



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

CLEIDIANE LIMA FERREIRA

DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO: NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE DOM ELISEU-PARÁ

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2026

Cleidiane Lima Ferreira

Desinvestimento pedagógico: na perspectiva dos professores de educação física no município de Dom Eliseu-Pará

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal de Tocantins, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Orientador: Vicente Cabrera Calheiros

Miracema do Tocantins, TO

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- F383d Ferreira, Cleidiane Lima.
Desinvestimento pedagógico: na perspectiva dos professores de educação física no município de Dom Eliseu-Pará. / Cleidiane Lima Ferreira. – Miracema, TO, 2026.
142 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pós graduação (Mestrado) Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), 2026.
Orientador: Vicente Cabrera Calheiros
1. Educação física. 2. Trabalho pedagógico. 3. Desinvestimento pedagógico. 4. Formação continuada. I. Título

CDD 372.86

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CLEIDIANE LIMA FERREIRA

DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO: NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE DOM ELISEU-PARÁ.

Dissertação apresentada à UFT - Universidade Federal de Tocantins- Campus Universitário de Miracema, Curso de Pós Graduação Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, foi avaliado para a obtenção do título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data da Aprovação 16/ 03/ 2026

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Vicente Cabrera Calheiros - Orientador – UFT.

Prof. Dr. Odelio Joaquim da Costa - Examinador – UFT.

Prof^a. Dra. Gelcemar Oliveira Farias - Examinadora – UDESC.

Prof. Dr. Gislei José Scapin - Examinadora - RMEP – RS.

Dedico este trabalho a minha mãe e as minhas
irmãs Fernanda e Cynthia e a meus sobrinhos
Alessandro e Fernando.

AGRADECIMENTOS

Hoje, fecho um ciclo e ao olhar para trás, não vejo apenas livros, artigos, dissertações e prazos. Vejo rostos, mãos estendidas e uma constelação de fé que me guiou durante essa jornada. Por isso, meu primeiro e fundamental agradecimento é a Deus. Obrigado, Deus, pelo fôlego nos dias exaustivos, pela faísca de entendimento nos momentos de bloqueio mental e pela tranquila certeza de que não caminhava sozinho nessa trajetória.

À minha mãe, minha primeira professora. Seu dicionário foi a vida, e suas lições, o amor concreto de quem abdica de sonhos para vestir os nossos. Esta conquista é tanto minha quanto sua. Cada página lida tinha, invisível, a marca dos seus dedos que trabalharam, costuraram, consolaram e acreditaram quando eu mesmo duvidei que seria capaz...

Ao meu orientador, Professor Vicente Cabrera Calheiros, agradeço não apenas pela paciência e pela vasta orientação, mas, sobretudo, pela sua essência humana e compreensiva, tão rara e valiosa no mundo acadêmico.

Aos amigos próximos, obrigada pelos memes nos grupos no auge do stress, pela paciência com minhas ausências e pelos "vai dar certo" ditos com uma convicção que em vários momentos eu não tinha. Vocês foram o porto seguro fora do mundo acadêmico, lembrando-me sempre de quem eu era antes de ser uma professora pesquisadora.

Aos meus professores do mestrado, guias neste caminho complexo do conhecimento. Minha gratidão não é apenas pelo conteúdo, mas pela provocação intelectual, pelo rigor ético e, sobretudo, pela humanidade.

Aos meus colegas do mestrado, gostaria de agradecer a todos pela caminhada que apesar de árdua com o apoio e incentivo tornou-se mais leve. Obrigada a Carol, Hítalo, Ana Rachel, Daiane, Raphael, Ricardo e aos demais colegas.

E há um grupo especial sem o qual esta jornada não teria começado: meus professores da educação básica, (todos da escola pública). Lembro-me do cheiro de giz, dos mapas desgastados e dos olhos daqueles homens e mulheres que viam, em cada criança, um universo de possibilidades. Eles não me ensinaram apenas a decifrar fórmulas e textos, ensinaram-me a decifrar o mundo e que era possível ir além. E é aqui que este agradecimento transcende o pessoal.

Esta conquista é fruto direto da educação pública. Foi nela que uma criança de origem pobre, como eu, aprendeu que o pensamento pode ser seu território mais livre e poderoso. A escola pública não foi um "favor" ao meu caminho, foi a fundação dele. Foi o lugar onde percebi que o conhecimento não pode ser um privilégio de um grupo social, mas um direito de todos.

E por isso, esta titulação não é um ponto de chegada, mas um compromisso. Um compromisso de trabalhar para que cada criança, em cada periferia, em cada cidade do interior, tenha acesso ao mesmo tipo de inspiração transformadora que tive. Para que a escola pública continue sendo o solo onde os sonhos mais resistentes e necessários brotem, mesmo em terrenos considerados áridos e sem infraestrutura adequada.

Concluo este mestrado carregando não um peso de glória (não possuo vaidades), mas uma leveza de gratidão imensa e uma responsabilidade social ainda maior. Levo comigo a fé que me sustentou, o amor que me nutriu, as amizades que me alegraram, o rigor que me formou e a consciência política que me define como cidadã e formadora de opinião. Esta capa não cobre apenas minhas costas; é um tecido coletivo, feito por muitas mãos, e que eu prometo estender para que outros também possam se aquecer e seguir adiante.

A jornada, agora, renova-se.

RESUMO

Este estudo aborda o Desinvestimento Pedagógico no contexto da Educação Física Escolar, com o objetivo de investigar a relação entre o ciclo profissional e o desinvestimento pedagógico dos professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Ensino do município de Dom Eliseu (SEMEDE), no estado do Pará. Para tanto, buscou-se identificar aspectos que constituem o Desinvestimento Pedagógico; verificar evidências desse desinvestimento no trabalho pedagógico do componente curricular de Educação Física; e, a partir dos resultados obtidos, propor uma formação continuada para os professores da rede municipal de Dom Eliseu. O estudo parte do reconhecimento da importância da Educação Física Escolar para a sociedade, considerando que, enquanto componente curricular, constitui-se como campo de conhecimento e aprendizagem imprescindível ao desenvolvimento integral do educando. Por outro lado, também se fundamenta no entendimento de que o Desinvestimento Pedagógico configura-se como um problema social quando compromete o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física Escolar. Para um melhor aprofundamento da investigação, adotou-se a abordagem qualitativa, utilizando-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada com professores da rede municipal de Dom Eliseu, Pará. No que se refere a análise e discussão, foram entrevistados cinco professores dos quais, dois estão no ciclo profissional da serenidade e distanciamento afetivo, dois estão na diversificação e um está na entrada na carreira. Constatou-se que os professores demonstram insatisfação em razão da desvalorização profissional, atribuída à comunidade escolar, à falta de material pedagógico e à própria rede de ensino. Outro aspecto evidenciado na pesquisa refere-se ao conhecimento limitado dos professores acerca das abordagens da Educação Física, bem como à inexistência de uma formação continuada na rede municipal que contemple, de forma sistemática, os conhecimentos específicos do componente curricular. Portanto, tais fatores contribuem para o desinvestimento pedagógico na rede municipal de ensino de Dom Eliseu, no estado do Pará.

Palavras-chave: Educação Física. Trabalho Pedagógico. Desinvestimento pedagógico. Formação Continuada.

ABSTRACT

This study addresses pedagogical disengagement in the context of school physical education, aiming to investigate the relationship between the professional cycle and the pedagogical disengagement of physical education teachers in the Municipal Education Department of Dom Eliseu (SEMEDE), in the state of Pará. To this end, it sought to identify aspects that constitute pedagogical disengagement; verify evidence of this disengagement in the pedagogical work of the physical education curriculum component; and, based on the results obtained, propose continuing education for teachers in the Dom Eliseu municipal school system. The study begins with the recognition of the importance of school physical education for society, considering that, as a curricular component, it constitutes a field of knowledge and learning essential to the integral development of the student. On the other hand, it is also based on the understanding that pedagogical disengagement constitutes a social problem when it compromises the teaching and learning process in school physical education. For a more in-depth investigation, a qualitative approach was adopted, using semi-structured interviews as a data collection instrument, conducted with teachers from the municipal school system of Dom Eliseu, Pará. Regarding the analysis and discussion, five teachers were interviewed; two are in the professional cycle of serenity and emotional detachment, two are in the diversification phase, and one is entering the career. It was found that the teachers demonstrate dissatisfaction due to professional devaluation, attributed to the school community, the lack of teaching materials, and the school system itself. Another aspect highlighted in the research refers to the teachers' limited knowledge of Physical Education approaches, as well as the lack of continuing education in the municipal system that systematically addresses the specific knowledge of this curricular component. Therefore, these factors contribute to the pedagogical disinvestment in the municipal school system of Dom Eliseu, in the state of Pará.

Keywords: Physical Education. Pedagogical Work. Pedagogical Disinvestment. Continuing Education.

LISTA DE TABELA

Tabela 1. Materiais excluídos	22
Tabela 2. Caracterização dos materiais, autor, título, ano de publicação, objetivo e metodologia.	23
Tabela 3. Descrição das categorias	29
Tabela 4. Sistematização do trabalho	75
Tabela 5. Perfil profissional.....	76
Tabela 6. Formação acadêmica	79
Tabela 7. Ciclo profissional dos professores de Dom Eliseu - PA.....	81
Tabela 8. Espaços	88
Tabela 9. Espaços nas Escolas Municipais de Dom Eliseu-PA	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Materiais pesquisados	21
Figura 2. Ciclo de vida profissional.....	51

LISTA DE ABREVIACOES

BCC	Base Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBV	Confederação Brasileira de Voleibol
CNE	Conselho Nacional de Educação
DP	Desinvestimento Pedagógico
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	Literatura Latino - Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PCCR	Plano de Cargo, Carreiras Remunerado
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SEMEDE	Secretaria Municipal de Ensino do Município de Dom Eliseu
SEP	Síndrome do Esgotamento Físico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOC	Transtorno Obsessivo Compulsivo
TP	Trabalho Pedagógico
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	12
2	INTRODUÇÃO.....	16
3	OBJETIVO GERAL	18
3.1	Objetivos Específicos	18
4	RECURSO EDUCACIONAL.....	19
5	REVISÃO DE LITERATURA INTEGRATIVA	20
5.1	Metodologia	20
6	DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	38
7	FASES DA CARREIRA DOCENTE E DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO	47
7.1	Implicações da formação profissional na carreira docente	51
7.2	A avaliação em Educação Física Escolar e Desinvestimento Pedagógico.....	54
7.3	Contribuições da Educação Física Escolar no desenvolvimento integral e na saúde do educando.....	61
7.3.1	Contribuições da Educação Física Escolar na promoção da saúde do educando	63
8	PERCURSO INVESTIGATIVO	67
8.1	Universo da pesquisa	68
8.2	Participantes.....	69
8.3	Materiais e métodos	69
8.4	Procedimentos para a coleta de dados	70
8.5	Procedimentos para a análise de dados	70
8.6	Riscos e benefícios.....	71
9	CRONOGRAMA	73
10	ANÁLISE E RESULTADOS.....	75
10.1	Categoria: perfil profissional.....	76
10.1.1	Gestão do tempo	77
10.1.2	Ciclo profissional.....	81
10.1.3	Ciclo profissional.....	81
10.2	Categoria: Condições de trabalho.....	85
10.3	Categoria: Desvalorização profissional	90
11	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICES	115
	ANEXOS.....	119

1 APRESENTAÇÃO

Relembrar o passado nos traz nostalgia de algumas situações, como amigos de infância com quem perdemos o contato, da turma preferida da escola, das brincadeiras na rua, ao final da tarde, entre outras. No entanto, ao fazermos o exercício de rememorar nossa trajetória pessoal e acadêmica, observa-se que a escola foi determinante para que hoje eu pudesse escrever este breve texto. Sobre o universo escolar, (FREITAS; RAFAEL; SOUSA, 2013, p.377) apontam que:

A inserção no mundo escolar institucionalmente constituído é um dos meios pelos quais tem início a vida social propriamente dita, é o momento em que há uma aproximação com o outro que não faz parte dos laços familiares, constituindo novas relações sociais. Além desta socialização, a escola apresenta-se com outra função que interfere na vida das pessoas e dos cidadãos, é um encontro com o conhecimento sistematizado e produzido pela humanidade no decorrer da sua história. (FREITAS; RAFAEL; SOUSA, 2013, p. 377).

Esse conhecimento sistematizado a que os autores citados anteriormente se referem é o que me permitiu, neste momento, redigir este curto memorial para o Programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação Física, do qual sou mestranda.

Durante a nossa vida, vivemos vários momentos e situações, e são estes também que definem a nossa subjetividade enquanto ser humano. Segundo Moriconi (2014, p.8-9),

A vida é feita de momentos simples que nos comovem. São esses momentos que verdadeiramente marcam e trazem o sentimento de identidade ao ser humano. Esses momentos que dão sentido à vida das pessoas são aqueles que também vão constituir seu caráter, dignidade e personalidade. São eles que farão surgir o sentimento de pertencimento e conseqüentemente trarão uma identidade de singularidade. (MORICONI, 2014, p. 8-9).

Cada momento vivido ao longo de nossa trajetória atrela um aprendizado à nossa vida. Portanto, cabe a nós, apesar de qualquer situação de infortúnio, tentar aprender algo de positivo e seguir em frente.

Durante a minha infância, minha mãe, apesar de ter pouco estudo na época (graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, no ano de 2022), sempre soube da importância dos estudos em nossas vidas e sempre nos incentivou a estudar e a ter boas notas. Ela sempre dizia a mim e aos meus irmãos que nos dedicássemos aos estudos, pois era a única coisa que poderia nos ajudar, já que éramos de uma família muito humilde.

Nessa época, lembro-me de ela dizer que tínhamos que aprender tudo na escola, porque ela não poderia nos ajudar nas atividades de casa a partir da quarta série, pois era a série até a qual havia estudado. Essa situação me causava certo desespero, pois eu não poderia conversar

durante as aulas e precisava prestar atenção para realizar as atividades e ajudar meus irmãos nas tarefas deles.

Eu morava em uma vila da zona rural onde havia uma escola chamada Padre João Cobianchi. Essa escola possuía apenas uma sala de aula para todos os alunos. Dessa maneira, estudei em uma turma multisseriada até a terceira série. E, por falar em terceira série, reprovei nesse ano. Não compreendia a disciplina de Língua Portuguesa; passei o mês de julho de castigo, estudando para fazer a prova de recuperação em agosto e, ao final daquele ano, o resultado foi a reprovação.

No ano seguinte, repeti tudo novamente e, mais uma vez, em julho estava de castigo para a recuperação em Língua Portuguesa. No entanto, ao final daquele ano letivo, fui aprovada para cursar a quarta série.

A partir da quinta série, tínhamos que estudar em outra escola, localizada em outra vila chamada Distrito Novo Horizonte, também conhecido como quilômetro 88 (KM 88). É importante destacar que, nessa época, não havia ônibus escolar; assim, precisávamos ir de bicicleta todos os dias até a escola no KM 88. A distância percorrida era de 4 km para ir e mais 4 km para voltar. O máximo que recebíamos ao concluir determinada etapa era uma bicicleta para poder continuar estudando. Esse percurso era realizado no turno da tarde pelos alunos que moravam naquela localidade.

Em relação à Educação Física, na Escola Padre João Cobianchi, tínhamos um professor que não era formado na área (com o passar dos anos, tomei conhecimento dessa realidade). Lembro que não havia quadra na escola; entretanto, o espaço era amplo e havia um pequeno campo de areia. Era nesse local que aconteciam as práticas corporais de Educação Física, que se resumiam a futebol, bandeirinha, pega-pega e queimada.

Ao mudar de escola, passei a estudar na Escola Fernando Guilhon, no KM 88, onde cursei da quinta à oitava série. Nesse período, as práticas de Educação Física mudaram. Conheci a professora Isabel e, por meio dela, tive contato com o voleibol, o futsal, o handebol, o atletismo e a dança (que era a atividade de que eu menos gostava).

A professora Isabel também trabalhava em outra escola, na cidade de Ipixuna do Pará, e, uma vez por ano, realizava amistosos entre as escolas nas modalidades de voleibol, handebol e futsal.

Ao concluir o Ensino Fundamental, já sabíamos que tínhamos que mudar novamente de escola, pois o Ensino Médio era ofertado apenas na cidade de Ipixuna do Pará, que ficava a 17 km da localidade onde eu morava. Outra dificuldade era que a prefeitura disponibilizava

transporte escolar apenas no turno noturno. Foi uma fase complicada até nos adaptarmos, mas era a alternativa que tínhamos naquele momento.

Além do sono que sentia ao estudar à noite, de forma obrigatória, a disciplina de Educação Física não era ofertada regularmente. No entanto, na semana dos jogos escolares, todas as turmas participavam, e eu competia nas modalidades de voleibol, handebol, basquete, queimada e futsal. Era sempre a melhor semana do ano letivo.

Após concluir o Ensino Médio em Ipixuna do Pará, mudei-me para Belém. Ao prestar vestibular pela primeira vez, optei pelo curso de Educação Física, mas não obtive êxito. Quando nos dedicamos durante um ano inteiro aos estudos em um cursinho preparatório e, ao final, não alcançamos o objetivo desejado, a frustração é muito grande.

Após essa decepção, pensei em não estudar mais para o vestibular e em fazer algum curso técnico que me possibilitasse conseguir um emprego rapidamente. No entanto, alguns amigos me incentivaram a retomar os estudos, e voltei ao cursinho preparatório, desta vez na modalidade Intensivo (com aulas de domingo a domingo), pois, no ano anterior, havia estudado na modalidade Regular (de segunda a sexta-feira). Nesse período do Intensivo, raramente visitava minha família, tanto por falta de tempo quanto por questões financeiras. Foi um esforço que, ao final, valeu a pena.

No ano seguinte, mudei a opção de curso e ingressei na Universidade Federal do Pará para cursar Pedagogia. Nesse momento, encontrei um mundo totalmente novo no que diz respeito ao conhecimento e à pesquisa. Foi nesse curso de graduação que comecei a ter contato mais aprofundado com a pesquisa acadêmica, inclusive desenvolvendo investigação para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

No final de 2013, tive a grata surpresa de ser aprovada no curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará. Aquele sentimento inicial de frustração dissipou-se, e, a cada disciplina cursada, eu tinha mais certeza de que estava no curso certo.

Atualmente, sou professora efetiva da Rede Municipal de Ensino no município de Dom Eliseu, no estado do Pará. Atuo na Escola Manoelito Sande de Andrade, ministrando o componente curricular Educação Física para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Trabalhar com a disciplina com a qual nos identificamos faz toda a diferença, tanto em nossa vida quanto na vida daqueles que estão à nossa volta. Recentemente, tive a grata surpresa de encontrar dois ex-alunos do Ensino Fundamental já graduados em Educação Física. É muito significativo saber que você foi inspiração para alguém escolher um curso de graduação; em uma rápida conversa, eles me relataram isso.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 77) aponta que “[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. Enquanto professores, deixamos marcas nos alunos; por isso, procuro sempre deixar algo positivo na vida de cada um.

Após a conclusão da graduação em Educação Física, compreendi que era necessário realizar uma especialização. Fiz algumas pesquisas dentro das áreas que me interessavam e optei pelo curso de especialização em Treinamento Desportivo, pela Uniasselvi. Posteriormente, cursei outra especialização em Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância, pela Universidade Federal Fluminense.

Em seguida, percebi a necessidade de me especializar na área do voleibol, com a perspectiva de oferecer o melhor aos alunos no que diz respeito ao treinamento de alto rendimento fora do espaço escolar. Assim, realizei o Curso Nacional de Treinadores – Nível I e o Curso Nacional de Treinadores – Nível II, ambos promovidos pela Confederação Brasileira de Voleibol (CBV), para atuar na Escolinha de voleibol.

No ano de 2023, resolvi retomar os estudos para concurso público visando à Rede Estadual do Pará, pois havia rumores de que, em breve, seria publicado um edital. Dediquei-me a isso por alguns meses e, no final de outubro, uma amiga me enviou o edital do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Decidi participar, pois, na minha concepção, seria uma experiência preparatória para o ano seguinte, já que teria poucos dias para estudar todo o conteúdo proposto naquele edital.

Para minha grata surpresa e alegria, fui aprovada. Assim, retorno novamente a uma universidade federal pública e de qualidade, agora na Universidade Federal do Tocantins. Apesar da distância, todo esforço é válido quando buscamos algo que realmente desejamos. Dessa forma, retorno ao universo da pesquisa, agora de maneira mais aprofundada e comprometida.

Freire (1996, p. 92) afirma que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Assim, a incompetência na profissão docente pode trazer prejuízos à formação educacional do aluno.

Ao longo desses anos de experiência, tenho observado que o trabalho docente, especificamente no componente curricular Educação Física, é extremamente relevante no contexto escolar. Dessa maneira, com a intenção de intervir de forma positiva em meu atual contexto educacional, apresentarei como recurso educacional uma proposta de Formação Continuada, considerando que os docentes enfrentam diariamente fatores que podem ocasionar o desinvestimento pedagógico nas aulas de Educação Física.

2 INTRODUÇÃO

Considerando que o Desinvestimento Pedagógico (DP) é um fenômeno significativo que caracteriza o contexto da Educação Física Escolar, este trabalho almeja investigar em qual ciclo profissional estão inseridos os professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Ensino do município de Dom Eliseu (SEMEDE), no estado do Pará, e como essa classificação impacta o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito escolar.

O interesse por essa temática ocorre em virtude de a Educação Física ser um componente curricular imprescindível para o desenvolvimento integral do educando. Nesse sentido, Begos e Anjos (2020) defendem que “a Educação Física Escolar deve ser compreendida como um fator de papel relevante no processo educativo, que, por sua vez, está ligada à formação do indivíduo na sociedade, tendo como objetivo não somente o esporte em si, mas também o desenvolvimento humano, motor, crítico, social e cultural”.

Aliado ao reconhecimento da relevância da Educação Física Escolar como fenômeno de desenvolvimento humano e social, outro aspecto que justifica o interesse pelo estudo do DP é a prevalência de implicações¹ que comprometem o desenvolvimento desse componente curricular, mesmo após mudanças significativas desde a sua inclusão no âmbito escolar.

É relevante salientar que, ao ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), o contato com a disciplina Problemáticas em Educação Física despertou, de maneira significativa, o interesse em pesquisar sobre o DP, no sentido de compreender em qual estágio da carreira os professores se encontram, bem como averiguar o trabalho pedagógico implementado no contexto escolar. Tenho observado uma problemática significativa, na qual o trabalho pedagógico é reduzido à atividade esportiva, sendo realizado sem a intervenção pedagógica intencional, além de carecer de fins claros e objetivos voltados à aprendizagem dos alunos.

Além das questões elencadas, constata-se que o componente curricular de Educação Física é, sistematicamente, relegado a um plano secundário pela coordenação pedagógica, que não lhe confere a devida relevância no processo educacional. Essa marginalização reflete uma visão fragmentada da formação escolar, na qual disciplinas consideradas não cognitivas são

¹ A multiplicidade de fatores que constituem o Desinvestimento Pedagógico um fenômeno multifatorial, como as compreensões tradicionais do desenvolvimento da Educação Física Escolar que a reduz ao desenvolvimento motor, questões relacionadas à formação profissional do professor que são determinantes para o Desinvestimento Pedagógico, os baixos salários dos professores de Educação Física Escolar, carga horária exaustiva, a desvalorização da disciplina em relação aos demais componentes curriculares, as condições precárias do ambiente escolar e outros mais.

subjugadas em detrimento de um academicismo reducionista. Tal postura não apenas desvirtua o potencial formativo da área, como também ignora as diretrizes nacionais que preconizam a educação integral.

Ademais, evidencia-se, nos encontros pedagógicos que a SEMEDE realiza com os professores, ainda que em raros momentos, certa resistência didática à inovação no trabalho pedagógico, predominando a perpetuação de metodologias desvinculadas das necessidades atuais dos alunos. Essa acomodação pedagógica — potencializada pela falta de incentivo institucional — culmina em práticas estereotipadas que negligenciam tanto o desenvolvimento crítico dos alunos quanto as possibilidades interdisciplinares inerentes à Educação Física. Urge, portanto, superar essas dualidades entre desvalorização administrativa e estagnação docente, mediante políticas de formação continuada.

Ainda sobre as reuniões pedagógicas promovidas pela SEMEDE, é nesse momento que os professores se reúnem para planejar o trabalho pedagógico semestral que será desenvolvido. Logo, esse processo ocorre de maneira unificada, ou seja, os professores de Educação Física reúnem-se para elaborar o planejamento que deverá ser utilizado em todas as unidades escolares. Vasconcellos (2002, p. 98) aponta que “o planejamento se coloca no campo da ação, do fazer; todavia, não parte do nada; existem definições prévias (teoria, valores etc.) que precisam ser explicitadas”. Nesse contexto, os alunos da rede municipal de ensino terão assegurada a progressão sequencial dos conteúdos pedagógicos propostos, conforme o que foi estabelecido no planejamento.

É evidente que, ao planejar, o professor busca encontrar a maneira mais apropriada de trabalhar determinado conhecimento no âmbito educacional. Contudo, Vasconcellos (2002, p. 98) afirma que o planejamento deve ser “adequado para que possa ser abordado e realizado de forma concreta e intencional, não podendo ocorrer a esquizofrenia pedagógica: declarada por uma intenção, mas, na verdade, a que dirige o trabalho pedagógico é outra, sem que, muitas vezes, sequer nos demos conta”.

Em consideração a isso e à relevância do tema abordado, especialmente no que se refere às características do trabalho pedagógico, e com o interesse de colaborar para um possível enfrentamento ao DP, considera-se importante investigar a seguinte questão: De que modo o ciclo profissional implica no desinvestimento pedagógico dos professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Ensino do município de Dom Eliseu (SEMEDE), no estado do Pará?

3 OBJETIVO GERAL

✓ Investigar a relação entre o ciclo profissional e o desinvestimento pedagógico dos professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Ensino do município de Dom Eliseu (SEMEDE), no estado do Pará.

3.1 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar aspectos que constituem o Desinvestimento Pedagógico.
- ✓ Verificar aspectos de desinvestimento pedagógico no trabalho pedagógico do componente curricular de Educação Física.
- ✓ Propor uma formação continuada para os professores da rede municipal de Dom Eliseu.

4 RECURSO EDUCACIONAL

Após identificar a relação entre os estágios do ciclo profissional e o Desinvestimento Pedagógico na Educação Física, e tendo em vista que o Programa de Mestrado Profissional solicita a criação de um recurso educacional, a pesquisa realizará uma proposta de formação continuada para os professores de Educação Física da Rede Municipal do município de Dom Eliseu, tendo como objetivo trabalhar questões pertinentes às abordagens da Educação Física, reflexões sobre a profissão docente e a historicidade da Educação Física e os documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular e a Base Comum Curricular de Dom Eliseu.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) destaca o componente curricular de Educação Física dentro da área de Linguagens, na qual a “Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos” (BNCC, 2018, p. 213).

