P4) mais abaixo, torna-se nítido o quanto elas carregam sentimentos de emoção, realização e sentido ao nos propormos escutar os participantes em sua singularidade.

E – P2: Tudo que fiz partiu de um interesse próprio em querer melhorar minha prática [...] a Pós em Educação Física escolar além de me preencher as lacunas da minha formação inicial me ajudaram a passar no concurso da prefeitura então é graças a ela, as informações adquiridas ali que hoje estou exercendo minha carreira aqui nesta prefeitura.

E – P4: Não me arrependo de nada que fiz de investimento principalmente porque se estou disposto a pagar então também preciso estar disposto a fazer. [...] todo o conhecimento você precisa pra dar certo modificá-lo para a tua realidade e mesmo aquilo que naquele momento você ache que não fazia sentido, lá na frente pode fazer.

A forma como se expressaram nos revelam não apenas o conteúdo do que dizem, mas como significam suas experiências em relação à ação docente e ao ambiente escolar em que direcionam sua profissionalidade. Portanto, é relevante observar que, conforme Alves (2012, p. 154), “A profissionalidade docente é resultante de um movimento dinâmico e complexo entre a ação dos professores, individual e coletiva, na condução de suas práticas laborais e as disposições dos contextos escolares em que essas práticas se materializam”. A perspectiva nos faz consentir que a fala nos é representada como expressão privilegiada da subjetividade, sendo o espaço em que se articulam elementos históricos, sociais e individuais. Em consonância com isso, como destacam Aguiar e Ozella (2013, p. 69), “os sentidos subjetivos não são diretamente visíveis, mas se manifestam através da linguagem, nos modos como os sujeitos falam de si, dos outros, do mundo”. A escuta sensível e o acolhimento das narrativas, portanto, revelam os movimentos internos e contraditórios dos professores em sua atividade, revelando vivências

marcadas por envolvimento afetivo, comprometimentos com a carreira e de tensões ao longo dela.

Por meio do levantamento já analisado do questionário, em que foi possível apresentar as Barreiras na Formação Continuada no Gráfico 10 desta pesquisa, essa nova proposta de análise, os Núcleos de Significações de Aguiar e Ozella (2006, 2013), possibilitou-nos corroborar a forma de objetivar o pensamento acerca das dificuldades em se manter em constante formação através da linguagem nas entrevistas. Ainda trazendo para as nossas interpretações Aguiar e Ozella (2006, p. 224), “o pensamento, que é subjetivo, se objetiva na linguagem, e é por meio dela que se torna possível sua apreensão.” Este caminho nos viabilizou perceber nas falas um norte que aponta que os professores, no seu dia a dia, enfrentam dificuldades para permanecer em constante formação devido às limitações de tempo, condições institucionais e falta de incentivo e, em vista disso, buscou-se aprofundar e desvelar aspectos importantes da realidade.

Veremos aqui recortes dessas apreensões:

E – P1: [...] gosto muito de estudar e me manter em formação continuada, mas ultimamente nosso salário não ajuda a estar se mantendo fazendo cursos, pós e afins que são mais fáceis e mais aplicáveis, já pensei em fazer um Mestrado mais mesmo se tivesse bolsa não teria tempo suficiente para dedicação!

E – P2: Sempre que posso estou buscando algum curso mas nem sempre tenho tempo para isto, as exigências do trabalho esgotam todo nosso tempo e energia.

E – P3: Quando há falta dessa formação continuada como proposta pedagógica é que a gente percebe que realmente ela faz muita falta e por ter que buscar essas formações sempre no particular, seja numa pós-graduação ou num curso, nem sempre conseguir me ver em formação continuada o tempo todo na carreira.

Os relatos dos professores evidenciam uma distância significativa entre o que a BNCC (2017) propõe e as condições reais de Desenvolvimento Profissional no cotidiano escolar. Embora o documento normativo reconheça que a prática docente exige constante atualização, reflexão e aprofundamento pedagógico, indicando a necessidade de Formação Continuada que apoie o professor na ressignificação de sua prática, as falas revelam obstáculos concretos que inviabilizam esse processo, como a falta de tempo decorrente da sobrecarga de trabalho e a insuficiência salarial para custear cursos e especializações. Assim, o princípio da BNCC de que o professor deve atuar como protagonista de sua formação esbarra na ausência de políticas e condições institucionais que garantam esse direito, gerando tensões entre o ideal normativo e a realidade vivida. Portanto, ainda que a BNCC reforce que a melhoria das aprendizagens dos estudantes passa pela valorização e formação contínua dos docentes, o que se observa é que

essa responsabilidade permanece sendo encaminhada ao esforço individual, sem que a escola e os sistemas de ensino assegurem meios concretos para sua efetivação.

Diante disso, com base nas apreensões dos professores sobre a importância da Formação Continuada e os espaços em que ela pode ocorrer, é possível observar indicadores articulados às apreensões anteriores, revelando que a própria prática pedagógica pode se tornar um espaço legítimo e necessário de formação profissional.

Entretanto, assim como destacou o (P1) e o (P3) ao considerar e valorizar a própria prática como espaço de legitimidade e de crescimento profissional, podemos ampliar essa análise por meio das categorias a priori:

E – P1: [...] na própria prática ali do dia a dia você tá se reformulando se resignificando constantemente onde eu acredito que é essa formação continuada pode acontecer.

E – P3: A formação continuada acontece todos os dias desde que você se proponha a refletir sua prática, mas também em cursos, capacitações palestras que você vai realizando o longo de sua carreira.

Reconhecemos que a ação docente por meio das falas dos professores entrevistados, pode ser identificada como um espaço contínuo de formação profissional, sustentado pela reflexão crítica no cotidiano escolar; no entanto, esse potencial é frequentemente limitado por políticas de Formação Continuada que desconsideram a realidade desses mesmos professores, exigindo que a formação seja resignificada com base na experiência prática e nas iniciativas pessoais: tais aspectos foram evidenciados nos Indicadores 2 e 3 deste Núcleo. Entretanto, o nosso apontamento de que a construção de uma carreira sólida só será possível mediante a busca por formações constantes ao longo dela, foi expressa de forma contundente na fala do (P4) abaixo:

E – P4: [...] não dá para desvincular a carreira do professor sem uma formação constante [...]

Em Gatti *et al.* (2019) buscou-se uma síntese mediadora para o entendimento de que a formação docente é um processo contínuo, e que deve acompanhar as transformações da sociedade, pois só assim o professor estará preparado para refletir e atuar de forma significativa em sua prática. A ausência dessa perspectiva pode resultar em ações desprovidas de sentido e profundidade, já que, ao concordarmos com a autora, trazemos uma afirmação que reforça esta ótica: “A formação docente deve ser concebida como um processo contínuo, articulado às

necessidades da prática e às transformações sociais que impactam a escola e o trabalho do professor” (Gatti *et al.*, 2019, p. 183).

Ao percorrermos as falas dos participantes da pesquisa, podemos perceber como os fatores de mediações estão presentes nessas apreensões, e, assim como destaca Aguiar e Machado (2016), a mediação ocorre nas relações sociais, culturais e materiais, e é por meio dela que o sujeito se apropria de significações historicamente construídas.

[...] a categoria Mediação permite entender que essas dimensões não podem ser entendidas de maneira dissociada. Desse modo, devem ser compreendidas como unidade e, portanto, considera-se que as significações compõem a atividade docente, do mesmo modo que é na atividade que as significações se constituem (Aguiar e Machado, 2016. p. 264).

Conseguimos identificar e acordar até aqui, que a mediação feita da realidade que buscou-se apreender, provocou um movimento em (P1), que passa a buscar na Formação Continuada uma superação de sua incompletude formativa.

E – P1: [...] principalmente depois de ver que a minha formação não foi suficiente, porque usava muito pouco do que aprendi ali na graduação e percebendo que você vai ficando para trás é que eu senti essa necessidade de estar buscando novos conhecimentos.

Constatamos também na fala do (P2), uma relação direta com a mediação ao aparecer claramente vinculada à dimensão subjetiva e dialética da formação:

E – P2: [...] a busca por conhecimentos mobilizam a prática do professor [...]. Para que eu possa exercer na área, na área educacional preciso o tempo todo estar me motivando a estudar e aprender com os livros e com os outros que tenham um conhecimento...uma visão além da tua, né?

Vale destacar a percepção de que as expressões constantes na fala do (P2), “*aprender com os livros e com os outros que tenham uma visão além da tua*”, nos fazem refletir que o conhecimento passa por uma construção por intermédio da relação com o outro ou com algo superior ao que você não possui no momento. A prática docente, nesse caso, está sempre aberta a novas interpretações e à troca de saberes, e se configura também como um espaço legítimo de formação. Como destacam Aguiar e Bock (2009), o processo de significação é social e coletivo, e a subjetividade se constrói no movimento com os demais sujeitos; isto posto, concordamos e encontramos também um sentido emotivo e relacional na construção da mediação da fala do (P3):

E – P3: Quando chega para gente esse mecanismo de formação continuada eu procuro estar presente em todas porque essa troca pedagógica com os pares né? essas formações são enriquecedoras principalmente quando aborda os esportes não convencionais.

Ao dizer que as formações são enriquecedoras quando há troca pedagógica com os pares, analisamos que o professor reconhece o valor da experiência coletiva como dispositivo formativo. Isso se alinha com a concepção já apresentada de mediação como relação viva, em que o conhecimento não é apenas conteúdo a ser absorvido, mas sentido a ser compartilhado e ressignificado no grupo. A escolha de participar das formações que dialogam com sua prática específica (como os esportes não convencionais) demonstra que a mediação só ocorre de fato quando há significado subjetivo envolvido. Nessa mesma direção, Alves (2012, p. 132) afirma que:

É no interior desse coletivo que o professor vai construindo sua autonomia. Vai se percebendo como profissional, assumindo suas responsabilidades e praticando uma ética que tem na formação do aluno a sua centralidade, uma prática que reverbera nele próprio, tanto como sujeito, quanto como membro de um coletivo.

Assim, o exercício da docência passa a ser compreendido como espaço de autotransformação e de ressignificação permanente, como pode ser apreendido no relato abaixo:

*E – P4: A formação continuada ela é inerente na vida do professor!
Porque eu acredito que o professor não pode ficar preso na formação inicial, eles...
você precisa se adequar e se ressignificar na carreira.*

A fala do (P4) sintetiza bem os pensamentos construídos até aqui concernentes à Psicologia Sócio-histórica, pois remete diretamente à ideia de que a formação é sempre um movimento, uma constante reconstrução, e que a mediação não é uma etapa, mas uma condição permanente da carreira docente, e estamos de acordo que a formação, nesse caso, não é externa ao sujeito, mas parte de sua trajetória de constituição.

Os pormenores das falas analisadas na constituição deste Núcleo, evidenciaram que a Formação Continuada atua como mediação no processo de constituição da subjetividade docente, assim como defendem Aguiar e Ozella, ao dizer que “a subjetividade se constrói na contradição entre o sujeito e as condições objetivas de sua prática” (Aguiar e Ozella, 2013, p. 310). E consentimos com os autores trazendo nosso próprio entendimento de que é por meio do contato com as demandas da realidade escolar, da troca com os pares e da busca pessoal por

novos sentidos para sua atuação, que os professores mobilizam processos de reconstrução interna que transformam a maneira como se veem e como ensinam.

Ainda nos remetendo em Aguiar e Ozella (2013), a mediação não é apenas instrumental, mas formativa da consciência, assim, os professores não apenas buscam apreender mais de sua realidade, eles se tornam mais conscientes de si, do outro e da escola o que os direciona a seguir em formação permanente, e percebemos essas evidências na apreensão das falas como um processo histórico, que acompanha o desenvolvimento do professor ao longo da carreira, em que cada trajetória é atravessada por contextos sociais, institucionais e pessoais que constituem o modo como os docentes buscam e interpretam os momentos formativos.

De acordo com os autores referenciados até agora, foi possível a compreensão, o entendimento de que o sujeito é constituído historicamente nas relações sociais, e, no caso dos professores, suas buscas formativas são marcadas por vivências acumuladas, frustrações e desejos de superação. Apresentamos aqui alguns recortes dos Pré-indicadores selecionados a partir das falas que apontaram para essa ótica:

E – P1: [...] quando você participa de uma formação dessa você aplicar na escola para ver se realmente funciona ou não de imediato. [...] eu tentei aplicar na escola o que eu aprendi e realmente funcionou [...]

E – P2: [...] através dessas formações que vamos encorpando durante nossa carreira a gente vai mobilizando nossa prática [...] a pedagogia do esporte é uma área que eu gosto muito e ter tido contato com ela através de um pós-graduação, isso fez com que eu mudasse a minha prática a forma de pensar na prática a forma de pensar na prática a forma de pensar no sujeito que tá que tá exercendo essa prática né? [...]

E – P3: [...] quando você inicia com a prática quando o aluno tem a vivência e você leva ele depois para parte teórica para assistir a realização por exemplo daquele Esporte num vídeo, traz mais significado para o aluno então isso foi algo que me marcou bastante nesse processo porque foi numa formação continuada numa dessas conversas que veio essa leitura [...]

E – P4: Sim, a pedagogia que fiz também me ajudou nesse sentido, a entender o meu aluno além de simplesmente... (pausa no pensamento) ...de um produtor de movimentos entendeu? A olhar para o jogo com olhar menos competitivo onde só os mais habilidosos sobrevivem, entendeu?

A partir das falas dos professores sobre as mudanças em suas formas de agir, impulsionadas pela Formação Continuada e pelo esforço de aprimorar o Desenvolvimento Profissional, foi possível sistematizar um Indicador expressivo do impacto formativo na ressignificação da ação docente, bem como nas concepções sobre os alunos, os conteúdos e os objetivos da Educação Física escolar na rede pesquisada.

Constata-se que, pelas sínteses analíticas evidenciadas até aqui para este Núcleo, que toda formação, seja ela oferecida através da instituição sob a qual você exerce sua carreira ou as procuradas por interesse próprio, deve possibilitar a reflexão crítica sobre a prática, a reelaboração de saberes e a transformação da atuação pedagógica. Conclui-se, daí, que essa transformação não se dá apenas pela aquisição de conteúdos, mas pela ressignificação da experiência do professor com base em novos olhares sobre o seu próprio fazer e sobre os fazeres dos pares que com ele se relacionam. Concordamos também com os pressupostos da BNCC (2017) que prevê a formação docente como um eixo estruturante para a efetivação curricular, destacando a importância de processos formativos coerentes com a realidade da escola e da sala de aula.

As formações vivenciadas pelos docentes não apenas modificaram suas práticas pedagógicas, mas também ampliaram a compreensão crítica acerca de sua realidade escolar. Esse movimento evidencia que a formação não se reduz à aquisição pura de conteúdos, ou movimentos no caso específico da Educação Física escolar, mas se constitui em um processo histórico e dialético, no qual os professores ressignificam sua atuação diante das condições concretas em que trabalham. Em consonância com isso, reafirma-se que o objetivo central da docência consiste em promover, por meio de um mover pedagógico crítico e socialmente significativo, transformações claras no processo de ensino-aprendizagem e contribuir para que os alunos construam sentidos e se constituam como sujeitos ativos de sua formação.

Portanto, os relatos nos revelaram que essas experiências formativas promoveram posturas investigativas e críticas, com aplicação imediata dos conteúdos e reflexão sobre sua eficácia. Houve também mudanças significativas na compreensão do aluno como ser integral, indo além da mera execução de movimentos, em que foi percebido que, na Educação Física, o “se movimentar” necessita trazer ações reflexivas não podendo ser entendido apenas como execução corporal, mas como uma ação prática que demanda consciência crítica, significação e reflexão sobre o corpo em suas expressões e inserções na sociedade.

Tais transformações evidenciam a importância da Formação Continuada como elemento essencial para o aprimoramento do Desenvolvimento Profissional partindo para uma visão mais humanizada e contextualizada da Educação e da Educação Física, e com base nessa perspectiva, o movimento torna-se um meio para a formação de alunos com mais autonomia, capaz de compreender e problematizar as práticas corporais presentes em sua realidade.

O desfecho das análises também pode demonstrar diferentes significações atribuídas à Formação Continuada, já que algumas expressaram entusiasmo e realização com o aprendizado

conquistado, mas outras, a frustração com a dificuldade de acesso e a inadequação das propostas oferecidas pelas instituições, assim como o relato exposto abaixo:

E – P4: De uma forma geral a maioria das propostas que nos é direcionada a fazer, aquilo que vem “de cima”, eu chamo do professor de gabinete entendeu? Muito complicado você desenvolver sua aula de uma forma assim... que foi elaborada no acadêmico tá porque o que foi pensado ali é totalmente desvinculado da realidade de uma escola basicamente quase não é aplicável, e se você vai conversar isso com uma pessoa que tem uma visão mais teórica entendeu, ela vai questionar você, vai bater de frente.

Essa diversidade de significações é evidenciada na complexidade do processo formativo em que são produzidas a partir das experiências sociais vividas e são reorganizadas continuamente conforme as contradições vão surgindo em sua totalidade.

Pode ser percebido, ao trazer o suporte das categorias teórico-metodológicas, que as falas trazem elementos contraditórios ao dizer a respeito da valorização da Formação Continuada como necessidade e ao mesmo tempo a constatação das dificuldades para sua realização ou a eminente não aceitação quando são promovidas institucionalmente. Isso ficou evidente na fala do (P4) ao dizer que quando “*vem de cima*” se torna complicado em realizar:

E – P4: [...] a maioria das propostas que nos é direcionada a fazer, aquilo que “vem de cima”, eu chamo do professor de gabinete entendeu? Muito complicado você desenvolver sua aula de uma forma assim... que foi elaborada no acadêmico [...]

E o mesmo professor em um outro momento da entrevista afirma que:

E – P4: [...] a formação continuada ela é inerente na vida do professor!

Ao longo das entrevistas houve uma constante coerência dos participantes ao indicarem a importância de se manterem em constante aprimoramento, mas ao mesmo tempo enfrentam barreiras materiais, institucionais e até simbólicas para esse investimento ao longo da carreira.

Essas contradições, conforme a perspectiva Sócio-histórica, consubstancializam no movimento para o efetivo Desenvolvimento Profissional. Principalmente quando busca trazer o sujeito que é histórico em sua totalidade e que dentro desta pesquisa foi expresso no ser docente, que é ativo, não se conformando com a realidade em que atua, mas buscando ressignificá-la por meio de ações e das reflexões continuamente na constituição de uma carreira.

Compreendendo que a realidade é marcada por contradições e constante transformação, o pensamento deve acompanhar esse dinamismo. Assim sendo, e nos referenciando em

Lefebvre (1979), pensar é buscar o movimento do real em sua totalidade, recusando visões fixas e absolutas. Como ele afirma, “o pensamento deve tornar-se pensamento do devir, pensamento do possível, pensamento da totalidade e da diferença” (Lefebvre, 1979, p. 25). E ao partirmos da concepção dialética de que a realidade dos participantes da pesquisa se constitui nesse dinamismo, contraditório e em constantes transformações, concordamos e podemos perceber que o pensamento não pode ser estático, ele deve acompanhar esse movimento, sendo um pensamento que pensa o devir, um pensamento consciente das contradições que estruturam o real. Conforme Magalhães (2021), “a abordagem trazida pelos Núcleos de Significação possibilita a análise em movimento: momentos não estáticos, sempre em movimento, marcam partes importantes da análise, produzindo sínteses que apontam para o devir!”

A Formação Continuada atua como uma mediação essencial entre a experiência concreta do professor e os novos saberes necessários para sua atuação, e tais evidências nos foram reveladas por meio das entrevistas em que apreendemos que o processo formativo não se dá apenas em cursos e capacitações, mas também nas trocas constantes com os pares, nas reflexões sobre sua própria prática e nos desafios escolares em tentar melhorar o seu fazer pedagógico. Aquiescemos, assim, com o que defende Vigotski (*apud* Aguiar & Bock, 2009): trazer o fator mediação é o que nos possibilita analisar o que os sujeitos, ao se apropriarem de novas formas de compreensão e agir sobre o mundo, ou o contexto escolar em que integram, vão se potencializando, e, no caso desta pesquisa, sobre a própria prática pedagógica subsidiada pela zona de desenvolvimento iminente explicada por Vigotski.

Ao sintetizar as considerações do 2º Núcleo desta pesquisa, destacam-se elementos significativos da literatura da área de Educação Física que nos possibilitam ampliar as reflexões sobre a Formação Continuada de forma subjetiva e objetiva para estes docentes em específico. Em diálogo com Darido e Souza Júnior (2007) e Paes (2001), evidencia-se que os professores de Educação Física escolar precisam atualizar-se constantemente, a fim de responder às novas demandas escolares, sociais e culturais que atravessam o ambiente educativo. Essa exigência não se limita à aquisição de técnicas ou conteúdos, mas revela-se como um movimento dialético de mediação entre as condições objetivas do trabalho docente e as significações que os professores atribuem à sua prática.