Ainda de acordo com a BNCC (2018), cada aluno tem direito a vivenciar as unidades temáticas durante sua trajetória no Ensino Fundamental. As unidades temáticas estão divididas em: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Logo, as categorias, as manifestações e as variações dessas unidades temáticas devem acontecer de forma variada, de acordo com o contexto escolar.

Outro ponto a ser destacado é que a BNCC (2018) aponta oito dimensões do conhecimento que precisam ser trabalhadas com os alunos, quais sejam: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão e protagonismo comunitário. Ressalta-se que essas dimensões precisam ser trabalhadas de forma articulada, pois, “considerando as características dos conhecimentos e das experiências próprias da Educação Física, é importante que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva” (BNCC, 2018, p. 222). Logo, a Educação Física precisa estar na escola para promover o desenvolvimento físico, mental, social, cognitivo, socioemocional, cultural e crítico dos alunos. Seguindo esse ponto, a Base Comum Curricular de Dom Eliseu (BCC) corrobora, em sua integralidade, o que aponta a BNCC (2018).

5 REVISÃO DE LITERATURA INTEGRATIVA

Sobre a expressão "desinvestimento pedagógico", é importante compreender quais fatores podem desencadeá-la e quais as possíveis implicações no trabalho pedagógico do componente curricular Educação Física. Assim, faz-se necessário investigar esse tema e como ele tem sido abordado cientificamente e publicado nas principais bases de dados do país, dessa forma foram utilizadas teses, dissertações e artigos publicados a partir de 2015 até o ano 2025.

Fensterseifer, Nascimento e Souza (2018), em um estudo, apontaram alguns fatores que contribuem para o desinvestimento pedagógico: fatores pessoais; tipo de formação; formação continuada; reflexos da formação; cultura escolar; fatores atitudinais; e fatores profissionais. Os autores também assinalam que a legitimação da disciplina exerce papel relevante no trabalho pedagógico desenvolvido, pois pode direcionar tanto para o desinvestimento quanto para o investimento pedagógico.

5.1 Metodologia

Essa investigação adota como fundamento metodológico a revisão integrativa, pois "combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular." (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p. 103).

Logo, foi necessário seguir cinco etapas na seguinte ordem: elaboração da pergunta norteadora, busca ou amostragem na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p. 104–105).

Contudo, a pergunta norteadora foi: De que modo o desinvestimento pedagógico implica no ciclo profissional dos professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Ensino do município de Dom Eliseu (SeMEDe), no Estado do Pará?

As bases de dados relevantes e utilizadas para a busca dos materiais foram: SciELO Brasil, Portal de Periódicos da CAPES, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e o Catálogo de Teses e Dissertações — CAPES. Os descritores utilizados para as buscas foram: "desinvestimento pedagógico", "abandono da prática docente", "abandono do trabalho docente" e "trabalho pedagógico", conexos com o termo "Educação Física", combinados pelo operador booleano "AND".

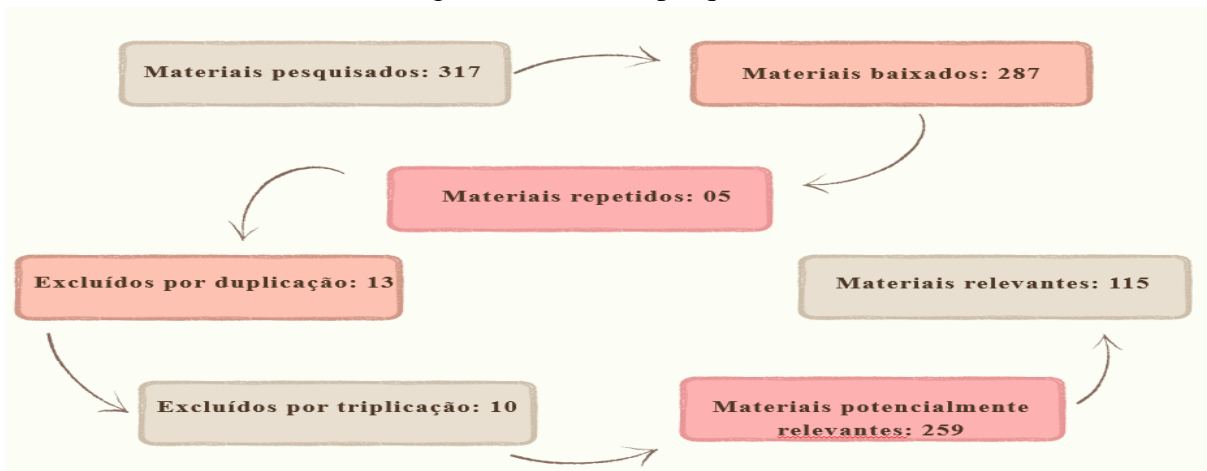
Logo, foram excluídos os materiais que estavam fora do contexto escolar, com recorte temporal inferior ao ano de 2015, materiais referentes à Educação Superior e aqueles que apresentavam relevância limitada. Quanto aos critérios de inclusão, foram incluídos os materiais publicados dentro do recorte temporal de 2015 a 2025, materiais disponibilizados na íntegra, de qualquer característica geográfica, além de publicações em inglês e português.

Diante disso, foram encontrados 317 materiais nas bases de dados já mencionadas, ano de 2025. Foi possível baixar 287 materiais: 152 artigos, 96 dissertações e 39 teses; os demais não foram encontrados ou não possuíam autorização para divulgação.

Após essa fase, no 1ª filtro observou-se que havia 03 artigos repetidos na LILACS e 02 no Portal de Periódicos da CAPES. Quanto à duplicação, houve 02 artigos na SciELO e 11 na LILACS, excluindo-se dessa forma 13 materiais. Devido a pesquisa ter sido realizada em quatro bases de dados, houve materiais que se encontravam em três delas, sendo necessário optar por apenas uma base; assim, foram excluídos 10 materiais.

Portanto, no 2ª filtro resultou em 259 teses, dissertações e artigos que, após a leitura do título e dos objetivos, tiveram 115 potenciais teses, dissertações e artigos selecionados para apreciação do título, objetivo, resumo do texto e das palavras-chave, e foram excluídos 144 teses, dissertações e artigos que não atendiam aos critérios estipulados para a revisão.

Figura 1. Materiais pesquisados



Fonte: Autora (2026).

No 3º filtro, os 115 teses, dissertações, artigos e resenha selecionados e considerados relevantes foram lidos os títulos, resumos, palavras chaves e considerações finais. Contudo, 68 materiais (teses, dissertações, artigos) não se enquadraram nos critérios de inclusão e resultou em 47 materiais (teses, dissertações, artigos e resenha) para serem lidos na íntegra. Portanto, os estudos lidos na íntegra foram 47 materiais.

Assim, no 4ª filtro foram excluídos 25 materiais como tese, dissertações e artigos que apesar de estarem vinculados ao componente curricular de Educação Física, apresentavam motivos diferentes da questão norteadora da revisão:

Tabela 1 - Materiais excluídos

Quantidade	Material	Motivo
1	Artigo	Aborda sobre a Pandemia
1	Tese	Currículo
1	Dissertação	Bournout
2	Dissertação	Formação Continuada Colaborativa
1	Tese	Formação Continuada Colaborativa
1	Artigo	Curso Superior de Educação Física
1	Artigo	Praxiologia Motriz
1	Dissertação	Formação Continuada (texto incompleto)
1	Dissertação	Programa PIBID
1	Dissertação	Mundo do Trabalho
1	Dissertação	Autonomia e Democracia na Educação
2	Dissertação	Educação do Campo - MST
1	Tese	Dialéticas do sentido do Trabalho Pedagógico
1	Dissertação	Fundamentos da Organização do Trabalho Pedagógico – Rede Federal
1	Dissertação	Implementação de proposta pedagógica a partir da Pedagogia Histórico Crítica
1	Dissertação	Função social da Educação Física
1	Tese	Educação Física no Ensino Superior
1	Dissertação	Reuniões do Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo
1	Dissertação	Professores e Educação Física na Rede Federal
1	Artigo	Pedagogia Crítica e Neoliberalismo
1	Dissertação	Programa de Residência Pedagógica
1	Resenha	Resenha de um filme sobre a Educação Física no Chile
1	Artigo	Incompleto

Total: 25 materiais (05 Artigos, 15 Dissertações, 04 Teses e 01 Resenha.

Após os filtros realizados, resultou em 05 artigos, 15 dissertações, 04 teses e 01 resenha que foram utilizados na revisão integrativa. Abaixo a tabela expõe a caracterização relevante de cada material utilizado.

Tabela 2. Caracterização dos materiais, autor, título, ano de publicação, objetivo e metodologia

Nº	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGIA
1	Oliveira e Frizzo (2019)	A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a carreira docente	Analisar a organização do trabalho pedagógico do professorado de Educação Física (EF) em diferentes momentos da carreira docente.	Qualitativa - estudo de caso
2	Silveira e Frizzo (2021)	A organização do trabalho pedagógico da educação física escolar em um contexto de pobreza	Investigar a organização do trabalho pedagógico (TP) da Educação Física (EF) em contexto de desigualdade social e pobreza, a partir de uma investigação em uma escola da rede pública municipal de Pelotas.	Qualitativa - exploratória
3	Teixeira e Santos (2023)	Análise dos fatores condicionantes ao desinvestimento Pedagógico na Educação Física escolar	Analisar os fatores que contribuem para o desinvestimento pedagógico dos professores da Educação Física escolar.	Qualitativa - Estudo de Caso
4	Souza; Nascimento e Fensterseifer (2018)	Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico	Investigar os componentes constituintes da cultura escolar de duas realidades escolares distintas, vivenciadas por uma	Qualitativa - Estudo de Caso

			professora colaboradora, considerando os perfis de atuação docente	
5	Oliveira; Frizzo (2022)	Educação Física e mudanças sociais ao longo da carreira docente: um estudo com docentes de Educação Física com mais de 20 anos de experiência profissional.	Analisar a Educação Física (EF) e as mudanças sociais ocorridas ao longo da carreira docente para o professorado de EF da RMEPEl com mais de 20 anos de experiência.	Qualitativo - descritivo
6	Nascimento; Sato; Nassar (2024)	Ensaio sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física da Educação Básica: uma análise de percepções	Identificar como o docente de EF percebe a mudança da sua prática pedagógica com o passar dos anos	Qualitativo - descritivo
7	Santos; Pereira (2021)	Entraves encontrados na prática do planejamento de aulas da Educação Física escolar	Refletir sobre os entraves encontrados no planejamento de aulas da Educação Física escolar.	Pesquisa bibliográfica.
8	Queiroz (2021)	Entre calos e percalços no investimento pedagógico na escola pública: trajetórias de professores de Educação Física.	Descrever as narrativas autobiográficas de professores de Educação Física (EF) atuantes no Ensino Básico da rede pública que investem na docência escolar.	Qualitativa - Descritiva
9	Melo et al (2024)	Formação continuada de professores de Educação Física em	Identificar as práticas inovadoras desenvolvidas pelos professores de	Qualitativa - pesquisa ação

		Manaus/AM: problematizando a relação entre inovação e desinvestimento da docência.	Educação Física e as barreiras que impulsionam o desinvestimento pedagógico.	
10	Bernardi; Molina Neto (2016)	Implicações da proletarização do trabalho docente na educação física escolar.	Compreender quais são as implicações do processo de proletarização do trabalho docente na organização do trabalho pedagógico da Educação Física escolar.	Qualitativa - Materialismo-dialético
11	Scapin; Ferreira (2022)	O abandono do trabalho pedagógico na educação física do novo ensino médio.	Analisar, sob a perspectiva do mundo do trabalho, as implicações das reformas educacionais no desenvolvimento do trabalho pedagógico em educação física no Novo Ensino Médio, situando o lugar desse trabalho pedagógico no processo de formação humana dominante e de desenvolvimento econômico.	Qualitativa - um estudo descritivo com análise dialética das recentes políticas educacionais.
12	Galdino et al (2025)	O trabalho pedagógico da educação física em diferentes contextos da educação básica	Discutir o trabalho pedagógico da Educação Física escolar em diferentes contextos da Educação Básica, com foco nas problemáticas da área.	Relato de experiência
13	Calheiros 2018	O trabalho pedagógico da	Analisar como se organiza e caracteriza o trabalho	Materialismo histórico-dialético

		educação física: em busca das múltiplas determinações	pedagógico em Educação Física na escola pública frente o processo de reordenamento do mundo do trabalho.	
14	Coutinho; Souza (2023)	Organização do trabalho pedagógico dos professores de educação física: um olhar pelos Caminhos percorridos em uma escola pública estadual de Feira de Santana – Bahia.	Analisar como ocorre o processo de organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física de uma escola pública estadual de Feira de Santana – Bahia.	Qualitativo Exploratório
15	Scapin; Gomes; Souza (2021)	Os atuais desafios para a organização do trabalho pedagógico na escola: uma discussão a partir dos estágios curriculares supervisionados em educação física.	Elencar e discutir os atuais desafios para a organização do Trabalho Pedagógico em EF escolar a partir das experiências vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado I – do curso de EF do CEFD/UFSM	Relato de experiência
16	Oliveira; Pereira s/ano	Planejamento e organização do trabalho pedagógico escolar em aulas de educação física no ensino básico: vozes e reflexões docentes.	Investigar como os docentes da disciplina Educação Física, articulam sentidos da sua prática ao planejamento e à organização do trabalho pedagógico no contexto da educação básica.	Qualitativa exploratório-descriptivo
17	Maldonado;	Prática pedagógica do professor de educação	Compreender os fatores que dificultam o trabalho	Qualitativa descritivo

	Silva (2017)	física na escola: dificuldades percebidas por uma equipe escolar na cidade de São Paulo.	pedagógico em Educação Física escolar por meio de uma pesquisa qualitativa, descritiva, realizada em uma escola municipal da cidade de São Paulo.	
18	Vieira (2022)	Preocupações dos professores de educação física.	Analisar as preocupações contemporâneas de professores de Educação Física que estão presentes na realidade do trabalho docente.	Qualitativos e quantitativos
19	Santos; Pereira; Souza. (2014)	Problemas estruturais que impactam as aulas de educação física nas escolas públicas.	Analisar quais são os problemas estruturais mais marcantes e presentes nas escolas públicas e que impactam a organização do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física, para que, dessa forma, seja possível contribuir com as discussões acerca de reformulação de novas propostas nas escolas.	A partir de uma revisão bibliográfica, de caráter descritivo e abordagem qualitativa.
20	Borck; Oliveira; Frizzo 2019	Professor de Educação Física do 1º ao 5º ano da RMEPel: perfil, sentimentos de valorização e formação continuada.	Analisar o perfil, o sentimento de valorização e a formação continuada do professorado de Educação Física (EF) do 1º ao 5º ano da Rede Municipal de Ensino de Pelotas (RMEPel).	Qualitativa - Pesquisa descritiva.

21	Sato; Silva; Nassar (2021)	Saberes adquiridos na formação inicial em educação física: uma análise da ação pedagógica.	Investigar se os saberes adquiridos na formação inicial por docentes que trabalham com a EF escolar (EFE) vêm sendo inseridos na sua prática pedagógica.	Qualitativo descritivo-analítico
22	Dalla Nora; Ferreira (2023)	Uma análise dos discursos de professores de Educação Física sobre trabalho pedagógico	Analisar os discursos dos professores de Educação Física sobre o trabalho pedagógico que realizam em uma rede municipal do interior do RS.	categorias do Materialismo Histórico Dialético

Fonte: Autora (2026).

A caracterização das teses, dissertações e artigos revelou que há um destaque maior para a metodologia na abordagem qualitativa com o tipo de estudo descritivo exploratório, estudo de caso, relato de experiência, pesquisa bibliográfica, pesquisa ação e também pesquisa no âmbito do materialismo dialético. No entanto, um estudo possui caráter qualitativo - quantitativo.

As pesquisas analisadas envolvem, em sua maioria, sujeitos diretamente ligados ao contexto escolar, tais como professores de Educação Física, supervisores escolares, diretores e alunos de escolas públicas. A quantidade de participantes varia significativamente entre os estudos, com números que vão de apenas 01 participante até 74 participantes. Em um caso específico, uma pesquisa realizada em nível nacional contou com a participação de 152 sujeitos onde o instrumento de coleta foi o questionário online. Essa diversidade evidencia a amplitude dos estudos quanto ao perfil e à quantidade de envolvidos. Em relação ao sexo dos participantes, ambos os gêneros estão representados nas pesquisas.

Os instrumentos e técnicas de coleta de dados utilizados nos estudos são variados, o que demonstra a riqueza metodológica das investigações. Entre os procedimentos mais comuns estão a entrevista semiestruturada, a observação participante, o diário de campo, a produção textual e os relatos de avaliação. Além disso, alguns estudos empregaram a observação de aulas, análise documental, questionário online estruturado, testes estatísticos e pesquisa bibliográfica. Essa diversidade de métodos contribui para uma compreensão mais aprofundada e multifacetada dos fenômenos estudados.

Um aspecto relevante a ser destacado diz respeito à distribuição geográfica das pesquisas. Observa-se que a região Sul do Brasil concentra a maior parte dos estudos, totalizando 10 trabalhos. As regiões Sudeste e Norte aparecem em seguida, cada uma com quatro estudos realizados. Já a região Nordeste apresenta dois estudos: Um estudo destaca-se por ser nacional e outro por ser uma análise bibliográfica. Essa distribuição regional evidencia uma concentração das investigações em determinadas áreas do país, o que pode indicar tanto uma maior produção acadêmica nessas regiões quanto possíveis lacunas em outras localidades.

Em síntese, os dados revelam uma significativa variedade quanto aos sujeitos pesquisados, aos métodos de coleta utilizados e à distribuição geográfica dos estudos. Essa diversidade contribui para a construção de um panorama abrangente sobre o campo investigado, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de uma maior descentralização das pesquisas, visando contemplar de forma mais equitativa as diferentes realidades regionais e contextuais da educação pública no Brasil. Diante disso, abaixo apresenta-se as categorias e a descrição elencadas:

Tabela 3. Descrição das categorias

Número	Categoria	Descrição
1	Cultura escolar	Nessa categoria, trata-se sobre os valores desenvolvidos pelos membros da comunidade escolar no ambiente da escola.
2	Trabalho pedagógico	Nessa categoria, trata-se sobre o conjunto de ações intencionais que é realizada na escola com a finalidade de promover o aprendizado e desenvolvimento dos alunos.
3	Desinvestimento pedagógico	Nessa categoria, trata-se sobre a diminuição da intencionalidade e objetividade das ações educativas desenvolvidas pelo professor no ambiente escolar, resultando em menor engajamento e eficácia.
4	Inovação pedagógica	Nessa categoria trata-se sobre a utilização de metodologia diversificada, tecnologias educacionais e a utilização da flexibilidade curricular para enriquecer o processo de ensino-aprendizado.

Fonte: Autora (2026).

Categoria Cultura escolar

Ao abordar a categoria de Cultura Escolar, foram identificados dois materiais que tratam especificamente desse tema. Essa categoria tem ganhado relevância por contribuir para a compreensão das dinâmicas internas das instituições de ensino, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas e à valorização dos diferentes componentes curriculares.

No estudo realizado por Fensteseifer, Nascimento e Souza (2018, p. 1) destaca-se que a cultura escolar exerce influência direta na continuidade e manutenção dos investimentos pedagógicos dentro do ambiente escolar. Essa cultura reflete os valores, as crenças e as práticas compartilhadas por toda a comunidade educativa, afetando diretamente o planejamento e a execução das ações pedagógicas.

Em sua pesquisa, Teixeira e Santos (2023) apontam que a cultura escolar impacta na desvalorização do componente curricular de Educação Física; destacam que a desvalorização pela comunidade escolar e a falta de materiais influenciam no desempenho pedagógico dos professores de Educação Física.

Outro ponto enfatizado pelos autores é que o reconhecimento da Educação Física como componente curricular pela comunidade escolar também interfere significativamente nesse processo de investimento. Quando essa área é valorizada, há maior engajamento e apoio ao trabalho dos profissionais da Educação Física, o que fortalece sua atuação e contribui para a consolidação de práticas pedagógicas mais efetivas.

Oliveira e Frizzo (2022, p. 1) apontam que, ao longo da carreira, exige-se formação continuada em Educação Física, participação ampla no ambiente escolar e demais atividades; por outro lado, a diminuição de carga horária, desvalorização salarial, precarização da infraestrutura, transferência de responsabilidade, distanciamento da família e invasão tecnológica são fatores que impactam diretamente no investimento pedagógico, que surge como resultado direto do enfraquecimento da cultura escolar, deixando de ser um ambiente de valorização e transformação para se tornar um reflexo das desigualdades sociais.

Assim, os autores concluem que a cultura escolar possui influência significativa na atuação docente em Educação Física. Por outro lado, uma cultura escolar resistente a mudanças, a falta de valorização da disciplina e a ausência de apoio pedagógico podem levar ao desgaste do professor e aproximá-lo do desinvestimento pedagógico.

Categoria trabalho pedagógico

Quanto à categoria trabalho pedagógico, Calheiros (2018) aborda as relações sociais que influenciam o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor no espaço escolar. Apesar de destacar a necessidade de uma reflexão profunda e rigorosa sobre o tema, o autor aponta que o trabalho pedagógico é uma prática social que pode reproduzir ou desafiar a lógica capitalista, e os professores, com a prática pedagógica que desenvolvem, podem contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos.

Calheiros (2018) destaca que o capitalismo influencia o trabalho pedagógico dos professores, pois o trabalho pedagógico é um processo dinâmico e multifacetado, influenciado por diversos fatores, como: formação inicial, carga horária, número de turmas, condições de trabalho, infraestrutura e políticas públicas educacionais. Logo, ao realizar um trabalho pedagógico alienado e sem vínculo com a criticidade, pode-se reforçar hierarquias sociais e reproduzir valores que não promovem a transformação social. Essa situação pode ser interpretada como um desinvestimento pedagógico, na medida em que limita o potencial da educação para formar cidadãos críticos e conscientes.

Para Coutinho e Souza (2023), os professores enfrentam desafios quanto à organização do trabalho pedagógico; dessa maneira, a falta de recursos e a necessidade de adaptações nos planejamentos são barreiras encontradas. Além disso, a formação inicial e continuada dos professores deve ser repensada para melhorar a atuação na educação básica.

Os autores destacam ainda que o trabalho pedagógico não deve se limitar à administração de atividades e/ou materiais, mas sim buscar a apropriação do conhecimento pelos alunos. Em seguida, pontuam que essa fragilidade na organização do trabalho pedagógico faz com que os professores não invistam no trabalho pedagógico, tornando-o sem objetividade e sentido nas aulas desenvolvidas, ficando limitado e desarticulado.

Scapin, Gomes e Souza (2021) discutem os desafios enfrentados para a organização do trabalho pedagógico a partir das experiências que vivenciaram em uma disciplina de Estágio em Educação Física. Assim, pontuam que as aulas no contraturno, a evasão, a esportivização e a separação dos alunos por sexo são fatores que desqualificam o componente curricular, refletindo, dessa maneira, no desinvestimento pedagógico, pois a organização do trabalho pedagógico realizado pouco contribui para o processo formativo do aluno.

Oliveira e Pereira (2021), ao tratarem do Planejamento e da Organização do Trabalho Pedagógico, destacam alguns desafios enfrentados, como: formação inicial dos professores, falta de apoio institucional, escassez de recursos e diversidade de contextos sociais e culturais,

fatores que influenciam diretamente o planejamento e a organização do trabalho docente. Além disso, é importante destacar outros elementos que contribuem negativamente para o cenário educacional, como as políticas públicas ineficazes, o contínuo sucateamento da educação pública e a desvalorização salarial da categoria. Apesar desse contexto, há um movimento de resistência por parte dos docentes, que buscam, com esforço e comprometimento, valorizar e fortalecer a educação.

Oliveira e Frizzo (2019), em sua pesquisa, apontam que o trabalho pedagógico do professor, ao longo da carreira docente, torna-se menos organizado, principalmente no final da carreira. Além disso, as aulas tornam-se mais esportivizadas, fazendo com que haja um empobrecimento da experiência educativa. Os professores de EF destacam ainda que, no espaço escolar, não há reconhecimento do componente curricular nem legitimação pelos demais componentes curriculares. Esses aspectos podem corroborar o desinvestimento pedagógico praticado pelo professor no final da carreira docente.

Silveira e Frizzo (2021) pontuam que, quanto à organização do trabalho pedagógico em um contexto de pobreza, esse fator impacta o trabalho realizado. Dessa maneira, ficou perceptível, na pesquisa, que afeta também a frequência e a aprendizagem dos alunos. Logo, compreende-se que as condições de vida das pessoas estão relacionadas às condições educacionais.

É relevante salientar que as questões materiais e estruturais, bem como as condições de vida dos alunos, também geram a precarização da organização do trabalho pedagógico do professor, uma vez que as possibilidades de desenvolver um trabalho com intencionalidade tornam-se dificultosas diante dos fatores negativos que o espaço escolar oferece. Portanto, o desinvestimento pedagógico ocasionado tem relação com as condições precárias de infraestrutura, falta de recursos e ausência de políticas públicas, que diminuem a potencialidade de transformação que a educação pode proporcionar aos sujeitos.

Galdino et al. (2025), no relato de experiência exposto, apontam que o trabalho pedagógico, em diferentes contextos, apresenta fatores que implicam o trabalho desenvolvido pelo professor. Dessa maneira, há fatores que implicam o desinvestimento pedagógico, como a inclusão de alunos sem o apoio necessário, indisciplina, falta de recursos, infraestrutura e motivação dos alunos. Logo, nos diferentes contextos em que os relatos ocorrem, o desinvestimento pedagógico está relacionado à falta de infraestrutura, formação continuada e evasão escolar, resultando na desmotivação dos professores e, conseqüentemente, em um nível menor de aprendizagem dos alunos.

Dalla Nora e Ferreira (2023), ao analisarem o discurso dos professores de EF sobre o trabalho pedagógico, concluíram que a desvalorização do professor, salários baixos, falta de investimento, ausência de infraestrutura adequada, contexto local desfavorável, falta de apoio familiar, indisciplina dos alunos e falta de tempo para planejamento são desafios significativos para a realização do trabalho docente de forma primorosa. Concluíram ainda que esses aspectos contribuem para a prática do desinvestimento pedagógico.

Santos e Pereira (2021), ao refletirem sobre os entraves que dificultam o trabalho pedagógico do professor de EF, identificaram que a falta de materiais e a escassez de estudos sobre a organização do conteúdo e o planejamento das aulas de EF são entraves à realização de um trabalho pedagógico relevante e têm relação com o desinvestimento pedagógico, uma vez que a carência de produções acadêmicas e orientações específicas para o planejamento reforça o caráter de improvisação nas aulas, evidenciando o impacto do desinvestimento na formação dos alunos e no trabalho docente.

Ainda sobre a categoria Trabalho Pedagógico, destaca-se a pesquisa de Bernardi e Molina Neto (2016). Os autores ressaltam que as condições precárias de trabalho, a pouca autonomia docente, o aumento do trabalho e a falta de apoio institucional são elementos que impactam o trabalho pedagógico do professor. Os professores que vivenciam essa realidade, conseqüentemente, desinvestem na carreira profissional, o que faz com que a organização do trabalho pedagógico fique comprometida com uma educação que busque transformações.

No que diz respeito à formação inicial e à sua importância para o trabalho pedagógico, Sato, Silva e Nassar (2021) apontam que, apesar de os professores ingressarem na carreira docente com saberes adquiridos em sua formação acadêmica, há conhecimentos que podem ser apreendidos com o trabalho pedagógico realizado; entretanto, nem todo conhecimento é possível de ser desenvolvido no espaço escolar devido a alguns entraves, como a falta de infraestrutura, o que dificulta a realização do trabalho pedagógico.

Tal qual, Nascimento, Sato e Nassar (2024) realizaram um estudo que versa sobre como o professor de EF percebe mudanças em seu trabalho pedagógico ao longo dos anos e constataram que ele se modifica e é ressignificado com a experiência adquirida. Contudo, os professores apontam que encontram barreiras nesse processo, como a falta de espaços adequados, carência de materiais e resistência dos alunos. Ressaltam ainda que a formação inicial não é suficiente para realizar um trabalho pedagógico exitoso com os alunos, sendo necessária a formação continuada, e que essas barreiras fazem com que alguns professores não invistam no trabalho pedagógico.

Sobre as políticas educacionais, Scapin e Ferreira (2022) analisam as implicações das atuais reformas educacionais no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim, os autores apontam que o trabalho pedagógico é comprometido devido às reformas educacionais que reestruturam o mundo do trabalho e que o abandono do trabalho pedagógico é visto como parte de um projeto dominante que prioriza a mercantilização da Educação Física. Portanto, essas ações corroboram o desinvestimento pedagógico, uma vez que as reformas educacionais têm precarizado o trabalho pedagógico desenvolvido no componente curricular de Educação Física.

No que se refere à categoria desinvestimento pedagógico, Teixeira e Santos (2023) apontam que há vários fatores que o fortalecem; entre eles, predominam a falta de reconhecimento do componente curricular de Educação Física, o perfil profissional, a falta de planejamento e a cultura escolar. Dessa maneira, essa desvalorização contribui para uma menor atuação dos professores de Educação Física.

Vieira (2022), ao realizar sua pesquisa, que se enquadra na categoria trabalho pedagógico, destaca quais preocupações dos professores, na atualidade, impactam o trabalho pedagógico. Ressalta que, no contexto escolar, as políticas públicas, carga horária, indisciplina dos alunos, desvalorização do componente curricular, infraestrutura inadequada, falta de materiais, desvalorização profissional, aumento de alunos a serem incluídos sem apoio, saúde mental e problemas sociais são preocupações constantes que afetam o trabalho docente, pois prejudicam o ambiente escolar e a aprendizagem dos alunos. Logo, a pesquisa retrata que a realidade é complexa no contexto escolar e que as preocupações referentes aos fatores citados implicam o desinvestimento pedagógico.

Categoria desinvestimento pedagógico

As condições precárias e a falta de materiais impactam o trabalho realizado pelos professores de Educação Física. Santos, Pereira e Souza (2024) explanam, em sua pesquisa, que os problemas estruturais das escolas dificultam a introdução de conteúdos nas aulas de Educação Física; logo, esses fatores contribuem para a desvalorização do componente curricular e, como consequência, levam o professor a não investir em sua prática.

Ao pesquisar sobre quais motivações dificultam o trabalho pedagógico do professor de Educação Física, Maldonado e Silva (2017) concluíram que o descontentamento profissional, a jornada de trabalho extensa, a baixa remuneração, a deficiência na formação inicial, a desorganização do trabalho, a indisciplina dos alunos e a ausência de espaços adequados contribuem para uma prática esvaziada de objetividade.

Os autores argumentam ainda que não é somente atribuição dos professores para que ocorra o desinvestimento pedagógico e que há outros atores que contribuem nesse processo. Diante desse contexto, os professores buscam e adotam estratégias de sobrevivência, sendo uma delas a ampliação da carga horária com o objetivo de adquirir maior vantagem salarial.

O desinvestimento pedagógico, especificamente no componente curricular de Educação Física, para Teixeira e Santos (2023, p. 5), envolve vários fatores que implicam nesse fenômeno, como crenças, as motivações, o modelo de formação do indivíduo, as tensões e as dificuldades no ambiente de trabalho”. Dessa maneira, os autores apontam que tais fatores, apesar de serem variados, de certa forma fogem ao controle dos professores.

O sentimento de desvalorização ocorre devido a fatores como: professores atuarem com carga horária extensa, possuem mais de um vínculo, infraestrutura inadequada e desvalorização do componente curricular. Contudo, os pesquisadores constataram que a busca por qualificação é realizada para que haja melhoria salarial e, mesmo buscando qualificação profissional, não é suficiente para sanar a desvalorização profissional, o que contribui para que a prática seja desmotivada, afetando tanto os professores quanto os alunos (BORCK; OLIVEIRA; FRIZZO, 2019).

Categorias Inovação pedagógica e desinvestimento pedagógico

Froes *et al.* (2024) analisam duas categorias, que são a relação entre a inovação e o desinvestimento pedagógico. Nessa questão, apontam que fatores como o contexto escolar, a desvalorização da disciplina e a falta de tempo dos professores para realizarem o planejamento impactam o desinvestimento pedagógico. Contudo, ao abordar a inovação, os autores destacam que o trabalho pedagógico se torna diferenciado quando o professor inova em sua prática por meio de aulas inclusivas e com conteúdo crítico que agregue conhecimento ao aluno.

Queiroz (2021) trata, em sua pesquisa, das categorias desinvestimento pedagógico e inovação pedagógica. A autora infere que o fenômeno do desinvestimento pedagógico é praticado pelos professores de Educação Física por fatores complexos e que a atribuição de culpa não deve ser direcionada somente aos professores, pois há um conjunto de fatores que fortalecem essa prática, que perpassam por políticas públicas, infraestrutura, insatisfação com a disciplina e falta de reconhecimento do componente curricular. Quanto à inovação, a autora destaca que, nos últimos anos, a busca por práticas inovadoras bem-sucedidas tem gerado investimento, contribuindo para a qualidade do ensino.

Considerações finais

O estudo em questão, ao fazer a análise dos materiais acadêmicos, encontrou quatro categorias: cultura escolar, trabalho pedagógico, desinvestimento pedagógico e inovação pedagógica. Essas categorias tratavam do tema em questão e da pergunta norteadora: De que modo o desinvestimento pedagógico implica no ciclo profissional dos professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Ensino do município de Dom Eliseu (SEMEDE), no estado do Pará?

Nessa pesquisa, os achados encontrados apontam diversos fatores que contribuem para que o trabalho pedagógico tenha traços do desinvestimento pedagógico. Os materiais acadêmicos analisados indicam que os fatores são diversos, como: desvalorização do componente curricular, falta de materiais, infraestrutura inadequada, desvalorização salarial, número de alunos por turma, políticas educacionais, evasão dos alunos, aulas no contraturno, esportivização, separação dos alunos por sexo, falta de apoio institucional, indisciplina dos alunos, falta de tempo para o planejamento, reformas educacionais que precarizam o trabalho, jornada de trabalho extensa, deficiência na formação inicial, desorganização do trabalho, apoio à saúde mental, entre outros.

Contudo, os fatores que fortalecem o desinvestimento pedagógico são mais administrativos do que necessariamente pedagógicos. Dessa maneira, é necessário que sejam melhor analisados para que a responsabilização não recaia somente sobre o professor.

A pesquisa revela ainda que os professores enfrentam o desinvestimento em suas práticas pedagógicas ao longo da carreira, especialmente devido ao abandono governamental e à insatisfação com a profissão. Contudo, há aqueles que, mesmo diante de situações de abandono institucional, procuram inovar em suas aulas e buscam investimento em sua formação com a intenção de proporcionar ensino-aprendizagem diferenciada aos alunos e distanciam-se da esportivização.

Quanto ao desinvestimento pedagógico em cada ciclo profissional, não houve achados que analisassem cada ciclo de forma restrita, mas sim de forma geral, indicando que, com o passar dos anos, o planejamento do professor começa a se tornar desorganizado.

A pesquisa valida ainda que aspectos como políticas públicas, infraestrutura precária, falta de materiais e falta de reconhecimento da disciplina fortalecem o desinvestimento pedagógico, bem como a ausência de apoio institucional. Outro ponto destacado é a falta de apoio à temática da saúde mental direcionada aos professores.

Quanto às pesquisas futuras, uma questão a ser focalizada é como se verifica o desinvestimento pedagógico por ciclos na carreira e a relação entre tecnologia e desinvestimento pedagógico.

Em suma, essa revisão demonstrou que o desinvestimento pedagógico possui vários fatores que levam o professor a praticá-lo; contudo, eles não são criados pelo professor. Além disso, aponta que os materiais acadêmicos não indicaram como ocorre o desinvestimento pedagógico por ciclo profissional. Diante desse cenário, os fatores políticos são os que mais têm afetado e influenciado o desinvestimento pedagógico. É imprescindível que haja políticas públicas que atuem para valorizar os professores, além de oferecer espaços adequados para que os alunos realizem as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.

6 DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Teixeira e Santos (2023) consideram que devemos ter cautela ao obter uma definição para o termo DP. Machado *et al.* (2010) entendem que estabelecer uma definição acerca desse termo, a começar pelos elementos determinantes desse processo, é tarefa difícil e exige cuidado. A cautela considerada por Teixeira e Santos (2023) é compreensível quando Machado *et al.* (2010) revelam que a literatura sobre o tema apresenta uma série de conceitos que direcionam para esse fenômeno. Tais definições o apresentam sempre como um produto resultante de um emaranhado de fatores relacionados entre si, o que nos permite classificá-lo como um fenômeno de caráter multifatorial.

Compreendidas as considerações de Teixeira e Santos (2023) e Machado *et al.* (2010), assinala-se que o professor, na condição de DP, é reconhecido por sua presença “ausente”, ou seja, muitas vezes está em seu posto de trabalho, entretanto não cumpre integralmente suas funções, sendo essa situação identificada por certas práticas conhecidas na Educação Física por termos como “pedagogia das sombras”.

Por ser multifatorial, o fenômeno estudado é um assunto complexo, em que parcela relevante dos fatores que o caracterizam tem relação com o Trabalho Pedagógico e, de algum modo, com aqueles estabelecidos pela legislação da Educação Escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN), no artigo 13º, ao prescrever as atribuições dos professores, revela as amplas e complexas incumbências e a multiplicidade de papéis dispensados a esses profissionais, como:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Sendo o DP um fenômeno marcado por “professores que continuam no emprego, mas não têm ânimo nem interesse pela prática pedagógica” (SANTINI; MOLINA NETO, 2005, p. 212), a multiplicidade de funções e responsabilidades incumbidas aos professores, estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, no artigo 13º, reconhecidas por Pereira, Ilha e Rosa (2021) e registradas acima, em grande medida podem representar significativos determinantes que justificam esse fenômeno. Ou seja, a

multiplicidade de funções atribuída aos professores revela-se como um aspecto constituinte do DP.

No âmbito da Educação Física Escolar, a perspectiva alinhada aos fundamentos da LDB pode oferecer contribuição significativa ao DP, conforme destacado por Calheiros (2018). O autor argumenta que o trabalho pedagógico é um trabalho que se constitui no momento de sua realização, ou seja, ao mesmo tempo em que o trabalho pedagógico é um, ele é vários. Em sua compreensão, destaca o trabalho pedagógico considerando a diversidade e a distinção de realidades que marcam o contexto educacional, o que não permite generalizações.

No entanto, a compreensão de Calheiros (2018) cabe no debate do DP da Educação Física Escolar quando colocamos em discussão a ampla e complexa abrangência e a multiplicidade de papéis do trabalho pedagógico atribuídos aos professores na legislação da educação brasileira. Visto que o artigo 13º da LDB, referenciado acima, deixa claro o quanto são amplos, complexos e múltiplos os papéis conferidos aos professores.

Nesse sentido, Pereira, Ilha e Rosa (2021) registram que, à medida que as demandas educacionais se ampliam, a escola e seus trabalhadores passam a desempenhar diferentes papéis, e as condições para o trabalho docente tornam-se progressivamente mais complexas e difíceis. Destaca-se, desse modo, que a profissão docente acarreta um conjunto de atribuições e dilemas que provocam desgaste e esgotamento nos professores, implicando alterações em sua prática pedagógica.

Calheiros (2018), ao reconhecer que o trabalho pedagógico da Educação Física no contexto brasileiro é constituído por múltiplas determinações e ao entender esse contexto inserido nas relações de produção capitalista, permite implicitamente o reconhecimento de que as complexas e amplas atribuições e a multiplicidade de papéis estabelecidos ao professor podem ser compreendidos como aspectos presentes no DP da Educação Física. Ribeiro *et al.* (2022), ao investigarem a relação do professor de Educação Física com seu trabalho no cotidiano da escola, abordando as condições de satisfação e de insatisfação com o exercício de sua profissão, revelam que os baixos salários, a falta de condições materiais e o extenso tempo de trabalho são aspectos que identificam a insatisfação dos professores.

Teixeira e Santos (2023) reafirmam os achados de Ribeiro *et al.* (2022) quando apresentam o contexto predominante dos professores de Educação Física escolar na atualidade. O debate teórico focaliza a complementação de carga horária, já que o professor acaba sentindo a obrigação de trabalhar em vários turnos e locais diferentes devido ao baixo salário. O excesso de trabalho prejudica consideravelmente a aula e os compromissos pedagógicos desse

profissional; em razão da sobrecarga, o professor acaba abrindo mão do planejamento das aulas e da participação nas reuniões coletivas realizadas na escola.

Machado *et al.* (2010) também apresentam achados que revelam realidades em que professores de Educação Física Escolar precisam trabalhar em três lugares diferentes (duas escolas e um módulo de orientação ao exercício), dificultando, dessa forma, seu envolvimento no planejamento semanal, nas reuniões coletivas, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e nas demais atividades que acontecem na escola.

Os achados apresentados por Ribeiro *et al.* (2022), Machado *et al.* (2010) e Teixeira e Santos (2023) materializam as compreensões de Calheiros (2018), ao entender que o trabalho pedagógico da Educação Física faz parte das estruturas de trabalho capitalista e, sendo uma expressão do processo de trabalho, organiza-se sob a tutela do assalariamento. Desse modo, Calheiros (2018, p. 137) compreende o trabalho pedagógico “como um meio de vida, uma expressão da venda da força de trabalho, um modo no qual uma parcela da classe trabalhadora encontra para produzir sua existência”. Na perspectiva de Calheiros (2018), Teixeira e Santos (2023) registram que, mesmo com o sentimento de impotência que caracteriza sua prática docente e a constante insatisfação com a profissão, o professor de Educação Física em estado de DP escolhe manter-se na função exercida, provavelmente pela necessidade de trabalhar, visão imposta pela sociedade capitalista.

Portanto, a ampla e complexa abrangência das atribuições e a multiplicidade de papéis dos professores estabelecidas nos documentos oficiais da educação brasileira podem, de certo modo, ser compreendidas como conflitantes nos estudos sobre DP com as particularidades que constituem a insatisfação docente, apresentadas por Ribeiro *et al.* (2022). Posto que salários que garantam a sobrevivência do professor de Educação Física, boas condições materiais e tempo de trabalho que considere o bem-estar e a produtividade são determinantes básicos que podem contribuir para que as prescrições do artigo 13º da LDB sejam um Investimento Pedagógico, não apenas na Educação Física Escolar, mas em todas as disciplinas escolares, como propõe a lei.

Portanto, qualquer apreciação acerca do fenômeno DP na Educação Física Escolar deve considerar que as condições do trabalho pedagógico estão cada dia mais complexas, seja no fazer docente, seja nos vários papéis que têm sido desempenhados pelos professores no contexto escolar. Assim, Santini e Molina Neto (2005, p. 212) realizaram uma pesquisa na qual

Neste estudo, os resultados analisados e interpretados apontaram elementos significativos na compreensão do processo de “abandono” da carreira docente e revelaram estratégias defensivas utilizadas por professores de Educação Física que abrem mão de seu compromisso ético, político e pedagógico-profissional de ensinar,

porém continuam no emprego, mobilizados, ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema. (SANTINI; MOLINA NETO, 2005, p. 212).

O entendimento de trabalho pedagógico apresentado por Calheiros (2018), os achados de Ribeiro *et al.* (2022) e o argumento exposto por Teixeira e Santos (2023) são importantes para deixar claro que o fenômeno do DP não é um desafio individual, exclusivo do professor. Para Silva e Bracht (2012), o DP é um fenômeno impossível de ser entendido como problema individual, tampouco dissociado da cultura escolar. Partindo da compreensão de que o trabalho pedagógico é constituído por múltiplas determinações (Calheiros, 2018), acredita-se que não é possível separar o DP da cultura escolar, assim como do contexto social e econômico, conforme pontuam Ribeiro *et al.* (2022) e Teixeira e Santos (2023).

Os determinantes do DP, característicos das relações e condições de trabalho apresentados por Calheiros (2018), Ribeiro *et al.* (2022), Teixeira e Santos (2023) e Pereira, Ilha e Rosa (2021), materializam-se nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores. Machado *et al.* (2010) percebem que o professor que vivencia o DP é aquele que se encontra em situações nas quais não apresenta grandes pretensões nas práticas educativas. Segundo Teixeira e Santos (2023), em alguns casos, a principal inquietação do professor nessa realidade é manter seus alunos ocupados na realização de atividades sem nenhuma intencionalidade pedagógica; suas aulas são esvaziadas de sentido, e sua atuação é reduzida ao monitoramento dos materiais didáticos, fazendo com que sua “aula” pouco se diferencie de uma atividade livre realizada pelos alunos.

Desse modo, a intervenção que o professor em DP realiza na Educação Física pode ser definida como uma “não aula”, como rola-bola e/ou como pedagogia da sombra, pois não há planejamento nem objetividade no que concerne ao trabalho pedagógico do componente curricular de Educação Física.

Outra particularidade que caracteriza o DP da Educação Física Escolar é a supervalorização da administração do material pedagógico em detrimento do desenvolvimento do educando. Fensterseifer, Nascimento e Souza (2018) acreditam que o trabalho pedagógico deve ser relevante à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, e não apenas voltado ao cuidado com os materiais pedagógicos. De certo modo, para esses autores, sobrepor os cuidados com o material utilizado na prática educativa pode colocar em segundo plano — ou tornar ausentes — ações fundamentais do trabalho pedagógico, como o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras e socioemocionais dos educandos.

Darido (2012) esclarece que a expressão rola-bola faz referência à ausência de critérios refletidos e discutidos na avaliação das práticas pedagógicas da Educação Física Escolar, como aspectos significativos do DP. Isso ocorre porque o contexto da Educação Física Escolar é marcado por eventualidades em que os alunos escolhem a ação que desejam realizar; em geral, os meninos preferem jogar futebol e as meninas, vôlei ou queimada. No entanto, o professor não realiza intervenções que explorem as potencialidades da Educação Física no desenvolvimento do sujeito. Nesse contexto, atribui-se ao professor o termo rola-bola devido ao fato de apenas repassar a bola aos alunos. Além disso, observa-se ainda que as práticas pedagógicas da Educação Física ocorrem de forma tradicional, ligadas à esportivização.

A falta do uso de critérios refletidos e discutidos acontece nas circunstâncias nas quais o professor atribui uma nota, mas, ao fazer isso, olha para o aluno e escolhe a nota no momento. Pode-se considerar a prática rola-bola esvaziada de critério porque é uma ação esvaziada de sentido, de interesses, de possibilidades e de potencialidades.

A compreensão de uma “não aula” passa também pela reflexão do que seria considerado uma aula. Assim sendo, Machado *et al.* (2010, p. 133) consideram que a aula deveria ser um fenômeno vivo e, para isso, deve ter caráter dinâmico; intencionalidade, pois as aprendizagens e/ou desenvolvimentos procurados são básicos para todos os alunos da turma; uma aula acontece quando desempenha seu papel no projeto que articula o trabalho no médio e longo prazo; exige, por parte do professor, um projeto de mediação no qual os alunos possam construir seus saberes de maneira significativa e singular.

Machado *et al.* (2010) compreendem a aula como um fenômeno vivo, o que pressupõe que esse momento se configure como repleto de situações inesperadas, capazes de surpreender o professor. No entanto, isso não deve eximi-lo de um planejamento prévio. No que tange à intencionalidade, a ação docente deve estar marcada por uma reflexão acerca do que vai ser proposto, bem como pela busca de seus porquês. Já as aprendizagens e/ou os desenvolvimentos procurados são essenciais para todos os alunos da turma. Assim, a participação ou não na aula não deve ser simplesmente uma escolha do aluno, o que não significa ignorar o interesse dos estudantes como fator importante para potencializar sua participação.

Conhecer os critérios de identificação e caracterização de uma aula é imprescindível para identificar o que é uma não aula; esta é o processo inverso de uma aula. Para Machado *et al.* (2010), uma não aula acontece quando, no tempo-espaço designado ou reservado para que a prática pedagógica do professor ocorra, este não intervém de forma objetiva e intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem de um conteúdo específico e/ou do desenvolvimento de determinada habilidade. Geralmente, esse espaço pode confundir-se

com outros momentos nos quais os alunos simplesmente se divertem (recreio ou aula vaga), sem ocorrer qualquer diretividade do professor com intenções pedagógicas de aprendizagem.

Determinantes relacionados à saúde dos professores também caracterizam o DP; exemplo disso é a Síndrome do Esgotamento Físico (SEP), apontada por alguns estudos como aspecto presente no abandono da carreira docente e na abdicação do compromisso do professor com a aprendizagem do aluno. Santini e Molina Neto (2005) discutem a SEP, que acomete profissionais que sofrem desgaste físico e emocional, levando a sentimentos depressivos e fadiga crônica, causados por diversos fatores, como: a sobrecarga de trabalho ao desempenhar múltiplos papéis; as características do ambiente escolar, marcadas por estruturas físicas, humanas e pedagógicas que não garantem as potencialidades da Educação Física no âmbito escolar; relações interpessoais; escolha da profissão; limitação acadêmica; e fatores de ordem social, que são alguns dos elementos que causam o DP.

Carvalho (2025, p. 162) ressalta outras particularidades que contribuem de maneira relevante para o DP. De acordo com a autora, “a escola também desinveste quando não propicia infraestrutura para o trabalho, e a gestão desinveste quando se esquece que a Educação Física faz parte do currículo, é conivente com as circunstâncias e invisibiliza as necessidades da área”. Ainda sobre essa questão, Bracht (2011, p. 20) destaca que “a própria falta de reconhecimento da disciplina escolar EF e, conseqüentemente, do trabalho dos professores de EF é um dos fatores que levam os mesmos a desinvestir”.

De forma pertinente, Carvalho (2025, p. 162) pontua em seu estudo que o DP prejudica aspectos que perpassam o aluno e o componente curricular quando este não é desenvolvido de forma sistemática, pois:

O estado de desinvestimento pedagógico prejudica consideravelmente a qualidade da educação, os profissionais da área em busca de efetividade nas relações de ensino e aprendizagem, a legitimidade do componente curricular, a valorização da disciplina, o interesse dos estudantes, promovendo desigualdade e exclusão, impactando a formação dos estudantes e, principalmente, gerando um conceito negativo e descomprometido da área na concepção social. (CARVALHO, 2025, p. 162).

O estudo aponta também que o DP impacta diretamente a qualidade do ensino, reforçando um esvaziamento do que o componente curricular propicia no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Carvalho (2025, p. 162) pontua em seus achados, as particularidades que contribuem para que os professores estejam em DP apontam para:

A luta pela sobrevivência, o ciclo vicioso do sistema, os salários inadequados, a tripla jornada de trabalho, a falta de incentivos, o sucateamento da educação, a conivência da gestão, as negociações com os alunos, a superlotação das salas, a comodidade e a tecnologia, entre outros, exercem uma influência significativa sobre as práticas pedagógicas. (CARVALHO, 2025, p. 162).

Dessa forma, Santini e Molina Neto (2005) entendem que as consequências do trabalho cotidiano e o absenteísmo fazem com que a qualidade do trabalho docente desenvolvido nas aulas de Educação Física diminua, e o professor abandone o trabalho docente, permanecendo no espaço escolar pela remuneração, sem preocupação com a qualidade do trabalho realizado, mas sim em manter sua estabilidade financeira.

Há que se destacar que a violência escolar contra professores é uma dificuldade que se torna cada vez mais complexa em nossa sociedade e que afeta não somente a qualidade do ensino, mas também a saúde mental e física dos educadores. Esse fato manifesta-se por meio de agressões verbais, humilhações e até casos extremos de violência física. Na maioria das vezes, a falta de limites claros, a desestruturação familiar e a impunidade contribuem para a ampliação desses episódios. Professores, que deveriam ser respeitados como figuras de autoridade e conhecimento, acabam se sentindo desprotegidos e desmotivados, o que impacta diretamente o trabalho pedagógico, bem como o clima escolar como um todo. Dessa maneira, Gomes e Santos (2023, p. 5976) apontam que:

A violência também cria desafios significativos para o ensino eficaz. Os professores podem ter dificuldade em manter a ordem na sala de aula, comprometendo o ambiente de aprendizado. Vale destacar também a exaustão profissional, aumentando as taxas de burnout entre os educadores, resultando, assim, em diminuição da qualidade do ensino.

Em vista disso, a violência contra os professores reflete uma crise mais ampla de valores sociais, em que o respeito e a empatia estão em declínio. Nota-se ainda que a ausência de políticas públicas eficazes para combater esse problema, bem como a falta de suporte psicológico e jurídico adequado, agravam a situação. Muitos educadores acabam abandonando a profissão por medo ou frustração, gerando perda significativa de profissionais qualificados. (GOMES; SANTOS, 2023, p. 5976).

Outro aspecto é a escolha consciente da profissão e a limitação acadêmica, entendidas por Santini e Molina Neto (2005) e também reconhecidas por Fensterseifer, Nascimento e Souza (2018), ao defenderem que, apesar de o tipo de formação e a formação continuada não serem determinantes isolados, os reflexos da formação, bem como fatores atitudinais, profissionais e pessoais, podem influenciar o abandono da profissão.

A escolha da profissão e a formação acadêmica são importantes porque o estado emocional do professor e a aptidão profissional são imprescindíveis para o adequado desenvolvimento do trabalho docente. A incompetência na profissão pode trazer prejuízo à formação educacional do aluno. Assim, Freire (1996) entende que o professor deve levar a sério sua formação, estudando e esforçando-se para estar à altura de sua tarefa e para ter força moral para coordenar as ações de sua classe. Consequentemente, a falta ou fragilidade da formação

profissional, assim como a docência ausente de uma escolha consciente, pode ser determinante do DP e, conseqüentemente, implicar prejuízos na formação educacional do aluno.