Entretanto, Daolio (1995) e Kunz (1991) reforçam que as formações devem considerar o professor como um sujeito cultural ativo, capaz de transformar suas práticas a partir de sua história e de sua leitura crítica do contexto, tendo na Formação Continuada um espaço de reelaboração da ação educativa. Nessa medida, a Formação Continuada configura-se como

espaço de transformação crítica, em que o professor é chamado a reconstruir saberes, reelaborar identidades e fortalecer sua profissionalidade, reconhecendo-se como sujeito ativo na constituição histórica e social de sua prática. “As trajetórias profissionais dos docentes são vividas nesses contextos complexos que possibilitam ou restringem a constituição das suas identidades e consequentemente da profissionalidade docente” (Alves, 2012, p. 140).

Ao buscarmos apreender as significações, a realidade investigada nos permitiu olhar para contextos históricos distintos, mediados sobretudo em função do tempo de formado que cada participante apresentava e os seus respectivos tempos de dedicação à Rede. Entretanto, as intencionalidades e o desejo de aprender, aliados à busca por novos conhecimentos que favoreçam a transformação e as ressignificações da forma de agir, revelam-se, à luz das contribuições da Psicologia Sócio-histórica, como motivação de um Desenvolvimento Profissional em constante movimento e de aprendizagem contínua em um processo que não se encerra na Formação Inicial, mas que se renova continuamente ao longo da carreira docente. Entretanto, as contradições individuais, sociais e institucionais necessitam de uma apreensão específica para tentar torná-las presentes dentro desse processo.

4.5.3 Núcleo 3 - Precarização do trabalho docente em Educação Física e os conflitos institucionais: Insatisfações e contradições da responsabilização pelo engajamento discente: *“Se o professor não reclamar ele não terá nem espaço pra aula, então você ficar [...] quase a carreira inteira fazendo relatório e pedindo dinheiro para melhoria da quadra; e como você melhora sua aula numa quadra totalmente inadequada?”* (E-P4)

Buscou-se, na construção e sistematização do 3º Núcleo, organizar as análises a partir do Indicador obtido no questionário: **Falta estratégia ao professor?**, e pelos Indicadores a partir das questões 8, 9, 10 e 11 da entrevista: **Insatisfações diante das formações recebidas pela rede de ensino; Condições e ambientes da prática como fator de aplicabilidade das formações da rede de ensino; A participação dos alunos nas aulas vinculada a responsabilização do professor; Autonomia como pressuposto para a prática docente; O impacto que a falta de uma gestão municipal que olhe ou que se interesse pelos anseios e angústias dos professores;**

Todos esses Indicadores surgiram da necessidade de evidenciar como as condições institucionais, estruturais e formativas impactam diretamente o fazer pedagógico e a participação dos alunos nas aulas de Educação Física no contexto em que foi realizada a

pesquisa. Apesar das limitações impostas pela gestão da Rede, ao expressar seus sentimentos, constata-se que o professor frequentemente se sente responsabilizado pelo engajamento (ou desengajamento) dos alunos, mesmo quando não dispõe de autonomia curricular ou de condições adequadas de trabalho.

E – P1: Olha eu penso que a Educação Física na rede... eu acho que o professor teria que ter um pouco mais de autonomia para trabalhar aquilo que ele realmente identifica que os alunos têm interesse, a gente tem um currículo que a gente tem que seguir e geralmente se você seguir esse currículo você vai na minha visão você vai perder o aluno e quando é uma coisa que ele não se interessa ele não vem na escola, então eu acho que o professor teria que ter um pouquinho mais de autonomia para agir [...]

[...] esse currículo teria que ser mais flexível para que a gente pudesse fazer um diagnóstico nos primeiros meses do ano e depois trabalhar naquilo que o aluno realmente tem interesse em fazer.

E – P2: [...] os problemas são gerais, sala super lotadas e algumas escolas não conta com uma quadra adequada e as vezes até precária. Quando tem uma quadra decente as vezes precisa ser compartilhada com outro e as vezes até 3 como já aconteceu algumas vezes comigo e isso frustra muito o professor [...]

E – P3: [...] enquanto oportunidade para atuar, né? eu acho que sim, né? quando nós somos professores que a gente tem essa vontade de crescer e de aprender pela educação, né? com comprometimento primeiro com a educação é muito válido, né? Agora pensando enquanto professora de Educação Física desta rede eu acho que como professor talvez às vezes acumule algumas frustrações por desafios que são muito mais comuns do que deveriam ser, né? A gente entende que alguns problemas podem ocorrer mas quando a gente encontra muitos desafios na questão de espaço para trabalhar né? Algumas quadras descobertas, chão precário onde o aluno cai e se machuca todo e as vezes não temos materiais para desenvolver a aula.

E – P4: Se o professor não reclamar ele não terá nem espaço pra aula, então você ficar quase que a carreira inteira... eu fiquei quase com a carreira inteira fazendo relatório e pedindo dinheiro para melhoria da quadra e como você melhora sua aula numa quadra totalmente inadequada?

As falas dos professores nos revelam tensões significativas da vivência docente na Rede em que atuam, pois demonstram em suas falas um sentimento de responsabilidade pelo compromisso de engajar os alunos, mas ao terem sua autonomia limitada por currículos que não contemplam a realidade do professor, condições precárias de recursos materiais, especialmente no que se refere ao material esportivo e formações descoladas da realidade escolar, estes acabam se desgastando mais do que deveriam. Um trecho da fala do (P3) anteriormente exposto, é bem condizente para apontar essa observação:

E – P3: Agora pensando enquanto professora de Educação Física desta rede eu acho que como professor talvez às vezes acumule algumas frustrações por desafios que são muito mais comuns do que deveriam ser, né?

Quando nos comprometemos em trazer contribuições da Psicologia Sócio-histórica para as análises, passamos a observar que as falas apontam para mediações frágeis entre as políticas educacionais e a prática cotidiana, gerando contradições que impactam diretamente o movimento da profissionalidade docente. Tais contradições se evidenciam também em estudos como o de Alves (2012), ao afirmar que:

Há contradições sobre a imagem da profissão que ao mesmo tempo é tida como relevante ao trabalhar valores e atitudes na formação dos alunos e desvalorizada em decorrência dos baixos salários e do prestígio social. Os professores sentem-se realizados com as conquistas proporcionadas aos alunos, mas reclamam das dificuldades enfrentadas nas escolas por conta das carências materiais ou do comportamento dos jovens com os quais lidam.” Esse movimento contraditório revela que a profissionalidade docente se constitui em meio às tensões entre reconhecimento e desvalorização, entre o sentido ético e formativo da docência e as condições concretas e simbólicas que limitam sua realização plena (Alves, 2012, p. 145).

O sentimento de impotência frente às estruturas institucionais revela-nos uma característica de um sistema educacional que aparentemente desvaloriza a Educação Física e seus profissionais, ao mesmo tempo em que cobra eficácia pedagógica a partir de um currículo desconexo da realidade em que o docente se insere/atua, tornando essas características marcas da precarização profissional da Educação Física na escola.

Os apontamentos, portanto, não apenas denunciam falhas estruturais, mas também sinalizam para a necessidade de políticas que reconheçam o professor como sujeito histórico e epistemológico da sua prática. As condições materiais e institucionais enfrentadas pelos professores são produto de uma história de desvalorização estrutural da Educação Física no ambiente escolar já trazida por nós nas considerações de Darido (2003) e Darido e Rangel (2005).

E – P4: Pensando na educação física na rede municipal mesmo não concordando com tudo, né? Mesmo questionando a vida toda pelas coisas que aconteciam, tá? Eu entendo que é a visão da instituição certo, muito limitada. [...] mas em toda a minha carreira eu procurei fazer da melhor maneira possível, sabe? [...]

Todavia, também se evidenciam significações de resistência e perseverança, pois, ao serem entrevistados, os professores expressaram, mediadas pela categoria pensamento e linguagem, seu compromisso com a educação, bem como a construção de caminhos próprios para reivindicar autonomia diante das adversidades que atravessam seu mover pedagógico. Como lembra Vigotski (2001, p. 150), “o pensamento não se exprime na palavra, mas se realiza

através dela”, o que reforça a ideia de que a resistência docente se materializa na linguagem como expressão de sentidos e significados historicamente construídos.

Compreendemos, ancorados nos constructos intelectivos das categorias teórico-metodológicas, que é na articulação entre as contradições vivenciadas e as significações atribuídas à prática que o ser docente se modifica constantemente. Nesse movimento, o professor reelabora sua ação pedagógica em um processo dialético marcado historicamente por lutas para melhores condições de trabalho. Como defende Shulman (1987), ensinar implica transformar o conteúdo à luz da experiência, tarefa que só se concretiza quando existem condições institucionais que possibilitam e sustentam tal transformação.

A ausência de mediações adequadas entre as propostas formativas e a realidade escolar constitui uma das principais queixas apresentadas pelos professores em suas significações. As formações oferecidas pela Rede, frequentemente distantes da prática concreta e das limitações estruturais, dificultam a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Esse cenário, já evidenciado no questionário e representado no **Gráfico 9** desta pesquisa, ganhou amplitude por meio do método dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006, 2013) ao revelar que, diante da falha da Rede em escutar ou considerar as opiniões dos docentes sobre tais formações, o processo formativo perde sustentação e deixa de produzir efeitos significativos na realidade das aulas de Educação Física. Portanto, Gatti (2014, p. 63) observa que “as políticas de formação continuada, em grande parte, não dialogam com as reais condições de trabalho docente, resultando em ações pouco efetivas para a transformação da prática pedagógica”.

Concordamos que a mediação explicitada até aqui, nos termos de Aguiar e Ozella (2013), deveriam funcionar como interlocuções dialógico-dialéticas entre o professor e as significações coletivamente construídas de sua prática, mas, nesse caso, a ruptura entre o idealizado e o concreto, interrompem esse movimento. Apresentamos aqui alguns recortes feitos dos Pré-indicadores que possibilitaram essa leitura:

E – P1: [...] muito pouco produtivo essas formações online, mas as específicas da nossa área algumas formações realmente eu usava e funcionava, mas algumas que eu por exemplo não consigo me recordar agora mas tinha algumas formações que eu tentava aplicar na escola e realmente não funcionava aí eu comecei a entender que aquilo funcionava se eu tivesse uma turma menor se eu tivesse menos alunos para trabalhar [...]

E – P2: Olha muito pouco porque as formações na, as formações no caso da Prefeitura de X (Nome omitido), essas formações gerais, vai muito na questão teórica, estou dizendo que essa questão teórica longe da questão da prática da educação física, então ela aborda muita questão geral da educação e pouco contribui, mas a questão específica da Educação Física deixa muito a desejar também porque não tem o olhar para nossa realidade, nossa real condição de aula.

E – P3: As formações eu tenho tirado algum proveito sim mas essas online que temos realizado ultimamente, essas trilhas pedagógicas como é chamada, eu acho que às vezes fica muito vago né, eu acho que fica engessado a forma como é feita né. [...] muito recentemente eu gostei muito de uma formação específica porque eu acho que o tema foi muito necessário da gente abordar até pela presença do tema na BNCC e da dificuldade que a gente tinha de desenvolver na escola. Mas no geral eu acho que fica vago às vezes o sentimento realizando essas formações online.

E – P4: Essas formações online de alguma forma pouco te ajuda a modificar alguma coisa da sua aula e quando elas chegavam num formato de trilhas pedagógicas você já via o descontentamento por parte dos professores, muita reclamação, então...tipo... basicamente eu já tinha um certo conhecimento sobre aquilo, então nada era novo tudo que elas propunham, já estava meio que enraizado dentro de mim não modificou muito porque elas vinham de encontro já ao que eu ideologicamente fazia, entendeu?

As significações apreendidas, nos revelam insatisfações atribuídas às formações oferecidas pela Rede Municipal que evidenciam um descompasso entre expectativa e realidade, principalmente quando apresentam formações com conteúdo estritamente teórico generalistas, sem conexão com a prática específica da Educação Física, formatos online engessados, ausência de continuidade temática e, principalmente, falta de uma escuta sobre as condições reais de trabalho.

E – P4: E das formações de uma forma geral quando eram específicas da nossa área, vivi muitas aqui na rede e não posso falar que foram inúteis, como eu falei já antes, algumas delas antes de serem aplicadas primeiro precisariam olhar pra nossa realidade de aula, e nesse caso as quadras, as instalações. Porque não adianta uma formação se depois você não tem nem o mínimo disponível pra repassá-las.

Constatou-se, assim, que esse modelo apresentado pela Rede Municipal gera uma expectativa frustrada e mediada por um posicionamento de inutilidade ou improdutividade para que os professores participem delas; porém, por serem obrigatórias, eles acabam fazendo, mas desmotivados. Tais sentimentos atribuídos têm implicações diretas na perspectiva de ação docente, pois minam o potencial de transformação que a Formação Continuada deveria proporcionar.

Entretanto, foi possível perceber que nem tudo é perdido, pois conforme um fragmento relatado do (P1 e P4):

E – P1: [...] algumas formações realmente eu usava e funcionava, mas outras... não funcionava [...]

E – P4: Algumas, mas bem poucas, até me ajudaram a tratar algum conteúdo que já realizava de uma forma melhor, que pudesse atingir mais os interesses dos alunos.

Isto demonstra que a eficácia da formação está diretamente vinculada à sua pertinência em relação à realidade vivida nas escolas, como o número de alunos, as condições de infraestrutura e o perfil das turmas. Já o (P3), embora reconheça que algumas formações específicas contribuíram, ressalta que o formato online e a estrutura “engessada” como elas são repassadas na Rede, tendem a esvaziar o processo formativo:

E – P3:[...] às vezes fica vago o sentimento ao realizar essas formações.

Dentre as apreensões e buscando trazer algo aparente dentro da realidade, o relato do (P4) foi que melhor aprofundou o fenômeno que tentamos evidenciar, sua crítica ao mencionar que as formações “*pouco te ajudam a modificar alguma coisa da sua aula*”, e que “*não adianta uma formação se depois você não tem nem o mínimo disponível pra repassá-las*”, sua crítica nos ajuda a buscar uma melhor forma de interpretar essa realidade à luz das teorias que trazemos para essas discussões.

Nessa perspectiva, a crítica dos professores reverbera com os apontamentos de Tardif (2017), que afirma que os saberes docentes são produzidos na prática e a partir das necessidades concretas do cotidiano escolar. Concordamos com a autor quando ele defende que não se pode formar um bom professor sem uma atenção constante às condições em que ele atua e aprende, “Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (Tardif, 2017, p. 37). Neste mesmo caminho, encontramos em Nóvoa (1995), que complementa essa perspectiva ao destacar que os processos formativos só se efetivam quando fazem sentido para o professor, quando são significativos dentro de sua trajetória, o que exige uma política que valorize a escuta ativa e a contextualização dos saberes repassados. Segundo ele: “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulado com práticas educativas” (Nóvoa, 1995, p. 28). Em consonância com isso, os estímulos externos podem ser importantes, mas precisam contar com o significado que o professor atribui à experiência de formação.

Esse Indicador gerado e incluído no Núcleo 3, **Insatisfações diante das formações recebidas pela rede de ensino**, revela a necessidade de compreender a distância entre a política de Formação Continuada e a profissionalidade docente em seu percurso de aprimoramento constante. Tal constatação aponta para a urgência de repensar as propostas formativas, considerando o envolvimento ativo dos professores, a escuta sensível às suas demandas e a

valorização de suas experiências como elementos motivadores de qualquer processo de Desenvolvimento Profissional e de melhoria na qualidade das aulas.

Ao traçarmos uma correlação na área específica de Educação Física, a qual está situada na junção dialética entre o corpo em movimento e a cultura escolar, percebemos, ao trazer elementos com significações das falas para as análises, o entendimento de que a área enfrenta múltiplas tensões deterministas no contexto da Rede à qual se insere. A evidente responsabilização do professor pelo engajamento discente, especialmente em turmas do contraturno, nos mostra uma série de contradições estruturais e subjetivas que só sob à luz das referências trazidas nesta pesquisa é possível revelar e ao mesmo tempo expor um olhar crítico e explicativo no Indicador: **A participação dos alunos nas aulas vinculada à responsabilização do professor**. Essas contradições podem ser observadas a seguir:

E – P1: Então o comparecimento dos alunos no Fundamental II é no contraturno e até onde eu atuei era bom, as meninas faltavam mais e os meninos quase sempre vinham [...] O principal objetivo meu ali na escola, na quadra sendo mais específico era fazer eles gostarem da Educação Física [...]

E – P2: [...] eu tento fazer com que eles tenham comprometimento na minha aula né, através de uma pedagogia lúdica ensinar educação física para todos, ensinar bem educação física para todos, ensinar a gostar da Educação Física [...]

*E – P3: [...] então a gente percebe que nos anos iniciais do fundamental, a gente tem mais presença e nos finais a gente tem bem menos presença e vejo isso também como um “problema sistêmico” da rede.
[...] precisa buscar mecanismo para realmente conseguir suprir porque é um problema que a gente tem principalmente nos oitavos e nos nonos anos, é um problema crônico e sistêmico realmente, do sistema de ensino que percebo piorar a cada ano, e olha que só estou a 3 na rede!
Então aí eu acho que quanto a participação ok, né? Acho que a questão da presença que a gente precisa realmente rever esse problema que não é nosso, né? é todo do sistema, uma falha da rede de ensino.*

E – P4: [...] do início da minha carreira até meados dos anos 2000, eu conseguia atingir bem a frequência dos alunos nas aulas, depois com a questão do celular, a questão da modificação do ambiente de segurança ao redor das escolas, entendeu? A forma como que os pais começaram a lidar com a questão da participação do filho na escola como um todo, você entendeu? Foi diminuindo [...]

Nota-se que há um iminente indício nas significações dos professores, que a participação dos alunos nas aulas de Educação Física está marcada por um complexo emaranhado de elementos, que envolvem dimensões afetivas e culturais, culminando até com a culpabilização ao Sistema de Ensino na forma como ela é oferecida nos Anos Finais do Ensino Fundamental, analisado através da fala do (P3). Mais do que uma simples questão de presença ou ausência, o envolvimento dos alunos nas aulas reflete o modo como os estes se relacionam com o

conhecimento escolar, com o corpo em movimento, e com a figura do professor, tendo estes fatores uma mediação conectada por contextos sociais dentro de uma perspectiva histórica como foi apreendido na fala do (P4).

Através do método aplicado, temos uma relevante apreensão subjetiva no pensamento do (P1) ao destacar a importância de despertar o interesse dos alunos:

E – P1: [...] eu pelo menos penso assim de fazer uma coisa que o aluno goste, que ele tenha interesse em fazer e tem que despertar o interesse do aluno para que ele faça uma coisa diferente.

Segundo os dados analisados, ao se expressar dessa forma, a fala do (P1) deixa claro que o engajamento dos alunos está diretamente ligado ao vínculo afetivo e ao significado que este aluno atribui à respectiva aula, e ao se expressar, objetiva seu pensamento através da fala, ecoando as proposições de Darido (2003) sobre a necessidade de ensinar o aluno a gostar da disciplina, ligando o ensino à afetividade e ao prazer.

Essa ótica foi reforçada ao analisarmos a fala do (P2) no mesmo ponto da pergunta da entrevista ao dizer:

E – P2: [...] ou seja para que a educação física para os alunos tenha sentido, eu tento usar esses princípios e o método seria a questão lúdica, né? Para que eles possam aprender a gostar da educação física, para que eles possam ser conscientes de corpo inteiro.

Conforme foi observado, essa noção de buscar “ensinar a gostar da Educação Física” por meio de uma pedagogia lúdica, ou seja, através de práticas que aproximam o conteúdo do universo dos alunos, corrobora a visão de Vigotsky (2001), ao compreender o sujeito em sua relação com o mundo e reconhece que a aprendizagem é motivada quando há sentido pessoal e social naquilo que se propõe a fazer.

A construção desse comprometimento afetivo com a disciplina revela que a participação dos alunos não é meramente espontânea, mas, sim, resultado de uma ação pedagógica intencional que considera os interesses, desejos e condições dos estudantes, tendo na ludicidade uma ferramenta pedagógica nesse processo de aproximação do conteúdo e da participação nas aulas de Educação Física.

A ideia de participação efetiva como conquista docente aparece claramente na fala do (P3):

E – P3: Quanto a questão da participação efetiva isso me deixa bastante feliz porque os que se propõem a vir, mesmo não sendo todos eu acredito que isso é uma conquista minha, né? Eles vêm coerência, eles realizam e eles começam a realmente se identificar e aí a participação se torna efetiva e afetiva ao mesmo tempo, né?

Ratificamos a ideia de que a aprendizagem significativa se dá na construção do vínculo entre professor e aluno, em que ambos constroem juntos o sentido da prática educativa; por sua vez, o mesmo professor em um momento já apresentado da entrevista, chama a atenção para um “*problema sistêmico*” relacionado à queda de frequência nos Anos Finais do Ensino Fundamental: “*é um problema crônico [...] do sistema de ensino*”. Essa fala desloca a responsabilização do professor individual para o nível institucional, revelando que a participação também depende de condições estruturais e das políticas educacionais, como a organização do tempo escolar e o valor simbólico atribuído à Educação Física dentro do currículo.

A análise reforça a perspectiva de Nóvoa (1995) que propõe que professores sejam autores de sua própria prática, o que envolve reconhecer os limites impostos pelo sistema, mas também buscar caminhos de resistência pedagógica. Vejamos essa perspectiva:

Os professores têm que se assumir como produtores da ‘sua’ profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém... A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança (Nóvoa, 1995, p. 16–17).