Portanto, decidir de forma consciente por uma profissão é importante para a construção do vínculo identitário, pois a identificação profissional é essencial na docência, haja vista que o profissional que gosta do que faz e tem os meios necessários para desenvolver um bom trabalho talvez não se deixe levar por momentos de DP em seu trabalho pedagógico, no qual a Educação Física desenvolvida pouco contribui para os alunos e passa a ser efetivada sem planejamento. Nesse sentido, Batista, Graça e Pereira (2012) compreendem que é plausível inferir que competência e identidade são dois construtos que têm relação de confluência, a começar por sua natureza dinâmica e relacional e por sua situacionalidade. Além disso, ambos são conceitos aplicados ao campo profissional, sendo recorrente a referência à competência profissional e à identidade profissional.

No intrínseco processo de construção da competência docente e da identidade profissional, a formação profissional é fundamental. Nesse sentido, Cruz *et al.* (2019) destacam que a construção da identidade docente supõe a busca por conhecimentos, saberes e competências que dimensionam seu perfil enquanto profissional da educação.

A realidade apresentada por Cruz *et al.* (2019) indica a notoriedade da Formação Continuada. Atendendo ao contexto, a LDB (1996) estabelece, em seu artigo nº 62-A, que os professores devem ter acesso à Formação Continuada. Assim sendo, tem-se:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).
Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, 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. (BRASIL, 2024, p. 26).

Farias (2010) destaca que, no decorrer da atuação docente, o professor de Educação Física auxilia na consolidação da formação, a qual é marcada por fatores tanto pessoais quanto relacionados à demanda de trabalho na área. Assim sendo, pode-se notar que, na prática docente, alguns prejuízos sofridos na Formação Inicial podem ser reajustados e que, em outras situações, as práticas pedagógicas podem ser alteradas tanto por motivos pessoais quanto pela própria demanda de trabalho, que perpassa pela carga horária, pelos materiais pedagógicos, pela infraestrutura, bem como pela valorização salarial, entre outros aspectos.

Em relação à valorização/desvalorização docente, Braido (2021) aponta que esses conceitos variam no decurso do tempo; contudo, entende-se que a desvalorização ocorre por fatores como: professores mal remunerados, ausência de concurso público com regularidade

para ingresso na carreira e falta de condições materiais e estruturais adequadas para que o trabalho pedagógico seja aprimorado nos espaços escolares, entre outros. Conforme a autora, quando se fala em valorizar o professor, é porque há desvalorização.

O desinvestimento na carreira docente também impacta o trabalho pedagógico e ocorre devido a alguns fatores, como a falta de investimento, planos de cargos e salários que não valorizam o professor, ausência de concurso público para a função docente, formação profissional inovadora, além de outros aspectos. Logo, há uma interdependência entre o DP e o desinvestimento na carreira, pois o resultado dessa ligação é um ciclo em que não há um trabalho pedagógico de qualidade, há professores desmotivados e o ensino oferecido não apresenta qualidade.

Vale salientar, mais uma vez, que a desvalorização dos professores é uma barreira que afeta diretamente a efetividade do processo educativo, causando desmotivação, esgotamento profissional, sobrecarga docente e até o abandono da carreira, prejudicando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Logo, é preciso avançar nas políticas que valorizem o magistério.

7 FASES DA CARREIRA DOCENTE E DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO

O DP é compreendido por Huberman (1995) como uma fase da carreira profissional do professor. No entanto, Machado *et al.* (2010) e Faria; Machado; Bracht (2012) entendem que esse fenômeno versa sobre o estado em que o profissional pode se encontrar. Na compreensão de Huberman (1995), o DP é caracterizado, de certo modo, pela cronologia ou linearidade, pois esse estudioso identifica esse fenômeno na estrutura do ciclo da vida profissional do professor. Para tanto, Huberman (1995) apresenta aspectos que caracterizam cada fase da vida profissional docente.

De acordo com Huberman (1995), a primeira fase do ciclo de vida profissional do professor representa a entrada na carreira e acontece nos dois ou três primeiros anos de trabalho. Essa fase é caracterizada pela sobrevivência e descoberta. Segundo Huberman (1995), a sobrevivência analisa o choque com a realidade que o professor vivencia ao se deparar com a complexidade da situação profissional, ao constatar as distâncias entre os ideais e a realidade do cotidiano no ambiente educacional, além de outros fatores desafiadores.

Ferreira (2017) explica o “choque com a realidade” ao expor que essa expressão nomeia o confronto inicial vivenciado pelos professores na atuação profissional, pois esse período é marcado pelo sentimento de sobrevivência que permeia as dificuldades iniciais com as quais os docentes precisam lidar. Todos os desafios conduzem à sobrevivência, à sensação de estar lutando na profissão.

Diferentemente da sobrevivência, a descoberta implica o entusiasmo inicial, a exaltação de aspectos que constroem o contexto profissional do professor, ou seja, o estado emocional de satisfação por ter uma turma e o sentimento de pertencer a um grupo profissional. No ciclo das fases da vida profissional do professor, a descoberta é um aspecto que pode auxiliar na sobrevivência, visto que Huberman (1995) reconhece que existem professores que, na entrada na profissão, experienciam tanto a sobrevivência quanto a descoberta, assim como há aqueles que experienciam apenas um desses aspectos.

Apesar de admitir a sobrevivência como um aspecto desafiador e identificar perfis de professores que escolhem a profissão a contragosto ou de forma provisória, Huberman (1995) não reconhece o DP na fase inicial da carreira profissional. No entanto, Gianecchin *et al.* (2018), ao considerarem que a escolha da profissão é um procedimento árduo, influenciado por questões pedagógicas, pessoais ou externas, compreendem que escolher a profissão a contragosto ou nela permanecer provisoriamente configura DP, haja vista que, para esses

autores, o desenvolvimento profissional pode iniciar-se ainda no período escolar, visto que as relações familiares e as experiências anteriores são mediadoras da escolha por essa profissão.

Logo, assinala-se, nesse processo, a socialização antecipatória, a qual se configura como os primeiros contatos com a profissão, mediante as relações com os pares, os familiares ou outros mecanismos que possibilitem compreender a carreira docente em sua totalidade. Giannecchin *et al.* (2018) consideram que a escolha profissional, para alguns professores, ocorre quando ainda são muito jovens e pode ser influenciada por fatores como imposições sociais e familiares, ingresso facilitado e disponibilidade dos cursos de licenciatura.

Conceição *et al.* (2015) identificam o DP no início da carreira docente, quando ocorre o choque inicial do professor ao se deparar com a realidade escolar. A verificação da distância entre a realidade idealizada e a concreta impacta professores em início de carreira. Nesse aspecto, Conceição *et al.* (2015) apresentam achados que apontam para o distanciamento entre a formação inicial e a realidade como um desafio a ser superado pelos educadores no início da carreira.

Segundo Ferreira (2017), o choque torna-se tão real que fica evidente que as aprendizagens dos cursos de formação estão distantes da realidade enfrentada. É importante destacar que há compreensões que defendem que nem sempre haverá choque com o real no início da vida profissional e que isso varia de pessoa para pessoa, pois cada indivíduo carrega histórias e experiências que permitem vivenciar cada etapa de maneira diferenciada, inclusive a primeira. Ferreira (2017) e Huberman (1995) são estudiosos que apresentam tais compreensões.

A estabilização ou comprometimento definitivo é a segunda fase do ciclo de vida do professor, ocorrendo dos quatro aos seis anos. Segundo Huberman (1995, p. 40), estudos revelam que essa fase precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de competência pedagógica. Assim, a estabilização é marcada pelos sentimentos de pertencimento a um corpo profissional, de independência e de maior experiência. Essas construções subjetivas refletem na prática pedagógica. Nessa fase, os professores preocupam-se menos consigo e mais com os objetivos didáticos, afirmam-se diante dos colegas mais experientes e estabilizam seu próprio modo de atuação. O comprometimento com a carreira docente se acentua, assim como o grau de liberdade profissional.

A fase de estabilização ou comprometimento definitivo, que caracteriza o período dos quatro aos seis anos, pode não representar, necessariamente, investimento na carreira docente. Primeiramente, porque o próprio Huberman (1995) reconhece que nem todos os professores vivenciam essa fase, visto que a linearidade não é regra nos ciclos de vida profissional. Portanto,

é possível considerar que, nesse período, existam realidades educacionais em que professores não sejam caracterizados pela estabilização. Ademais, a afirmação profissional, a aquisição de confiança e a segurança, consideradas por Couto; Mororó (2017) como positivas, não invalidam a desilusão e o estado emocional de estagnação que podem acometer professores nesse período da carreira.

A diversificação ou experimentação ocorre no período de sete a vinte e cinco anos e é, segundo Huberman (1995, p. 41), uma fase resultante da consolidação pedagógica produzida naturalmente no esforço de marcar o desempenho e o impacto no seio da turma. Essa fase materializa-se na prática docente por meio da diversificação de materiais didáticos, das práticas avaliativas, da organização dos alunos e das sequências programáticas. O conhecimento tácito, originado da associação entre as experiências vividas ao longo da carreira e o conhecimento teórico adquirido na formação inicial, na pós-graduação e na participação em eventos, sublinha a atuação docente nesse momento.

Farias *et al.* (2012) evidenciam que pesquisas que abordam os momentos centrais da carreira indicam que os docentes participam de diferentes grupos, constroem autoconfiança, renovam sua trajetória, investem significativamente na profissão e mostram-se mais motivados e dinâmicos para experiências pessoais, bem como para envolvimento em discussões escolares e mobilizações políticas. Esses autores identificam professores que expressam expectativas profissionais, anseiam por valorização da educação, progressão funcional, melhorias salariais e manutenção do plano de carreira, entre outras particularidades.

Nesse contexto, Bahia *et al.* (2018) informam que, à medida que aumenta o tempo de atuação docente, diminui o nível de insatisfação com a remuneração. Embora tais associações não sejam estatisticamente significativas, os resultados parecem acompanhar a melhoria salarial decorrente do avanço no plano de cargos e salários.

Contudo, as expectativas profissionais podem indicar que os anseios docentes perpassam o ambiente educacional, e a solidez da prática didática pode depender também de contextos mais amplos, como políticas públicas educacionais. Mesmo que o professor invista em formação e construa uma prática sólida, isso pode não ser suficiente para todos manterem o investimento pedagógico. Pires (2021) registra que o baixo investimento educacional e a ausência de políticas públicas valorizadoras são fatores históricos ainda presentes no trabalho docente, representando contradições que impactam o exercício profissional. Farias *et al.* (2012) destacam que a solidificação da carreira docente foi permeada por lutas de classe e por organizações como sindicatos e associações.

Huberman (1995) identifica que, para parte dos professores, a diversificação abre espaço para o “pôr-se em questão”. Coutinho; Moreira (2023) informam que, nessa fase, frequentemente os docentes questionam a profissão e sua prática, embora nem sempre haja clareza sobre o que está sendo questionado.

O “pôr-se em questão” é marcado por sintomas que variam desde uma leve sensação de rotina até crises existenciais relacionadas à continuidade da carreira. Para alguns, caracteriza-se pela monotonia do cotidiano escolar; para outros, pelo desencanto após fracassos de reformas estruturais.

Outra fase é a serenidade e o distanciamento afetivo, que ocorre entre 45 e 55 anos. Nessa etapa, o professor reflete sobre suas experiências profissionais. Segundo Huberman (1995), o nível de ambição tende a diminuir, enquanto aumentam a confiança e a serenidade.

O conservadorismo e as lamentações marcam a transição dessa fase. Professores podem tornar-se mais críticos em relação a alunos, políticas educacionais e colegas mais jovens.

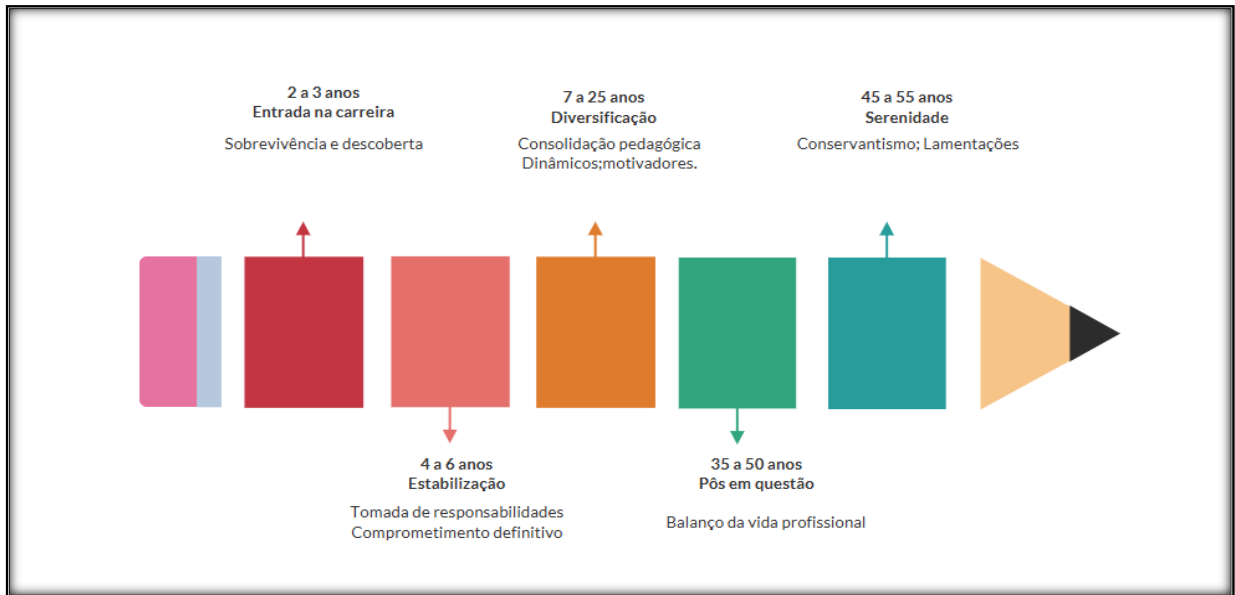
O desinvestimento é a última fase, ocorrendo entre 35 e 40 anos de carreira, caracterizada pelo recuo e pela interiorização. Segundo Huberman (1995), pode assumir um caráter até positivo, com maior dedicação a aspectos pessoais. Contudo, mudanças legislativas e inseguranças podem estimular o desinvestimento.

Embora Huberman (1995) associe o desinvestimento ao fim da carreira, ele pode ocorrer em qualquer fase. Melo; Moura (2024) destacam que o professor pode entrar em desinvestimento já na entrada na carreira.

Souza *et al.* (2025) revelam que a satisfação docente não apresenta correlação significativa com a carga horária, sugerindo que fatores psicossociais e organizacionais exercem maior impacto. Assim, o Desinvestimento Pedagógico pode ocorrer em qualquer fase da carreira.

Conforme Alvarenga; Tauchen; Borges (2018, p. 7), o desinvestimento é compreendido “como uma parte constituída por um todo (ciclo de vida profissional), em que a parte influencia o todo e o todo influencia a parte”. Destaca-se que, ao longo da carreira, essa dimensão — positiva ou negativa — influencia o trabalho pedagógico e impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 2. Ciclo de vida profissional



Fonte: Huberman (1995).

7.1 Implicações da formação profissional na carreira docente

Huberman (1995) aponta o “choque do real” como um fenômeno que caracteriza o ciclo da vida profissional no período de entrada na carreira docente. Dentre os constituintes desse fenômeno estão o afastamento entre os ideais e as realidades cotidianas no ambiente educacional, a fragmentação do trabalho e a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão.

Dentro dessa perspectiva, a formação inicial e a formação continuada apresentam implicações significativas. Assim, segundo Bagnara; Fensterseifer (2020), apesar de a formação inicial contribuir para uma formação reflexiva e voltada à tomada de consciência acerca de alguns temas basilares e essenciais para a intervenção pedagógica escolar, essa formação não tem potencial para resolver antecipadamente os problemas do egresso na carreira, nem os da própria Educação Física Escolar.

Nesse sentido, Souza *et al.* (2025) entendem que a formação do professor pode influenciar seu comportamento no ambiente educacional, levando-o a assumir características idênticas às do estado de DP, visto que o professor vivencia algumas situações ou temas da Proposta Curricular que exigem saberes mínimos necessários para conduzir a aula. Nesse contexto, o professor vê-se fragilizado diante da ausência de conhecimento, consequência da baixa qualidade de sua formação acadêmica e da ausência de formação continuada.

Gariglio (2010) apresenta dados que apontam que a formação acadêmica foi de extrema relevância para professores que enfrentaram o “choque da realidade”, pois, frente à complexidade do ensino, a formação universitária representou um salvo-conduto provisório, imprescindível para “sobreviver” nos turbulentos primeiros anos de atuação profissional. Além disso, os conhecimentos acadêmicos são essenciais para a reafirmação profissional, visto que, passados os momentos mais críticos vividos nos primeiros anos do magistério, podem tornar-se substrato básico fundamental para investimentos pedagógicos mais ousados e complexos.

Outra realidade significativa apresentada por Gariglio (2010) são as críticas feitas por professores à formação universitária que tiveram, especificamente quanto ao distanciamento da formação em relação às questões e aos problemas oriundos da prática. Esses professores reconhecem a relevância da teoria, dos conhecimentos e dos procedimentos acadêmicos para sua inserção no universo da prática profissional na escola. A realidade apresentada pelo autor revela críticas à instituição formadora, o que não significa negar a função da teoria, mas questionar como ela foi oferecida nos cursos.

Bracht (2024) reconhece, como uma das problemáticas nos cursos de formação de professores de Educação Física, a articulação horizontal entre as diferentes disciplinas dos currículos, representada pela fragmentação do conhecimento, resultante da realidade em que os conhecimentos das disciplinas básicas se orientam nas chamadas disciplinas-mãe, com quase nenhuma articulação com o objeto específico da Educação Física. Segundo o autor, essa realidade também é responsável, em virtude da dificuldade de articular esses conhecimentos disciplinares com as necessidades da intervenção, criando a tão falada — e mal compreendida — dicotomia entre teoria e prática.

Para enfrentar as implicações que caracterizam a articulação dos conhecimentos disciplinares, Bracht (2024) defende uma necessária mudança no processo de construção curricular, em que a diretriz não parta das disciplinas para o objeto específico da Educação Física, mas o inverso: do objeto específico para os conhecimentos disciplinares, considerando a intervenção, com suas características, problemas e desafios, como fonte organizadora da atividade curricular. De maneira mais explicativa, Bracht (2024) propõe organizar o currículo a partir da problemática teórica própria da Educação Física, e não das chamadas disciplinas clássicas, ou seja, iniciar pela intervenção pedagógica, tendo como objeto a cultura corporal de movimento. Com isso, os conhecimentos disciplinares passam a contribuir para a orientação da intervenção.

Bagnara; Fensterseifer (2020) chamam atenção para outro aspecto importante da Formação Inicial ao considerar que a forma como os egressos desenvolverão a Educação Física

Escolar tem relação com a Formação Inicial, o que potencializa a compreensão acerca das responsabilidades dessa disciplina. Nesse sentido, esses autores registram dados descritos por Silva (2009) que evidenciam que apenas na fase final do curso os acadêmicos demonstram maior inquietação com os aspectos pedagógicos, pois, ao iniciarem a Formação Inicial, acreditam que a Educação Física lida com o corpo no âmbito do bem-estar físico e psicossocial, o que corrobora para a permanência hegemônica de concepções nas quais a Educação Física Escolar tem como premissa central a aprendizagem motora, a aptidão física e a promoção e manutenção da saúde.

A permanência hegemônica dessa compreensão da Educação Física Escolar na Formação Inicial, apresentada por Bagnara; Fensterseifer (2020) e descrita por Silva (2009), é preocupante porque, segundo Campanholi (2020), quando o professor está em processo de formação na universidade, o conhecimento desenvolvido constituirá sua identidade profissional e cultural. Essa aprendizagem, de certo modo, determina as compreensões de sociedade, educação, currículo e ensino de Educação Física dos discentes em formação, impactando a docência.

Outra importante questão que permeia a formação docente, apontada por Bagnara; Fensterseifer (2020), é a superficialidade e fragmentação do conhecimento aprendido acerca do projeto pedagógico do próprio curso de formação. Com isso, além de não haver diretriz comum para o processo formativo, em consequência da heterogeneidade de compreensões sobre o encargo da Educação Física Escolar, é plausível que os professores não consigam produzir uma compreensão que abarque a amplitude do processo formativo, o que pode gerar ações pedagógicas dissociadas, fragmentadas e superficiais.

Apesar do reconhecimento das implicações da Formação Inicial no DP e da importância dos esforços necessários para enfrentar as lacunas que permeiam essa formação, convém examinar os pressupostos de Flores et al. (2019), que compreendem que não é cabível interpretar a Formação Inicial como fornecedora de produtos acabados; ao contrário, trata-se de uma fase inicial de um longo e diferenciado processo contínuo de desenvolvimento profissional. Assim, as propostas de formação continuada assumem caráter imprescindível.

Desse modo, Araujo; Oliveira; Souza Júnior (2019), ao observarem que a Formação Inicial não consegue responder a todas as demandas requeridas pela docência, destacam que a literatura atual tem apostado na formação contínua como processo interativo e dinâmico, individual e coletivo, que acontece em conformidade com os projetos da escola, materializando uma rede de construção de saberes e de desenvolvimento da organização curricular, que deve relacionar-se com as transformações culturais mais amplas para estimular a prática pedagógica.

Fiorini e Manzini (2017) argumentam que a formação continuada não se limita a cursos com informações técnicas, mas constitui um processo constante no qual o professor reconstrói sua identidade profissional. Esse processo estimula uma análise crítica das próprias práticas pedagógicas, indo além da simples aquisição de conhecimentos.

No que diz respeito à reflexão, Caldeira (2001) defende que ela deve partir da prática e buscar elementos teóricos que ajudem a compreendê-la, posto que, sem o trabalho de reflexão teórica, não é possível realizar a análise da prática. Além disso, para essa autora, é necessário prosseguir na reflexão com o objetivo de intervir e transformar a prática.

É importante contextualizar que as compreensões defendidas por Caldeira (2001) emergem da realidade apontada por estudos nos quais professores encontram dificuldades para refletir coletivamente sobre suas práticas docentes e, por essa razão, muitas vivências pedagógicas são perdidas. Para a autora, isso ocorre porque os professores, como profissionais práticos, não produzem saberes apenas com a prática.

Sobre as representações da formação continuada na (re)construção da identidade do professor, mencionadas por Fiorini; Manzini (2017), encontra-se em Rossi; Hunger (2012) a compreensão da formação continuada como espaço de (re)construção permanente da identidade pessoal do professor. Para tanto, é necessário propor a revisão dos significados sociais da profissão e da tradição, considerando saberes válidos e correspondentes à realidade; solidificar práticas consagradas culturalmente; realizar o confronto entre teoria e prática; refletir sobre as representações que os professores constroem da docência e de si nas redes de relações com outros professores e atores educacionais, como instituições, sindicatos e comunidade, bem como considerar as múltiplas dimensões da identidade dos sujeitos.

7.2 A avaliação em Educação Física Escolar e Desinvestimento Pedagógico

O processo avaliativo é um significativo elemento do trabalho pedagógico estabelecido pela atual LDB e uma prática marcante no contexto escolar de alunos e docentes. Para Neuenfeldt e Rataizk (2017), a avaliação é importante e indispensável tanto para os alunos quanto para os professores, pois, por meio dela, é possível identificar se os objetivos foram alcançados e se os alunos apresentam dificuldades e/ou progressos nas aulas. Por meio dela, o professor percebe como o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno está ocorrendo.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a avaliação é um elemento fundamental do processo pedagógico e pode reforçar um método de avaliação rígido no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, sua função na Educação Física é fornecer parâmetros para verificar

se as práticas educativas estão alinhadas ou não com as diretrizes curriculares estabelecidas pela escola.

É importante pontuar que, em um estudo que aborda o DP no desenvolvimento da Educação Física Escolar, a avaliação é um fenômeno importante a ser analisado, haja vista que, segundo Rodrigues (2003), a especificidade da ação avaliativa calca-se na relação dialética das atitudes humanas, que, por muitas vezes, revelam-se como aspirações valorativas e esbarram nos limites dos próprios valores. Isso significa que existe espaço para alienação, conflitos e interesses diversos. Assim sendo, a avaliação pode ser um dos indicadores da existência ou inexistência do DP nos contextos da educação.

Portanto, a análise da avaliação da Educação Física Escolar no fenômeno do DP deve considerar os diversos caminhos e as possibilidades que se apresentaram ao longo da trajetória educacional para a avaliação dos estudantes na Educação Física Escolar (MENDES; BARBOSA-RINALDI, 2020). Assim sendo, é importante conhecer as perspectivas da avaliação e suas implicações.

Nesse sentido, é sabido que, no âmbito escolar, a avaliação é constituída por diferentes perspectivas relacionadas a fatores históricos vividos pela sociedade, especificamente na educação, que influenciaram os critérios, instrumentos, intencionalidades e objetivos da avaliação. Posto que as compreensões sobre esses aspectos avaliativos, no decorrer do tempo e dos processos de mudança e desenvolvimento da educação, foram orientando as discussões e debates sobre a avaliação. A democratização dos sistemas educativos e a evolução das teorias de aprendizagem e do currículo foram desdobramentos históricos que marcaram as compreensões sobre a avaliação (ARAÚJO, 2017).

A evolução do conceito de avaliação é marcada por críticas à perspectiva tradicional que, na Educação Física Escolar, tem como critérios o desenvolvimento da motricidade, objetivando medir a quantidade de conhecimento apreendido pelos alunos e sua capacidade de reprodução desses conhecimentos, com a intencionalidade de classificar e selecionar os indivíduos entre si (NOBRE, 2021). Os estudiosos, nas teorias educacionais contemporâneas, invariavelmente criticam a “tradição avaliativa”, classificando-a frequentemente como sectarista ou positivista (VENÂNCIO; SANCHES NETO; BETTI, 2018).

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a avaliação no modelo tradicional apresenta-se como uma prática reducionista e contribui para processos excludentes. No contexto da Educação Física, esse instrumento pedagógico frequentemente assume um caráter meramente formal, sendo utilizado por professores e alunos para cumprir exigências institucionais, como normativas escolares, determinações legais ou mesmo a seleção de

estudantes para eventos esportivos internos e externos. Assim, os critérios avaliativos restringem-se, em muitos casos, à frequência do aluno ou a parâmetros biométricos (peso, altura etc.) e técnicos (execução de habilidades motoras, capacidades físicas ou destrezas específicas). Em algumas situações, a avaliação chega a ser negligenciada, perdendo sua função formativa.

O Coletivo de Autores (1992) analisa a abordagem tradicional da avaliação em Educação Física, destacando sua vinculação ao paradigma docimológico clássico. Nessa concepção, o foco recai predominantemente sobre aspectos metodológicos e instrumentais, com a elaboração de testes, materiais padronizados e sistemas de mensuração que privilegiam critérios classificatórios e seletivos. Os autores criticam essa perspectiva por reforçar uma função avaliativa marcadamente disciplinar, meritocrática e excludente, convertendo-a em mecanismo de legitimação do insucesso escolar. Tal modelo, segundo sua análise, tende a perpetuar dinâmicas discriminatórias, contribuindo para a evasão e marginalização educacional, particularmente entre estudantes de origem popular. Ainda conforme a crítica desenvolvida, esse enquadramento tradicional não traz à luz as discussões fundamentais sobre o papel da avaliação, reduzindo-a a ferramenta burocrática em detrimento de sua potencialidade formativa e transformadora.