Nóvoa ainda pontua que a formação de professores tem negligenciado o desenvolvimento pessoal e a articulação com os projetos escolares, comprometendo a construção de uma identidade profissional individual e coletiva. Essa desconexão enfraquece o sentido e a eficácia da formação docente. Assim ele escreve:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dias mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (Nóvoa 1995, p. 24).

Ao encontrarmos uma apreensão diferente na fala do (P4), foi necessário buscar em Tardif (2017) ao indicar uma característica ao professor experiente, e reforça esta ideia quando

resume que a profissionalidade docente é construída ao longo do tempo, com base nas experiências concretas do professor e nas significações que ele atribui às situações vividas. Vejamos:

Os saberes dos professores são temporais, pois utilizam e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças (Tardif, 2017, p. 70).

Dessa forma, até mesmo pelas questões de tempo de rede e vivências nos mais de 30 anos de formação, o relato do (P4) apresentou um olhar histórico sobre o processo, apontando que a mudança nos hábitos sociais e no entorno escolar: *“a questão do celular”, “a modificação do ambiente de segurança”, “o modo como os pais lidam com a escola”* contribuiu para a queda da frequência. Essa observação indica uma transformação cultural na relação das famílias e dos próprios alunos com o corpo, o movimento e a escola, fenômeno que não pode ser ignorado nas análises.

Portanto, o que se revela nas apreensões através de nossa perspectiva embasada nas referências pertinentes a área, foi que a participação dos alunos nas aulas de Educação Física é indissociável das condições afetivas estabelecidas pelo vínculo professor-aluno, dos valores culturais atribuídos à prática corporal e das condições institucionais que viabilizam ou limitam o acesso às aulas. Trata-se, portanto, de uma questão multifacetada, que exige do professor sensibilidade, intencionalidade pedagógica e, sobretudo, apoio de uma política educacional que valorize o “se movimentar” dos alunos como dimensão fundamental da formação humana.

Ao trazermos os Pré-indicadores selecionados do questionário para este 3º Núcleo, percebemos que, diferentemente da análise da entrevista, o questionário nos apontou uma outra interpretação ao percorrermos a leitura das respostas dos professores, em que muitos desafios foram recorrentes nas respostas sendo indicado que as estratégias pedagógicas referenciadas por “ausência de metodologias ativas”, “repetição de conteúdos”, “aulas pouco atrativas” e “desarticulação com os interesses dos alunos”. Essas condições na perspectiva dos professores são os que mais favorecem a desmotivação dos alunos, resultando em baixa adesão às aulas de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental na ótica deles. Vejamos algumas dessas respostas apreendidas:

Q – P1: Falta de metodologias ativas e variações de aulas para contribuir com o interesse do aluno.

Q – P27: Falta de interesse nas práticas esportivas, pois o futebol é o único que se faz democrático pois não há material específico para práticas esportivas diferenciadas.

Q – P35: Conteúdos pouco atrativo.

Q – P40: Alguns preferem e optam por cursos preparatórios ou escolinhas de treinamento, algumas meninas não têm interesse em participar.

Q – P41: Falta de comprometimento com a educação física por parte de colegas que buscam satisfazer a vontade dos alunos deixando-os a vontade e livres para jogar futebol. Isso desestimula a participação nas aulas de educação física. Outro fator, na minha opinião, são as aulas no contraturno. Até o 5º ano frequentam as aulas de educação física no turno, se houvesse uma continuidade nessa ação acredito que a participação seria maior, desde que as aulas fossem estimulantes.

Q – P48: Diversos fatores. Aulas pouco atrativas, horários ruins, falta de materiais esportivos, espaços inadequados para a prática esportiva, iniciação do aluno no mercado de trabalho, aluno com outras responsabilidades diante o contraturno etc.

A leitura das respostas abertas dos questionários evidenciou limitações didático-metodológicas que incidem diretamente sobre a presença e o engajamento dos alunos nas aulas.

À luz da perspectiva Sócio-histórica, que visa não limitar-se à explicação da realidade estudada, mas, sim, desenvolver um senso crítico para além de suas aparências imediatas, tais elementos foram compreendidos como expressões de significados socialmente produzidos sobre o ensino da Educação Física e dos sentidos que os professores atribuem, em sua experiência concreta, às condições de realização do trabalho pedagógico.

Entre as principais queixas manifestadas destacam-se aulas pouco atrativas, a ausência de metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes e a repetição de práticas, com ênfase recorrente no futebol, frequentemente associada à escassez de materiais e às condições objetivas de trabalho.

Esses elementos através do método adotado, foram apreendidos na forma de Pré-indicadores, por revelarem através de seus significados ou significações, a constituição das relações sociais que atravessam o fazer docente, e subsidiaram o engendramento de um dos Indicadores para este Núcleo, intitulado **“Falta estratégia ao professor?”**. Esse título não é compreendido como responsabilização individual, mas como síntese das tensões entre os significados historicamente produzidos sobre a prática pedagógica e os sentidos que os professores constroem na materialidade de seu trabalho.

Esse cenário se mostra como parte de um quadro mais amplo de desvalorização do componente de Educação Física na Rede pesquisada e de desarticulação entre planejamento pedagógico e realidade escolar. Darido e Rangel (2005) observam que a ausência de um planejamento reflexivo voltado aos interesses e realidades do aluno, compromete o papel

formativo da Educação Física escolar, e, ainda, nesse sentido, defende a superação do “modelo tecnicista” pela adoção de uma abordagem mais crítica, em que o aluno não seja mero executor de gestos técnicos, mas sujeito da própria construção do conhecimento. Desse modo as autoras escrevem:

Nesse sentido, nossa preocupação central é como uma prática pedagógica que caracteriza a Educação Física na Educação Básica. Pensamos que o objetivo principal da Educação Física escolar introduzir e integrar os alunos na cultura corporal de movimento desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando os cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o Jogo, o Esporte, a Dança, a Ginástica e a Luta (Darido e Rangel, 2005, p. 34).

Inclui-se nesta análise, a perspectiva de Paes (2001), em que o autor acrescenta que o ensino do esporte na escola deve ser um meio e não um fim, a ênfase exclusiva no futebol, citada por diversos alunos e analisada pelo autor, revela uma limitação do repertório didático, o que conflita com a proposta de uma Educação Física plural e inclusiva.

A problemática é intensificada quando analisamos nas respostas que os limites de ação, assim como a precariedade de materiais esportivos e os locais para aula (quadra), agregados à realidade, como a do contraturno em que são oferecidas as aulas para os Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede, comprometem a atuação do professor e consequentemente a participação efetiva dos alunos.

Ao analisarmos esses Pré-indicadores, reforçamos a compreensão de que a Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, articula dialeticamente o corpo em movimento e a cultura escolar, enfrentando múltiplas tensões que determinam sua efetiva sistematização na realidade apreendida. Nesse cenário, surgem dilemas relacionados tanto à adesão dos alunos às aulas quanto à responsabilização do professor diante de condições institucionais que desafiam e dificultam o trabalho docente.

A partir da análise dos dois Indicadores concebidos dentro do processo Intranúcleo: **Falta de estratégia por parte do docente?** (questionário) e **A participação dos alunos nas aulas vinculada à responsabilização do professor** (entrevista), observou-se que suas abstrações dentro do processo interpretativo delinearão elementos que dificultam, mas também apontam, caminhos possíveis para a valorização e um maior compromisso da participação dos alunos nas aulas de Educação Física na realidade objetiva da pesquisa. Tais Indicadores, longe de se configurarem diretrizes estáveis, revelam como as dimensões se inter-relacionam em um mesmo fenômeno investigativo. A ausência de intencionalidade estratégica na prática docente

compromete diretamente o nível de engajamento dos alunos por intermédio das respostas do questionário; por sua vez, a mobilização dos alunos ao participarem quando se identificam como parte viva do processo educativo, atuam como vetor de retroalimentação positiva, influenciando e qualificando o fazer pedagógico observado no trecho analisado da entrevista do (P3):

E – P3: Eles vêm coerência, eles realizam e eles começam a realmente se identificar e aí a participação se torna efetiva e afetiva ao mesmo tempo, né?

Essa interdependência evidencia que a valorização da Educação Física perpassa tanto pelas competências didáticas do professor quanto pelo protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma dinâmica complexa que demanda uma abordagem crítica e integrada, capaz de contemplar o movimento dos aspectos subjetivos, relacionais e metodológicos envolvidos. A análise indica que o fortalecimento dessa reciprocidade pedagógica pode ser um caminho para a construção de um ambiente educativo mais significativo, participativo e emancipador.

Ao destacar os principais fatores que dificultam e marcam significativamente a precarização do trabalho pedagógico e profissional as contribuições da Psicologia Sócio-histórica dentro deste contexto e das categorias teórico-metodológicas, parte constituinte da realidade em que se buscou as apreensões, permitiram nos ajudar a compreender como as condições de trabalho, a falta dos espaços físicos, a rigidez curricular e a ausência de políticas formativas contextualizadas afetam diretamente o Desenvolvimento Profissional docente e a participação efetiva dos alunos nas aulas de Educação Física.

Foi possível sistematizar as significações atribuídas pelos professores a essas experiências e apontar uma evidente necessidade de políticas educacionais que reconheçam o docente como sujeito histórico e produtor de conhecimento. Portanto, a superação das condições precarizadas e a valorização da autonomia docente são fundamentais para a construção de ações pedagógicas mais significativas e transformadoras.

Essas duas óticas sugerem que as aulas de Educação Física não se limitam à simples adoção de estratégias ou novas metodologias para cativar os alunos, mas evidenciam a urgência de uma diretriz pedagógica intencional, crítica, afetiva e integrativa ao mesmo tempo que necessite dar voz ativa aos professores sobre suas reais necessidades e angústias. Tal perspectiva pode abrir caminhos para a construção de produtos técnicos que auxiliem os professores em sua prática, reconhecendo que a responsabilização docente não deve ser

encarada como sobrecarga individual, gerando uma desmotivação subjetiva à carreira, mas como parte de um processo coletivo de ressignificações na forma que a Rede conduz o Desenvolvimento Profissional de seus docentes e das significações atribuídas a Educação Física escolar.

Em última instância, o engajamento real só se concretiza quando há escuta, diálogo e compromisso com uma educação transformadora (Soares *et al.*, 1992) que se sustente ou que seja sustentada por práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade, valorizem a formação docente em um processo contínuo e articulado aos saberes escolares como também às demandas sociais e culturais da comunidade.

4.5.4 Núcleo 4 – Docência em tempos de transformação: desafios contemporâneos: “Na minha opinião há vários motivos, essa geração é mais imediatista, são guiados pela era digital, redes sociais, etc., demonstram pouca paciência, e vemos a preguiça e desinteresse pelas aulas prevalecerem em muitos” (Q-P12)

A partir das significações apreendidas, este último Núcleo indica que o exercício da profissão exige constantes transformações, pois revela que o ser professor ultrapassa o domínio técnico e o domínio dos conteúdos curriculares, demandando novas formas de atuação. A docência, como já foi compreendida, é um ofício atravessado por dimensões éticas, afetivas e políticas, e requer adaptação e reflexão contínua na forma de atuar.

Como afirma Nóvoa (1992), a formação e o desenvolvimento docente não se reduzem à acumulação de saberes, mas resultam de um processo contínuo de reflexão sobre a prática e de construção de si como profissional, em que os saberes docentes são produzidos na interação entre a experiência acumulada e o contexto em que se desenvolvem as ações práticas, o que torna a profissão um campo dinâmico de produção de sentidos e aprendizagens.

Iniciaremos nossa análise do 4º Núcleo desta pesquisa com o relato do (P1):

P1:[...] para você ser professor você tem que ser uma pessoa especial porque se você não tiver um... não gostar daquilo que você faz de verdade, você não consegue trabalhar. Você acaba abandonando a carreira porque é muito de dedicação muito de coisa que você faz além do que você deveria fazer e pouca valorização, você é muito pouco valorizado não pelos alunos não pelos colegas de profissão mas pela própria empresa que você trabalha [...]

Isto posto, e segundo os dados analisados, a permanência na carreira só é possível a partir de um forte comprometimento com a profissão, uma paixão pelo que se faz e pela relação

estabelecida com os alunos e os colegas de ofício, os únicos que, segundo o mesmo professor entrevistado, oferecem reconhecimento em meio à ausência de valorização institucional.

P1: [...] focar na valorização dos seus colegas de trabalho dos alunos que que vem te procurar é isso que te mantém vivo e que te mantenha ainda trabalhando na educação [...]

Essa valorização subjetiva, ainda que parcial, aparece como força motivacional para a permanência na carreira, funcionando como um contraponto à precarização simbólica e desvalorização institucional. Assim como já foi destacado nos Núcleo anteriores, os saberes da profissão se entrelaçam com o contexto histórico das constantes lutas por reconhecimento identitário e sempre sendo ressignificados pelas experiências adquiridas na própria prática. Desta forma, pode-se afirmar que a docência é atravessada por sentidos produzidos socialmente, e não apenas por competências prescritas ou formações institucionais.

O 4º Núcleo está sendo constituído pelos Indicadores do Questionário: **O “contraturno”, uma questão a ser repensada; Faltam condições para o professor?; Educação física vs Tecnologias**, e pelo Indicador da Entrevista: **Reflexão sobre a profissão professor na atualidade**.

Ao recorrermos às sínteses subjetivas expressas nas falas e escritas dos participantes, foi possível compreender como os professores de Educação Física lidam e se sensibilizam com os desafios contemporâneos vivenciados em suas trajetórias profissionais, diante de um cenário marcado por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas.

Por meio das falas e respostas, os relatos revelaram tensões provocadas por mudanças no perfil dos alunos, pelo uso crescente das tecnologias digitais, pela falta de estrutura escolar adequada e pela forma como a Educação Física no Ensino Fundamental Anos Finais vem sendo desenvolvida. Compreende-se que, dessa forma, as significações construídas, mesmo quando na forma escrita, como nos relatos abaixo, se constituíram mutuamente como acontece na linguagem:

Q – P4: Acredito que a falta de interesse, tem a ver com o uso excessivo do celular, que acaba distanciando, da prática da atividade física, dos esportes, como lazer.

Q – P26: Estrutura muito precária, quadra descoberta, mais de 2 professores ocupando o mesmo espaço com alunos com faixa etária distintas.

Q – P39: As aulas de Educação Física no ensino fundamental II em Taubaté são realizadas no contraturno do período que o aluno está matriculado, isso faz com que os alunos façam questionamentos pela falta de interesse nas aulas de Educação Física.

Entretanto, em meio a essas transformações, destaca-se a resistência e a reinvenção da docência como prática reflexiva e engajada, os "desafios" aos quais estes professores estão submetidos, como evidenciado no relato a seguir:

E – P2: [...] eu procuro desenvolver também os fatores e valores de comportamento. Mas assim, eu não consigo avaliar isso futuramente por essa, por esse caminho que eu sigo, mas eu tenho quase certeza que isso impacta o aluno futuramente de alguma forma ou seja se ele participou da aula e entendeu os princípios que eu quis passar, os bons valores a questão dos modos de comportamento ou seja a questão de ter autonomia seja pela cooperação ou até mesmo da competição desde que ele demonstre ser solidário eu acho que isso vai ser diferente vai fazer diferença para ele futuramente.

Outro aspecto que desponta é o entendimento de que a Educação Física na escola ao longo do tempo foi frequentemente diminuída, menosprezada e até equivocadamente marginalizada como se fora exclusivamente ‘ambiente recreativo’, recebendo, inclusive, duras críticas; entretanto, historicamente também mostrou ser uma prática pedagógica séria, com finalidades formativas, mas que precisa de condições materiais mínimas para se efetivar, tal qual as outras áreas da educação.

A defesa da quadra como “sala de aula” denuncia a inviabilização da Educação Física no espaço escolar quando esta não se apresenta dentro do mínimo de requisitos possível, necessitando uma manifesta e constante luta dos professores por reconhecimento institucional e estrutural. Analisemos um relato da entrevista:

*E – P3: A gente precisa de um subsídio maior para que dar uma oportunidade para esses alunos do conhecimento efetivo de um material adequado, né?
[...] Então assim como a gente precisa que uma sala normal ela funcione com um requisito mínimo necessário a quadra ela também precisa ter isso para que esse aluno possa realmente aprender e desenvolver as suas habilidades.*

As condições atuais da docência em Educação Física são fruto de processos históricos de desvalorização da área, associadas à fragmentação do currículo escolar, à precarização dos espaços e à ampliação das demandas institucionais; assim, os desafios enfrentados hoje pelos professores são parte de um processo de longa duração, atravessado por políticas públicas que negligenciam as especificidades do componente curricular.

A partir da análise de algumas respostas do questionário, nota-se que no caso específico da Rede pesquisada, além destes fatores históricos e da mudança de interesse pelas atividades físicas em detrimento das atividades virtuais na perspectiva dos professores, temos o fator das aulas de Educação Física serem realizadas no contraturno, vejamos:

Q – P12: Na minha opinião há vários motivos, essa geração é mais imediatista, são guiados pela era digital, redes sociais, etc., demonstram pouca paciência, e vemos a preguiça e desinteresse pelas aulas prevalecerem em muitos casos (preferem ficar em casa...); a fase em que se encontram, onde muitos muitas vezes não gostam de se expor perante os colegas com medo de fracassar; as aulas pouco atrativas em muitas escolas; a própria rede dá pouca relevância e apoio ao trabalho da nossa área. Também existe a questão do professor, que em muitos casos é tomado pela falta de estímulo em ofertar aulas mais interessantes por muitos motivos, como falta de estrutura, materiais, apoio etc.

Q – P15: Novas tecnologias, celular computador jogos ONLINE, conteúdo descontextualizado.

Q – P17: Mundo digital e mudança fisiológicas da idade.

Q – P22: Acredito em vários fatores, dentre eles espaço ideal para práticas esportivas, mudanças constantes de profissionais de educação física, falta de materiais e competições regulares nas mais variadas modalidades.

Q – P8: São vários motivos entre eles por ser contraturno e falta de interesse coletivo nas atividades propostas.

Q – P32: 1º A aula ser realizada no contraturno; 2º falta de valor a disciplina pelo aluno; 3º professores desatualizados e desmotivados com a estrutura da rede; 4º falta de estrutura (materiais e até mesmo espaço adequado para ministrar as aulas; 5º sistema que só se preocupa com a aprovação automática do aluno para manter bons índices que geralmente não representam a realidade.

Q – P39: As aulas de Educação Física no ensino fundamental II em Taubaté são realizadas no contraturno do período que o aluno está matriculado, isso faz com que os alunos façam questionamentos pela falta de interesse nas aulas de Educação Física.

Q – P47: Aulas em contraturno; pouco ou nenhum apoio da gestão relação aos critérios de avaliação do professor, e até mesmo solicitação de alteração de notas dos alunos, para que mostrem aos indicadores, uma realidade inexistente.

O ensino no contraturno em conjunto com outros fatores tende a ocasionar um descompromisso ao uso exacerbado das tecnologias como forma de distração, à falta de infraestrutura e à escassez de materiais, e estes fatores refletem na insatisfação generalizada que compromete a eficácia da ação docente da Educação Física no contexto escolar atual.

A melhor forma de compreender o pensamento é entender a palavra pois ambos se constituem em uma unidade dialética, “pensamento-palavra formam uma unidade dialética, compreendendo desta forma que a existência de um está vinculada à existência do outro” (Magalhães, 2021, p. 249).

Nesse sentido, temos na fala do (P4) um discernimento para a urgência na construção de uma identidade docente autoral, capaz de se posicionar criticamente diante das demandas escolares, de sustentar escolhas metodológicas fundamentadas e de se inspirar em referências sólidas para legitimar sua prática.

E – P4: Para esses professores novos que estão começando agora a carreira de educação física, solidifique a sua própria ideologia não deixe de se impor, de respeitar seus superiores, mas ter argumentos pra caso precise confrontar. Ter convivência com outras formas de pensamentos literários, metodologias de aulas entendeu? Buscar outros pontos de vista para que a aula ocorra com sucesso, tá? Isso é importante até para reforçar o seu modo de ver. Ter uma referência seja ele bibliográfica ou física mesmo para você se espelhar, absorver o máximo de conhecimento e confrontar com sua realidade para ver o que é plausível ou não de usar. Ai lá na frente você terá construído sua própria ideologia e você será respeitado.

Portanto, ressaltamos que o Desenvolvimento Profissional exige a construção de narrativas próprias e não a simples adoção de modelos externos. O professor precisa se constituir como sujeito de sua prática, o que envolve contradições, enfrentamentos e reinvenções constantes. Essa compreensão vai ao encontro da crítica de Alves (2012, p. 61), ao apontar que o professor tem sido frequentemente tratado como mero consumidor de propostas e reformas elaboradas por especialistas e implementadas sem sua participação efetiva. Desse modo, reafirma-se a necessidade de reconhecer o docente como protagonista de sua formação e produtor de saberes, e não apenas como receptor de prescrições externas.