Na avaliação do modelo clássico, as crianças são avaliadas em seus desempenhos predominantemente motores e fisiológicos e nas funções cardiorrespiratórias. Nesse modelo de avaliação, há interesse pelos talentos esportivos, e os objetivos são a competitividade nos jogos e as representações de turma ou escola. O Coletivo de Autores (1992, p. 70) ressalta que o foco no “talento esportivo e no aprimoramento da aptidão física que caracteriza, em parte, a aula e o processo avaliativo” poderá tornar a escola “desestimulante, segregadora e até aterrorizante”, sobretudo para aqueles alunos que não possuem alto rendimento na prática esportiva.

As novas perspectivas de avaliação têm o interesse de romper com a avaliação tradicional. Ao analisarmos a evolução das compreensões de avaliação que buscam romper com os paradigmas da visão tradicional, constatamos que novos critérios, instrumentos, objetivos e intencionalidades passam a caracterizá-la. A aprendizagem, na abordagem construtivista e na Teoria Desenvolvimentista, não é apenas o critério mais atual e definidor das perspectivas de avaliação que se contrapõem à tradição; é também o fenômeno que orienta os instrumentos, as intencionalidades e os objetivos da avaliação.

Assim, as evoluções das perspectivas de avaliação que se contrapõem ao paradigma da aptidão física e do rendimento esportivo, cujas habilidades motoras e qualidades físicas ocupam papel central (NEUENFELDT; RATAIZK, 2017), reconhecem a aprendizagem como fenômeno considerável a ser avaliado, principalmente quando a avaliação é realizada como

parte inerente do processo de ensino-aprendizagem, e não como um apêndice. Assim, Araújo (2017) defende que se pode aprender avaliando.

As perspectivas que surgem em razão dos esforços de superação da visão tradicional defendem que a avaliação pode assumir as funções de diagnóstico e prognóstico curricular didático ou outro, com vista ao planejamento e à construção de um percurso escolar, da responsabilidade do professor; melhoria das aprendizagens, utilizando estratégias de recolha de evidências, por iniciativa do professor, e estratégias de auto e heteroavaliação,² estas que podem e devem ser orientadas pelo professor, mas cuja responsabilidade se centra no aluno. Objetivando determinar os novos passos na aprendizagem; balanço final, perspectivando a sua realização através do conhecimento do objeto de avaliação e dos referenciais a ele associados (ARAÚJO, 2017).

A crítica às primeiras correntes da avaliação que surgem antagônicas ao tradicionalismo recai na centralidade que o professor assume nas propostas. Lano (2019) reconhece que a centralidade que o professor assume na corrente anglo-saxônica de avaliação formativa representa um esvaziamento no desenvolvimento de estudos acerca da produção de sentidos das crianças em relação aos seus aprendizados. Com isso, as crianças, sujeitos de direitos e produtoras de cultura, não são contempladas no período da avaliação, não sendo chamadas a fazer parte de seus percursos formativos.

O caráter dinâmico da existência nos leva à evolução que, em grande medida, materializa-se nos esforços de superação de realidades que, em determinados momentos e configurações, não nos satisfazem. Assim, as resultantes da evolução do conceito e das perspectivas da avaliação, atualmente, apresentam propostas que buscam preencher lacunas nas correntes que surgiram em contraponto à visão tradicional e, por isso, representam ampliação das primeiras propostas que se opõem à tradição.

Para Calheiros e Sousa (2014, p. 96), a avaliação tem um significado histórico, visto que responde às diversas determinações do seu tempo, sofrendo as distintas transformações da base material da sociedade. Esses estudiosos reconhecem que a complexidade dessa categoria remete à necessidade de aprofundar nossas observações, pois, a cada momento, percebemos novas relações que podem ser estabelecidas frente às constantes mediações existentes entre a avaliação, a escola e a sociedade.

² A heteroavaliação é um método de avaliação externa utilizado para medir o desempenho, competências e conhecimentos de um indivíduo por meio de um avaliador externo. Magalhães e Borges-Andrade (2001) expõem características da heteroavaliação ao registrarem que auto-avaliação é a avaliação feita do sujeito por ele mesmo, enquanto que heteroavaliação é a avaliação feita pelo supervisor do sujeito avaliado.

Esse caráter histórico e transformador, reconhecido por Calheiros e Sousa (2014) como próprio da avaliação, autentica os desdobramentos que apontam para a superação de visões que não atendem, em dados momentos, aos anseios e aos modelos nos quais as sociedades estão estruturadas. Contudo, o Coletivo de Autores (1992, p. 68) identifica que o processo avaliativo tradicional tem viés pedagógico e que “vai além de aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos”. A avaliação aplicada no âmbito escolar está diretamente ligada ao projeto político-pedagógico que a instituição segue.

Calheiros e Souza (2014) têm uma compreensão mais ampla ao entenderem que a avaliação está relacionada não apenas ao projeto pedagógico, mas, sendo a categoria central que compreende os reais objetivos da educação e da escola, o processo avaliativo constitui a materialização da função social capitalista da educação. Para esses autores, a avaliação apreende muito mais do que apenas evidências do processo de ensino, pois é, possivelmente, a categoria decisiva para assegurar a função social que a escola detém na sociedade capitalista, garantindo os objetivos de reprodução do sistema capitalista.

Assim, Calheiros e Souza (2014) criticam a perspectiva de que a avaliação existe apenas para desenvolver ações de diversas operações em momentos determinados e com princípios técnicos, reduzindo-se aos instrumentos avaliativos. Esses estudiosos compreendem que a avaliação é uma categoria que modula as demais e, ao compreendê-la dessa forma, o professor constrói esse elemento do trabalho pedagógico para além do ambiente educacional, desde o momento em que entra na escola até o momento em que vai para casa, e não somente quando aplica uma prova ou um trabalho.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a construção de novas metodologias para a avaliação necessita de fundamentos teóricos claros e objetivos que as sustentem. No contexto da Educação Física, esse processo é influenciado por três aspectos, como, por exemplo, os sentidos atribuídos à disciplina, os conhecimentos dos professores e os conhecimentos dos alunos.

Dentro dessa “perspectiva dialógica, comunicativa e interativa”, a avaliação indiciária é um modelo que compreende os pressupostos defendidos pelo Coletivo de Autores (1992, p. 74). A avaliação indiciária pode ser considerada um novo referencial quando compreendida como uma proposta que marca os caminhos e contextos da avaliação e que, de certo modo, representa um contraponto à visão tradicional da avaliação e aos esforços para “resolver” questões que os limites e contornos da corrente anglo-saxônica não abarcam. Isso porque, segundo Lano (2019), a produção/desenvolvimento do conhecimento da avaliação indiciária

incorporou novos conceitos ao referencial teórico da avaliação, visando potencializar as ações e interpretações no cotidiano escolar, especialmente no contexto da Educação Física.

No processo de evolução do conceito e da perspectiva da avaliação, Lano (2019) pontua que a avaliação indiciária foi produzida/desenvolvida a partir de um conjunto de trabalhos publicados por pesquisadores vinculados ao Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física – PROTEORIA, da Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2005. Barcelos e Santos (2021) explicam que, do ponto de vista conceitual, entende-se a avaliação indiciária como ato político que se apresenta como parte do processo de tessitura do conhecimento, fundamentado no prospectivo, na heterogeneidade e sem modelos fechados previamente definidos, considerando a ausência da preocupação em rotular ou classificar, mas, sim, identificar os “saberes”, os “não-saberes” e os “ainda não-saberes” em desenvolvimento.

Na avaliação indiciária, os “saberes”, os “não-saberes” e os “ainda não-saberes” em desenvolvimento são indícios produzidos no/pelo processo de ensino-aprendizagem, fundamentais para uma prática avaliativa que vá além do erro e do acerto. O aspecto fundamental que os indícios e pistas da aprendizagem possuem na avaliação indiciária constrói o caráter investigativo desse tipo de avaliação, pois, segundo Lano (2019), é na ação de investigar e buscar os indícios das aprendizagens, por meio das práticas avaliativas que se localizam nesse lugar fronteiro entre o saber e o não saber, que a mediação do trabalho educativo toma corpo e é chamada para discussão. Para Barcelos, Vieira e Santos (2022), a ação de investigar os indícios e pistas de aprendizagem deve considerar os repertórios das crianças como pistas e sinais de suas aprendizagens.

No âmbito da Educação Física Escolar, Oliveira Vieira, Ferreira Neto e Santos (2020) defendem que as narrativas dos jovens explicitam as relações que eles estabelecem com o aprendizado nas aulas e deixam clara a maneira como usam esses saberes em outros contextos e grupos sociais. Segundo os autores, esses diferentes lugares influenciam os modos como os aprendentes se apropriam do mundo, partilhando seus valores e produzindo sentidos sobre quem são. Assim, Barcelos, Vieira e Santos (2022) destacam que a avaliação indiciária acontece na ação-reflexão-ação dos processos pedagógicos, possibilitando a tomada de juízo consciente sobre o que se faz, o que se aprende e o que se faz com o que se aprende, potencializando análises dos processos formativos.

A possibilidade de afirmar que a avaliação indiciária representa uma significativa evolução nos conceitos e perspectivas da avaliação reside no fato do preenchimento de lacunas apresentadas pelas propostas de avaliação que passaram a existir em contraponto à visão tradicional. A centralidade dada ao professor pelo modelo formativo, no qual o professor se

preocupa em avaliar em que nível de desenvolvimento cognitivo e motor os alunos se encontravam para estabelecer critérios específicos para cada turma e perceber a evolução do aluno (MENDES; BARBOSA-RINALDI, 2020), é superada na avaliação indiciária quando essa perspectiva compreende que quem avalia e quem é avaliado estão imbricados em uma relação dialógica (LANO, 2019), ou seja, professor e aluno ocupam espaço central no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, Oliveira Vieira, Ferreira Neto e Santos (2020) assinalam que, na avaliação indiciária, o professor se coloca no lugar de mediador, desafiando os aprendentes a observar, problematizar e organizar novas ações para a continuidade do desenvolvimento das aprendizagens, visto que avaliar, na concepção indiciária de pesquisar o que se aprende, é uma ação compartilhada, participativa e protagonizada pelos alunos, que conseguem se ver nesse lugar de autoria. Assim, Lano (2019) reafirma que, na avaliação indiciária, o papel mediador do professor no processo de avaliação do ensino-aprendizagem assume-se como ação investigativa, colocando aquele que aprende em destaque na produção de sentidos com o aprender.

A avaliação indiciária representa avanço no conceito e nas perspectivas da avaliação quando, segundo Lano (2019), o contínuo rastreo de pistas e sinais das aprendizagens, imerso no limite do saber e do não saber, no debate com os conceitos que a fundamentam, desloca o olhar para entender as práticas como narrativas. Essas propriedades da avaliação indiciária possibilitam ampliar o leque de interpretação e investigação dos sentidos atribuídos pelos praticantes aos percursos formativos no cotidiano escolar, inclusive para analisar as experiências de aprendizagem, nas quais professor e educando são autores do percurso formativo, externalizando suas aprendizagens e comunicando os sentidos de ser e estar naquele contexto.

A análise do processo de evolução do conceito e das perspectivas da avaliação revela que os desdobramentos históricos e científicos, bem como os esforços das políticas educacionais visando ao progresso de uma educação de qualidade que constituem esse processo, têm o DP como um desafio. Isso porque as perspectivas de avaliação que correspondem aos interesses de uma educação de qualidade exigem um professor em estado de Investimento Pedagógico. Exigem propostas de avaliação que não centralizem o professor no processo de ensino-aprendizagem e tampouco propostas que concebam o ensino e a aprendizagem apenas em decorrência da relação dialógica entre professor e aluno. Logo, os modelos que caracterizam a evolução do conceito e das perspectivas da avaliação exigem do

professor maior compromisso ético, político, pedagógico e profissional com o ato de ensinar — estado que se contrapõe ao DP.

Essa realidade indica que o modelo tradicional de avaliação, que, segundo Venâncio, Sanches Neto e Betti (2018), é invariavelmente criticado pelos estudiosos, pode existir nos contextos de DP, visto que a perspectiva tradicional é a que melhor compreende o fenômeno estudado.

7.3 Contribuições da Educação Física Escolar no desenvolvimento integral e na saúde do educando

Bagnara e Fensterseifer (2020) registram que a Educação Física Escolar tem a responsabilidade de, ao longo dos anos escolares, permitir aos estudantes conhecer, vivenciar e problematizar os conhecimentos relacionados às práticas corporais sistematizadas, potencializando a emancipação intelectual e a formação de sujeitos políticos e favorecendo, à medida que desnaturaliza os assuntos tratados, a tomada de decisões autônomas. Para tanto, esses estudiosos defendem que as práticas corporais, compreendidas como materialização das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade, devem ser assumidas em sua forma pluridimensional, na perspectiva de oferecer aos estudantes os conhecimentos necessários para participar, de forma autoral, da tomada de decisões na sociedade atual.

As compreensões amplas e complexas das potencialidades da Educação Física Escolar no desenvolvimento integral do aluno, registradas por Costa, Campelo e Santos (2018) e Bagnara e Fensterseifer (2020), contrastam com as realidades apresentadas por Balbino e Urt (2018), na afirmação que indica a existência de comunidades escolares com indivíduos que entendem a Educação Física Escolar apenas como tempo livre ou, ainda, como um campo de saber responsável por disciplinar e desenvolver o corpo no sentido estritamente motor e da falsa concepção de que ocupar o tempo do aluno com atividades diversificadas, mesmo que desarticuladas do conteúdo pedagógico, amplia o processo educativo.

Os entendimentos reducionistas sobre a Educação Física Escolar são enfraquecidos e colocados em questionamento a partir das compreensões de Costa, Campelo e Santos (2018), de Bagnara e Fensterseifer (2020) e, ainda, de Santos, Fernandes e Ferreira (2018), ao afirmarem que essa disciplina está relacionada ao desenvolvimento do ser humano, seja psicomotor, cognitivo ou social; por isso, a contribuição da Educação Física Escolar é indispensável para o processo formativo do indivíduo.

Para que os educandos tenham uma melhor compreensão da sociedade, *Raasch et al.* (2025) defendem que a Educação Física Escolar deve trabalhar, além dos conteúdos específicos, os temas transversais estipulados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais; assim, devem abordar questões éticas, de meio ambiente, de orientação sexual, de saúde, de pluralidade cultural e de trabalho e consumo. Dessa forma, Sousa, Silva e Maldonado (2017) acreditam que o desenvolvimento de conteúdos de ordem social, econômica, política, biológica e cultural sobre as práticas corporais, abordados pela Educação Física Escolar, permite que essa disciplina seja considerada um componente curricular com o mesmo nível de importância das outras disciplinas que compõem a matriz curricular.

O desenvolvimento da interdisciplinaridade da Educação Física Escolar, explicitado por Sousa, Silva e Maldonado (2017), permite aos estudantes o contato com a produção humana sobre os conhecimentos relacionados às práticas corporais, podendo produzir um olhar crítico sobre esse rico patrimônio cultural durante as aulas e desenvolver conhecimentos que podem estimular a formação da cidadania acerca das manifestações da cultura corporal de movimento.

Para tanto, duas compreensões devem constituir o contexto da Educação Física Escolar. Primeiro, o reconhecimento das potencialidades dessa disciplina como campo de saber teórico e prático. Nessa perspectiva, *Raasch et al.* (2025) defendem que a Educação Física Escolar não pode ser concebida como uma disciplina auxiliar das outras. A relação da Educação Física Escolar com as demais disciplinas deve ser marcada pela interdisciplinaridade, visto que, segundo Andrade, Schmidt e Montiel (2022), em processos interdisciplinares, o conhecimento disciplinar é reconhecido, valorizado e integrado a outros campos disciplinares, permitindo o equilíbrio entre razão e emoção, bem como a aproximação do saber sensível ao saber cognitivo.

A segunda compreensão consiste no reconhecimento da importância do investimento no planejamento e na prática pedagógica. *Raasch et al.* (2025) defendem que cabe aos diretores, coordenadores, pedagogos e professores estabelecer os objetivos a serem cumpridos em referência aos educandos e as didáticas adequadas para sequenciar os conteúdos, facilitando o entendimento e a assimilação dos educandos diante dos problemas e desafios da escola e da sociedade. Para esses autores, a Educação Física Escolar, no desenvolvimento integral do aluno, exige que o professor invista no planejamento de atividades que promovam a interação, a inclusão e a cooperação entre os educandos, aspectos inerentes ao desenvolvimento humano.

7.3.1 Contribuições da Educação Física Escolar na promoção da saúde do educando

No âmbito da saúde, as Diretrizes da Organização Mundial da Saúde – OMS (2020) registram que a atividade física também contribui para a qualidade de vida, incluindo a prevenção do declínio cognitivo e de sintomas de depressão e ansiedade, além de favorecer a manutenção do peso saudável e do bem-estar geral. Dessa maneira, torna-se imprescindível que a prática corporal seja incentivada nos ambientes escolares.

Sobre a relação da Educação Física Escolar e saúde mental, Leão (2022), ao abordar a Educação Física Escolar e o Transtorno Obsessivo-Compulsivo – TOC, destaca que, na Educação Básica, a disciplina de Educação Física oportuniza, por meio de suas temáticas vivenciadas na escola, um maior efeito protetor na saúde mental, visto que é aspecto da Educação Física Escolar tornar os alunos adultos fisicamente ativos e conhecedores de fatores benéficos a uma vida saudável e regrada. Esses aspectos mostram a importância da disciplina na fase de crescimento e desenvolvimento. Dessa forma, para Leão (2022), a Educação Física Escolar é claramente um potencial meio de prevenção à ansiedade, aos transtornos mentais e ao TOC.

Leão (2022) reconhece que a Terapia Cognitivo-Comportamental e o tratamento farmacológico possuem eficácia cientificamente comprovada e que essas ações compreendem o tratamento usual dos pacientes clinicamente diagnosticados com o transtorno. No entanto, a atividade física pode também ser uma importante aliada no tratamento, em relação aos sintomas e à ansiedade pertencentes ao transtorno.

Ainda sobre as contribuições da Educação Física no contexto escolar para a saúde mental, Solidade *et al.* (2021) defendem que a escola, como espaço para a atividade física, agrega e melhora aspectos como o bem-estar físico e psicológico, visto que a atividade física na escola possui efeito positivo na saúde mental, pois, ao promover esse bem-estar nas dimensões física e psicológica, consegue diminuir os níveis de estresse dos estudantes, reduzir fatores negativos, como insônia e solidão, ao desenvolver maior interação e contato com os outros.

Silva e Pires (2023) abordam a relevância da Educação Física Escolar para a saúde mental de escolares do Ensino Médio, destacando a ansiedade. No estudo desses autores, é nítido o destaque dado à relevância do componente curricular Educação Física nas escolas e à importância do bem-estar físico e mental dos alunos. Ademais, Silva e Pires (2023) defendem que a Educação Física pode ser uma das principais formas de combater a ansiedade e manter a saúde mental. Diante desse contexto, a prática de atividade física escolhida pelo indivíduo

resulta em benefícios positivos para as pessoas acometidas pelo transtorno de ansiedade. Outro aspecto significativo considerado é que a Educação Física, por ser de baixo custo e não se constituir como tratamento farmacológico, traz uma sensação de bem-estar e capacita os indivíduos a lutar contra si mesmos, buscando qualidade de vida.

Outra importante contribuição da Educação Física Escolar para a saúde psicológica do educando são os benefícios na prevenção e no tratamento da depressão. Leão (2022), Costa *et al.* (2021) e Cunha (2021) são autores que reconhecem que a Educação Física Escolar é uma forte aliada no enfrentamento da depressão. Pussieldi, Silva e Pereira (2018), no estudo “O impacto das aulas de educação física no nível de atividade física, estado de humor e qualidade de vida de adolescentes escolares”, apresentam achados que indicam haver mudança no estado de humor nas variáveis depressão e fadiga, além da diminuição nos domínios físico, psicológico e nas relações sociais da qualidade de vida, atribuída provavelmente ao aumento dos compromissos estudantis.

Pussieldi, Silva e Pereira (2018) estabelecem uma relação diretamente proporcional entre exercício físico regular e equilíbrio mental em adolescentes durante as práticas pedagógicas de movimento, constatando que indivíduos com maior engajamento em atividades físicas demonstraram melhores resultados nos parâmetros de disposição afetiva, independentemente de características biossociais. Nessa perspectiva, os pesquisadores defendem que as dinâmicas interativas promovidas no contexto esportivo educacional favorecem a construção de competências socioemocionais nos educandos, conferindo às aulas de Educação Física um papel catalisador no amadurecimento psicológico dos alunos, especialmente pelo caráter expressivo e desinibido que o movimento assume nesses ambientes de aprendizagem.

A interconexão entre a prática pedagógica em Educação Física e a promoção integral da saúde – abarcando as dimensões somática e psíquica – constitui um eixo temático relevante tanto no âmbito epistemológico quanto no campo da didática aplicada. Nessa perspectiva, Pussieldi, Silva e Pereira (2018) sustentam que os docentes dessa disciplina devem transcender a mera transmissão de técnicas esportivas, desenvolvendo competências para identificar e intervir nos processos psicofisiológicos relacionados ao desempenho motor e às respostas emocionais durante a prática de exercícios, condição essencial para uma atuação pedagógica verdadeiramente impactante.

Quanto ao espaço de reflexão crítica sobre saúde na escola, Jesus (2018) reconhece a importância de estimular discussões e reflexões sobre temas relacionados à saúde. Haja vista que, para esse autor, discussões e reflexões sobre esses assuntos são diretrizes que podem

facilitar diálogos com estudantes para a tomada de decisões, atitudes e a conscientização de aspectos relevantes sobre a saúde deles próprios e dos outros.

Na dimensão física, a obesidade, o diabetes e as cardiopatias são problemas de saúde que podem receber contribuições da atividade física. Sendo assim, Mantovani, Maldonado e Freire (2021) assinalam que a Educação Física Escolar pode contribuir para a conscientização dos estudantes sobre a obesidade, o diabetes e as cardiopatias, seu combate e sua prevenção. Leão (2023) é outro autor que registra a relação de benefício da Educação Física Escolar nas funções cardíacas.

Nesse sentido, Ribeiro e Triani (2016) expressam que, na escola, a aula de Educação Física é o ambiente oportuno para destacar as relações existentes entre a prática de atividade física, alimentação, saúde e doenças. Assim, o professor de Educação Física possui papel imprescindível, pois, ao traçar estratégias para combater o sedentarismo, contribui de maneira satisfatória para a promoção da saúde de seus alunos.

Uma perspectiva significativa da Educação Física Escolar no enfrentamento da obesidade é a luta contra o sedentarismo. Considerando que o comportamento sedentário atinge cerca de 60% dos adolescentes, sendo compreendido como fator de risco para diversas alterações orgânicas na adolescência, como doenças crônicas não transmissíveis, a exemplo da obesidade, diabetes mellitus e doenças cardiovasculares (COSTA *et al.*, 2021).

Nessa perspectiva, Ribeiro *et al.* (2022) defendem que a obesidade, como fator de risco elevado para a saúde, exige que o professor adote estratégias, tais como considerar que o exercício, o esporte e a aptidão física se manifestem como conceitos essenciais da Educação Física Escolar, compreendendo-os não apenas a curto prazo, mas como processos que proporcionam experiências significativas.

Costa *et al.* (2021) ressaltam o sedentarismo como fator de risco para a saúde física e mental, posto que o comportamento sedentário em estudantes pode potencializar a experimentação de aspectos negativos de depressão, ansiedade e estresse. Adolescentes são vulneráveis a situações estressoras e podem relatar sintomas nocivos, levando-os a prejuízos tanto na dimensão física quanto na mental.

Como mencionado, o estilo de vida ocioso dessa população vem aumentando com o uso crescente de tecnologias (computadores, smartphones, tablets), reduzindo os momentos de lazer com práticas de atividades físicas. Esses autores são assertivos ao compreender que a prática de atividade física beneficia a vida cotidiana, desenvolve a capacidade física e a autoestima, promove a socialização e a integração social e favorece maior empenho na busca por objetivos de vida.

A relação de benefício entre Educação Física Escolar e Saúde Física e Psicológica, reconhecida pelos estudiosos aqui referenciados, também é reconhecida pelo *Guia de Atividade Física para toda a População Brasileira* (2021, p. 34), que estabelece:

As aulas de Educação Física contribuem para a saúde física, motora, psicológica e social dos estudantes. Os principais benefícios são: aumento da prática de atividade física durante as aulas e ao longo do dia; melhora do funcionamento do coração e da respiração; melhora da flexibilidade e das habilidades para se movimentar ao correr, andar ou saltar; auxílio no controle do peso; melhora da motivação e do bem-estar mental, com redução da ansiedade e da depressão; aumento da cooperação entre os colegas durante as atividades nas aulas; aumento da atitude e da satisfação para participar da aula de Educação Física; melhora das habilidades de socialização e das relações de amizade; melhora do desempenho escolar; melhora do foco e da ação do estudante na realização de uma tarefa; melhora da forma como o estudante se organiza para realizar tarefas diversas e aprender novas habilidades. (BRASIL, 2021, p. 34).

Além da identificação da associação positiva entre a Educação Física Escolar e a Saúde Física e Mental, o *Guia de Atividade Física para toda a População Brasileira*, conforme Leão (2022), chama a atenção para o fato de que os primeiros e importantes contatos da maioria das crianças e adolescentes ocorrem nas aulas de Educação Física escolar, o que torna a disciplina fundamental. Desse modo, esse autor defende que os estudantes devem dispor de mais aulas, além de aulas condizentes com o que há de melhor, alcançando, assim, conseqüentemente, uma melhor saúde física, psicológica e social.

8 PERCURSO INVESTIGATIVO

Esta investigação iniciou-se com uma revisão bibliográfica da produção acadêmica referente ao fenômeno DP, utilizando a abordagem narrativa como ferramenta metodológica. Esse procedimento mostrou-se fundamental para estabelecer um quadro teórico consistente sobre essa problemática, permitindo a compreensão aprofundada de seus múltiplos aspectos.

Logo, o estudo adotou uma perspectiva investigativa qualitativa, de caráter exploratório, voltada à elaboração de propostas formativas continuadas para professores de Educação Física na rede municipal de Dom Eliseu (PA), como estratégia para mitigação do fenômeno do DP, caso esse estado seja encontrado na pesquisa. A pesquisa, de natureza exploratória, busca mapear sistematicamente os componentes estruturais e subjetivos que configuram essa problemática educacional, privilegiando a compreensão aprofundada de seus múltiplos aspectos.

Desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF), o trabalho fundamentou-se nos princípios da investigação qualitativa exploratória, que, segundo Minayo (2011), permite desvendar processos sociais complexos por meio da análise das construções simbólicas dos atores envolvidos. Essa abordagem metodológica possibilita captar não apenas as manifestações superficiais do fenômeno, mas principalmente suas raízes culturais, históricas e relacionais, incluindo sistemas de significados, estruturas de pensamento e padrões de interação característicos do contexto pesquisado na rede municipal.