É nesse processo dialético entre o individual e o coletivo, o subjetivo e o social, que o docente se constrói como agente de transformação, mesmo em contextos adversos e marcados por lutas permanentes para afirmar sua presença, e a fala anterior do (P4) nos dá indícios dessa perspectiva.

Observa-se, ainda, que os professores relatam sentimentos de sobrecarga, desvalorização e responsabilização por desafios que extrapolam seu alcance. Apesar disso, nota-se a presença de resistência, que atua de forma positiva quando o docente se dispõe a buscar novas ferramentas e boas referências para reelaborar sua prática e reafirmar seu compromisso profissional.

Os fatores como o uso da tecnologia e as condições de trabalho tanto dificultam quanto possibilitam novas formas de atuação, dependendo das estratégias do professor conforme foi analisado. Contudo, mesmo diante das adversidades, a necessidade de reconfiguração da prática frente às transformações culturais e sociais encontram sentido e significado ao fazer docente.

A presença das tecnologias e sua influência no comportamento dos alunos também é discutida por autores como Paula e Fylyk (2009) e Paludo (2015), que alertam para os riscos do sedentarismo e da exclusão do movimento corporal na cultura digital. Para que a Educação Física resgate seu potencial formativo, é necessário ressignificar sua prática frente às novas demandas culturais.

Os Pré-indicadores construídos a partir dos questionários e integrados ao contexto deste Núcleo, buscaram revelar que a presença das aulas no contraturno representa não apenas um desafio logístico, mas também uma ruptura simbólica entre Escola, Educação Física e Aluno.

Em cada síntese apresentada, observou-se uma recorrência nos relatos dos professores ao apontarem que, mesmo com propostas atrativas, a obrigatoriedade de retorno à escola em um turno diferente do regular compromete significativamente a adesão e a participação dos alunos às aulas de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Soma-se a isso a representação de que a Educação Física não é reconhecida como componente essencial, passando a ser vista como opcional pelos alunos e suas famílias. Vejamos abaixo:

Q – P16: Contraturno, disposição do professor e várias turmas ao mesmo tempo dividindo espaço.

Q – P24: Acredito que o contraturno seja o maior mal, pois mesmo que elaboremos aulas atrativas, a obrigação de vir 2x na escola em um mesmo dia se torna um fator contrário à educação física. Infelizmente, a falta de obrigatoriedade por conta de educação física não reter também se soma a isso.

Q – P29: Hoje o mundo virtual tomou conta de todos.

Q – P36: Devido a motivação e uso de tecnologias causando sedentarismo.

Diante das análises apresentadas, evidencia-se que a valorização do professor e a consolidação de uma prática docente reflexiva e transformadora exigem mais do que ações formativas isoladas. Trata-se de um processo que demanda políticas públicas comprometidas com os contextos reais de atuação, infraestrutura adequada, reconhecimento institucional e espaços de diálogo e aprendizagem contínua.

A construção de uma pedagogia crítica, especialmente no campo da Educação Física, envolve superar as tensões entre práticas tradicionais e demandas institucionais, garantindo ao professor condições concretas para exercer sua autonomia e protagonismo na formação dos alunos. Nesse cenário, a escola deve se afirmar como espaço formativo e colaborativo, essencial à consolidação de um Desenvolvimento Profissional docente ético, crítico e socialmente comprometido com o exercício profissional.

4.6 Conexões Internúcleos: Uma síntese reflexiva para a transformação

O movimento de análise Internúcleos representa a etapa de articulação entre as mediações apreendidas nas análises Intranúcleo, possibilitando um olhar mais abrangente sobre os objetivos propostos e sobre a busca de respostas para os problemas traçados na pesquisa.

Nesse movimento, estabelecem-se relações entre os resultados dos questionários e suas interpretações analíticas, articulando-os às análises das entrevistas que culminaram na construção dos quatro Núcleos de Significação. Assim, amplia-se a compreensão do fenômeno investigado, à medida que os Núcleos deixam de ser compreendidos isoladamente e passam a dialogar entre si, aproximando as questões objetivas do questionário às significações apreendidas nas falas dos participantes.

Esse diálogo analítico evidenciou que as tensões e os conflitos destacados em cada Núcleo convergem e revelam aproximações entre as experiências narradas e as condições objetivas vividas, enriquecendo a apreensão da realidade concreta e possibilitando o avanço na resposta às questões que estruturaram o problema da pesquisa.

Conforme Aguiar, Aranha e Soares (2021), a análise Internúcleos busca apreender as mediações constitutivas dos espaços de atuação docente, ampliando a compreensão dos contextos e das práticas profissionais, não apenas reunindo falas e respostas, mas compreendendo como as condições históricas, institucionais e subjetivas se entrecruzam nas significações do Desenvolvimento Profissional dos professores de Educação Física.

Ao revelar o movimento real e histórico da subjetividade dos participantes, por meio dos questionários e das entrevistas, a análise expõe experiências da docência que dialogam com a realidade vivida, evidenciando dimensões coletivas, políticas e formativas que sustentam ou fragilizam os percursos profissionais. Nesse processo, desvelam-se fatores que contribuem para o fortalecimento, o desinvestimento ou a descontinuidade na carreira, permitindo uma leitura crítica dos limites e potencialidades das condições que direcionam o Desenvolvimento Profissional docente.

As categorias teórico-metodológicas mobilizadas ao longo da pesquisa, historicidade, mediação, contradição, pensamento/palavra e significações, foram fundamentais para a apreensão dos elementos objetivos e subjetivos da docência enquanto prática social e histórica. A articulação dessas categorias ampliou as possibilidades de revelar ressignificações e outras categorias, como **totalidade** e **trabalho**, aprofundando a compreensão da constituição do ser professor no movimento real da escola pública, atravessado por contradições, resistências e potenciais formativos.

Cada Núcleo expressou aspectos singulares da experiência docente, mas foi na inter-relação entre eles, juntamente com os achados do questionário, que se alcançaram significações mais complexas do Desenvolvimento Profissional, objetivo delineado e atingido na pesquisa. A análise Internúcleos, nessa etapa, recupera e aprofunda a teorização sobre as descobertas

realizadas, evidenciando como as vivências, afetos e modos de ser dos professores estão socialmente situados e constituem mediações que ampliam a compreensão dos contextos de atuação.

Essa etapa ultrapassa a simples sistematização dos dados empíricos e se configura como um processo interpretativo capaz de desvelar contradições, conflitos e transformações que atravessam a prática docente, permitindo compreender a realidade em sua totalidade. Nessa direção, Vigotski (2001) afirma que a singularidade se revela na totalidade: “Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam [...] para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam” (Vigotski, 2001, p. 8).

Desse modo, propõe-se, a seguir, a articulação final entre os Núcleos de Significação construídos, retomando o ponto de partida da pesquisa, que foram os questionários, e que agora estão enriquecidos pela reflexão crítica dentro do método. Propõe-se assim, por meio de sínteses sucessivas, alcançar uma apreensão mais precisa da realidade investigada em sua totalidade.

Tal compreensão é reforçada por Magalhães (2021), ao destacar que é “imprescindível considerarmos a relação parte-todo em qualquer realidade pesquisada [...] estabelecendo nexos causais da parte com outras partes componentes da realidade” (Magalhães, 2021, p. 49). Com isso, reconhece-se que o Desenvolvimento Profissional docente se revela no trabalho, atividade humana criadora, histórica e social, capaz de produzir mudanças na realidade e no próprio sujeito que a transforma.

O primeiro Núcleo, centrado na Formação Inicial, proporcionou a reflexão de que essa etapa introdutória da carreira docente atua como um ponto de partida inconcluso, não se esgotando em si mesma. Nesse percurso, destacam-se os sentimentos imprecisos e confusos por parte dos professores: de um lado, há o reconhecimento de sua importância como fundamento para a integração à carreira; de outro, a frustração diante de sua insuficiência para enfrentar os desafios concretos da prática pedagógica.

Núcleo 1 – E – P4: Tive uma formação muito mais tecnicista e menos pedagógico, certo? E minha postura no início de carreira era muito devido a minha formação de atleta e eu tive que passar por um processo de adaptação no início da carreira e deixar de ser um tecnicista, né?

Ao compreendermos as críticas mais evidentes presentes nas falas dos professores, identificamos sentimentos de frustração associados a uma Formação Inicial marcada por modelos tradicionais e tecnicistas, centrados na aprendizagem de procedimentos, mas carente de reflexões significativas. Tais sentimentos apreendidos na forma de sua constatação,

despontam da consciência que essa formação não dialogava com as exigências concretas da prática escolar. Por outro lado, os professores também reconhecem sua importância como porta de entrada para a carreira, revelando ambivalências em suas principais mediações:

Núcleo 1 – E – P3: Eu acho que foi fundamental, suficiente nunca é, né?

Esse discernimento ou, sob a ótica da Psicologia, a compreensão subjetiva da consciência revela a dimensão íntima da docência, na qual desejos, expectativas e sentidos atribuídos à profissão são construídos social e historicamente.

A linguagem, enquanto mediação central do desenvolvimento humano, permite que tais significações se expressem e ganhem materialidade “as funções psicológicas superiores [...] evidenciam o próprio desenvolvimento histórico da humanidade” (Magalhães, 2021, p. 217-218) reafirmando em Vigotski (2001) que o singular só pode ser compreendido na totalidade.

Os resultados do questionário já apreendido reforçam esse movimento. Quando questionados sobre o currículo vivido na graduação, 54,4% afirmam ter sido formados em uma perspectiva tradicional/tecnicista, enquanto 45,6% apontam currículos mais renovados. Ou seja, mesmo diante de avanços formativos, grande parte ainda vivencia modelos ancorados em práticas descontextualizadas para as exigências atuais da Educação Física na escola. Da mesma forma, ao refletirem sobre a suficiência da Formação Inicial para atuar na Educação Básica:

- 70,2% disseram ter sido satisfatória, porém insuficiente, exigindo especializações;
- 22,8% consideraram-na suficiente;
- 7% afirmaram que não foi suficiente, mas que as formações ofertadas pela Rede supriram essa lacuna;

Esses dados revelam que 77,2% dos docentes buscaram ou reconhecem a necessidade de Formação Continuada para aperfeiçoar seu exercício profissional. Tal movimento demonstra um forte interesse em aprimorar a própria profissionalidade, alinhando-se à defesa de Nóvoa (1995, p. 63), ao afirmar que o professor deve ser sujeito do seu próprio aprendizado, sustentando sua formação “com estudo, reflexão e troca de experiências”. Desse modo, a análise evidencia lacunas formativas que funcionam como retroalimentação do movimento docente na busca por novos conhecimentos e no aperfeiçoamento da profissionalidade. Esse movimento conduz ao Núcleo 2, onde se manifesta a importância da Formação Continuada como mediação essencial ao Desenvolvimento Profissional. A docência configura-se, assim, como processo em permanente transformação, inserido em uma rede complexa de relações, na qual a categoria totalidade dá sentido às dinâmicas formativas.

A Formação Continuada é apreendida não como simples complemento da Formação Inicial, mas como instância de legitimação da experiência, reelaboração de saberes e ressignificação da prática. A articulação entre os dois Núcleos confirma que a profissionalidade docente se constrói em um processo contínuo de formação, no qual a prática cotidiana se constitui como espaço privilegiado de aprendizagem e transformação.

Núcleo 2 – E – P2: A formação continuada ela é inerente na vida do professor!

Buscou-se demonstrar que a Formação Continuada adquire sentido quando enraizada na realidade escolar e nas trocas entre pares, evidenciando que o saber docente se constitui histórica e coletivamente. Em consonância com Tardif (2017), compreende-se que os saberes se constroem na experiência cotidiana, de modo que a Formação Inicial não encerra a profissionalidade, mas inaugura essa trajetória.

A análise revelou que a Formação Continuada se consolida como mediação essencial na construção da identidade profissional, permitindo a reelaboração de saberes, a ressignificação da prática e o desenvolvimento de ações críticas voltadas ao contexto escolar. Essa compreensão se articula à literatura, que reconhece os saberes docentes como construções sociais e históricas mediadas pelo exercício profissional.

Nesse sentido, a Formação Continuada configura-se como espaço privilegiado de reconstrução profissional, integrando teoria e experiência em um movimento permanente. Conforme Nóvoa (1992), esse processo depende dos significados atribuídos pelo professor às experiências formativas, reafirmando seu protagonismo no Desenvolvimento Profissional.

As respostas do questionário corroboram esse entendimento, e quando foi perguntado aos professores “Quais os tipos de formação você já vivenciou ao longo da carreira?”, constatou-se que 84,2% dos participantes concluíram pós-graduação Lato Sensu, 77,2% participaram de formações oferecidas pela Rede e 56,1% realizaram algum curso de extensão. Embora apenas 10,5% tenham avançado para Mestrado ou Doutorado, esse índice supera a média nacional para a Educação Básica registrada em 2017 (Brasil, 2018b) o qual mostra que apenas 2,42% dos professores da educação básica no Brasil possuem título de Mestrado e 0,43% de Doutorado. Os dados permitiram ter uma ótica de que o coletivo docente busca aperfeiçoamento contínuo, especialmente em uma área de atuação ampla como a Educação Física. Ademais, a Formação Continuada não apenas atualiza saberes, mas também mobiliza processos de reconstrução identitária, na qual o docente passa a se perceber como sujeito

histórico, ético e coletivo, permanentemente em diálogo com os desafios e complexidades da sua função ou da sua prática.

Núcleo 2 – E – P2: [...] através dessas formações que vamos encorpando durante nossa carreira a gente vai mobilizando nossa prática [...]

Quando questionados sobre o quanto a Formação Continuada contribui para o Desenvolvimento Profissional, 87,7% atribuíram notas máximas (4 e 5). Essa avaliação converge com o alerta de Nóvoa (2007, p. 16): “A formação continuada de professores não se constrói por acumulação [...], mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas [...]”. Portanto, assumir-se em constante formação é reconhecer a docência como um processo vivo que adota a perspectiva de uma prática mediada e sustentada pela reflexão, na ação e sobre a ação.

Ao longo da pesquisa, o Desenvolvimento Profissional docente foi compreendido como um processo contínuo e reflexivo, no qual as práticas subsidiadas pela Formação Continuada se transformam a partir de experiências formativas significativas, sejam elas formais ou informais. Portanto, a análise revela que esse movimento não ocorre sem tensões e contradições sociais. Persistem barreiras materiais, temporais e simbólicas que limitam a participação nas formações, tais como: jornadas extensas, condições precárias de trabalho e ausência de políticas institucionais consistentes. Ainda assim, os docentes participantes e que compõem o recorte desta pesquisa, demonstram resistência e protagonismo ao se manterem na busca por estratégias autônomas de aprimoramento mesmo diante das dificuldades impostas.

Essa realidade foi reforçada pelos dados do questionário sobre os motivos que dificultam o investimento na carreira. Quando perguntados: “*Caso não venha conseguindo investir na carreira e/ou não realizou nenhuma especialização ou curso de aperfeiçoamento ultimamente, quais os motivos?*”, constatou que 30% dos professores afirmaram enfrentar algum obstáculo para prosseguir sua formação. Entre eles, destacam: a falta de tempo, motivos pessoais e a intensa cobrança administrativa. Entretanto, não houve indicação em apontar a Formação Continuada como algo irrelevante na carreira. A partir dos achados da pesquisa, destacou-se que a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho, conforme Tardif (2017) e Arroyo (2000), limitam o acesso à formação continuada, fragilizam o planejamento pedagógico e produzem sentimentos de desvalorização que impactam o sentido da carreira docente. Nesse contexto, confirma-se que o Desenvolvimento Profissional não se constrói pelo acúmulo de

certificações, mas como processo contínuo e historicamente mediado, articulado às necessidades reais das escolas e às transformações sociais, como defendem Gatti *et al.* (2019).

Compreende-se, assim, a docência como prática social e histórica, na qual os professores atuam como sujeitos de transformação, mesmo diante das políticas educacionais distantes da realidade das escolas públicas.

O 2º Núcleo configura-se como espaço de mediações no qual os professores expressaram angústias e afirmações, posicionando a Formação Continuada como elemento inerente ao Desenvolvimento Profissional. Nessa dinâmica, o aprimoramento se afirma como imperativo ético em relação à carreira e ao compromisso com os alunos, conforme Marcelo (2009), evidenciando que, mesmo diante das contradições, o movimento formativo permanece ativo e avança em direção ao 3º Núcleo.

Entretanto, este avanço revela a precarização simbólica do trabalho docente na Educação Física escolar, caracterizada por conflitos institucionais e sentimentos recorrentes de insatisfação. Tal condição manifesta-se de forma mais acentuada nas aulas realizadas no contraturno, estratégia adotada pela Rede de Ensino nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo frequentemente apontada pelos professores como um dos principais entraves à efetivação da Educação Física integrada à proposta curricular.

O 3º Núcleo, seguindo a lógica do movimento, buscou tratar diretamente dessas contradições ainda não evidenciadas nos Núcleos anteriores, a responsabilização do professor pelo engajamento dos alunos diante das condições institucionais precárias, da falta de autonomia curricular e da responsabilização individual pelo engajamento dos discente.

Núcleo 3 – E – P2: O principal objetivo meu ali na escola, na quadra sendo mais específico era fazer eles gostarem da Educação Física.

Ao conectar os Pré-indicadores provenientes dos questionários e das entrevistas, tornou-se mais nítida a apreensão entre o ideal formativo e a realidade escolar. Os relatos evidenciaram que os professores são pressionados a inovar, motivar e diversificar metodologias mesmo diante da precariedade das condições de trabalho, como quadras inadequadas, escassez de materiais, compartilhamento de espaço entre dois ou três professores e currículos engessados.

A tensão entre a prática desejada e a prática possível revelou-se de forma recorrente ao longo da pesquisa, tanto nas respostas aos questionários quanto nas falas das entrevistas. A articulação entre o 1º e o 3º Núcleo explicitou uma inquietude latente dos professores frente às limitações do contexto da Rede de Ensino, sobretudo pela lógica meritocrática que individualiza

a responsabilidade pelo engajamento e desempenho dos alunos, desconsiderando as determinações históricas, estruturais e sociais da Educação Física escolar.

Essa compreensão resulta da imersão nos fundamentos do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica, ao evidenciar que os descontentamentos docentes se relacionam às formações oferecidas e às condições limitadas de trabalho. Assim, o aprimoramento da profissionalidade mostrou-se dependente da valorização institucional e do reconhecimento das especificidades do trabalho educativo, revelando o contraste entre o ideal formativo e a realidade concreta da prática pedagógica.

Núcleo 3 – E – P4: E das formações de uma forma geral quando eram específicas da nossa área, vivi muitas aqui na rede e não posso falar que foram inúteis, como eu falei já antes, algumas delas antes de serem aplicadas primeiro precisariam olhar pra nossa realidade de aula, e nesse caso as quadras, as instalações. Porque não adianta uma formação se depois você não tem nem o mínimo disponível pra repassá-las.

Essa fala apreendida evidencia um aspecto recorrente, presente não apenas nesta Rede específica, mas em diversas outras: as formações ofertadas nem sempre dialogam com as condições reais das aulas e das expectativas dos docentes. Tal distanciamento também pode ser observado nos resultados do questionário referente à pergunta: “*Hoje, na Rede de Ensino onde você atua, existem formações periódicas presenciais e online. Elas contribuem no trabalho e na organização?*”: Em que 50,9% atribuíram nota 3, sinalizando contribuição limitada. Esse dado acende um alerta importante, pois, para muitos professores, essas formações representam o principal espaço institucional para a ressignificações dos saberes docentes.

Quando as oportunidades formativas se distanciam da realidade pedagógica, intensifica-se a responsabilização individual do professor por problemas estruturais, produzindo sentimentos de deslegitimação profissional. A análise crítica da realidade requer ultrapassar as aparências e desvelar as significações presentes nos discursos docentes, atravessados por contradições institucionais, precarização das condições de trabalho e atribuições isoladas de responsabilidade, configurando um campo permanente de tensão na constituição da profissionalidade.

Conforme Alves (2012), a profissionalidade constitui-se de forma relacional e dinâmica, marcada por fatores internos e externos ao contexto escolar. Os sentidos atribuídos ao fazer pedagógico se constroem entre a escassez estrutural e as pressões por resultados, produzindo significações permeadas por frustrações, resistências e reinvenções.

Nesse cenário, a profissionalidade ultrapassa a dimensão exclusivamente formativa e se configura como luta por reconhecimento e condições de trabalho, expressando resistência simbólica na preservação da autonomia e da identidade docente. As contribuições da Psicologia Sócio-histórica evidenciam que a articulação entre Formação Inicial e Formação Continuada se torna transformadora apenas quando mediada pelas condições concretas do trabalho, entendido como atividade humana e social portadora de sentido. A ausência dessas mediações, conforme evidenciado no Núcleo 3, intensifica frustrações e sentimentos de impotência decorrentes da precarização institucional. Ainda assim, persistem estratégias de resistência, reinvenção das práticas e afirmação do fazer pedagógico diante das adversidades.

Os impactos desse cenário também aparecem nas avaliações sobre a “Satisfação Profissional”. Na pergunta: *“Atualmente, qual o grau de satisfação da sua carreira?”*, 40,4% atribuíram nota 3 e apenas 17,5% marcaram o nível máximo (5). Esses dados indicam um equilíbrio tênue entre satisfação e desgaste, em que a permanência na docência se ancora mais em compromissos pessoais do que em políticas de valorização efetiva.

Portanto, mais do que uma lacuna formativa, surge uma disputa por condições dignas de trabalho e reconhecimento profissional. O Desenvolvimento Profissional docente se constitui como um espaço de luta simbólica e em constante movimento pela manutenção da identidade e da autonomia dos professores, que continuam produzindo sentidos para sua carreira mesmo diante de adversidades. Essa postura ativa e crítica reafirma o professor como sujeito histórico de sua própria prática, conforme discute Aguiar (2001).

As análises resultantes desta investigação não apenas ajudam a interpretar a realidade, mas a recompõem criticamente, oferecendo um olhar sensível às nuances do trabalho docente. Nesse processo, a profissionalidade docente é redimensionada como uma competência em permanente construção, atravessada por escolhas éticas, reflexões políticas e práticas transformadoras.

Compreendida em sua dimensão concreta, a formação docente deixa de ser um mero conjunto de procedimentos técnicos e passa a se afirmar como processo de resistência, reinvenção e emancipação profissional. Ao reconhecer o professor como sujeito histórico e coletivo, abrem-se possibilidades para uma formação crítica e situada, na qual o Desenvolvimento Profissional se constrói continuamente nas interações entre o saber, o fazer e o ser docente.

O 4º Núcleo nos possibilitou ampliar o debate ao posicionar à docência em Educação Física no contexto das discussões apresentadas nos Núcleos anteriores, destacando as

complexidades enfrentadas em tempos de transformação. Destaca-se as exigências contemporâneas, tais como: os desafios impostos pelas tecnologias digitais, a desvalorização simbólica da Educação Física na Rede, o modelo de contraturno adotado nos Anos Finais do Ensino Fundamental e as novas configurações culturais e familiares as quais têm impactado profundamente o trabalho docente.

Ao analisarmos as respostas dos questionários e as falas dos professores, torna-se evidente que esses profissionais objetivam suas percepções (pensamento) dentro da ótica Materialista Histórico-dialético, ao expressar (significações) que os alunos tendem a não reconhecer sentido nas aulas de Educação Física, uma vez que o movimento corporal vem gradativamente cedendo espaço às experiências mediadas pelo virtual.

Núcleo 4 – E – P3: A gente precisa de um subsídio maior para que dar uma oportunizar para esses alunos do conhecimento efetivo de um material adequado, né?

Núcleo 4 – Q – P4: Acredito que a falta de interesse, tem a ver com o uso excessivo do celular, que acaba distanciando, da prática da atividade física, dos esportes, como lazer.

Núcleo 4 – Q – P39: As aulas de Educação Física no ensino fundamental II em Taubaté são realizadas no contraturno do período que o aluno está matriculado, isso faz com que os alunos façam questionamentos pela falta de interesse nas aulas de Educação Física.

Núcleo 4 – Q – P24: Acredito que o contraturno seja o maior mal, pois mesmo que elaboremos aulas atrativas, a obrigação de vir 2x na escola em um mesmo dia se torna um fator contrário à educação física. Infelizmente, a falta de obrigatoriedade por conta de educação física não reter também se soma a isso.

Essas respostas sustentam que o problema pedagógico se entrelaça a determinantes estruturais, revelando mediações que extrapolam a sala de aula e atingem a própria finalidade social da Educação Física na escola.

Portanto, o perfil dos participantes ajuda a compreender as significações apreendidas, em que a maioria possui 20 anos ou mais de formação (45,6%), enquanto apenas 7% têm menos de 5 anos. Esse dado reforça que grande parte vivenciou currículos ainda marcados pela perspectiva tecnicista, como apontam Darido e Rangel (2005), predominante até o início dos anos 2000, ao passo que os mais jovens já se formaram sob propostas mais críticas e renovadas. Essa heterogeneidade formativa pode explicar o porquê há diferentes modos de significar a prática e o Desenvolvimento Profissional.

Outro dado relevante mostra que 35,1% atuam há menos de 5 anos na rede pesquisada, e apenas 15,8% têm 20 anos ou mais de atuação no mesmo sistema. Isso indica que muitos

desses professores vivem um processo recente de adaptação profissional na Rede pesquisada, conciliando trajetórias formativas distintas com condições estruturais adversas. Visto que a área da Educação Física é ampla e agrega outros campos além do escolar.

Nessa direção, recorremos à compreensão da identidade profissional como processo de negociação constante entre atos de atribuição (condições e papéis impostos) e atos de pertencimento (como o professor se reconhece e deseja atuar), havendo uma compreensão através do método dialético, que o Desenvolvimento Profissional se forja nas tensões reais da profissão. Dessa forma, o docente mobiliza sua autonomia para sustentar sua permanência na carreira com sentido e propósito, mesmo diante de contradições, fragilidades e desgastes institucionais.

Por isso, defendemos que a Educação Física não pode ser reduzida a um modelo conservador e conteudista, centrado apenas na execução de técnicas. Ao contrário, deve reafirmar seu papel formativo e cultural, conforme apontam Daolio (1995), Darido e Rangel (2005) e Paes (2001), promovendo práticas que dialoguem com a juventude, e reconheçam a necessidade constante de adaptação a essa cultura juvenil, bem como a reconstrução de significados condizentes com os desafios contemporâneos no contexto escolar. A Educação Física e os profissionais que a legitimam, precisam resgatar sua dimensão formativa e afetiva, em que o espaço das aulas seja um campo de construção de cidadania, valores e da cultura corporal em sua totalidade.

As sínteses reflexivas produzidas ao final de cada Núcleo, embora não definitivas, possibilitaram identificar caminhos possíveis de transformação, ao evidenciar o movimento dinâmico e contraditório que constitui a docência. Quando esses aspectos são integrados e há interlocução, os Núcleos revelam uma compreensão ampliada da profissão docente como prática social situada historicamente, mediada por múltiplas significações e atravessada por resistências, contradições e constantes lutas por reconhecimento e melhoria das condições de trabalho.

O reconhecimento da constituição do sujeito como produto de suas relações sociais e de sua atividade prática permite compreender como os professores atribuem significações ao próprio fazer, mesmo diante de adversidades institucionais. As análises revelaram sujeitos ativos no contexto pesquisado, que refletem, denunciam, transformam e ressignificam sua prática a partir das mediações vividas na realidade escolar. Mesmo inseridos em contextos de desvalorização, esses professores (profissionais) aprimoram cotidianamente sua profissionalidade, buscam ampliar saberes e, sobretudo, atribuem novos sentidos à permanência

na docência. Tais movimentos expressam, em grande medida, processos de transformação e emancipação profissional, destacando que o Desenvolvimento Profissional docente se realiza de forma contínua e relacional, conforme apontado por Marcelo (2009).

Essas possibilidades de transformação, emergentes das reflexões produzidas, configuram-se como elementos centrais para a elaboração de um **Produto Técnico** voltado à Educação Física escolar, com o propósito de propor mediações pedagógicas e formativas que fomentem práticas mais críticas, dialógicas e integradoras. Tal produto nasce da necessidade de articular teoria e prática em contextos reais, valorizando a experiência docente como ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias inovadoras que promovam o “**devir profissional**”, o engajamento dos alunos e o fortalecimento da Educação Física como componente curricular essencial à formação humana integral.

Ao retornar ao ponto de partida da pesquisa, agora enriquecido pelas apreensões e sínteses construídas ao longo do percurso, torna-se mais evidente a complexidade que envolve o ser professor. Nesse movimento reflexivo e histórico, reconhece-se a potência transformadora de uma prática docente crítica e socialmente comprometida.

5 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Apresentamos as considerações provisórias desta pesquisa, centrada nos dados produzidos por meio de questionários online e entrevistas semiestruturadas. Esse movimento analítico e metodológico permitiu apreender, de forma mais sensível e crítica, as significações de professores de Educação Física que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma Rede Municipal de Ensino, tomando o movimento constituinte da carreira docente como unidade de análise para compreender o processo de Desenvolvimento Profissional.

A partir da organização e interpretação de todo o material apreendido com base na Psicologia Sócio-histórica para a construção dos Núcleos de Significação, nos princípios da “ODS 4” e nos pressupostos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté MPE-UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa ‘Processos e práticas de formação’, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do Desenvolvimento Profissional, pode-se analisar e explicitar as significações dentro da realidade delimitada pela pesquisa. Nesse percurso, destaca-se a participação no Grupo de Trabalho Sócio-histórico do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, espaço que proporcionou aportes teóricos e reflexivos essenciais para a consolidação desta pesquisa.

Em resposta ao problema central desta pesquisa, conclui-se que as significações dos professores de Educação Física atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre o Desenvolvimento Profissional indicaram como eles subjetivam e objetivam elementos mediadores, históricos e contraditórios, a partir de suas experiências com a Formação Inicial, de suas experiências pessoais relacionadas à Formação Continuada e das condições institucionais da Rede de Ensino.

Nesse entrecruzamento, expressa-se o movimento de constituição da profissionalidade, entendida, conforme Alves (2012, p. 155), que “a constituição da profissionalidade é um processo complexo, dependente de fatores internos e externos aos contextos de trabalho e a disposições individuais e coletivas dos professores”. Essa perspectiva evidencia que a profissionalidade não se limita à formação institucional, mas é produzida nas tensões e interações cotidianas que configuram o exercício docente.

A presente pesquisa não teve como objetivo elaborar ou prescrever metodologias, mas sim a apreender e analisar as vivências concretas que se manifestaram a partir da realidade investigada, tendo como perspectiva interpretativa os referenciais do Mestrado Profissional em

Educação da UNITAU. Tal panorama permitiu articular as significações docentes às demandas atuais da Educação, compreendendo a Educação Física como parte indissociável da Educação Básica e do valor de seus docentes nesse processo. Nessa direção, reconhece-se que as ações formativas impactam diretamente o fazer pedagógico dos professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, revelando tanto os limites institucionais quanto as possibilidades de ressignificação e fortalecimento do Desenvolvimento Profissional. Além disso, ampliou o olhar sobre os desafios enfrentados na constituição da carreira, e os dados levantados indicaram potenciais caminhos para a criação de instrumentos que apoiem os docentes da área de Educação Física na Rede, delimitada, especialmente, por aqueles profissionais em início de carreira.

A pesquisa possibilitou aprofundar a compreensão das contribuições da Psicologia Sócio-histórica por meio do procedimento de análise dos Núcleos de Significação. Cada um dos 4 Núcleos sistematizados pôde revelar um Pré-indicador central, que deu sentido e fomentou a inicialização do processo de análise, e das constantes discussões com o referencial teórico. Articulado a um conjunto de Indicadores imbricados e integrados, as análises nos permitiram uma leitura mais profunda e consistente. Esse caminho buscou, a todo momento, revelar uma dimensão singular aos participantes, mas também materializar a realidade dentro de sua totalidade. Foi possível afirmar, conforme Magalhães (2021, p. 172), que:

A totalidade, categoria da dialética marxista das mais importantes no processo de produção do conhecimento nos permite enxergar o todo em que cada elemento está inserido, as interdependências reveladas pelo movimento da contradição, diferenças, correlações, mediações e determinações. O ser social é uma totalidade em si mesmo; a categoria totalidade tem, portanto, caráter ontológico.

Surgiram, assim, elementos ligados à Formação Inicial e à maneira como ela repercute nos primeiros passos da carreira, destacando processos subjetivos apreendidos pelo método. Também se destacaram aspectos relacionados à Formação Continuada, compreendida como mediação para o Desenvolvimento Profissional e como espaço de ressignificação dos saberes docentes, articulada ao aprimoramento pela experiência cotidiana. A partir das contribuições da Psicologia Sócio-histórica, revelaram-se elementos que evidenciam como o professor, ao refletir criticamente sobre sua prática, (re)significa seus saberes e se constitui historicamente como sujeito ativo de sua própria formação.

Por fim, expõem-se a precarização do trabalho docente em Educação Física, com destaque para os conflitos e insatisfações gerados pela responsabilização do professor quanto ao engajamento discente nas aulas, frequentemente mediadas por condições objetivas de

trabalho adversas. Esses elementos revelam os desafios contemporâneos do ato de ensinar e mostram como tais diretrizes repercutem diretamente na permanência do professor na carreira.

Os elementos apreendidos se entrelaçam na constituição da identidade docente de cada um dos professores pesquisados, produzindo significações que sinalizam tanto a precarização simbólica dos trabalhos quanto possibilidades de transformação e emancipação dentro da Rede em que atuam. Em consonância com isso, os dados produzidos não apenas fortalecem o entendimento da docência em Educação Física como campo de saber e de luta, mas também oferecem subsídios para pensar políticas públicas, programas de formação e práticas institucionais que considerem a complexidade, a historicidade e a subjetividade que envolveram nossos participantes, Professores de Educação Física no amplo desempenho de suas funções na carreira.

Assim, a apropriação dos Núcleos de Significação nos permitiu ler a realidade não de uma maneira fragmentada e estancada, mas como expressões de uma totalidade viva em seu movimento, ao se apresentar a todo tempo contraditória e dialética, em que as experiências individuais mostram-se indissociáveis dentro do contexto coletivo e das condições institucionais da ação pedagógica, tornando-se um ‘ensemble’ como já explicado anteriormente em nosso referencial a partir dos achados de Magalhães (2021).

A partir desse olhar ampliado, reafirma-se que o Desenvolvimento Profissional dos professores não é apenas uma trajetória pessoal, mas um fenômeno profundamente social, histórico e mediado pelas relações que produzem e são produzidas na escola, no currículo, nas políticas públicas e na vida.

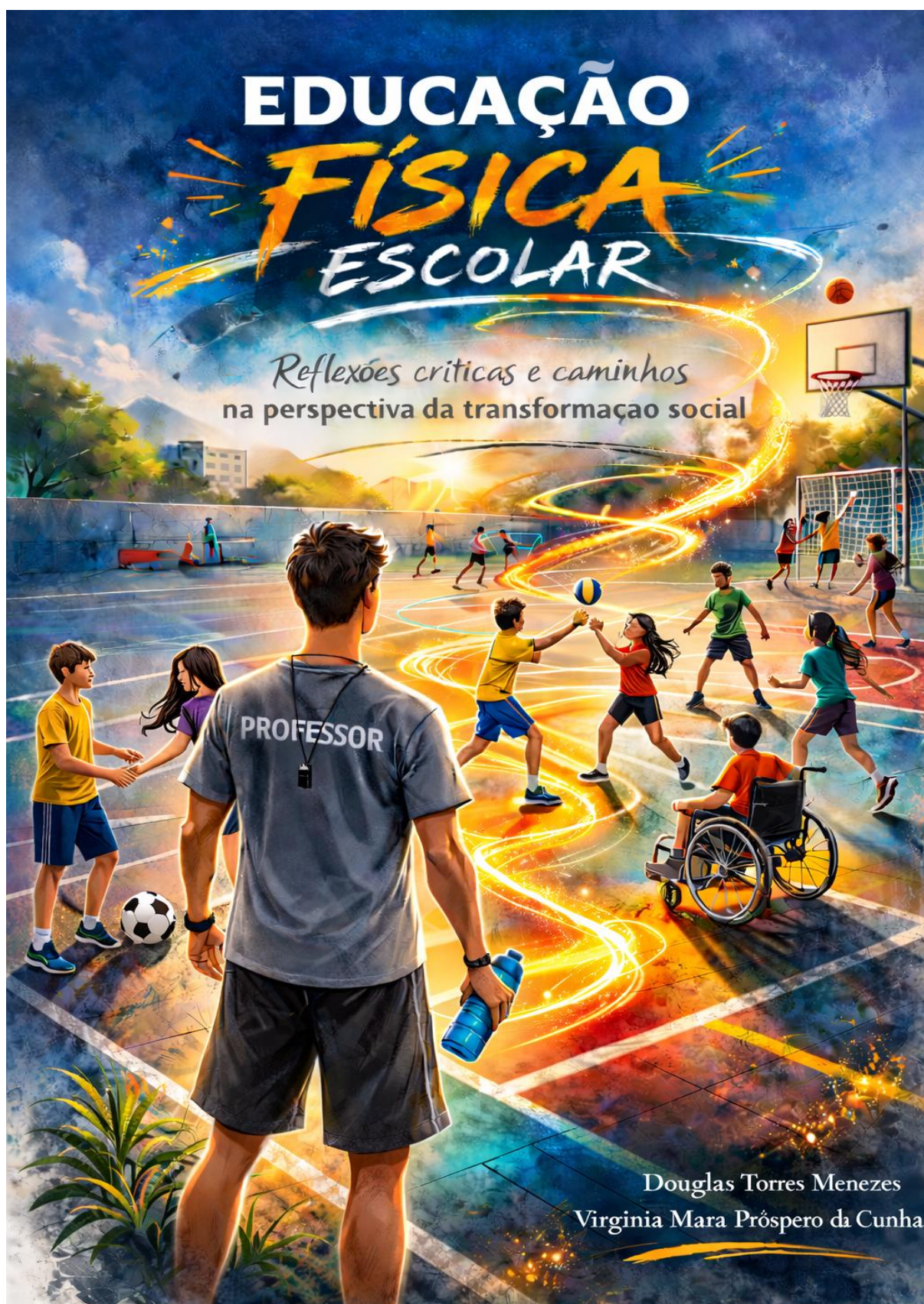
Nesse sentido, esta pesquisa contribui diretamente para a realidade estudada ao revelar tensões, demandas e potências que permaneciam silenciadas no cotidiano escolar. Ao dar visibilidade às vozes dos professores, evidencia-se a necessidade de políticas institucionais mais sensíveis às condições reais de trabalho, à valorização da experiência docente e à construção de espaços formativos que dialoguem com as práticas e desafios concretos da Educação Física escolar. Desse modo, os resultados aqui apresentados podem orientar gestores, formadores e equipes pedagógicas na elaboração de estratégias que fortaleçam o pertencimento, a identidade profissional e o compromisso ético dos docentes com sua profissão.

O produto técnico decorrente desta pesquisa, e que será posteriormente explicado, se apresenta como possibilidade concreta de intervenção na Rede pesquisada. Seu caráter formativo e articulador permite que seja utilizado tanto em processos de formação continuada quanto como instrumento de reflexão coletiva em encontros formativos. Trata-se de um

material que dialoga diretamente com os achados da pesquisa, oferecendo caminhos para que os professores possam ressignificar suas práticas, analisar criticamente suas condições de trabalho e fortalecer estratégias de cooperação e Desenvolvimento Profissional no cotidiano de suas realidades de trabalho. Ao propor um material que nasce das significações, reafirma-se a ideia de que a formação mais adequada é aquela que emerge das necessidades concretas da escola e dos sujeitos que nela atuam.

Por fim, esta pesquisa também se desdobra em contribuições significativas e impactantes para minha formação, enquanto pesquisador e professor atuante desta Rede. O movimento investigativo permitiu ampliar a compreensão sobre a complexidade da docência, aprofundar o entendimento acerca das condições objetivas e subjetivas que constituem o trabalho do professor de Educação Física ao revelar com maior nitidez, os desafios e os potenciais criativos que constituem nossa própria profissionalidade.

6 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO



#ParaTodosVerem: Capa ilustrada do livro intitulado “Educação Física Escolar”, com o subtítulo “Reflexões críticas e caminhos na perspectiva da transformação social”. Na parte superior, o título aparece em letras grandes: “Educação” em branco e “Física” em amarelo com efeito de pincelada. A palavra “Escolar” aparece logo abaixo, em branco. A cena central mostra uma quadra poliesportiva ao ar livre, em ambiente escolar, durante o pôr do sol. Em primeiro plano, de costas para o observador, está um professor vestindo camiseta cinza com a palavra “Professor” escrita nas costas. Ele usa apito no pescoço, segura uma garrafa de água azul e observa os estudantes. À frente dele, na quadra, há diversos alunos participando de atividades esportivas. No centro, dois estudantes jogam com uma bola de voleibol. À direita, um grupo joga basquete em uma tabela com aro e rede visíveis. Também há um estudante utilizando cadeira de rodas participando da atividade, representando inclusão. À esquerda, outros alunos interagem com uma bola de futebol. Um efeito gráfico em espiral, em tons de amarelo e laranja luminosos, percorre a quadra conectando os diferentes grupos, simbolizando movimento, energia e integração. Ao fundo aparecem árvores, prédios escolares e um céu azul com tons alaranjados do entardecer. Na parte inferior da capa estão os nomes dos autores: Douglas Torres Menezes e Virginia Mara Próspero da Cunha.

A elaboração de um Produto Técnico surge da necessidade de articular as significações docentes apreendidas no desenvolvimento da dissertação vinculada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Constitui-se como uma proposta que integra os conhecimentos construídos ao longo de dois anos de investigação com as possibilidades de contribuir para a Rede de Ensino delimitada na pesquisa e para outros professores que busquem referenciais voltados a uma Educação Física escolar intencional, crítica e transformadora. Visa valorizar as dimensões do “devir” docente, conceito que surge como categoria reveladora pós-dissertação para promover práticas pedagógicas socialmente significativas, capazes de ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos.