A opção por esse desenho investigativo justificou-se pela necessidade de gerar conhecimentos sobre uma realidade educacional específica, ainda pouco explorada na literatura. No que diz respeito ao método qualitativo, a fase exploratória é essencial para identificar variáveis relevantes, formular questões precisas e estabelecer bases sólidas para intervenções posteriores. Dessa forma, a pesquisa pretendeu não apenas diagnosticar os fatores do DP, mas principalmente construir um quadro referencial robusto para a transformação das práticas docentes em Educação Física.

Minayo (2011) defende que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, compreendendo o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos que a pesquisa qualitativa abrange é entendido, pela autora, como parte da realidade, visto que o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Nessa perspectiva, Minayo (2010) ressalta que os fundamentos teóricos da abordagem qualitativa permitem desvelar os processos sociais ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, e propiciam a construção de novas abordagens, bem como a revisão e a criação de novos conceitos durante a investigação. Rhoden e Zancan (2020) assinalam que a abordagem qualitativa compreende uma pluralidade de perspectivas epistemológicas e teóricas, apresenta uma grande variedade de técnicas e uma multiplicidade de objetos pesquisados.

Desse modo, a abordagem qualitativa empregada no objeto de estudo — Desinvestimento Pedagógico no contexto da Educação Física Escolar — é essencial para identificarmos os aspectos que constituem o fenômeno estudado e, a partir de então, construída uma proposta de Formação Continuada que contribua para o enfrentamento do problema abordado.

Os instrumentos de coleta de dados são critérios na construção da pesquisa que revelam o percurso investigativo e reafirmam o rigor científico do estudo. Nesse sentido, Palmeira, Cordeiro e Prado (2020) defendem que toda pesquisa necessita de uma definição quanto aos critérios para a construção e interpretação de seus achados, sendo uma das fases mais decisivas para o pesquisador a escolha adequada das técnicas de coleta e de análise dos dados.

8.1 Universo da pesquisa

O presente estudo delimitou seu universo de pesquisa ao âmbito profissional dos professores de Educação Física atuantes na rede municipal de ensino de Dom Eliseu, localizado no estado do Pará. O contexto investigativo compreendeu especificamente sete instituições educacionais que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental, as quais possuem um total de 2.337 discentes matriculados do 6º ao 9º ano. Dessa maneira, é importante ressaltar que foram convidados os oito professores que atuavam na rede municipal. Cabe destacar que a pesquisa foi realizada com a amostra de cinco professores que aceitaram participar; houve, portanto, a recusa de três professores em contribuir com a pesquisa realizada.

No que se refere às características do contexto educacional, importa registrar que, na realidade educacional do município em questão, a Educação Física não integra o currículo da Educação Infantil nem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa particularidade configura um cenário singular para a investigação, na medida em que delimita o campo de atuação dos profissionais pesquisados exclusivamente aos anos finais da Educação Básica, estabelecendo parâmetros claros para a análise dos dados coletados.

8.2 Participantes

O estudo contou com a participação de cinco professores responsáveis pelo Componente Curricular de Educação Física, vinculados a Secretaria Municipal de Educação do município de Dom Eliseu, estado do Pará. Esses profissionais formaram o grupo de informantes-chave para a coleta de dados.

Os critérios de inclusão foram abrangidos pelos professores da rede municipal efetivos e contratados que atuam com o componente curricular de Educação Física nos anos finais do 6º a 9 ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2025.

Os critérios de exclusão para a não participação na pesquisa foi destinado aos professores da rede estadual bem como os professores da rede municipal que por ventura recusaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou por algum motivo optaram pela não participação.

8.3 Materiais e métodos

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, sendo este o instrumento metodológico da referida pesquisa, esse roteiro foi elaborado a partir das leituras realizadas e também após a realização da revisão integrativa. Destaca-se que a mesma foi gravada e transcrita. Sobre essa ferramenta metodológica, Minayo (2010) a compreende como uma técnica em que o investigador se apresenta diante do investigado e, por meio de perguntas formuladas, busca a obtenção dos dados que lhe interessam. Para essa autora, a entrevista como instrumento de pesquisa permite uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa e à abordagem, pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes, tendo em vista esse objetivo.

Outro instrumento metodológico utilizado pela pesquisa foi a Análise de Conteúdo. Isso porque, segundo Palmeira, Cordeiro e Prado (2020), a Análise de Conteúdo é um instrumento de análise das comunicações que examina detalhadamente o que foi coletado na pesquisa, sem deixar de considerar as observações do pesquisador ao longo do caminho trilhado para a obtenção desses achados.

Além disso, é válido ressaltar que foi realizada uma revisão integrativa da literatura sobre o desinvestimento pedagógico. Para isso, foram utilizadas as ferramentas de busca: SciELO Brasil, Portal de Periódicos da CAPES e o Portal Literatura Latino-Americana e do

Caribe em Ciências da Saúde (LILACS). Os descritores utilizados nas buscas foram: “desinvestimento pedagógico”, “abandono da prática docente”, “Educação Física” e “abandono do trabalho docente”, combinados pelo operador booleano “AND”. Os critérios de inclusão foram: teses, dissertações, artigos e resenha publicados no ano de 2015 até o ano de 2025, nos idiomas português e inglês, com abordagem direta do desinvestimento pedagógico.

8.4 Procedimentos para a coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada (Minayo, 2010) com os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Dom Eliseu, no Estado do Pará. É necessário destacar que a entrevista foi realizada de modo individual, gravada, transcrita e enviada para o participante e, após validação pelo entrevistado (o entrevistado leu sua entrevista e autorizou), a entrevista foi utilizada para a pesquisa.

Castro e Oliveira (2022) explicam que a entrevista permite o levantamento de informações e opiniões do sujeito, por ele mesmo relatadas, fator que reforça a necessidade de clareza e objetividade das questões.

Diante do exposto, foi elaborado um roteiro de entrevista para que a coleta de dados seja proveitosa. Manzini (2003, p. 13) aponta que “o roteiro terá como função principal auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido”.

Para a realização do procedimento, foi utilizado o Termo de Consentimento de Uso Livre de Informações, assinado pelos professores participantes, e, para que fosse autorizada a pesquisa, o Secretário de Educação assinou o Termo autorizando a realização da Pesquisa no município.

Foi utilizado o software livre Transcriber para a transcrição das entrevistas; logo em seguida, foi realizada uma leitura de revisão, com o intuito de garantir fidelidade ao discurso oral gravado. As entrevistas transcritas foram enviadas para que os entrevistados possam validar o conteúdo, garantindo, dessa maneira, confidencialidade, ética e precisão.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e cadastrada na Plataforma Brasil no dia 26 de maio de 2025. Contudo o projeto foi aprovado, CAAE: 90448925.5.0000.5519, parecer nº 7.855.649 do dia 24/09/2025.

8.5 Procedimentos para a análise de dados

Como técnica metodológica para análise dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), devido à sua adequação às particularidades da investigação proposta. Conforme

destacado por Minayo (2014), essa abordagem analítica é amplamente reconhecida e empregada em estudos das áreas sociais, humanas e educacionais, permitindo aos pesquisadores apreender os significados subjacentes aos discursos, ultrapassando a mera superficialidade das palavras para, mediante processos inferenciais, estabelecer interpretações abrangentes e articuladas com o referencial teórico.

Bardin (2016) define a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas de investigação das comunicações que se vale de procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens.

A Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), estrutura-se em três etapas metodológicas inter-relacionadas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com posterior interpretação. Essas fases constituem um processo sequencial e interdependente, demandando rigor metodológico em sua execução, uma vez que o adequado cumprimento de cada etapa é condição fundamental para a validade das subseqüentes.

Na fase inicial, a pré-análise foi realizada por meio de uma organização documental, estabelecendo-se os critérios de seleção e categorização preliminar dos dados. Bardin (2016) enfatiza que esse estágio permite ao pesquisador exercer um juízo crítico quanto à pertinência, bem como à relevância dos materiais, distinguindo aqueles que efetivamente contribuem para a investigação daqueles de menor valor analítico.

A segunda fase, destinada à exploração do material, caracteriza-se pelo processo de codificação sistemática, no qual os dados brutos (textuais, imagéticos ou sonoros) são transformados em unidades de análise passíveis de interpretação. Conforme Bardin (2016), tais unidades podem manifestar-se em diferentes níveis linguísticos (palavras, frases ou segmentos discursivos), desde que apresentem significação relevante para os objetivos da pesquisa.

A fase final refere-se ao tratamento dos resultados e à interpretação e articula-se com os elementos constitutivos do processo comunicativo: mensagem (significação e código), suporte, emissor e receptor. Neste estágio, o pesquisador transcende a mera descrição dos dados, estabelecendo relações inferenciais entre as evidências empíricas e o referencial teórico, o que permite atribuir significado coerente às manifestações analisadas (BARDIN, 2016).

8.6 Riscos e benefícios

O estudo em questão, ao investigar a prática pedagógica dos professores de Educação Física no ambiente escolar, enfrentou potenciais desafios metodológicos, como a possibilidade de os participantes manifestarem receio em compartilhar informações genuínas ou mesmo

recusarem-se a participar de entrevistas gravadas, o que poderia comprometer a coleta de dados. Esses obstáculos podem surgir devido à natureza sensível do tema ou a preocupações com a confidencialidade. Diante disso, apenas três professores não quiseram participar da pesquisa.

Por outro lado, a pesquisa oferece contribuições significativas, particularmente no âmbito da formação continuada. Ao identificar a fase profissional em que cada docente se encontra, o estudo propôs uma formação continuada, visando à conscientização sobre as abordagens pedagógicas da Educação, reflexões sobre a profissão e as expectativas para a carreira docente e a Historicidade da EFE e a situação contemporânea que possam inibir um possível DP. Essa abordagem não apenas enriquece o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também fortalece a qualidade do ensino ofertado, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação, em especial ao componente curricular Educação Física.

9 CRONOGRAMA

Etapas	M/2	A/2	M/2	J/2	J/2	A/2	S/2	O/2	N/2	D/2	J/2	F/2	M/2	A/2	M/2	J/2	J/2	A/2	S/2	O/2	N/2	D/2	J/2	F/2	M/2
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	26
Pesquisa do tema	X	X	X	X																					
Levantamento de Material Bibliográfico			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Apresentação do Projeto ao Orientador					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Solicitação de Autorização a Secretaria de Educação														X											
Submissão a Plataforma Brasil															X										
Qualificação																	X								
Revisão Sistemática																X	X	X							

10 ANÁLISE E RESULTADOS

O capítulo trata da análise dos dados coletados por meio da pesquisa realizada através de uma entrevista semiestruturada individual com os sujeitos que atuam com o componente curricular de Educação Física, com a finalidade de investigar a relação entre o ciclo profissional e o desinvestimento pedagógico dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Dom Eliseu, no estado do Pará.

Houve 03 (três) entrevistados que solicitaram mudança quanto ao dia e ao horário da entrevista por motivos pessoais, situação que ocorreu mais de uma vez devido a imprevistos relacionados ao horário.

As entrevistas foram todas impressas para facilitar a leitura e a exploração das informações necessárias, bem como para selecionar as categorias que porventura irão fazer parte desta pesquisa.

A análise foi realizada a partir das narrativas que os professores expuseram durante a entrevista. Portanto, a partir desse diálogo, foi possível elencar 03 (três) categorias: perfil profissional; condições de trabalho; e desvalorização profissional. A categoria perfil profissional trata das características individuais e do perfil dos professores entrevistados; a categoria condições de trabalho aborda os fatores que podem impactar o trabalho pedagógico; e a categoria desvalorização profissional refere-se aos fatores que contribuem para a desvalorização do trabalho pedagógico no contexto escolar.

O tempo de cada entrevista foi registrado na tabela abaixo:

Tabela 4. Sistematização do trabalho

Professor	Entrevista
K	14min
M	19min
R	21min
W	38min
Z	42min
Total	134min

Fonte: Autora (2026).

10.1 Categoria: perfil profissional

No que diz respeito a categoria perfil profissional dos professores de Educação Física entrevistados, observa-se as seguintes características quantos a esses profissionais:

Tabela 5. Perfil profissional

NOME FICTÍCIO	SEXO	IDADE	VÍNCULO	T.PROFISSÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	GRADUAÇÃO	ENTE	PÓS GRADUAÇÃO
M	F	51	Efetivo	35 anos	03 anos	1.Pedagogia 2.Ciências Naturais	Pública	1.Educação Física Escolar
W	F	52	Efetivo	32 anos	26 anos	1.Educação Física	Pública	1. Base Científica da Preparação; 2. Gestão Escolar.
R	M	45	Contrato	25 anos	25 anos	1. Ciências Naturais 2.Educação Física	Pública	1. Docência Ambiental; 2. Docência no Ensino Superior;
K	M	43	Contrato	13 anos	13 anos	1.Educação Física	Pública	Não possui.
Z	M	30	Efetivo	02 anos	01 ano	1.Pedagogia 2.Cursando Educação Física	Particular	1.Segurança Pública

Fonte: Autora (2026).

OBSERVAÇÃO: Todos os professores afirmaram ter 40 horas semanais, com exceção de K que afirmou ter 28 horas semanais.

A tabela acima foi organizada em ordem decrescente, de acordo com o tempo de profissão dos entrevistados. Além disso, foi criada uma coluna com o tempo de atuação no componente curricular de Educação Física, devido ao fato de ter sido percebido que alguns professores iniciaram a docência em outra disciplina e, com o passar do tempo, passaram a atuar com o componente curricular de Educação Física na rede municipal de ensino. A categoria criada como perfil profissional foi dividida em três subcategorias, sendo elas: gestão do tempo, transição na carreira e ciclo profissional.

10.1.1 Gestão do tempo

Quanto ao tema gestão do tempo e, de acordo com os relatos, 04 (quatro) entrevistados possuem carga horária de 200h mensais, enquanto apenas 01 (um) possui 140h mensais na rede municipal. Além disso, o entrevistado R destacou, ao ser questionado se possuía outro vínculo, afirmou que “*Sim. Professor de Educação Física em outro município vizinho*”. Contudo, quanto à mesma pergunta, o entrevistado Z ressaltou que “*Não, com Educação Física não. Outro vínculo que eu tenho é com a Polícia Militar mesmo*”. Já a entrevistada W afirmou ter outro vínculo de 100h na rede estadual. Logo, a entrevistada M afirmou ter somente o vínculo na rede municipal com 200h. Ressalta-se que um dos entrevistados possui somente 140h. Assim, dos 05 (cinco) entrevistados, 03 (três) possuem outro vínculo em outra rede.

Ao tratar sobre a gestão do tempo dos professores de Educação Física, observa-se que, em sua maioria, o tempo é comprometido com o trabalho, devido à jornada ser exaustiva, conforme as respostas dos entrevistados. Assim, Souza e Silva (2025, p. 186) ressaltam que

No caso da docência, essa busca por estabilidade financeira muitas vezes leva o professor a aceitar cargas horárias exaustivas, fazendo com que o compromisso com o ensino seja algo indiferente. Essa sobrecarga compromete não apenas o bem-estar do docente, mas também sua capacidade de oferecer um ensino mais personalizado e atento às individualidades dos alunos. Já que, muitas das vezes, para se manter, é necessário que o docente trabalhe os dois períodos, fazendo um verdadeiro malabarismo com os planejamentos e práticas distintas. (SOUZA; SILVA, 2025, p. 186).

Vale ressaltar que a carga horária exaustiva, além de comprometer o trabalho pedagógico, influencia na aprendizagem dos alunos, pois os professores não possuem tempo para dedicar-se de forma individualizada a cada aluno. Além disso, Souza e Silva (2025, p. 186) ressaltam que “a exaustiva carga horária e a sobrecarga de atividades fora do ambiente escolar transformam a docência em uma jornada de constante entrega, onde muitas vezes não há espaço para a vida pessoal”.

Outro ponto a ser discutido é que, além do desfalque no trabalho pedagógico, Viegas (2022, p. 16) infere que “o adoecimento é uma das consequências da sobrecarga e intensificação, levando as trabalhadoras a apresentarem diversos problemas de saúde que elas associam ao trabalho”, sendo que a carga horária exaustiva contribui para o adoecimento dos professores.

No Relatório de Política Nacional intitulado *Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão*, os autores Moriconi, Gimenes e Leme (2021, p. 9) ressaltam que “deve ser oferecida uma jornada de tempo integral, com uma remuneração que se aproxime da média das outras ocupações que requerem o mesmo nível de formação no mercado de trabalho local”. Os referidos autores destacam que, para que o professor se dedique exclusivamente a uma única escola, é necessário oferecer condições atrativas, como um salário digno e, isso fará com que o mesmo abdique de trabalhar em mais de uma escola com uma carga horária excessiva.

Moriconi, Gimenes e Leme (2021, p. 19) fazem um destaque ainda quanto ao volume de trabalho, pois “lecionar mais de uma disciplina também agrega complexidade ao trabalho docente - especialmente quando se tratam de áreas disciplinares distintas, o que demanda conhecimentos de conteúdo e pedagógicos específicos de cada área”. Essa questão, especificamente, ocorre com três entrevistados: a entrevistada M ressaltou que trabalha com o componente curricular de Matemática; os entrevistados K e R, com Ciências Biológicas. Além dessa questão, o professor Z destacou que exerce outra função, que é a de policial militar.

Os achados dos autores Moriconi; Gimenes e Leme (2021) apontam, de forma clara e objetiva, que o número de alunos por turma, carga horária, mais de uma etapa, mais de uma escola e mais de uma rede impactam no trabalho pedagógico do professor. Logo, podemos perceber que essas situações elencadas se enquadram no contexto dos professores que foram entrevistados.

10.1.2 Transição na carreira

Outra temática a ser abordada é a transição na carreira. De acordo com o diálogo realizado com os entrevistados, foi possível identificar que alguns profissionais estão atuando com o componente curricular de Educação Física sem possuir graduação no curso de Educação Física, como é o caso de 03 (três) entrevistados.

Nessa questão, Z afirma que está cursando a graduação em Educação Física; M informa que está cursando uma pós-graduação em Educação Física Escolar, apesar de não possuir

graduação em Educação Física; e R ressaltou que começou a trabalhar sem a graduação, pois, quando ingressou na Educação, só possuía o diploma de Magistério e, com o decorrer do tempo, conseguiu cursar a graduação em Educação Física.

Ficou perceptível a transição na carreira na rede municipal, onde o professor habilitado para lecionar em uma área atua em outra sem a devida formação completa. Para exemplificar a situação exposta anteriormente, observemos a tabela abaixo:

Tabela 6. Formação acadêmica

ENTREVISTADO	GRADUAÇÃO	POS GRADUAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	ATUAÇÃO EM EF
M	✓ Pedagogia. ✓ Ciências Naturais.	✓ EF Escolar	35 anos	03 anos
W	✓ Educação Física.	✓ Base Científica da Preparação; ✓ Gestão Escolar.	32 anos	26 anos
R	✓ Ciências Naturais. ✓ Educação Física.	✓ Docência Ambiental; ✓ Docência no Ensino Superior;	25 anos	25 anos
K	✓ Educação Física.	✓ Não possui	13 anos	13 anos
Z	✓ Pedagogia ✓ Cursando Educação Física	✓ Segurança Pública.	02 anos	01 ano

Fonte: Autora (2026).

Ao tomar conhecimento dessas questões elencadas, foi necessário analisar o Plano de Cargo, Carreiras Remunerado (PCCR) sob a Lei 474/2019 de 15 de janeiro de 2019 da Secretária de Educação de Dom Eliseu, logo o referido documento ampara essa atuação dos professores efetivos e que possui curso em outra graduação específica, pois

Os professores de nível superior que ingressaram por meio de concurso público, até a aprovação desta Lei, para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, que se graduaram em áreas específicas do conhecimento e, por necessidade, atuam nas séries finais do ensino fundamental, poderão optar por permanecer lotados nessas séries, o que se dará por portaria, mediante existência de vaga, condicionada a sua permanência à avaliação de desempenho realizada ao final de cada ano letivo. (DOM ELISEU, 2019).

Contudo, essa situação exposta não deveria abranger o entrevistado Z, que ainda está cursando a graduação em Educação Física e, de acordo com o PCCR, não deveria ocorrer após o ano de 2019, quando a lei foi aprovada. Além disso, a entrevistada M também não deveria atuar com o componente curricular de Educação Física, pois cursa uma especialização e não possui graduação em Educação Física, apesar de ter nível superior em outras áreas e, de acordo com o PCCR aprovado em 2019, não deveria ser possível a atuação. Outro ponto a ser destacado é que ainda consta o termo “séries iniciais e série finais” no texto do PCCR atualizado em 2019.

Em relação ao que foi citado anteriormente, o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025* revelou que ainda há professores que atuam com disciplinas específicas sem a graduação nos anos finais do Ensino Fundamental: “no geral, a quantidade de professores da Educação Básica sem graduação caiu de 23,8% para 12,5%. Na Educação Infantil, porém, 19,4% dos professores ainda não tinham Ensino Superior completo”.

Ainda sobre essa questão, fica evidente, pelo relato dos professores, que há dois profissionais atuando sem a formação profissional no componente curricular de Educação Física na rede municipal. Além disso, Freire (1996) faz apontamentos de suma importância referentes à formação de professores. Assim, o professor precisa refletir sobre a sua prática, respeitar os conhecimentos dos alunos, como também compreender que, para ensinar, é necessária uma rigorosidade metódica, entre outros tópicos relevantes que devem ser desenvolvidos na formação inicial e na formação continuada. Logo, é essencial que o professor seja habilitado na área em que atua no espaço escolar, sendo a formação específica de cunho essencial para promover a aprendizagem no âmbito escolar.

10.1.3 Ciclo profissional

Quanto ao tema ciclo profissional, é plausível analisar em que momento da carreira esses profissionais se encontram, pois ao analisar o tempo de trabalho docente e a idade observa-se que há profissionais que estão em processo de aposentaria como é o caso de M e W.

Tabela 7. Ciclo profissional dos professores de Dom Eliseu - PA

Nome Fictício	Idade	Tempo de Docência	Sexo	Ciclo de Vida Huberman (1995)
M	51	35	F	Serenidade e Distanciamento Afetivo
W	52	32	F	Serenidade e Distanciamento Afetivo
R	45	25	M	Diversificação
K	43	13	M	Diversificação
Z	30	02	M	Entrada na Carreira

Fonte: Autora (2026).

É notório, pela idade, sexo e tempo de docência, que as professoras M e W estão em processo iminente de afastamento por aposentadoria. A professora W destaca que foi comunicada de que, nos próximos dias, deverá se afastar, pois o Instituto de Previdência dos Servidores Municipais de Dom Eliseu está realizando os procedimentos finais para a concessão de sua aposentadoria. A entrevistada M ressalta que houve algum erro na documentação expedida pelo Instituto Nacional do Seguro Social referente ao período em que a previdência não era própria; por isso, irá demorar mais um tempo para se aposentar. Enquanto isso, aguarda um novo parecer do referido órgão, atuando em sala de aula.

De acordo com Huberman (1995), os professores apresentam fases no ciclo de vida profissional como a entrada na carreira, diversificação, serenidade. Diante disso, e pelo tempo de docência de ambas, é evidente que as entrevistadas M e W encontram-se na fase da Serenidade e Distanciamento Afetivo, além de apresentarem características do Conservantismo e Lamentações. A entrevistada M destaca uma lamentação pelo fato de “... não ter feito um mestrado, essa parte eu me arrependo, porque não sei se teria, de alguma forma, uma ajuda para que a gente pudesse estudar mais.”

Ao questionar a entrevistada W se houve insatisfação em sua trajetória profissional, ela destaca que:

Existe uma insatisfação geral, em nível financeiro, o que é notório, mas a falta de valorização, para mim, é a número um. Na formação, eu acho que precisa aproximar

mais a teoria da prática; é necessário um trabalho no sentido de conscientizar a comunidade escolar, de maneira geral, desde os pais, os alunos e os profissionais da própria escola, no sentido de reconhecer e valorizar o profissional. Em relação ao material, a gente precisa muito de material; precisamos ter um espaço que seja respeitado. Ou seja, acredito que falta um pouquinho de cada coisa. Os anseios das outras disciplinas, dos outros conteúdos, do componente curricular, eu sei que existe uma reivindicação muito grande, mas, especificamente da Educação Física, as nossas reclamações são maiores. Então, de maneira geral, eu sinto isso. E você percebe que, por mais que reclame, ninguém escuta, né? Não, a gente não tem nem voz. Sério mesmo, a gente não tem. Se eu pudesse te falar algo, mas eu não gosto de falar isso, porque eu não gosto de...

Logo, foi observado que as fases do ciclo de vida profissional dos professores de Educação Física na rede municipal de Dom Eliseu que há três professores de Educação Física com graduação em Educação Física e há também dois profissionais que atuam com o componente curricular que não possuem a graduação no componente curricular.

Ainda sobre a insatisfação, a entrevistada M ressalta que *“o compromisso da escola deveria ser valorizar mais os profissionais, né? E as famílias também. Tentar se aproximar mais... ‘ah, meu filho não vai para a Educação Física porque não gosta’. Isso é um absurdo. É uma disciplina como qualquer outra.”* A insatisfação de M refere-se ao tratamento que a família direciona à disciplina. Ressaltamos que o componente curricular de Educação Física traz a seguinte afirmação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apontada no artigo 26, § 3º:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
 I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
 II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
 III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
 IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
 V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)
 VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003). (BRASIL, 1996).

Portanto, é imprescindível que a família e a comunidade escolar tenham conhecimento de para quem a Educação Física é facultada. Logo, para os demais alunos, o componente curricular de Educação Física é obrigatório em sua prática; portanto, não se aponta que o aluno deva frequentar apenas se tiver interesse, pois se trata de um componente curricular obrigatório que faz parte da base de formação do aluno.

De acordo com o relato da entrevistada W, durante toda a sua trajetória profissional, a insatisfação esteve relacionada à desvalorização salarial, à desvalorização do componente curricular e à falta de materiais, tornando-se fatores cruciais para a lamentação. É notório, na fala da professora, que, no decorrer dos anos e em processo de aposentadoria, as reclamações

não foram suficientes para que houvesse mudanças nesses pontos. Esse aspecto fica claro quando a referida entrevistada diz: *“eu acho que até me lamentei muito aqui. Não sei nem especificamente falar, mas, se eu for falar, tem muita coisa de lamentação. Referente a tudo o que eu já disse. Material, valorização...”*

Já a entrevistada M aborda a questão da não valorização da Educação Física pelos alunos, pela família e pela própria comunidade escolar. Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018, p. 156) apresentam um estudo interessante a respeito desse assunto e, em seus achados, enfatizam que a valorização da Educação Física ocorreu devido à aproximação entre família e escola, enquanto que, em locais onde não há essa ação, o trabalho pedagógico certamente ficará comprometido, pois é necessária a valorização e o respeito para que a função docente seja desempenhada com êxito. Logo, ao não possuir essa aproximação e valorização do componente curricular, a entrevistada M sente seu trabalho pedagógico desvalorizado.