O Produto Técnico resulta das contribuições da Psicologia Sócio-histórica, articulada ao Materialismo Histórico-dialético e ao procedimento de análise dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2013) que buscaram apreender as significações dos docentes. Nasce do propósito de transformar em ação prática as reflexões produzidas ao longo da dissertação, dando voz aos professores de Educação Física da Rede de Ensino e reconhecendo-os como sujeitos históricos, produtores de saberes e protagonistas do próprio Desenvolvimento Profissional.

Todo o material será concebido como um suporte formativo e reflexivo voltado a subsidiar professores, coordenadores pedagógicos, gestores e formadores que desejem fortalecer o papel da Educação Física escolar como espaço de formação humana, crítica e emancipadora. Mais do que um conjunto de orientações, o produto propõe mediações possíveis, experiências inspiradoras e propostas de ação que valorizem o diálogo entre teoria e prática (a práxis), ressurtidos do saber e experiência docente, individual e coletiva, desenvolvidos no âmbito do trabalho na Educação Física escolar.

Os conteúdos serão organizados em capítulos temáticos que valorizem o “devir” – horizonte intencionalmente, conscientemente construído, e estruturados a partir das significações docentes apreendidas durante a pesquisa. Isso, entre outras coisas, permitirá compreender como os professores constroem significações sobre sua ação docente, quais limitações estruturais e institucionais são relevadas e reveladas e quais são os desafios identificados para o exercício da profissão na contemporaneidade. Cada eixo teórico-prático (práxico, portanto) propõe estratégias concretas que podem ser aplicadas no contexto da Rede de Ensino, tanto em momentos de Formação Continuada quanto em contextos de aprimoramento e ampliação do conhecimento dos docentes.

Entre as principais temáticas abordadas, destacam-se:

- A escuta ativa e valorização dos saberes docentes, como fundamento de toda política de formação;
- A formação continuada viva, pautada na autoformação e na colaboração entre pares;
- A práxis como eixo articulador entre teoria e prática;
- A autonomia e profissionalidade docente como construções coletivas e políticas;
- Os desafios contemporâneos da Educação Física, diante da cultura digital, da precarização e das novas formas de sociabilidade.

O Produto Técnico também incluirá sugestões voltadas a mediar e favorecer a apropriação crítica das atividades formativas, como o Diário Reflexivo Coletivo, grupos de estudo autogeridos, oficinas de troca de experiências e projetos interdisciplinares, que poderão ser adaptados à realidade de cada escola ou Rede de Ensino e reorganizados de acordo com as necessidades dos professores. Essas propostas permitirão pensar em estratégias para fortalecer o Desenvolvimento Profissional, promovendo o diálogo entre os docentes e ampliando o reconhecimento da Educação Física como campo de conhecimento e prática social.

Dessa forma, este material será autoexplicativo e perseguirá acessibilidade didático-pedagógica e práxica, intencionando que possa ser utilizado por qualquer rede, escola ou grupo de professores interessados em repensar suas práticas e investir em processos formativos mais significativos. Dessarte, esta intencionalidade é sedimentada pela adoção do conceito de “devir” como princípio orientador para impulsionar e transformar a carreira em constante movimento mediada pelas aprendizagens significativas.

O material não se configura como uma receita ou modelo fixo, mas como um convite à reflexão e à ação transformadora, reafirmando que a Educação Física escolar é, antes de tudo, um espaço dialético aberto ao movimento corporal, cultura juvenil em permanente transformação, diálogo e princípios educacionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira (2001). “Consciência e Atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica”. In: BOCK, A. M. B. e GONÇALVES, M. G. M. e FURTADO, O. (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo, Cortez.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. 160 p.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 261–270, jun. 2016.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222–247, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299–322, 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56–75, mar. 2015.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07305, 2021.
- ALMEIDA, Pedro Celso. O desinteresse pela Educação Física no Ensino Médio. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 11, n. 106, mar. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd106/o-desinteresse-pela-educacaofisicano-ensino-medio.htm>. Acesso em: 21 maio 2024.
- ALVES, Cristovam da Silva. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. 2012, Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – PUC-SP, 2012.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 17. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: MEC/SEF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira–INEP. **Sinopse estatística da educação básica: 2017**. Brasília, DF: Inep, 2018b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 17 fev. 2025.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, 2002, Brasília. Simpósios. Brasília: MEC, 2002. p. 152–160. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osvaldo Massao. **Para ensinar Educação Física**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213–225, 2004. Disponível em: http://www.fernandozaidan.com.br/pitagoras/occ_eti_t1/Material%20apoio/Entrevistas%20qualitativas.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

FALEIROS, Fabiana et al. Uso de questionários online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 25, n. 4, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjf6ghPxk7LT78W3JBtdpjf/?lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2024.

FONSECA, Rubiane Gomes da; SOUZA-NETO, Samuel. Educação Física, profissionalização e mercado de trabalho: uma análise sobre o projeto profissional. **Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 26, e26024, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.98699. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/98699/56460>. Acesso em: 9 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 26., 2003, Poços de Caldas. Anais [...]. Poços de Caldas: ANPED, 2003. v. 1.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51–67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 121–156.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31–61.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica dialética/lógica formal**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEFEBVRE, Henri. **Crítica da vida cotidiana: introdução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação**. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2021.

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

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7–22, jan./abr. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARZINEK, Marcelo Guilherme; NETO, Antônio Benedito. A evasão nas aulas de Educação Física. **EFDeportes.com, Revista Digital**, v. 12, n. 117, fev. 2007. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd117/evasao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 3 fev. 2025.

MARTINELLI, Mariana Ferreira. **Motivação nas aulas de Educação Física**: um olhar sob a ótica do aluno. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de metodologia de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. São Paulo: Scipione, 1993.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação Física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: Ulbra, 2001.

PALUDO, Leandro Cezar. **A motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio**. 2015. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, p. 67–86, 2016.

PAULA, Andressa Cristina Leão de; FYLYK, Carla. Desafios docentes na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 2, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIZANI, Juliana et al. A teoria da autodeterminação e a motivação intrínseca nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 259–267, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/ZWHhnWVq664LzFVfYXTSbvp>. Acesso em: 3 fev. 2025.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Subjetividade: uma perspectiva teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu Roldão Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191–202, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638>. Acesso em: 7 maio 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu Roldão Neves. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 5–20, jan./abr. 2007.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1–22, 1987.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1–30, 2005.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196–229, dez. 2014.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física: raízes europeias e Brasil. In: SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1996.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Os saberes docentes. In: TARDIF, Maurice (org.). **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Cortez; Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 201–224.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE. **Código de conduta para o uso de Inteligência Artificial Generativa no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.** Taubaté: UNITAU, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE A – Instrumento de produção de informações qualitativas:**Questionário online pelo Google Forms**

Prezado(a) professor(a)

Este questionário faz parte de uma pesquisa do Mestrado profissional em Educação da UNITAU sob o título: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA “construindo significações da carreira”. Gostaria de solicitar sua colaboração para responder este instrumento. Seus dados são totalmente sigilosos. Não levará mais que 5 minutos do teu tempo e contribuirá imensamente para o meu trabalho. Agradecemos antecipadamente a sua participação.

☐ Declaro que concordo em participar ☐ Não quero participar

De acordo com o Gênero você se declara: ☐ MASC ☐ FEM ☐ OUTROS

Questionário:

1 – Quanto tempo de formado em Educação Física

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ Entre 5 e 9 anos
- ☐ Entre 10 e 14 anos
- ☐ Entre 15 e 19 anos
- ☐ 20 ou mais anos

2 – Tempo de atuação efetiva na Rede Municipal no componente curricular de Educação Física

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ Entre 5 e 9 anos
- ☐ Entre 10 e 14 anos
- ☐ Entre 15 e 19 anos
- ☐ 20 ou mais anos

3 – Atua ou já atuou lecionando aulas para o Fundamental II na Rede Municipal?

Sim () – Quanto Tempo (Aproximado)? _____

Não ()

4 – Atualmente, o currículo da Educação Física Escolar possui uma base “Renovada” do modo de se pensar nos conteúdos, pautando-se na perspectiva da Cultura Corporal do Movimento. Sua formação inicial em Educação Física foi pautada numa linha Tradicional/Tecnicista ou em linhas “Renovadas”?

() Tradicional/Tecnicista

() Renovadas

5 – Refletindo sobre sua formação Inicial ela é ou está sendo suficiente para o exercício de sua carreira profissional na Educação?

() Foi satisfatória para minha atuação como professor de Educação Física

() Foi satisfatória, mas senti necessidade de buscar aprofundamento em cursos de especialização

() Não foi suficiente, mas o que a Rede de Ensino fornece de formações me supre para conseguir estar sempre atualizado

6 – Pela perspectiva do Desenvolvimento Profissional, quais os tipos de formação você já vivenciou ao longo da carreira dentro do campo da Educação (Pode marcar mais que 1 item):

() Os da Rede de Ensino onde atuo

() Curso de extensões

() Pós Graduação Lato Sensu

() Pós Graduação Stricto Sensu

() Outros _____

7 – A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente. Qual importância você dá ao investimento na

carreira profissional? Marque entre 1 e 5 onde o 1 para pouco relevante e o 5 para muito relevante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8 – Hoje na Rede de Ensino Municipal existem formações periódicas presenciais e online. Estas formações contribuem no trabalho e na organização de sua prática diária? Marque entre 1 e 5 onde o 1 para pouco relevante e o 5 para muito relevante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9 – Além dessas formações obrigatórias da Rede, você tem investido na sua carreira de forma particular? (Se necessário, marcar mais de uma opção.)

- ☐ Pós Graduação Lato ou Stricto Senso
- ☐ Leituras constantes para se atualizar
- ☐ Curso de extensões e atualização
- ☐ Acompanhamento de Trabalhos
- ☐ Seguindo bons trabalhos nas mídias Sociais
- ☐ Outros – Especifique: _____

10 – Caso não venha conseguindo investir na carreira e/ou não realizou nenhuma Especialização ou Cursos de Aperfeiçoamentos ultimamente, poderia apontar alguns desses motivos? (RESPONDA APENAS SE NÃO TEM CONSEGUIDO, PODENDO MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)

- ☐ Falta Tempo
- ☐ Falta interesse
- ☐ Não acha relevante
- ☐ Muita cobrança Administrativa (Extra classe)
- ☐ Prefere investir seu tempo em outras coisas
- ☐ Outros – Especifique: _____

11 – Temos um cenário atual que aponta para uma diminuição do interesse/participação dos alunos a partir do Fundamental II pela Educação Física. Você acredita que este cenário possa contribuir para um desânimo da carreira do professor?

() Sim

() Não

Se marcou SIM quais são os motivos que podem levar ao desinteresse/participação dos alunos neste segmento (FUND II) nas aulas de Educação Física onde você atua?

Caso sua resposta foi NÃO, qual sua justificativa?

12 – Dentro da sua carreira na Rede Municipal o que você tem feito ou já fez para manter o interesse e a participação dos alunos nas aulas de Educação Física? (PODE DEIXAR SUGESTÕES)

13 – Atualmente qual o grau de satisfação da sua carreira? Assinale entre 1 e 5, considerando o 1 para pouco satisfatório e o 5 para muito satisfatório.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

APÊNDICE B – Instrumento de produção de informações qualitativas:

Entrevista semiestruturada

1. Fale-me um pouco sobre você, sobre sua formação inicial e início de carreira.
2. O que motivou a sua escolha profissional?
3. Você acredita que a sua formação inicial foi suficiente para o exercício profissional docente?
4. De acordo com sua formação inicial: foi realizada numa perspectiva “Renovada” com menos foco nas técnicas e no desenvolvimento motor ou em linhas tecnicistas e visando formar um aluno/atleta?
5. Você poderia refletir se na sua carreira se importou em manter-se sempre em formação continuada? Conseguiu? Só um período ou sempre?
6. Ainda refletindo sobre a formação continuada, qual a importância dela na carreira do professor? Onde você acredita que esta formação pode acontecer?
7. Você já adotou mudanças na sua prática pedagógica em função da formação continuada e do seu desenvolvimento profissional? Exemplifique.
8. Reflita sobre o investimento na sua carreira, pontuando o que você já conseguiu até hoje? As dificuldades, os méritos, as frustrações caso houver.
9. As formações gerais online e específicas da área de atuação que a Rede Municipal fornece, te ajudam de alguma forma? Poderiam melhorar? Pontue algum outro aspecto.
10. Em sua opinião, como está a participação dos alunos nas aulas de Educação Física? Comparecimento e realização.
11. Como você analisa a Educação Física na Rede Municipal? Opinião do que você vê de positivo e negativo e o que poderia opinar para melhorar.
12. Gostaria de deixar alguma reflexão sobre a profissão professor na atualidade.

APÊNDICE C — Pré-indicadores e Indicadores (entrevista)

PRÉ-INDICADORES COM DESTACAMENTO AOS ELEMENTOS DE SIGNIFICAÇÕES DAS FALAS E INDICADORES PRELIMINARES DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DO FUNDAMENTAL II

1- Fale-me um pouco sobre você, sobre sua formação inicial e início de carreira.		
PRE INDICADOR Trechos da fala	Elementos com significações das falas	INDICADOR
P1: A maioria das experiências foram boas e o que me deixou um pouco frustrado foi quando eu saí da graduação, é que eu percebi que muita coisa que eu poderia ter aprendido na faculdade eu não aprendi. Eu só fiquei frustrado é que depois que eu saí, que eu me formei que eu percebi que muito o que eu aprendi na faculdade não era suficiente para eu dar aula” P2: Eu me formei lá no final da década de 80, e eu só fui atuar bem depois na área da Educação Física, eu lembro que aquela formação foi extremamente tecnicista né, e essa foi a frustração.” P3: eu consigo afirmar que consigo empregar muito do que vivenciei na minha graduação na minha prática diária. [...]a metodologia da minha graduação tinha metodologia muito atual	muita coisa que eu poderia ter aprendido na faculdade eu não aprendi = frustrado formação foi extremamente tecnicista = frustração consigo empregar muito do que vivenciei na minha graduação = encontrei um diferencial	O professor é aberto para reconstruir sua identidade docente a partir da sua prática adotando postura mais reflexivas mesmo quando traz a frustração na compreensão da sua formação inicial. OU O professor demonstra abertura para reconstruir sua identidade docente com base em uma postura reflexiva, mesmo diante das frustrações relacionadas à sua formação inicial. OU

[...] “realmente encontrei um diferencial durante o minha formação que foi essa metodologia que a gente vê discutir tanto hoje” P4: Tive uma formação muito mais tecnicista e menos pedagógico, certo? E minha postura no início de carreira era muito devido a minha formação de atleta e eu tive que passar por um processo de adaptação no início da carreira e deixar de ser um tecnicista, né? Um professor com a visão mais militarista para passar a ser um professor para usar mais o pedagógico, né? [...] “percepção de que eu teria que me modificar, mas tive muita dificuldade em chegar num que posso dizer ideal, passei muitos perrengues até atingir esse ideal e entender que o aluno não está ali para ser um atleta.”	uma formação muito mais tecnicista e menos pedagógico = compreensão de que eu teria que me modificar	Sentimento de frustração vs realização em relação à formação inicial
2- O que motivou a sua escolha profissional?		
PRE INDICADOR Trechos da fala	Elementos com significações das falas	INDICADOR
P1: “eu sempre tive uma grande facilidade em praticar esportes e era a Educação Física que fazia parte do meu do meu cotidiano” O que me motivou a vir para a área da Educação Física como escolha profissional foi pela afinidade e por gostar muito de esportes”.	facilidade em praticar esportes devido a questão do judô né? gostar de trabalhar com criança	Escolha profissional motivada pela afinidade ao Esporte e ao Magistério

P2: “Por continuar praticando Judô a Educação Física nunca saiu da minha essência e isso foi um dos principais fatores para encerrar um ciclo no setor industrial e iniciar uma carreira na área educacional motivada na área educacional devido a questão do judô né? que que tem toda uma pedagogia” P3: “Mas a ideia da educação sempre foi presente na minha vida e gostar de trabalhar com criança e ajudar no seu desenvolvimento era meu sonho P4: A minha escolha profissional ela foi motivada pela minha carreira como atleta, né?	pela minha carreira como atleta	
3- Você acredita que a sua formação inicial foi suficiente para o exercício profissional docente?		
PRE INDICADOR Trechos da fala	Elementos com significações das falas	INDICADOR
P1: “...não foi suficiente na verdade eu usei realmente quando eu comecei a trabalhar eu usei colocando em números talvez dez por cento do que eu aprendi na faculdade.” P2: “...minha formação inicial não foi suficiente para que eu pudesse exercer a Educação Física na escola”	P1 e P2: não foi suficiente. P3: foi fundamental, suficiente nunca é né? P4: a faculdade na época deixava a desejar.	A formação inicial sempre vai deixar algumas lacunas a serem preenchidas, nunca será completa, e o professor tem a compreensão que não pode se manter preso a formação Inicial OU

P3: Eu acho que foi fundamental, suficiente nunca é né? porque o aluno muda, a criança muda de acordo com a tecnologia de acordo com as demandas da nossa vivência diária então assim, foi fundamental sim né? P4: teve o lado do currículo da época, a matriz, a ênfase das disciplinas eram esportivizadas, entendeu? [...]a faculdade na época deixava a desejar. [...]eu trazia muito a questão de autoridade e questões disciplinares para as minhas aulas[...]		A formação inicial é reconhecida como incompleta, e o professor compreende a necessidade de superá-la continuamente ao longo da carreira. OU Insuficiência na compreensão de que Formação Inicial não é suficiente para a carreira
4 - De acordo com sua formação inicial: foi realizada numa perspectiva “Renovada” com menos foco nas técnicas e no desenvolvimento motor ou em linhas tecnicistas e visando formar um aluno/atleta?		
PRE INDICADOR	Elementos com significações das falas	INDICADOR
Trechos da fala P1: [...] “era bem tecnicista e tradicional com foco em aprender o movimento correto e dali vê se o aluno teria talento para ser ou não um atleta ou próximo disto” [...] “mas assim que começamos a dar aula a gente percebe que a Educação Física é muito mais que isso de só ensinar os movimentos.”	P1, P2 e P3: tecnicista e tradicional P3: renovada com toda certeza” [...] “a gente visava muito mais a problemática dentro do ambiente escolar	A influência do modelo de formação inicial na prática docente

P2: “Ela foi extremamente tecnicista muito mecanizada” [...] “se eu fosse naquela época ir para a questão educacional para escola, eu ia ensinar os alunos na Perspectiva mecanicista na perspectiva tecnicista.” P3: “Foi renovada com toda certeza” [...] “a gente visava muito mais a problemática dentro do ambiente escolar.” P4: “Me formei ainda com aquela visão tradicional da área, muito tecnicista não tinha nada de renovado ali de conceito pedagógicos nada”		
5- Você poderia refletir se na sua carreira se importou em manter-se sempre em formação continuada? Conseguiu? Só um período ou sempre?		
PRE INDICADOR	Elementos com significações das falas	INDICADOR
Trechos da fala P1: [...] “sim, principalmente depois de ver que a minha formação não foi suficiente, porque usava muito pouco do que aprendi ali na graduação e percebendo que você vai ficando para trás é que eu senti essa necessidade” P2: [...] “a busca por conhecimentos mobilizam a prática do professor”	sim, principalmente depois de ver que a minha formação não foi suficiente, “a busca por conhecimentos	A profissionalidade docente se manifesta na busca pela formação continuada como resposta à insuficiência da formação inicial e à complexidade da prática educativa. OU

Para que eu possa exercer na área, na área educacional preciso o tempo todo estar me motivando a estudar e aprender com os livros e como os outros que tenham um conhecimento...uma visão além da tua, né? P3: o conhecimento que tinha era muito pouco perto da demanda realmente necessária para você conseguir trabalhar.(CONTRADIÇÃO) Quando há falta dessa formação continuada como proposta pedagógica é que a gente percebe que realmente ela faz muita falta e por ter que buscar essas formações sempre no particular, seja numa pós-graduação ou num curso, nem sempre conseguir me ver em formação continuada o tempo todo na carreira Quando chega para gente esse mecanismo de formação continuada eu procuro estar presente em todas porque essa troca pedagógica com os pares né? essas formações são enriquecedoras principalmente quando aborda os esportes não convencionais P4: a formação continuada ela é inerente na vida do professor! Porque eu acredito que o professor não pode ficar preso na formação inicial,	mobilizam a prática do professor Quando chega para gente esse mecanismo de formação continuada eu procuro estar presente em todas a formação continuada ela é inerente na vida do professor	Entendimento que precisa buscar algo para suprir as carências da formação Inicial , necessidade de ressignificações OU A profissionalidade docente é mobilizada pela busca constante do conhecimento para não ficar refém do Formação Inicial OU Formação continuada como necessidade para o exercício da profissionalidade
--	---	--

eles... você precisa se adequar e se ressignificar na carreira CONTRADIÇÕES , sempre procurei me adequar aos pensamentos da literatura da área, né? mas eu sempre procurei construir a minha própria maneira de atuar. Busquei ter contato com outras formas de pensamentos acadêmicos, certo? Mas sobretudo criando uma forma de pensar próprio uma forma de agir próprio para o meu contexto a maioria das propostas que nos é direcionada a fazer, aquilo que vem “de cima”, eu chamo do professor de gabinete entendeu? Muito complicado você desenvolver sua aula de uma forma assim... que foi elaborada no acadêmico tá porque o que foi pensado ali é totalmente desvinculado da realidade de uma escola basicamente quase não é aplicável,		
6- Ainda refletindo sobre a formação continuada, qual a importância dela na carreira do professor? Onde você acredita que esta formação pode acontecer?		
PRE INDICADOR Trechos da fala	Elementos com significações das falas	INDICADOR

P1: Realmente é muito importante porque cada dia mais o professor tem que lidar com algo novo [...] “na própria prática ali do dia a dia você tá se reformulando se resignificando constantemente onde eu acredito que é essa formação continuada pode acontecer.” P2: [...] “essa formação é por livre e espontânea vontade, no trabalho é muito superficial e não tem incentivo.” P3: A formação continuada acontece todos os dias desde que você se proponha a refletir sua prática mas também em cursos, capacitações palestras que você vai realizando o longo de sua carreira. P4: [...] “não dá para desvincular a carreira do professor sem uma formação constante mas as formações continuadas que eu tive de uma forma geral era a prefeitura que dava” [...] “as específicas da nossa área, elas só serviu para eu confrontar que aquela realidade não poderia ser aplicada no meu dia a dia”[...]	na própria prática ali do dia a dia você tá se reformulando se resignificando constantemente essa formação é por livre e espontânea vontade acontece todos os dias desde que você se proponha a refletir sua prática [...] “não dá para desvincular a carreira do professor sem uma formação constante	Formação Continuada, burocracia (obrigação) ou necessidade para crescimento profissional (motivação)? OU A prática como espaço legítimo de formação OU Os professores no exercício de sua profissionalidade constroem um espaço legítimo para a busca de uma formação contínua e reflexiva. OU A importância da formação continuada como espaço de legitimidade
7- Você já adotou mudanças na sua prática pedagógica em função da formação continuada e do seu desenvolvimento profissional? Exemplifique		

PRE INDICADOR Trechos da fala	Elementos com significações das falas	INDICADOR
P1: [...] “eu tentei aplicar na escola o que eu aprendi e realmente funcionou e teve situações do que eu apliquei na escola e não funcionou”[...] [...] “eu acho interessante quando você participa de uma formação dessa você aplicar na escola para ver se realmente funciona ou não de imediato”. P2: [...] “através dessas formações que vamos encorpando durante nossa carreira a gente vai mobilizando nossa prática”[...] [...] “a pedagogia do esporte é uma área que eu gosto muito e ter tido contato com ela através de um pós graduação, isso fez com que eu mudasse a minha prática a forma de pensar na prática a forma de pensar no sujeito que tá que tá exercendo essa prática né?”[...] P3: [...] quando você inicia com a prática quando o aluno tem a vivência e você leva ele depois para parte teórica para assistir a realização por exemplo daquele Esporte num vídeo, traz mais significado para o aluno então isso foi algo que me marcou bastante nesse processo porque foi numa formação continuada numa dessas conversas que veio essa leitura[...]	“eu tentei aplicar[...] e realmente funcionou e teve situações[...] e não funcionou” isso fez com que eu mudasse a minha prática foi numa formação continuada numa dessas conversas que veio essa leitura a entender o meu aluno além de simplesmente um produtor de movimentos	A formação continuada promove mudanças e transformações na prática do professor OU A formação continuada, compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, promove mudanças e transformações na prática do professor OU A mudança da pratica a partir da formação continuada

P4: Sim, a pedagogia que fiz também me ajudou nesse sentido, a entender o meu aluno além de simplesmente...um produtor de movimentos entendeu? A olhar para o jogo com olhar menos competitivo onde só os mais habilidosos sobrevivem, entendeu?		
8- Reflita sobre o investimento na sua carreira, pontuando o que você já conseguiu até hoje? As dificuldades, os méritos, as frustrações caso houver.		
PRE INDICADOR Trechos da fala	Elementos com significações das falas	INDICADOR
P1: a pós de treinamento era aquilo que eu fiz realmente por prazer porque é o que eu gosto eu gosto de estar antenado nesse tipo de coisa em treinamento e rendimento em isso para mim é motivante né? P2: Tudo que fiz partiu de um interesse próprio em querer melhorar minha prática[...] a Pós em Educação Física escolar além de me preencher as lacunas da minha formação inicial me ajudaram a passar no concurso da prefeitura então é graças a ela, as informações adquiridas ali que hoje estou exercendo minha carreira aqui nesta prefeitura.	eu fiz realmente por prazer partiu de um interesse próprio em querer melhorar minha prática “fui bastante feliz[...]me agregou muito com certeza bastante coisa para prática”	A Realização por investir em algo que faça sentido para a carreira contribuem para o desenvolvimento profissional OU Investir em formações significativas gera realização pessoal e fortalece o desenvolvimento profissional. OU

P3: É claro que ainda não consegui atingir 100% das minhas expectativas, e até creio que isso seja muito difícil de alcançar pois cada vez que atingimos um objetivo ou meta na carreira, já estamos pensando no próximo passo mas assim no geral eu fui buscando esses investimentos sempre que posso, né? [...] fui bastante feliz sim, né? nos investimentos da minha carreira até aqui e me trouxe, me agregou muito com certeza bastante coisa para prática, né? P4: Não me arrependo de nada que fiz de investimento principalmente porque se estou disposto a pagar então também preciso estar disposto a fazer. [...] “todo o conhecimento você precisa pra dar certo modificá-lo para a tua realidade e mesmo aquilo que naquele momento você ache que não fazia sentido, lá na frente pode fazer.”	“Não me arrependo de nada que fiz de investimento[...] todo o conhecimento você precisa pra dar certo modificá-lo para a tua realidade”	Querer melhorar a prática mobiliza a busca pela formação continuada OU Realização pessoal no investimento na carreira docente
9- As formações gerais online e específicas da área de atuação que a Rede Municipal fornece, te ajudam de alguma forma? Poderiam melhorar? Pontue algum outro aspecto.		
PRE INDICADOR	Elementos com	INDICADOR
Trechos da fala	significações das falas	
P1: [...] “quando eu participava eu me lembro que era muito pouco produtivo essas formações online mas as específicas da nossa área algumas	muito pouco produtivo	Sentimentos de incompletude atribuídos às formações oferecidas pela Rede Municipal e

formações realmente eu usava e funcionava mas algumas que eu por exemplo não consigo me recordar agora mas tinha algumas formações que eu tentava aplicar na escola e realmente não funcionava aí eu comecei a entender que aquilo funcionava se eu tivesse uma turma menor se eu tivesse menos alunos para trabalhar”[...]. P2: Olha muito pouco porque as formações na, as formações no caso da Prefeitura de Taubaté, essas formações gerais, vai muito na questão teórica, estou dizendo que essa questão teórica longe da questão da prática da educação física, então ela borda muita questão geral da educação e pouco contribui mas a questão específica da Educação Física deixa muito a desejar também porque não tem o olhar para nossa realidade, nossa real condição de aula. P3: As formações eu tenho tirado algum proveito sim mas essas online que temos realizado ultimamente, essas trilhas pedagógicas como é chamada, eu acho que às vezes fica muito vago né, eu acho que fica engessado a forma como é feita né. [...] “muito recentemente eu gostei muito de uma formação específica porque eu acho que o tema foi muito necessário da	muito pouco eu acho que fica engessado fica vago às vezes o sentimento realizando essas formações online pouco te ajuda a modificar alguma coisa da sua aula	suas implicações para a realidade prática OU As formações da rede como propostas distantes da realidade escolar" OU Insatisfações diante das formações recebidas pela rede de ensino
--	--	---

gente abordar até pela presença do tema na BNCC e da dificuldade que a gente tinha de desenvolver na escola. Mas no geral eu acho que fica vago às vezes o sentimento realizando essas formações online.

E complementando sobre as formações específicas acredito que precisasse ser talvez por módulos, tipo mensal pra realmente esgotar um determinado tema porque por mais que sejam boas o tempo destinado é pequeno e são poucas no ano.

P4: Essas formações online de alguma forma pouco te ajuda a modificar alguma coisa da sua aula e quando elas chegavam num formato de trilhas pedagógicas você já via o descontentamento por parte dos professores, muita reclamação, então...tipo... basicamente eu já tinha um certo conhecimento sobre aquilo, então nada era novo tudo que elas propunham, já estava meio que enraizado dentro de mim não modificou muito porque elas vinham de encontro já ao que eu ideologicamente fazia, entendeu?

E das formações de uma forma geral quando eram específicas da nossa área, vivi muitas aqui na rede e não posso falar que foram inúteis, como eu falei já antes, algumas delas antes de serem aplicadas primeiro precisariam olhar pra nossa realidade de aula, e nesse caso as

quadras, as instalações. Porque não adianta uma formação se depois você não tem nem o mínimo disponível pra repassá-las. “Algumas mas bem poucas até me ajudaram a tratar algum conteúdo que já realizava de uma forma melhor, que pudesse atingir mais os interesses dos alunos.”		
10- Em sua opinião, como está a participação dos alunos nas aulas de Educação Física? Comparecimento e realização.		
PRE INDICADOR	Elementos com significações das falas	INDICADOR
Trechos da fala P1: Então o comparecimento dos alunos no Fundamental II é no contraturno e até onde eu atuei era bom, as meninas faltavam mais e os meninos quase sempre vinham[...] [...] “eu pelo menos penso assim de fazer uma coisa que o aluno goste, que ele tenha interesse em fazer e tem que despertar o interesse do aluno para que ele faça uma coisa diferente.” “O principal objetivo meu ali na escola, na quadra sendo mais específico era fazer eles gostarem da Educação Física”[...] P2: [...] “eu tento fazer com que eles tenham comprometimento na minha aula né, através de uma pedagogia lúdica ensinar educação física para todos,	[...]era bom [...]fazer uma coisa que o aluno goste, que ele tenha interesse gostarem da Educação Física tenham comprometimento na minha aula né, através de uma pedagogia lúdica	Participação dos alunos como reflexo das condições afetivas do vínculo professor-aluno (socioemocionais), culturais (diminuição do interesse pelo movimentar-se) e institucionais medidas pelas condições que o sistema submete a Educação Física. OU A Educação Física na Rede Municipal é marcada por uma tensão entre a

ensinar bem educação física para todos, ensinar a gostar da Educação Física”[...] [...] “ou seja para que a educação física para os alunos tenha sentido, eu tento usar esses princípios e o método seria a questão lúdica né? Para que eles possam aprender a gostar da educação física, para que eles possam ser conscientes de corpo inteiro. P3: então a gente percebe que nos anos iniciais do fundamental, a gente tem mais presença e nos finais a gente tem bem menos presença e vejo isso também como um “problema sistêmico” da rede. [...] “precisa buscar mecanismo para realmente conseguir suprir porque é um problema que a gente tem principalmente nos oitavos e nos nonos anos, é um problema crônico e sistêmico realmente, do sistema de ensino que percebo piorar a cada ano, e olha que só estou a 3 na rede!”[...]. Quanto a questão da participação efetiva isso me deixa bastante feliz porque os que se propõem a vir, mesmo não sendo todos eu acredito que isso é uma conquista minha, né? Eles vêm coerência, eles realizam e eles começam a realmente se identificar e aí a participação se torna efetiva e afetiva ao mesmo tempo, né? Então aí eu acho que quanto a participação ok, né? Acho que a	ensinar a gostar da Educação Física [...]participação efetiva[...] os que se propõem a vir[...] Eles vêm coerência, eles realizam e eles começam a realmente se identificar e aí a participação se torna efetiva e afetiva ao mesmo tempo[...] do início da minha carreira [...] eu conseguia atingir bem a frequência dos alunos nas aulas[...] a questão do celular [...] Foi diminuindo [...] Não é só o celular “cara”, a questão do movimento diminuiu no geral tá[...]	prescrição curricular, as condições materiais concretas e o compromisso pedagógico dos professores na motivação dos alunos OU A participação dos alunos nas aulas vinculada a responsabilização do professor
--	---	---

questão da presença que a gente precisa realmente rever esse problema que não é nosso, né? é todo do sistema, uma falha da rede de ensino. P4: [...] “do início da minha carreira até meados dos anos 2000, eu conseguia atingir bem a frequência dos alunos nas aulas, depois com a questão do celular a questão da modificação do ambiente de segurança ao redor das escolas, entendeu? A forma como que os pais começaram a lidar com a questão da participação do filho na escola como um todo, você entendeu? Foi diminuindo[...]. A educação física sempre foi um momento uma situação social diferenciada para eles, né? Porque eles se encontravam ali antes da aula, era um período deles especial certo? Eles podiam chegar umas duas horas antes só pra conversar, e eu cheguei a ter uma frequência de quase 100%, entendeu? Agora é diferente, antes os alunos queriam vir, hoje você tem que cobrar pra eles virem, então essa questão, hoje em dia tudo é motivo de dificuldade tudo é justificativa pra não vir você tá entendendo? Não é só o celular “cara”, a questão do movimento diminuiu no geral tá,[...].		
--	--	--

Essa realidade do contraturno, que não era problema antes, hoje os pais já não veem como importante a Educação Física, eles vêm como empecilho para trazer, entendeu? Então se um aluno fala que não quer ir, eles dizem: “ Há tá bom então, não precisa ir na Educação Física!”		
11- Como você analisa a Educação Física na Rede Municipal? Opinião do que você vê de positivo e negativo e o que poderia opinar para melhorar.		
PRE INDICADOR Trechos da fala	Elementos com significações das falas	INDICADOR
P1: Olha eu penso que a educação física na rede eu acho que o professor teria que ter um pouco mais de autonomia para trabalhar aquilo que ele realmente identifica que os alunos têm interesse, a gente tem um currículo que a gente tem que seguir e geralmente se você seguir esse currículo você vai na minha visão você vai perder o aluno e quando é uma coisa que ele não se interessa ele não vem na escola, então eu acho que o professor teria que ter um pouquinho mais de autonomia para agir[...] [...] “esse currículo teria que ser mais flexível para que a gente pudesse fazer um diagnóstico nos primeiros meses do ano e depois trabalhar naquilo	o professor teria que ter um pouco mais de autonomia esse currículo teria que ser mais flexível sala super lotadas e algumas escolas não conta com uma quadra adequada acumule algumas frustrações por desafios que são muito	O impacto que a falta de uma gestão municipal que olhe ou que se interesse pelos anseios e angústias dos professores contribuem para um desanimo e frustração na carreira. OU Autonomia como pressuposto para a prática docente

que o aluno realmente tem interesse em fazer”. P2: [...] “os problemas são gerais, sala super lotadas e algumas escolas não conta com uma quadra adequada e as vezes até precária. Quando tem uma quadra decente as vezes precisa ser compartilhada com outro e as vezes até 3 como já aconteceu algumas vezes comigo e isso frustra muito o professor”[...] P3: [...] enquanto oportunidade para atuar, né? eu acho que sim, né? quando nós somos professores que a gente tem essa vontade de crescer e de aprender pela educação, né? com comprometimento primeiro com a educação é muito válido, né? Agora pensando enquanto professora de Educação Física desta rede eu acho que como professor talvez às vezes acumule algumas frustrações por desafios que são muito mais comuns do que deveriam ser, né? A gente entende que alguns problemas podem ocorrer mas quando a gente encontra muitos desafios na questão de espaço para trabalhar né? Algumas quadras descobertas, chão precário onde o aluno cai e se machuca todo e as vezes não temos materiais para desenvolver a aula.	mais comuns do que deveriam ser, questão da avaliação para a Educação Física que para mim então é retrocesso que hoje em dia a Educação Física na rede tá mais fraca mais fraca e menos motivante,	
---	---	--

P4: Pensando na educação física na rede municipal mesmo não concordando com tudo, né? Mesmo questionando a vida toda pelas coisas que aconteciam, tá? Eu entendo que é a visão da instituição certo, muito limitada. [...] “mas em toda a minha carreira eu procurei fazer da melhor maneira possível, sabe?[...] Se o professor não reclamar ele não terá nem espaço pra aula, então você ficar quase que a carreira inteira... eu fiquei quase com a carreira inteira fazendo relatório e pedindo dinheiro para melhoria da quadra e como você melhora sua aula numa quadra totalmente inadequada? [...] E essa questão da avaliação para a Educação Física que para mim então é retrocesso[...] [...] parece que hoje em dia a Educação Física na rede tá mais fraca mais fraca e menos motivante, antes todos vivenciavam todos os esportes, atletismo e hoje o aluno não sabe as vezes nem correr ou pular uma corda, você tá entendendo?[...]		

APÊNDICE D – Indicadores e Pré-indicadores aglutinados

PRE INDICADOR QUESTIONÁRIO	INDICADOR QUESTIONÁRIO
P5: Horário da educação física ser o período contrário ao regular P6: Educação Física no contraturno P8: São vários motivos entre eles por ser contraturno e falta de interesse coletivo nas atividades propostas P16: Contraturno, disposição do professor e várias turmas ao mesmo tempo dividindo espaço P24: Acredito que o contraturno seja o maior mal, pois mesmo que elaborem aulas atrativas, a obrigação de vir 2x na escola em um mesmo dia se torna um fator contrário à educação física. Infelizmente, a falta de obrigatoriedade por conta de educação física não reter também se soma a isso. P32: 1º A aula ser realizada no contraturno; 2º falta de valor a disciplina pelo aluno; 3º professores desatualizados e desmotivados com a estrutura da rede; 4º falta de estrutura (materiais e até mesmo espaço adequado para ministrar as aulas; 5º sistema que só se preocupa com a aprovação automática do aluno para manter bons índices que geralmente não representam a realidade. P39: As aulas de Educação Física no ensino fundamental II em Taubaté são realizadas no contraturno do período que o aluno está matriculado, isso faz com que os alunos façam questionamentos pela falta de interesse nas aulas de Educação Física.	O “contraturno” uma questão a ser repensada

P47: Aulas em contraturno; pouca ou nenhum apoio da gestão relação aos critérios de avaliação do professor, e até mesmo solicitação de alteração de notas dos alunos, para que mostrem aos indicadores, uma realidade inexistente.	
P1: Falta de metodologias ativas e variações de aulas para contribuir com o interesse do aluno. P27: Falta de interesse nas práticas esportivas, pois o futebol é o único que se faz democrático pois não há material específico para práticas esportivas diferenciadas. P35: Conteúdos pouco atrativo P40: Alguns preferem e optam por cursos preparatórios ou escolinhas de treinamento, algumas meninas não têm interesse em participar. P41: Falta de comprometimento com a educação física por parte de colegas que buscam satisfazer a vontade dos alunos deixando-os a vontade e livres para jogar futebol. Isso desestimula a participação nas aulas de educação física. Outro fator, na minha opinião, são as aulas no contraturno. Até o 5º ano frequentam as aulas de educação física no turno, se houvesse uma continuidade nessa ação acredito que a participação seria maior, desde que as aulas fossem estimulantes. P48: Diversos fatores. Aulas pouco atrativas, horários ruins, falta de materiais esportivos, espaços inadequados para a prática esportiva, iniciação do aluno no mercado de trabalho, aluno com outras responsabilidades diante o contraturno etc.	Falta estratégia ao professor?