Proença (2017, p. 27), em sua pesquisa bibliográfica, revela que é necessário verificar quais fatores contribuem para a desvalorização da Educação Física; além disso, é importante traçar metas para sanar esses fatores, fazendo com que a disciplina seja valorizada.

A entrevistada W relata ainda sua insatisfação quanto à diferença entre teoria e prática. A referida professora aponta que, na universidade, ensina-se uma coisa e, ao chegar ao contexto escolar, é totalmente diferente.

Os entrevistados K e R encontram-se na fase da Experimentação e Diversidade. Estão entre 7 e 25 anos de atuação, fase em que os professores possuem maior experiência pessoal, diversificam o material didático, modificam a maneira como avaliam e tornam-se menos rígidos (HUBERMAN, 1995). Ao serem questionados se havia alguma insatisfação na trajetória profissional até o presente momento, relataram que:

“Sim, né, porque a carreira da gente não é 100%, né, a gente tenta dar o melhor, mas às vezes não consegue.” (Entrevistado K)

“Sim. Anos atrás, planejava uma aula e, às vezes, não tinha o material pedagógico para trabalhar.” (Entrevistado R).

De acordo com os relatos, o entrevistado R aponta como insatisfação o fato de não ter materiais para trabalhar. Quanto ao entrevistado K, as respostas, durante toda a entrevista, são vagas e tendem a tangenciar a pergunta. Ao analisar o vínculo profissional de ambos, percebeu-se que são servidores contratados pela rede municipal e talvez existisse receio em serem mais claros nas respostas. Ressalta-se que foram informados sobre o anonimato e a confidencialidade da entrevista, de acordo com o TCLE assinado, e, talvez por esse motivo, não quiseram se expor de maneira mais incisiva sobre suas insatisfações durante a trajetória profissional.

Já o entrevistado Z, encontra-se na fase de entrada na carreira e possui 02 anos de docência, ao responder a mesma pergunta sobre quais as insatisfações na sua trajetória profissional, ele apontou que

É uma coisa que eu até costumo comentar também, não é nem que seja insatisfação, eu sinto pena. Porque no nosso caso, que a gente está trabalhando, está ali atuando, a gente tem que focar nos resultados, eu defendo muito isso. Só que, de certa forma, a nossa parte já foi feita, e quando a gente vê que o aluno tem a mesma oportunidade que a gente teve e ele não aproveita, tem professor que se estresse, fica zangado e tal, eu olho com sentimento de pena. E hoje a gente consegue identificar isso muito mais do que na nossa época de ensino fundamental, ensino médio e até mesmo de ensino superior, que os alunos, a gente entra na sala, às vezes eles olham ali com um olhar como se a gente fosse um qualquer, como se o que a gente estivesse fazendo não tenha valor nenhum... Às vezes as pessoas me perguntam, pô, tu já é policial aqui, tu já é professor, ainda se desloca para outra cidade para dar aula. É porque lá eu vejo que faz mais sentido ainda eu continuar dando aula do que aqui, no nosso serviço aqui normal, como professor, por conta dessa diferença de comportamento, de atitude dos alunos. Porque enquanto lá eles já estão numa situação que eles estão vendo que é ali que vai mudar a vida deles, os alunos aqui estão naquela brincadeira, como se, entendeu? E são poucos que conseguem entender quando a gente fala que isso não vai fazer falta agora, eles vão fazer mais na frente. Então não é assim que seja insatisfação, não. Às vezes é uma tristeza e pena por eles, não por mim.

De acordo com a fala do professor que está iniciando na carreira docente, o sentimento que ele relata é o fato de os alunos não darem importância ao componente curricular de Educação Física. O professor aponta que não se trata de um sentimento de insatisfação, mas que isso gera um sentimento de pena, pelo fato de os alunos ainda não possuírem maturidade no sentido de perceber que a Educação é a mola propulsora do desenvolvimento social e cognitivo. Freire (1996) aponta que a educação proporciona conscientização social, bem como a autonomia dos alunos, por meio do diálogo existente entre professor e aluno.

Já ao ser questionado sobre quais lamentações têm sido enfrentadas durante os 02 (dois) anos em que está desenvolvendo a docência, o entrevistado relatou que:

Até que não, porque uma coisa que eu botei na minha cabeça é que, se eu fosse me lamentar, seria por não ter dado o meu máximo em prol do aluno. Mas eu tento sempre estar ali dando o meu máximo, então agora vai do aluno absorver ou não... Mas a oportunidade foi para todo mundo, é isso que eu tento fazer. Dar o meu melhor em prol de todos, entendeu? Mas aqueles que querem vão conseguir, agora aqueles que não querem, né? Então eu me lamento, na verdade eu não me lamento, entendeu? Eu fico com essa sensação mesmo, é de pena, porque a oportunidade está sendo dada para todo mundo por igual. (Entrevistado Z)

O entrevistado Z destaca que sua função no âmbito escolar está sendo realizada; contudo, Freire (1996) aponta que ensinar exige bom senso, humildade, tolerância e, além disso, o professor precisa ter consciência do inacabamento.

Portanto, esses fatores contribuem para o desinvestimento pedagógico na rede municipal...

10.2 Categoria: Condições de trabalho

A categoria condições de trabalho aponta como temas relevantes a infraestrutura e os recursos materiais. De acordo com as entrevistas, foi possível detectar uma preocupação unânime dos participantes com essa categoria: os professores do componente curricular de Educação Física enfrentam desafios no que se refere à infraestrutura e aos recursos materiais.

A pergunta direcionada às entrevistadas W e M, que possuem mais de 30 anos de atuação, foi: *“O que elas achavam em relação ao espaço e à infraestrutura da escola?”*

Infelizmente, de maneira geral, as escolas em que eu trabalho e em que eu trabalhei têm nossa disciplina muito prejudicada. Infelizmente, da época em que eu me formei até os dias atuais, a impressão que dá é que você pode se formar, e o aluno, se não tiver Educação Física, parece que é a mesma coisa que nada. Então, eu acho muito desvalorizado em nível de material, de espaço, de todo um aparato mesmo. Em relação a isso, eu acho muito fraco. Muito desvalorizado o nosso curso, eu acho. Nesses 25 anos, é como se não tivesse mudado muita coisa. Muito pouco. Na prática, a verdade é essa. (Entrevistada W)

É a sala de aula, sim. Tem a carga horária que assume na sala de aula normal; a Educação Física na quadra, que é para a gente utilizar a quadra da comunidade. A escola mesmo, a nossa, está naquela situação. No caso, o horário já é determinado; se tu quiser fazer uma atividade extra fora daquele horário determinado... Não tem problema, é uma negociação com o pessoal da comunidade. (Entrevistada M)

A entrevistada W relata não ter percebido diferença na infraestrutura ao longo dos 30 anos em que vem atuando na Educação Física. Enquanto isso, a entrevistada M aponta que utiliza a quadra da comunidade para realizar atividades práticas e a sala de aula em momentos teóricos. Ferreira Neto (2020, p. 252), em sua pesquisa,

Constatou-se que a falta de infraestrutura escolar obriga os alunos a serem retirados do prédio escolar para a concretização do ato pedagógico em quadras de praças públicas. Ao final da aula, professores e alunos tentam, de forma ordenada, regressar à escola caminhando pelas ruas... A ausência de infraestruturas escolares em espaços de aprendizagem para as aulas de Educação Física faz com que os docentes recorram a medidas extremas para terem condições apropriadas de atender às especificidades da disciplina. (FERREIRA NETO, 2020, p. 252).

Os apontamentos do autor, em sua pesquisa, corroboram a vivência da entrevistada M, que, para realizar atividades, precisa deslocar-se com os alunos até a quadra da comunidade. Dessa maneira, a falta de infraestrutura adequada compromete o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, além de demonstrar falta de comprometimento público com o ensino de qualidade. Frisa-se ainda que a educação é um investimento essencial para o desenvolvimento da sociedade.

Quanto aos entrevistados K e R, que estão na fase da Experimentação e Diversificação, ao serem questionados sobre a infraestrutura dos espaços em que atuam, ressaltaram que:

A questão do espaço deveria ter uma sala de aula só para Educação Física. A questão do material também, a gente está só batendo na mesma tecla: falta de material. E a escola também deveria melhorar o piso. (Entrevistado K)

Quadra coberta, arejada, ao ar livre, e tem um piso grosso... Está 90%. Ultimamente está bem melhor. (Entrevistado R)

Os entrevistados K e R, durante a fase de coleta de informações, manifestaram-se de forma muito sucinta em relação às indagações que buscavam determinar o estado da infraestrutura e a disponibilidade de materiais. Essa brevidade nas respostas sugere uma relutância ou dificuldade em fornecer uma avaliação mais completa sobre o ambiente de trabalho. A análise detalhada revelou que o entrevistado K aponta enfaticamente a falta de materiais básicos essenciais para a execução adequada das tarefas, configurando um obstáculo prático significativo, que não é atribuído somente a ele, pois anteriormente as outras entrevistadas apontaram situação semelhante. Contudo, essa percepção contrasta com a visão do entrevistado R, que oferece um panorama ligeiramente mais favorável ao mencionar que o estado atual dos recursos está melhor quando comparado ao cenário precário vivenciado em anos anteriores. Assim, embora haja um reconhecimento de melhorias históricas, o relato de K indica que o déficit de materiais persiste como uma preocupação central.

É esclarecedora, entretanto, a fala do entrevistado K ao detalhar as deficiências estruturais que transcendem a mera falta de recursos materiais e impactam diretamente o trabalho pedagógico e as metodologias de ensino. O relato ressalta a carência de materiais e, mais criticamente, a inexistência de uma sala de aula minimamente adequada para a realização de aulas teóricas que requerem recursos audiovisuais, como a projeção de vídeos ou o simples uso de quadro de apoio. Essa lacuna infraestrutural impede o professor de diversificar suas estratégias didáticas e utilizar tecnologias de apoio. Outro destaque de grande relevância é a condição da quadra, onde a ausência de um piso adequado — item fundamental para a segurança e o bom desempenho das atividades físicas — não faz parte da realidade do contexto escolar do professor, reiterando a precariedade da infraestrutura.

O entrevistado Z, que está em início de carreira, ao responder à mesma pergunta feita aos demais, aponta que:

Lá onde eu trabalho, a escola passou por uma reforma no prédio. Só que eles deixaram... foi uma coisa que eu fiquei, assim, de certa forma triste, porque deixaram a desejar na questão do espaço para a prática de esportes. A infraestrutura do prédio ficou excelente, mas a parte de esportes deixou muito a desejar. O município fornece outros espaços, mas, com a infraestrutura do tamanho que a escola tem, poderia ter feito esse investimento também para deixar um espaço bem completo, tanto na parte teórica quanto na prática, porque não é falta de espaço. Eu acredito que realmente foi falta de investimento para deixar um espaço adequado.

Em relação ao material, até que veio. Veio bastante material, mas ficou uma incógnita, porque forneceram material, mas não deram a estrutura. Então fica difícil usar o material sem ter a estrutura para isso. De certa forma, a gente vai utilizar, vai trabalhar com o que tem. E não conseguimos usar nem 10% do material porque não tem onde ser usado.

O entrevistado Z demonstra inconformidade com a infraestrutura da escola ao relatar que a instituição passou recentemente por uma reforma geral no prédio, contudo, no espaço destinado à quadra, não houve nenhuma alteração. Essa situação evidencia a persistência de problemas estruturais comuns, pois Santos, Pereira e Souza (2024, p. 93) enfatizam que “os entraves estruturais se manifestam em boa parte das instituições de ensino do território nacional; logo, é uma máxima que impacta um contingente considerável de docentes”.

A escola não possui quadra adequada, apesar de dispor de espaço suficiente para sua construção. Em relação aos materiais, o entrevistado aponta que chegou uma remessa de itens como bolas de voleibol, futsal e handebol, mas salienta que, caso precise utilizá-los em um espaço físico com as marcações corretas da quadra, isso não será possível. A contradição entre ter o equipamento e não ter a infraestrutura necessária para seu uso pleno é notável, ponto que, presumivelmente, Santos, Pereira e Souza (2024, p. 94) inferem que

oferecer uma estrutura de excelência sustenta uma prática docente de qualidade por parte do professor de Educação Física, tanto no que se refere aos materiais, quanto aos espaços físicos, que têm um grande poder de impacto na qualidade do desenvolvimento das práticas corporais. (SANTOS; PEREIRA; SOUZA, 2024, p. 94).

Com o diálogo, compreende-se a ausência de espaço adequado nas escolas para as práticas esportivas, o que impede a realização das atividades corporais previstas no planejamento dos professores. Além disso, é perceptível que, de maneira geral, os docentes se sentem frustrados por não disporem de um ambiente digno para executar seu trabalho pedagógico de forma técnica e eficaz. Portanto, por mais que o professor realize adaptações, haverá situações em que o desenvolvimento do aluno será limitado em nível motor, além de haver diminuição na qualidade da aula. Ferreira Neto (2020, p. 238), em seus achados, aponta que:

Hoje, atuar em escolas públicas, especialmente naquelas situadas em áreas periféricas e rurais, normalmente significa estar diante de dificuldades e problemas relacionados a questões de ordem das infraestruturas escolares e à desvalorização profissional (baixos salários, políticas educativas ineficazes e ausência de planos de carreira). Tais questões operam como fatores condicionantes ao exercício da prática profissional, pois desestimulam o professor a buscar aperfeiçoamento e atualização profissional. (FERREIRA NETO, 2020, p. 238).

Logo, essa invisibilidade que é dada ao componente curricular de Educação Física impacta no bom andamento das aulas. A LDB nº 9.394/1996 aponta, em seu artigo 3º, inciso IX, que o padrão de qualidade deve ser garantido; ao não dispor de equipamentos e infraestrutura adequados ao componente de Educação Física, conseqüentemente há impacto na qualidade do ensino ofertado.

Um documento importante para essa discussão é o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025*, que, além de outros tópicos, trata também sobre a infraestrutura dos equipamentos nas escolas. No Pará, as escolas dos Anos Finais apresentam os seguintes dados referentes à infraestrutura:

Tabela 8. Espaços

ESPAÇOS	ANOS FINAIS
Quadra de esporte	33,2%
Laboratório de informática	21,4%
Laboratório de ciências	9º
Climatização	47,8%

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2025).

A infraestrutura esportiva da rede municipal, em especial as quadras poliesportivas, apresenta inadequações que comprometem seu pleno uso pela comunidade escolar. Conforme observado, as condições reais desses espaços divergem significativamente do que seria necessário para atender, de forma satisfatória, às demandas de atividades físicas e educacionais.

Nesse contexto, a situação específica das escolas dos cinco professores entrevistados ilustra a carência de infraestrutura adequada: enquanto um dos entrevistados atua em uma escola com quadra coberta, porém localizada distante do prédio principal, outro mencionou a ausência completa desse recurso em sua unidade. Essas limitações dificultam a realização regular e segura de práticas esportivas, afetando diretamente alunos e profissionais, além de não possuir dignidade para a realização do trabalho pedagógico.

Diante desse cenário, evidencia-se a importância de espaços esportivos acessíveis e em boas condições, uma vez que são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. A adequação desses ambientes é, portanto, fundamental para garantir não apenas o cumprimento das atividades curriculares, mas também a promoção da saúde e do bem-estar de toda a comunidade escolar. Os espaços, de acordo com cada entrevistado, estão organizados da seguinte forma:

Tabela 9. Espaços nas Escolas Municipais de Dom Eliseu-PA

ESCOLA	SITUAÇÃO DA QUADRA
ENTREVISTADO W	Quadra coberta, longe da escola
ENTREVISTADO M	Não possui, utiliza da comunidade, longe da escola
ENTREVISTADO R	Quadra coberta, tamanho pequeno, piso ruim, dentro da escola
ENTREVISTADO K	Quadra coberta, dentro da escola, piso ruim
ENTREVISTADO Z	Não possui quadra, espaço aberto amplo.

Fonte: Autora (2026).

Partindo dos relatos dos entrevistados, que apontam a dificuldade em ter a infraestrutura adequada requerida pelo componente curricular, e considerando que ainda não a possuem de forma digna, ao analisar os dados do *Anuário 2025*, que demonstram que, no estado do Pará, nas escolas de Anos Finais, o percentual de quadras é de 33,2%, fica evidente que essa demanda está muito longe de ser contemplada em todas as escolas para beneficiar os estudantes. Essa situação corrobora o que a entrevistada W aponta ao afirmar que, desde o seu ingresso até o momento próximo à aposentadoria, as mudanças observadas foram pequenas e ainda parecem distantes de atender às necessidades existentes.

Outro ponto a que se refere o *Anuário 2025* é a climatização das salas de aula, na qual apenas 47,8% das salas das redes federal, municipal, estadual e privada possuem climatização. Logo, mesmo diante de todas as intempéries no que diz respeito às mudanças nas ondas de calor, ainda há um número reduzido de escolas climatizadas com a intenção de melhorar o espaço escolar para a aprendizagem, uma vez que os ambientes destinados ao ensino precisam ser acolhedores para facilitar o processo de aprendizagem.

Percebe-se, por meio dos relatos, que a dificuldade de acesso a espaços adequados para as aulas de Educação Física é uma realidade predominante dentre as situações apresentadas pelos entrevistados. Essa carência de infraestrutura adequada reflete uma limitação concreta no cotidiano escolar, que acaba por influenciar diretamente a qualidade do ensino ofertado, bem como a execução do planejamento realizado.

No que se refere à infraestrutura, constata-se a ausência de ambientes apropriados dentro do espaço escolar, o que leva à realização de aulas em locais inadequados e à constante adaptação das atividades. Embora a adaptação seja, em si, uma estratégia legítima e muitas vezes necessária, o cerne da questão reside na forma como o componente curricular de

Educação Física é tratado pelas políticas públicas da rede municipal de ensino, frequentemente com pouca prioridade e investimento, pelo que se tem observado até o momento.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de maior atenção à infraestrutura esportiva escolar, de modo a assegurar condições mínimas para o pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico. A superação dessas limitações exige não apenas intervenções pontuais, mas uma abordagem estrutural que valorize o componente curricular de Educação Física como parte integrante e essencial da formação dos estudantes.

10.3 Categoria: Desvalorização profissional

A categoria desvalorização profissional foi destacada porque, no decorrer das entrevistas, os professores fizeram reflexões sobre a desvalorização da profissão. Quanto a essa questão, Sichineli e Loureiro (2024, p. 1), em seus achados, concluíram que:

a desvalorização do profissional docente se manifesta em três âmbitos: social, escolar e profissional, levando-nos à conclusão de que a valorização desse profissional é urgente e necessária para promover uma educação de qualidade e, principalmente, para atribuir o devido reconhecimento ao profissional que forma a sociedade. (SICHINELI; LOUREIRO, 2024, p. 1).

Nas entrevistas realizadas, é perceptível, nas falas dos entrevistados, a desvalorização que os professores da rede sofrem nos três aspectos centrais destacados pelos autores. Esse quadro é agravado pela desvalorização institucional, visto que a própria rede de ensino falha ao não oferecer as condições apropriadas para que os profissionais do componente curricular desenvolvam seu trabalho pedagógico de maneira digna. Tal negligência é notável, sobretudo, na precariedade da infraestrutura, na carência de recursos materiais e, crucialmente, na falta de formação continuada. A ausência de programas de qualificação impede que os docentes conheçam novas metodologias necessárias para otimizar o trabalho pedagógico realizado no contexto escolar.

Borba Neto (2017, p. 18) aponta, em sua pesquisa, que há fatores que induzem à desvalorização profissional, como: carência de profissionais qualificados nas escolas, desconhecimento da comunidade sobre a importância da disciplina, inadequação do espaço físico, falta de materiais didáticos, indisponibilidade de salas e pouco poder de decisão nas reuniões do Conselho de Classe, nas quais o professor é pouco ouvido.

As falas dos entrevistados destacam reflexões e expectativas acerca do componente curricular de Educação Física:

A gente precisaria, de maneira geral, ser mais reconhecido, eu sinto isso... A nível de formação, precisaria de melhorias. Em relação a mudanças, eu apresentaria isso que eu acabei de te falar. Eu acho que precisaria casar mais a questão da interdisciplinaridade, eu acho que deveria mesmo sair da teoria e partir para a prática. Eu acho que os gestores, de maneira geral, precisariam ter... eu acho importante ter um coordenador de Educação Física, ser levado realmente a sério, ter uma coordenação de Educação Física. E aumentaria a carga de... e que, se nós tivéssemos a possibilidade de uma ajuda para que a gente pudesse estudar mais, ter mais cursos de capacitação, de contatos com os outros profissionais, na prática mesmo, para a gente não ser tão desvalorizado e não reconhecido. (Entrevistada W, 52 anos)

Um ambiente mais estruturado; só assim o alunado teria motivação para vir para a escola ou até mesmo fazer outras atividades lúdicas. (Entrevistado R, 45 anos)

A gente espera melhoria na questão da formação do profissional, na questão do material também. Melhorias. (Entrevistado K, 43 anos)

Só assim, em relação à Educação em si, eu acredito que a Educação é a base para quem quer mudar de vida. A Educação, a meu ver, não tem outro caminho, porque até para você empreender hoje, você tem que estudar, tem que entender; porque, se não entender, pode até abrir um negócio de sucesso, mas depois a tendência é falir. Então, a pessoa tem que estar sempre estudando, se atualizando. Em relação à Educação Física, a gente também tem estudos, relatos e experiências que mostram que grandes empresários do mundo, hoje em dia, praticam algum tipo de esporte que requer disciplina, preparação. E eles mesmos relatam que esses esportes ajudaram muito também na empresa, e eles continuaram se mantendo no topo no longo prazo. Então, a gente consegue observar que a Educação Física, o esporte em si, ajuda em diversos fatores da nossa vida. (Entrevistado Z, 30 anos).

A análise das falas dos participantes, desconsiderando a não manifestação da entrevistada M, que optou por não se pronunciar, demonstra um reconhecimento unânime da importância da Educação e da Educação Física (EF) no desenvolvimento e crescimento pessoal dos alunos. A Educação Física Escolar (EFE) é percebida pelo entrevistado Z como um componente fundamental para a formação integral dos estudantes, uma vez que trabalha aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Esse componente curricular é considerado um pilar essencial no processo educativo e na formação de valores, destacando sua contribuição para o cultivo de valores sociais como cooperação, disciplina, respeito e trabalho em equipe. Para que esses conhecimentos tenham aplicabilidade para além dos muros da escola, é enfatizada, na fala da entrevistada W, a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino.

No entanto, é relatado nas falas dos entrevistados que há fatores que limitam a qualidade do trabalho pedagógico, como a infraestrutura física e os recursos materiais adequados. A falta de materiais e de espaços apropriados, recorrentemente citada pelo entrevistado K, é uma das principais justificativas para a ausência e/ou dificuldade em diversificar os conteúdos e a resistência em abordar diferentes unidades temáticas. Contudo, ressalta-se que o professor

exerce um papel vital como mediador da aprendizagem e deve atuar como inovador, buscando continuamente introduzir variedade e novas abordagens metodológicas.

Logo, as reflexões que os entrevistados fazem apontam que há muitas arestas a serem aparadas quanto à EF e que, pela importância desse componente curricular e por ser uma disciplina que necessita de infraestrutura diferenciada, seria imprescindível um maior zelo das instituições no sentido de valorizar o profissional. Borba Neto (2017, p. 16), em seus achados, apontou fatores e situações que desvalorizam a profissão do professor de EF, como: baixos salários, carência de material didático para trabalhar, exclusão em projetos desenvolvidos e a necessidade de atuar em mais de uma escola para complementar a carga horária.

Diante do exposto, são vários os agravos que cercam essa profissão, como a precarização dos ambientes de trabalho, a falta de material, os baixos salários, a ausência de reconhecimento da sociedade, entre outros problemas. A desvalorização educacional perpassa a educação em todos os níveis, iniciando com salários insuficientes para cargas horárias elevadas, salas superlotadas e falta de material básico. Em muitos casos, os professores necessitam retirar de seus próprios salários recursos para aquisição de materiais a fim de lecionar. Vivemos uma realidade em que as políticas educacionais não avançam no sentido de colocar o professor como protagonista na sociedade, mudando, por meio das leis, a realidade precarizada dessa classe trabalhadora.

Vivenciamos uma realidade de mediocridade no que se refere à profissão de educador. Os discursos políticos enaltecendo a profissão não condizem com a prática, pois muito se fala e pouco se faz no intuito de melhorar as condições salariais, o ambiente de trabalho e a segurança física e emocional desses profissionais, que, dia após dia, veem-se encurralados por um sistema que cobra resultados, mas não oferece condições dignas de trabalho e permanência em sala de aula.

Da mesma forma, os próprios órgãos competentes, como as Secretarias de Educação, exigem resultados positivos, sem ofertar condições e recursos para que o professor consiga desenvolver seu trabalho com qualidade e dignidade. Nesse contexto, podemos citar não somente materiais básicos de sala de aula, mas também apoio pedagógico para alunos que apresentam algum transtorno e necessitam de atendimento especializado, mas não o possuem. Assim, o professor permanece sozinho, com turmas lotadas e alunos com necessidades específicas.

No que se refere ao apoio pedagógico para o componente de EFE, foi destacado de forma unânime que não há um profissional da área de Educação Física que auxilie os professores. Contudo, há uma pedagoga que se reúne com eles nos momentos de planejamento

e, no decorrer dos bimestres, os mesmos são auxiliados pela coordenação pedagógica de cada escola.

É urgente a busca por soluções reais que coloquem, de fato, o professor como sujeito de um processo extremamente importante para o desenvolvimento da sociedade, que necessita de mudanças e melhorias significativas no âmbito escolar. Que as pautas políticas educacionais não sejam lembradas apenas no dia em que se comemora o Dia dos Professores. É essencial que os representantes políticos e a sociedade enxerguem a extraordinária importância dos professores no hoje, no agora.

Uma vez que a educação é a base para moldar a sociedade, por mais deficitária que venha a ser, não conseguimos imaginar, nos tempos atuais, uma sociedade sem educação e, conseqüentemente, sem educadores. Nesse contexto, vale lembrar que a ONU estabelece, em sua Agenda de Desenvolvimento Sustentável, que até 2030 seja assegurada a todos uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Esse objetivo da agenda da ONU deixa evidente a importância do papel do professor na qualidade da educação a ser ofertada aos estudantes. Assim, tal meta somente poderá ser alcançada se houver uma intensa mudança nas políticas públicas educacionais que garantam à classe docente melhores condições de trabalho, salários dignos, reconhecimento social, entre outras demandas que necessitam ser modificadas, para que a profissão se torne atrativa para novos ingressantes, no intuito de suprir o déficit enfrentado atualmente.

Diante desse cenário, lembremos das principais leis vigentes, como a Lei nº 14.817/2024, que trata sobre a valorização dos profissionais da educação básica pública; a Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb e garante recursos para a área; a Lei nº 11.738/2008, que trata da jornada de trabalho dos professores; a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE); e a Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), entre outras de extrema importância para a organização da educação em nível nacional.