P9: Falta de um ambiente adequado ; Falta De motivação, excesso de burocracia P22: Acredito em vários fatores, dentre eles espaço ideal para práticas esportivas, mudanças constantes de profissionais de educação física, falta de materiais e competições regulares nas mais variadas modalidades. P26: Estrutura muito precária, quadra descoberta, mais de 2 professores ocupando o mesmo espaço com alunos com faixa etária distintas. P37: Estrutura limitada	Faltam condições para o professor?
P4: Acredito que a falta de interesse, tem a ver com o uso excessivo do celular, que acaba distanciando, da prática da atividade física, dos esportes, como lazer. P12: Na minha opinião há vários motivos, essa geração é mais imediatista, são guiados pela era digital, redes sociais, etc, demonstram pouca paciência, e vemos a preguiça e desinteresse pelas aulas prevalecerem em muitos casos (preferem ficar em casa...); a fase em que se encontram, onde muitos muitas vezes não gostam de se expor perante os colegas com medo de fracassar; as aulas pouco atrativas em muitas escolas; a própria rede dá pouca relevância e apoio ao trabalho da nossa área. Também existe a questão do professor, que em muitos casos é tomado pela falta de estímulo em ofertar aulas mais interessantes por muitos motivos, como falta de estrutura, materiais, apoio etc... P15: Novas tecnologias, celular computador jogos ONLINE, conteúdo descontextualizado	Educação física vs Tecnologias

P17: Mundo digital e mudança fisiológicas da idade. P29: Hoje o mundo virtual tomou conta de todos. P36: Devido a motivação e uso de tecnologias causando sedentarismo	
---	--

PRE INDICADOR ENTREVISTA	INDICADOR ENTREVISTA
P1: Eu só fiquei frustrado é que depois que eu saí, que eu me formei que eu percebi que muito o que eu aprendi na faculdade não era suficiente para eu dar aula” P2: Eu me formei lá no final da década de 80, e eu só fui atuar bem depois na área da Educação Física, eu lembro que aquela formação foi extremamente tecnicista né, e essa foi a frustração.” P3: eu consigo afirmar que consigo empregar muito do que vivenciei na minha graduação na minha prática diária. [...]a metodologia da minha graduação tinha metodologia muito atual P4: Tive uma formação muito mais tecnicista e menos pedagógico, certo? E minha postura no início de carreira era muito devido a minha formação de atleta e eu tive que passar por um processo de adaptação no início da carreira e deixar de ser um tecnicista, né? Um professor com a visão mais militarista para passar a ser um professor para usar mais o pedagógico, né?	Sentimento de frustração vs sentimento de realização em relação à Formação Inicial
P1: “...não foi suficiente na verdade eu usei realmente quando eu comecei a trabalhar eu usei colocando em números talvez dez por cento do que eu aprendi na faculdade.”	A compreensão de que a Formação Inicial não é suficiente para subsidiar para a carreira

P2: “...minha formação inicial não foi suficiente para que eu pudesse exercer a Educação Física na escola” P3: Eu acho que foi fundamental, suficiente nunca é né? porque o aluno muda, a criança muda de acordo com a tecnologia de acordo com as demandas da nossa vivência diária então assim, foi fundamental sim né? P4: teve o lado do currículo da época, a matriz, a ênfase das disciplinas eram esportivizadas, entendeu? [...] a faculdade na época deixava a desejar. P4: [...] “tive a percepção de que eu teria que me modificar, mas tive muita dificuldade em chegar num que posso dizer ideal, passei muitos perrengues até atingir esse ideal e entender que o aluno não está ali para ser um atleta.”	
P1: [...] “era bem tecnicista e tradicional com foco em aprender o movimento correto e dali vê se o aluno teria talento para ser ou não um atleta ou próximo disto” P1: O que me motivou a vir para a área da Educação Física como escolha profissional foi pela afinidade e por gostar muito de esportes”. P2: “Ela foi extremamente tecnicista muito mecanizada” [...] “se eu fosse naquela época ir para a questão educacional para escola, eu ia ensinar os alunos na Perspectiva mecanicista na perspectiva tecnicista.” P2: “Por continuar praticando Judô a Educação Física nunca saiu da minha essência e isso foi um dos principais fatores para encerrar um ciclo no setor industrial e iniciar uma carreira na área educacional motivada na área educacional devido a questão do judô né?”	A influência do modelo de Formação Inicial na prática docente e na motivação da escolha profissional

P3: “Foi renovada com toda certeza” [...] “a gente visava muito mais a problemática dentro do ambiente escolar.” P3: “[...] a ideia da educação sempre foi presente na minha vida e gostar de trabalhar com criança e ajudar no seu desenvolvimento era meu sonho P4: “Me formei ainda com aquela visão tradicional da área, muito tecnicista não tinha nada de renovado ali de conceito pedagógicos nada” P4: A minha escolha profissional ela foi motivada pela minha carreira como atleta, né?	
P1: [...] “principalmente depois de ver que a minha formação não foi suficiente, porque usava muito pouco do que aprendi ali na graduação e percebendo que você vai ficando para trás é que eu senti essa necessidade de estar buscando novos conhecimentos” P2: [...] “a busca por conhecimentos mobilizam a prática do professor “ Para que eu possa exercer na área, na área educacional preciso o tempo todo estar me motivando a estudar e aprender com os livros e como os outros que tenham um conhecimento...uma visão além da tua, né? P3: Quando chega para gente esse mecanismo de formação continuada eu procuro estar presente em todas porque essa troca pedagógica com os pares né? essas formações são enriquecedoras principalmente quando aborda os esportes não convencionais P4: a formação continuada ela é inerente na vida do professor!	A Formação Continuada como necessidade para o Desenvolvimento Profissional

Porque eu acredito que o professor não pode ficar preso na formação inicial, eles... você precisa se adequar e se ressignificar na carreira	
P1: gosto muito de estudar e me manter em formação continuada mas ultimamente nosso salário não ajuda a estar se mantendo fazendo cursos, pós e afins que são mais fáceis e mais aplicáveis, já pensei em fazer um Mestrado mais mesmo se tivesse bolsa não teria tempo suficiente para dedicação! P2: Sempre que posso estou buscando algum curso mas nem sempre tenho tempo para isto, as exigências do trabalho esgotam todo nosso tempo e energia. P3: Quando há falta dessa formação continuada como proposta pedagógica é que a gente percebe que realmente ela faz muita falta e por ter que buscar essas formações sempre no particular, seja numa pós-graduação ou num curso, nem sempre conseguir me ver em formação continuada o tempo todo na carreira. P4: . De uma forma geral a maioria das propostas que nos é direcionada a fazer, aquilo que vem “de cima”, eu chamo do professor de gabinete entendeu? Muito complicado você desenvolver sua aula de uma forma assim... que foi elaborada no acadêmico tá porque o que foi pensado ali é totalmente desvinculado da realidade de uma escola basicamente quase não é aplicável, e se você vai conversar isso com uma pessoa que tem uma visão mais teórica entendeu, ela vai questionar você, vai bater de frente.	As dificuldades para se manter em constante formação
	A importância da Formação Continuada

P1: [...] “na própria prática ali do dia a dia você tá se reformulando se ressignificando constantemente onde eu acredito que é essa formação continuada pode acontecer.” P1: Realmente é muito importante porque cada dia mais o professor tem que lidar com algo novo P2: Dentro da universidade, [...] principalmente nas públicas, ela tem capacidade de instigar a necessidades [...]essa formação continuada do professor para seu crescimento profissional. P3: A formação continuada acontece todos os dias desde que você se proponha a refletir sua prática mas também em cursos, capacitações palestras que você vai realizando o longo de sua carreira. P4: [...] “não dá para desvincular a carreira do professor sem uma formação constante[...]	como espaço de legitimidade e de crescimento profissional A própria prática como caminho reflexivo na carreira
P1: [...] “quando você participa de uma formação dessa você aplicar na escola para ver se realmente funciona ou não de imediato”. P1: [...] “eu tentei aplicar na escola o que eu aprendi e realmente funcionou” [...] P2: [...] “através dessas formações que vamos encorpando durante nossa carreira a gente vai mobilizando nossa pratica”[...] P2: [...] “a pedagogia do esporte é uma área que eu gosto muito e ter tido contato com ela através de um pós graduação, isso fez com que eu mudasse a minha prática a forma de pensar na prática a forma de pensar na prática a forma de pensar no sujeito que tá que tá exercendo essa prática né?” [...]	A mudança da pratica a partir da Formação Continuada

P3: [...]quando você inicia com a prática quando o aluno tem a vivência e você leva ele depois para parte teórica para assistir a realização por exemplo daquele Esporte num vídeo, traz mais significado para o aluno então isso foi algo que me marcou bastante nesse processo porque foi numa formação continuada numa dessas conversas que veio essa leitura[...] P4: Sim, a pedagogia que fiz também me ajudou nesse sentido, a entender o meu aluno além de simplesmente...um produtor de movimentos entendeu? A olhar para o jogo com olhar menos competitivo onde só os mais habilidosos sobrevivem, entendeu?	
P1: a pós de treinamento era aquilo que eu fiz realmente por prazer porque é o que eu gosto eu gosto de estar antenado nesse tipo de coisa em treinamento e rendimento em isso para mim é motivante né? P2: Tudo que fiz partiu de um interesse próprio em querer melhorar minha prática[...] a Pós em Educação Física escolar além de me preencher as lacunas da minha formação inicial me ajudaram a passar no concurso da prefeitura então é graças a ela, as informações adquiridas ali que hoje estou exercendo minha carreira aqui nesta prefeitura. P3: É claro que ainda não consegui atingir 100% das minhas expectativas, e até creio que isso seja muito difícil de alcançar pois cada vez que atingimos um objetivo ou meta na carreira, já estamos pensando no próximo passo mas assim no geral eu fui buscando esses investimentos sempre que posso, né? [...]fui bastante feliz sim, né? nos investimentos da minha carreira até aqui e me trouxe, me agregou muito com certeza bastante coisa para prática, né?	Querer melhorar a prática mobiliza a busca pela formação continuada Realização pessoal no investimento na carreira docente

P4: Não me arrependo de nada que fiz de investimento principalmente porque se estou disposto a pagar então também preciso estar disposto a fazer. [...] “todo o conhecimento você precisa pra dar certo modificá-lo para a tua realidade e mesmo aquilo que naquele momento você ache que não fazia sentido, lá na frente pode fazer.”	
P1: [...] “muito pouco produtivo” essas formações online mas as específicas da nossa área algumas formações realmente eu usava e funcionava mas algumas que eu por exemplo não consigo me recordar agora mas tinha algumas formações que eu tentava aplicar na escola e realmente não funcionava aí eu comecei a entender que aquilo funcionava se eu tivesse uma turma menor se eu tivesse menos alunos para trabalhar”[...]. P2: Olha muito pouco porque as formações na, as formações no caso da Prefeitura de Taubaté, essas formações gerais, vai muito na questão teórica, estou dizendo que essa questão teórica longe da questão da prática da educação física, então ela aborda muita questão geral da educação e pouco contribui mas a questão específica da Educação Física deixa muito a desejar também porque não tem o olhar para nossa realidade, nossa real condição de aula. P3: As formações eu tenho tirado algum proveito sim mas essas online que temos realizado ultimamente, essas trilhas pedagógicas como é chamada, eu acho que às vezes fica muito vago né, eu acho que fica engessado a forma como é feita né. [...] “muito recentemente eu gostei muito de uma formação específica porque eu acho que o tema foi muito necessário da gente abordar até pela presença do tema na BNCC e da dificuldade que a gente tinha de desenvolver na escola. Mas no	Insatisfações diante das formações recebidas pela rede de ensino Condições e ambientes da prática como fator de aplicabilidade das formações da rede de ensino

geral eu acho que fica vago às vezes o sentimento realizando essas formações online. E complementando sobre as formações específicas acredito que precisasse ser talvez por módulos, tipo mensal pra realmente esgotar um determinado tema porque por mais que sejam boas o tempo destinado é pequeno e são poucas no ano. P4: Essas formações online de alguma forma pouco te ajuda a modificar alguma coisa da sua aula e quando elas chegavam num formato de trilhas pedagógicas você já via o descontentamento por parte dos professores, muita reclamação, então...tipo... basicamente eu já tinha um certo conhecimento sobre aquilo, então nada era novo tudo que elas propunham, já estava meio que enraizado dentro de mim não modificou muito porque elas vinham de encontro já ao que eu ideologicamente fazia, entendeu? E das formações de uma forma geral quando eram específicas da nossa área, vivi muitas aqui na rede e não posso falar que foram inúteis, como eu falei já antes, algumas delas antes de serem aplicadas primeiro precisariam olhar pra nossa realidade de aula, e nesse caso as quadras, as instalações. Porque não adianta uma formação se depois você não tem nem o mínimo disponível pra repassá-las. “Algumas mas bem poucas até me ajudaram a tratar algum conteúdo que já realizava de uma forma melhor, que pudesse atingir mais os interesses dos alunos.”	
P1: Então o comparecimento dos alunos no Fundamental II é no contraturno e até onde eu atuei era bom, as meninas faltavam mais e os meninos quase sempre vinham[...] [...] “eu pelo menos penso assim de fazer uma coisa que o aluno goste, que ele tenha interesse em fazer e tem que despertar o interesse do aluno para que ele faça uma coisa diferente.”	A participação dos alunos nas aulas vinculada a responsabilização do professor

“O principal objetivo meu ali na escola, na quadra sendo mais específico era fazer eles gostarem da Educação Física”[...]

P2: [...] “eu tento fazer com que eles tenham comprometimento na minha aula né, através de uma pedagogia lúdica ensinar educação física para todos, ensinar bem educação física para todos, ensinar a gostar da Educação Física”[...]

[...] “ou seja para que a educação física para os alunos tenha sentido, eu tento usar esses princípios e o método seria a questão lúdica né? Para que eles possam aprender a gostar da educação física, para que eles possam ser conscientes de corpo inteiro.

P3: então a gente percebe que nos anos iniciais do fundamental, a gente tem mais presença e nos finais a gente tem bem menos presença e vejo isso também como um “problema sistêmico” da rede.

[...] “precisa buscar mecanismo para realmente conseguir suprir porque é um problema que a gente tem principalmente nos oitavos e nos nonos anos, é um problema crônico e sistêmico realmente, do sistema de ensino que percebo piorar a cada ano, e olha que só estou a 3 na rede!”[...].

Quanto a questão da participação efetiva isso me deixa bastante feliz porque os que se propõem a vir, mesmo não sendo todos eu acredito que isso é uma conquista minha, né? Eles vêm coerência, eles realizam e eles começam a realmente se identificar e aí a participação se torna efetiva e afetiva ao mesmo tempo, né? Então aí eu acho que quanto a participação ok, né? Acho que a questão da presença que a gente precisa realmente rever esse problema que não é nosso, né? é todo do sistema, uma falha da rede de ensino.

P4: [...] “do início da minha carreira até meados dos anos 2000, eu conseguia atingir bem a frequência dos alunos nas aulas,

depois com a questão do celular a questão da modificação do ambiente de segurança ao redor das escolas, entendeu? A forma como que os pais começaram a lidar com a questão da participação do filho na escola como um todo, você entendeu? Foi diminuindo[...]. A educação física sempre foi um momento uma situação social diferenciada para eles, né? Porque eles se encontravam ali antes da aula, era um período deles especial certo? Eles podiam chegar umas duas horas antes só pra conversar, e eu cheguei a ter uma frequência de quase 100%, entendeu? Agora é diferente, antes os alunos queriam vir, hoje você tem que cobrar pra eles virem, então essa questão, hoje em dia tudo é motivo de dificuldade tudo é justificativa pra não vir você tá entendendo? Não é só o celular “cara”, a questão do movimento diminuiu no geral tá,[...]. Essa realidade do contraturno, que não era problema antes, hoje os pais já não veem como importante a Educação Física, eles vêm como empecilho para trazer, entendeu? Então se um aluno fala que não quer ir, eles dizem: “ Há tá bom então, não precisa ir na Educação Física!”	
P1: Olha eu penso que a educação física na rede eu acho que o professor teria que ter um pouco mais de autonomia para trabalhar aquilo que ele realmente identifica que os alunos têm interesse, a gente tem um currículo que a gente tem que seguir e geralmente se você seguir esse currículo você vai na minha visão você vai perder o aluno e quando é uma coisa que ele não se interessa ele não vem na escola, então eu acho que o professor teria que ter um pouquinho mais de autonomia para agir[...] [...] “esse currículo teria que ser mais flexível para que a gente pudesse fazer um diagnóstico nos primeiros meses do ano e depois trabalhar naquilo que o aluno realmente tem interesse em fazer”.	Autonomia como pressuposto para a prática docente O impacto que a falta de uma gestão municipal que olhe ou que se interesse pelos anseios e angústias dos professores

P2: [...] “os problemas são gerais, sala super lotadas e algumas escolas não conta com uma quadra adequada e as vezes até precária. Quando tem uma quadra decente as vezes precisa ser compartilhada com outro e as vezes até 3 como já aconteceu algumas vezes comigo e isso frustra muito o professor”[...]

P3: [...] enquanto oportunidade para atuar, né? eu acho que sim, né? quando nós somos professores que a gente tem essa vontade de crescer e de aprender pela educação, né? com comprometimento primeiro com a educação é muito válido, né? Agora pensando enquanto professora de Educação Física desta rede eu acho que como professor talvez às vezes acumule algumas frustrações por desafios que são muito mais comuns do que deveriam ser, né? A gente entende que alguns problemas podem ocorrer mas quando a gente encontra muitos desafios na questão de espaço para trabalhar né? Algumas quadras descoberta, chão precário onde o aluno cai e se machuca todo e as vezes não temos materiais para desenvolver a aula.

P4: Pensando na educação física na rede municipal mesmo não concordando com tudo, né? Mesmo questionando a vida toda pelas coisas que aconteciam, tá? Eu entendo que é a visão da instituição certo, muito limitada.

[...] “mas em toda a minha carreira eu procurei fazer da melhor maneira possível, sabe?”[...]

Se o professor não reclamar ele não terá nem espaço pra aula, então você ficar quase que a carreira inteira... eu fiquei quase com a carreira inteira fazendo relatório e pedindo dinheiro para melhoria da quadra e como você melhora sua aula numa quadra totalmente inadequada?

[...] E essa questão da avaliação para a Educação Física que para mim então é retrocesso[...]

[...] parece que hoje em dia a Educação Física na rede tá mais fraca mais fraca e menos motivante, antes todos vivenciavam todos os esportes, atletismo e hoje o aluno não sabe as vezes nem correr ou pular uma corda, você tá entendendo? [...]	
P1:[...] para você ser professor você tem que ser uma pessoa especial porque se você não tiver um não gostar daquilo que você faz de verdade você não consegue trabalhar porque você acaba abandonando a carreira porque é muito de dedicação muito de coisa que você faz além do que você deveria fazer e pouca valorização você é muito pouco valorizado não pelos alunos não pelos colegas de profissão mas pela própria empresa que você trabalha [...] P1: [...]focar na valorização dos seus colegas de trabalho dos alunos que que vem te procurar é isso que te mantém vivo e que te mantenha ainda trabalhando na educação [...] P3: gente precisa de um subsídio maior para que dar uma oportunizar para esses alunos do conhecimento efetivo de um material adequado, né? Na manipulação no manuseio na execução do movimento e nesse sentido eu acho que a gente fica bastante frustrado, né? Por não encontrar o recurso necessário muitas vezes a dificuldade da questão espacial para o trabalho lembrando né e visando sempre que a quadra é uma sala de aula né a quadra não é uma extensão, não é um espaço de recreação, a quadra é uma sala de aula. Então assim como a gente precisa que uma sala normal ela funcione com um requisito mínimo necessário a quadra ela também precisa ter isso para que esse aluno possa realmente aprender e desenvolver as suas habilidades. P2: eu procuro desenvolver também os fatores e valores de comportamento. Mas assim, eu não consigo avaliar isso futuramente por essa, por esse caminho que eu sigo, mas eu tenho quase certeza que isso impacta o aluno futuramente de	Reflexão sobre a profissão professor na atualidade

alguma forma ou seja se ele participou da aula e entendeu os princípios que eu quis passar, os bons valores a questão dos modos de comportamento ou seja a questão de ter autonomia seja pela cooperação ou até mesmo da competição desde que ele demonstre ser solidário eu acho que isso vai ser vai ser diferente vai fazer diferença para ele futuramente.

P4: Para esses professores novos que estão começando agora a carreira de educação física solidifique a sua própria ideologia não deixe de se impor, de respeitar seus superiores mas ter argumentos pra caso precise confrontar. Ter convivência com outras formas de pensamentos literários, metodologias de aulas entendeu? Buscar outros pontos de vista para que a aula ocorra com sucesso, tá? Isso é importante até para reforçar o seu modo de ver. Ter uma referência seja ele bibliográfica ou física mesmo para você se espelhar, absorver o máximo de conhecimento e confrontar com sua realidade para ver o que é plausível ou não de usar, aí lá na frente você terá construído própria ideologia e você será respeitado.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**: “construindo significações sobre a carreira”, sob a responsabilidade do pesquisador “DOUGLAS TORRES MENEZES”. Nesta pesquisa pretendemos “Significar a carreira pela perspectiva do Desenvolvimento Profissional” por meio de “Questionário online e entrevistas semiestruturadas” (incluir grupo controle e experimental quando aplicável).

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em **“contribuir com caminhos para que o Professor permaneça em Desenvolvimento Profissional ao longo da carreira”** e os riscos **“eventuais constrangimentos na exposição das ideias e perspectivas pessoais”**. Entretanto, para evitar que ocorram danos **“serão adotadas medidas como garantir um ambiente seguro e acolhedor durante as entrevistas e respeitar o direito de recusa a qualquer questão que cause desconforto”**. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização, bem como o encaminhamento ao serviço de atendimento psicológico público.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, pois será garantido o direito ao ressarcimento de despesas que forem necessárias e nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone **(12988496404 “inclusive ligações a cobrar”)**, e-mail **(douglas33edfisica@gmail.com)**. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua

Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16

DOUGLAS TORRES MENEZES

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **(DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: “construindo significações sobre a carreira”)**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

Rubrica do pesquisador: _____

ANEXO B – Termo de anuência de instituição

Eu _____, na qualidade de responsável pela _____, autorizo a realização da pesquisa intitulada: **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: “construindo significações sobre a carreira”**, a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **DOUGLAS TORRES MENEZES** com o objetivo de **Apreender as significações de professores de Educação Física sobre a importância do desenvolvimento profissional durante suas carreiras docentes**.

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo. **(Deverá explicitar o apoio ao desenvolvimento da pesquisa).**

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de ____/____/____ a ____/____/____,

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução CNS nº 510/16 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

(Cidade), _____ de _____ de 20____

Assinatura

ANEXO C – Termo de compromisso do pesquisador responsável

Eu **DOUGLAS TORRES MENEZES**, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: “construindo significações sobre a carreira”**, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução Resolução 510/16).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 26 de Agosto de 2024

Douglas Torres Menezes