Ao analisar a Lei nº 14.817/2024, que trata da valorização dos profissionais da educação básica pública, encontramos artigos e incisos que versam sobre a valorização, como no:

Art. 3º A valorização dos profissionais da educação escolar básica pública contemplará:

- I – planos de carreira que estimulem o desempenho e o desenvolvimento profissional em benefício da qualidade da educação escolar;
- II – formação continuada que promova a permanente atualização dos profissionais;
- III – condições de trabalho que favoreçam o sucesso do processo educativo,

assegurando o respeito à dignidade profissional e pessoal dos educadores. (BRASIL, 2024).

A lei aponta critérios de extrema importância que valorizam o profissional, como plano de carreira, formação continuada e condições de trabalho que deveriam garantir dignidade para a atuação profissional. Contudo, ao analisar o diálogo com os entrevistados, percebe-se que a lei citada não é aplicada em sua integralidade. Embora exista o PCCR (Lei nº 474/2019) no município, já vimos em seu artigo 6º, parágrafo único, que os profissionais que cursaram graduação em áreas específicas e, por necessidade da rede, poderão atuar nas respectivas áreas, como é a situação dos entrevistados M e Z. Portanto, ainda é permitido que profissionais sem formação específica atuem nos componentes curriculares. Além disso, há certa confusão quanto à formação continuada na rede, pois, ao serem questionados se há formação continuada, as respostas foram da seguinte forma:

“Eles chamam, mais aí é meio solto, é algo que não corresponde com, propriamente dito, de uma formação continuada.” (Entrevistada W)

“A gente pode dizer que ... não tem né não.” (Entrevistada M)

“Acho que não.” (Entrevistado K)

“Sim. Bimestralmente.” (Entrevistado R)

“Tem algumas formações, né!? Tem algumas formações, mas voltada pra Educação Física, atualmente, se eu não me engano, acho que teve uma ano passado, mas eu não participei. Mas, eu não me recordo, assim, de ter participado ou não.” (Entrevistado Z).

Logo, há uma certa contrariedade nas falas, em que um aponta que não há formação continuada, outros dizem que ocorre a cada dois meses e outros enfatizam que não se pode considerar como formação continuada. Dessa maneira, a formação continuada precisa seguir diretrizes para a sua realização, como está explícito na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). A LDB nº 9.394/96 prevê, no artigo 62, § 1º, quem são os responsáveis por promover a formação continuada dos entes federados, além de estipular, no artigo 65, a carga horária mínima.

É importante frisar que a Lei nº 11.738/2008, que trata sobre o piso salarial nacional para professores, não ampara os professores contratados. Portanto, há um Projeto de Lei nº 672/25 em votação no Senado Federal que busca regulamentar o pagamento do piso nacional aos professores contratados, como forma de valorizar esses profissionais, uma vez que recebem abaixo do piso, tentando, dessa maneira, diminuir a desigualdade nesse quesito.

Outro programa em ação é o Programa Mais Professores para o Brasil – Mais Professores (Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025), que visa oferecer uma bolsa por 24 meses ao professor formado para atuar na educação básica e, durante esse período, o profissional deverá participar de curso de especialização. O objetivo do programa é melhorar a qualidade da educação, contribuir para a valorização docente, entre outros aspectos.

Ainda sobre formação continuada, foi percebido, no diálogo com os entrevistados, que não há clareza sobre qual abordagem, contemporânea ou tradicional, eles utilizam em suas aulas. Destacam-se os seguintes diálogos referentes à pergunta: *Qual abordagem você utiliza para ministrar suas aulas?*

Eu considero meio termo. O que é que eu acho? Como não existe uma cobrança muito, assim, por parte de direção e coordenação, cobrança no sentido de se a Educação Física não tiver aula, passa. Então, a gente se sente que, às vezes, o próprio aluno exige uma parte mais tradicional. E aí a gente tenta mesclar o tradicional com... Nem sei te falar direito, com as novas inovações que, no decorrer dos anos, foram as modificações. Para te avaliar... a Educação Física. (Entrevistada W)

Eu tento traçar muitas metas, né? Daí uso um pouco do tradicional. E é preciso, com a nossa clientela não tem como não utilizar. Mas também eu aderir um pouco, né? De acordo com a necessidade. (Entrevistada M)

Construtivista, psicomotora, desenvolvimentista, integralista tentando sempre inovar com os alunos. (Entrevistado R)

É, sobre a prática...A gente é trabalhado assim, a gente passa um conteúdo pra eles, né? Pra eles pesquisarem, amplia um pouco sobre o conteúdo e vai pra prática. (Entrevistado K)

Assim, como eu atuo também na parte de segurança pública, né? Eu tento utilizar mais uma abordagem um pouco tradicional, mas também trazendo a questão de entender cada aluno na sua individualidade, né? Porque pelo fato de também praticar esportes, e eu pratico não só um tipo de esporte, mas alguns, né? Eu entendo que às vezes o aluno não se identifica com um, mas ele pode se identificar com outro, por mais que ele, no momento, ainda não tenha um conhecimento disso. Então, a gente tenta sempre trabalhar nessa parte de ser um pouco mais tradicional, de colocar para fazer as dinâmicas, as atividades, os exercícios, mas também entendendo a individualidade de cada um. (Entrevistado Z).

Ao analisar esse diálogo, é perceptível que a abordagem utilizada pelos professores em suas aulas está descoordenada e demonstra que eles desconhecem as abordagens contemporâneas e tradicionais da Educação Física. Dessa maneira, é essencial uma formação continuada que contemple as abordagens da EF e seja organizada de acordo com as diretrizes curriculares, alinhada às reais necessidades desses profissionais.

Além disso, Freitas *et al.* (2016), ao investigarem sobre formação continuada e formação permanente, concluíram “que existe uma distância entre o que é oferecido nos cursos de formação continuada e a realidade vivida nas escolas, pois ainda são oferecidos cursos padronizados, não levando em consideração a especificidade de cada comunidade escolar”.

Portanto, é importante que a realidade do contexto escolar e as necessidades dos professores sejam consideradas para que a formação continuada seja efetivada de maneira significativa.

Ainda sobre essa questão, Dalla Valle e Rezer (2022) corroboram Freitas *et al.* (2016). Segundo esses autores, é necessário ouvir os professores acerca dos desafios e das necessidades que enfrentam no trabalho pedagógico e, a partir disso, organizar momentos de reflexão com a intenção de promover melhorias. Vale ressaltar que, no PCCR (2019), no artigo 2º, inciso XIV, os professores da rede municipal têm direito à hora-atividade, que é o tempo reservado aos estudos, planejamento, avaliação, colaboração com a administração escolar e outras atribuições. Mais adiante, no artigo 21, § 2º, aponta-se que a hora-atividade corresponderá a 1/3 do total da jornada de trabalho.

Silva Filho, Silva e Corrêa (2025, p. 01), em seus achados, apontam que “a principal motivação para a formação continuada é o aprimoramento da competência profissional. Os participantes preferem cursos de curta duração e especialização, oferecidos em faculdades ou universidades, em formato híbrido”. Logo, os participantes buscam evoluir na carreira profissional, e a formação continuada auxilia nesse processo.

No decorrer das entrevistas individuais, algumas palavras foram mais destacadas pelos participantes, como: infraestrutura, desvalorização, valorização, formação e material. Essas palavras reforçam o que foi analisado durante a pesquisa e apontam aspectos que contribuí com o desinvestimento pedagógico.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o problema de pesquisa, que consistiu em descobrir de que modo o ciclo de vida profissional implica no desinvestimento pedagógico dos professores de Educação Física, e o objetivo geral, que foi investigar a relação entre o ciclo de vida profissional e o desinvestimento pedagógico dos professores da rede municipal de Dom Eliseu, obtiveram-se alguns apontamentos que evidenciam fatores que provocam o desinvestimento e, conseqüentemente, impactam o trabalho pedagógico da EF.

Os professores entrevistados encontram-se no ciclo de vida profissional na serenidade e distanciamento afetivo, da diversificação e da entrada na carreira. Especificamente, há 02 (dois) professores em processo de aposentadoria, situados na fase de serenidade e distanciamento afetivo; 02 (dois) na fase de diversificação; e 01 (um) na entrada na carreira. Logo, tratam-se de tempos distintos de atuação na Educação; contudo, demonstram não investir no trabalho pedagógico em razão de fatores que os desmotivam.

Como resultado da pesquisa, constatou-se que os professores, apesar do tempo de docência, encontram-se insatisfeitos. Os fatores que contribuem para essa insatisfação perpassam a desvalorização profissional por parte da comunidade escolar, a falta de material pedagógico, a desvalorização do componente curricular de EF pela família e pela própria rede de ensino. Ressalta-se, ainda, que as condições de trabalho ofertadas aos professores são insuficientes. A infraestrutura é precária, dificultando a realização de atividades planejadas em um espaço adequado e que ofereça segurança aos alunos. É importante destacar que não há um momento exato para o professor desinvestir na carreira; contudo, os fatores anteriormente citados induzem a esse comportamento, que pode ocorrer em qualquer fase da trajetória profissional, e não apenas próximo à aposentadoria.

Quanto à desvalorização profissional, ao analisar o diálogo com os professores, foi possível observar que ela também ocorre por parte da própria rede municipal, quando permite a lotação de professores sem a devida habilitação exigida, além de não proporcionar espaços e equipamentos adequados para que o trabalho pedagógico seja realizado de maneira digna.

Além disso, ficou evidente, no decorrer da pesquisa, que os professores desconhecem as abordagens da Educação Física. Outro fator de destaque refere-se à formação continuada em serviço, que não apresenta organização sistemática; alguns professores, inclusive, afirmam que não há formação específica para a disciplina de Educação Física na rede municipal. Importante esclarecer que a formação continuada é amparada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

A pesquisa constatou, ainda, que o PCCR da rede municipal apresenta fragilidades e contribui para a desvalorização da docência ao permitir a lotação de professores sem a devida habilitação na área em que irão atuar, o que pode prejudicar o conhecimento ministrado, uma vez que o professor pode não dominar plenamente os saberes específicos da área.

Portanto, é necessário que a Educação Física seja valorizada pela comunidade escolar e pela rede municipal e, principalmente, que haja investimento na infraestrutura, para que esse componente curricular possa ser desenvolvido de forma digna por professores e alunos. Além disso, é imprescindível a implementação de uma formação continuada em serviço que atenda às necessidades dos professores.

Observou-se que o desinvestimento pedagógico acontece na rede municipal e ocorre em diferentes ciclos profissionais. O professor, em alguns casos, passa a inibir atribuições que são de sua responsabilidade. É importante frisar que esse comportamento é influenciado pela percepção de falta de reconhecimento e valorização por parte da escola, da família dos alunos, dos próprios alunos e da rede à qual está vinculado. Ao perceber que o esforço despendido não gera reconhecimento, o professor tende a não investir em seu trabalho pedagógico nem em desenvolver metodologias inovadoras que promovam aprendizagens significativas; em alguns casos, inclusive, demonstra desconhecimento das abordagens da EF.

Diante do exposto, a pesquisa apontou que o desinvestimento pedagógico pode ocorrer nos diversos ciclos de vida profissional e tempos de carreira, sendo impulsionado, sobretudo, por fatores externos ao professor como um plano de educação que inclua a Educação Física como um componente curricular essencial na Educação. Vale ressaltar que este estudo aborda um tema de grande relevância, possibilitando o desenvolvimento de futuras pesquisas, dada a riqueza e complexidade da temática.

Como produto educacional, foi desenvolvido uma formação continuada em serviço que tratou sobre as abordagens da Educação Física, bem como os objetos de conhecimento específicos do componente curricular, com o intuito de demonstrar aos professores que é possível ministrar conteúdos planejados e que existem outras unidades temáticas além do esporte.

A formação continuada é essencial para a manutenção dos saberes e para o aprimoramento do trabalho pedagógico no contexto escolar, contribuindo para a qualificação e o fortalecimento da prática docente.

Por fim, almeja-se que estas contribuições sejam relevantes para a área da Educação Física no que se refere ao desinvestimento pedagógico, fomentando novos estudos e respondendo a questionamentos que não puderam ser plenamente esclarecidos neste trabalho,

haja vista algumas limitações, como, por exemplo, a não participação da totalidade dos possíveis sujeitos no estudo realizado.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Bruna Telmo; TAUCHEN, Gionara. Percepções e compreensões sobre o ciclo de vida profissional e o desinvestimento da carreira docente. **Revista Conhecimento Online**, v. 2, p. 25–45, 2018. <https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.1243>
- ANDRADE, Danielle Müller de; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; MONTIEL, Fabiana Celente. Educação Estético-Ambiental e Educação Física: corpos no contexto escolar. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 27, n. 1, p. 1-26, 2022.
- ARAÚJO, Allyson Carvalho de; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de; SOUZA JÚNIOR, Antonio de Fernandes. Formação de professores de Educação Física e usos de conceitos do campo comunicacional para pensar o ensino. **Comunicação & Educação**, v. 24, n. 1, p. 141-153, 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i1p141-153>
- ARAÚJO, Filomena. A avaliação das aprendizagens em Educação Física. *In*: CATUNDA Ricardo; MARQUES Adilson (Org.). **Educação física escolar: referenciais para o ensino de qualidade**. Casa da Educação Física, Belo Horizonte, p. 119-149, 2017. Disponível em: https://mail.confef.org.br/confef/comunicacao/publicacoes/arquivos/Livro_Educacaofisica_Escolar_Referenciais_ensino_qualidade.pdf#page=119 Acesso em 23 set.2025.
- ARAÚJO, Filomena. A avaliação das aprendizagens em Educação Física. **Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, p. 119-149, 2017.
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Responsabilidade da educação física escolar: concepções dos professores que atuam na formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2019.03.003> Disponível em: SciELO Brasil - Responsabilidade da educação física escolar: concepções dos professores que atuam na formação inicial Responsabilidade da educação física escolar: concepções dos professores que atuam na formação inicial Acesso em: 15 jan. 2026.
- BAHIA, Cristiano de Sant Anna et al. Carreira docente na educação básica: percepções de professores de educação física escolar do magistério público da Bahia. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i2.45917> Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/45917> Acesso em: 15 jan. 2026.
- BALBINO, Solange Izabel; URT, Sônia da Cunha. Prática pedagógica em educação física para a educação integral em tempo integral. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 4, 2018.
- BARCELOS, Marciel; SANTOS, Wagner dos. (Re) criando espaços e compartilhando saberes: avaliação indiciária como eixo central do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. **Educar em Revista**, v. 37, p. e 78130, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78130>
- BARCELOS, Marciel; VIEIRA, Aline Oliveira; SANTOS, Wagner dos. Práticas avaliativas para a aprendizagem de professores numa unidade municipal de educação infantil. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 11, n. 20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/2318133868004>

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; PEREIRA, Ana Luisa. A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do, FARIAS, Gelcemar Oliveira (orgs). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2012. V.2. – (Temas em movimento) p.81 – 112.

BEGO, Gabriel Alecrim; DOS ANJOS, Jeferson Roberto Collevatti. A importância da Educação Física Escolar Para a Formação do Indivíduo na Sociedade. **Revista Saúde Unitoledo**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 13–26, 2024. Disponível em: <https://wyden.periodicoscientificos.com.br/index.php/saude/article/view/452> Acesso em: 15 jan. 2026.

BERNARDI, Guilherme Bardemaker; NETO, Vicente Molina. Implicações da proletarização do trabalho docente na educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 2, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v19i2.36661> Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/36666> Acesso em: 27 jul. 2024.

BORBA NETO, Manoel Etelberto. **Motivos para a desvalorização do profissional de educação física no ambiente escolar**. 2017. TCC (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, CAV, Núcleo de Educação Física e Ciências do Esporte, 2017.

BORCK, Daiane Tavares; DE OLIVEIRA, Ivan Bremm; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Professor de Educação Física do 1º ao 5º ano da RMEPel: perfil, sentimentos de valorização e formação continuada. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 83–95, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.16.2019.83-95.1175> Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1175> Acesso em: 17 jul. 2024.

BRACHT, Valter. Dilemas da educação física no cotidiano: Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o Futuro**, [S.l.], p. 14-21, 2011. Disponível em: [dilemas-cotidiano-educacao-fisica-escolar-entre-o-desinvestimento-e-inovacao-pedagogica.pdf](#) Acesso em: 19 mai. 2025.

BRACHT, Valter. Panorama e perspectivas da formação inicial e continuada em Educação Física no Brasil. **Kinesis**, v. 42, n. esp. 2, p. 9-9, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/2316546488105> Disponível em: Panorama e perspectivas da formação inicial e continuada em Educação Física no Brasil | Kinesis Acesso em: 15 dez. 2025.

BRAIDO, Luiza da Silva. **Análise dos movimentos de sentidos sobre valorização/desvalorização do trabalho dos (as) professores (as): Quais pontes se têm atravessado?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, RS, 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 672, de 2025**. Altera a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, para incluir entre os profissionais do magistério público da educação básica os profissionais contratados por tempo determinado. Brasília, DF, 2025. Em tramitação no Senado Federal. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/171117>. Acesso em: 24 dez. 2025.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF**. Brasília, 2024. Disponível em: L14113. Acesso em 15 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008a**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: L11738 Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 14.817, de 16 de janeiro de 2024**. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. 2024. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: L13005. Acesso em 17 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível em: rcp001_20. Acesso em 20 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025**. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Presidência da República. Disponível em: D12358. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/LDB.htm.pdf> Acesso em 23 Jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2021. 54 p.: il. 03 nov. 2024.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 22, n. 3, 2001. Disponível: A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades | Caldeira | Revista Brasileira de Ciências do Esporte Acesso em: 15 jun.2024.

CALHEIROS, Vicente Cabrera. **O trabalho pedagógico da Educação Física**: em busca das múltiplas determinações. 2018. 169f. Tese (Doutorado) Centro de Educação, Programa de Pós – Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: tes_ppgeducacao_2018_calheiros_vicente.pdf Acesso em: 26 jun.2024.

CALHEIROS, Vicente Cabrera. SOUZA, Maristela da Silva. Avaliação como categoria: elementos para uma discussão. **Kinesis**, v. 32, n. 1, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/2316546415606> Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/15606> . Acesso em: 15 jun. 2024.

CAMPANHOLI, Carolini Aparecida Oliveira. **A formação pedagógica e a experiência docente na educação básica na constituição dos professores universitários do curso de licenciatura em Educação Física da UEL**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá 2020.

CARVALHO, Thais Fernanda de. **Conexões da atuação docente: (des)investimento pedagógico e a formação continuada de professores de educação física**. 2025. 230 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2025.

CASTRO, Elaine de; OLIVEIRA, Ulisses Tadeu Vaz de. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 3, p. 25–45, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2022v22n3p25-45> Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46089> Acesso em: 15 jan. 2025.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Editora: Cortez, São Paulo, 1992.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos *et al.*, A organização escolar e o trabalho docente de professores iniciantes de Educação Física de Criciúma-SC. **Pensar prá.(Impr.)**, p. 769-781, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v18i4.33882> Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/33882> Acesso em: 25 jun. 2024.

COSTA, Fábio Soares da. CAMPELO, Regina Célia Vilanova e SANTOS, Andreia Mendes dos. Educação física escolar, saúde e qualidade de vida: contribuições epistemológicas do campo e a emergência de ressignificações curriculares=. **Anais do IV SIPASE [recurso eletrônico]: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: a construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação**, 2018. Disponível em: [Educao_disica_escolar_saude_e_qualidade_de_vida_contribuicoes_epistemologicas_do_campo_e_a_emergencia_de.pdf](#) Acesso em: 18 ago. 2024.

COSTA, Marcos Paulo da Silva et al. Inatividade física e sintomas de depressão, ansiedade e estresse em adolescentes estudantes. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 34, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2021AO03364> Disponível em: SciELO Brasil - Inatividade física e sintomas de depressão, ansiedade e estresse em adolescentes estudantes Inatividade física e sintomas de depressão, ansiedade e estresse em adolescentes estudantes Acesso em: 05 set. 2024.

COUTINHO, Ana Paula; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O ciclo de vida profissional: um estudo com professores da ETEJLN–FAETEC. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE**, v. 39, n.1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.128248> Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/128248> . Acesso em: 03 jan. 2025.

COUTINHO, Taís Miranda Cardoso; SOUZA, Suzana Alves Nogueira. Organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física: um olhar pelos caminhos percorridos em uma escola pública estadual de Feira de Santana Bahia. **inCORPORARÇÃO, [S. l.]**, v. 1, n. 01, 2023. DOI: <https://doi.org/10.13102/incorporao.v1i01.9597> Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/incorporacao/article/view/9597> Acesso em: 20 jul. 2024.

COUTO, Maria Elizabete Souza; MORORO, Leila Pio. GONÇALVES, Alba Lucia. A trajetória profissional e a formação docente: análise do percurso de tornar-se docente de duas professoras. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 26, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2021.v26.20039> Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20039> . Acesso em: 27 set. 2025.

CRUZ, Marlon Messias Santana et al. Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios. **Caderno de Educação Física e Esporte**. Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 227–235, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p227>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/20408> Acesso em: 25 set. 2025.

CUNHA, Giovanna Mendonça Ribeiro da. **Educação física escolar e transtornos de ansiedade: uma revisão narrativa**. Monografia. Faculdade de Educação Física Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: 2021_GiovannaMendoncaRibeiroCunha_tcc.pdf Acesso em: 19 set. 2024.

DALLA NORA, Daiane; FERREIRA, Liliana Soares. Uma análise dos discursos de professores de Educação Física sobre trabalho pedagógico. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 25, p. e023052-e023052, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2023v25id5077> Disponível em: Uma análise dos discursos de professores de Educação Física sobre trabalho pedagógico | Quaestio - Revista de Estudos em Educação Acesso em: 13 jul. 2025.

DALLA VALLE, Paulo Roberto; REZER, Ricardo. Formação Continuada entre o dito, o pretendido e o produzido—percepções dos professores de Educação Física. **Interfaces da Educação**, v. 13, n. 38, 2022. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v13i38.5257> Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/5257> Acesso em: 16 nov. 2025.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 21-33, 2012. Disponível em: Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades - ISBN 978-85-7983-235-2 Acesso em: 22 ago.2024.

DIRETRIZES da Organização Mundial da Saúde para atividade física e comportamento sedentário: num piscar de olhos [WHO guidelines on physical activity and sedentary behavior: at a glance] ISBN 978-65-00-15021-6 (versão digital) ISBN 978-65-00-15064-3 (versão impressa). Disponível em: 9789240014886-por.pdf (who.int) Acesso em: 27 set. 2024.

DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i4.50511> Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/50511> Acesso em: 15 jan. 2026.

DOM ELISEU, Pará. **Decreto Lei nº 474/2019 de 15 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre a reestruturação e implementação do Plano de Cargos, Careira e Remuneração dos trabalhadores da educação básica pública da rede municipal de ensino.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 18, p. 120-129, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000100013> Disponível em: SciELO Brasil - A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social Acesso em 29 mai. 2024.

FARIAS, Gelcemar Oliveira *et al.* Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 18, p. 656-666, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000400004> Disponível em: SciELO Brasil - Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente Acesso em: 13 jun. 2024.

FARIAS, Gelcemar Oliveira. **Carreira docente em educação física**: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2010.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; NASCIMENTO, Paulo Rogerio Barbosa do; SOUZA, Sinara Pereira de. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 143-159, julho/2018. DOI: 10.5007/2175-8042.2018v30n54p143. Disponível em: (PDF) Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico Acesso em: 13 jun. 2024.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 79-89, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.29143> Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012017000100079&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 15 jul. 2024.

FERREIRA NETO, R. B. (2020). Infraestrutura escolar e Educação Física: tensões e conflitos. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 231–256, 2020. DOI: 10.18222/eae.v0ix.6547. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.6547> Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6547> Acesso em: 18 out. 2025.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Formação continuada para professores de Educação Física: a Tecnologia Assistiva favorecendo a inclusão escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 334-355, ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0003>. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092017000200334&lng=pt&nrm=iso Acesso em 25 set. 2024.

FLORES, Patric Paludett *et al.*, Formação inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. **Caderno de Educação física e esporte**, v. 17, n. 1, p. 61-68, 2019. DOI: 10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p61 Disponível em: (PDF) Formação

inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado
Acesso em: 27 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes à prática educativa/** Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAS, Daniel Cesar et al. Formação continuada de professores de Educação Física. 2017. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 20, n. 3, p. 9–21, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4419> 23 nov. 2025.

FREITAS, Raquel Lima De; RAFAEL, Ivânia Maria De Sousa Carvalho; SOUSA, Antonio Oziêlton De Brito. **A função social da escola pública no contexto atual**. XII Encontro Cearense De História Da Educação II Encontro Nacional Do Núcleo De História E Memória Da Educação. GT2 - Instituições e Cultura Escolar. ISBN 978-85-7915-171 (377 – 387). Disponível em: 2013_eve_rlfreitas.pdf (ufc.br) Acesso em: 14. Set.2024.

GALDINO, Francisco Flávio Sales et al. O trabalho pedagógico da Educação Física em diferentes contextos na Educação Básica. **Temas em Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e4276, 2025. DOI: <https://doi.org/10.33025/tefe.v10i1.4276> Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4276> Acesso em: 15 jul. 2025.

GARIGLIO, José Ângelo. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, p. 11-28, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892010000200002> . Disponível em: SciELO Brasil - O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física Acesso em: 26 set. 2024.

GIANNECCHINI, Giovana et al. Professores de educação física na fase final da carreira. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 22, n. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6657>. Acesso em: 16 nov. 2024.

GOMES, Carlos Augusto Nogueira; SANTOS, Maria Pricila Miranda dos. a violência nas escolas – um panorama atual. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 5967–5979, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i10.12014> Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12014> . Disponível em: Acesso em: 26 mai.2025

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

JESUS, Rhenan Ferraz de. **Educação física e saúde: conhecimentos e concepções advindas no contexto do ensino médio**. Universidade Federal de Santa Maria, 2018. p. 88. Dissertação (Mestrado), Centro de Educação Física e Desportos, Programa de Pós Graduação em

Educação Física. RS, 2018. Disponível em: (Microsoft Word - Disserta\347\343o_Rhenan_Vers\343o Final) Acesso em: 16 abr. 2025.

LANO, Marciel Barcelos. **Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil**. 2019. 148f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória, 2019. Disponível em: Repositório UFT: Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil Acesso em: 10 abr. 2024.

LEÃO, Matheus Mattos. **Atividade física, educação física escolar e Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC): uma revisão de literatura**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2022. Disponível em: RI UFPE: Atividade física, educação física escolar e transtorno obsessivo compulsivo (TOC): uma revisão de literatura. Acesso em: 23 fev. 2025.

LIMA, Francisco Renato. Formação, identidade e carreira docente: endereçando itinerários teóricos sobre o “ser professor” na contemporaneidade. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 119, 2017. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2017v9n18p119> Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/debateseducacao/article/view/2608> Acesso em: 16 mar. 2025.

MACHADO, Thiago da Silva. *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 129–147, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.10495> Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495> Acesso em: 20 abr. 2024.

MALDONADO, Daniel Teixeira; DOS SANTOS SILVA, Sheila Aparecida Pereira. Prática pedagógica do professor de Educação Física na escola: dificuldades percebidas por uma equipe escolar na cidade de São Paulo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i1.42114> Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/42114> Acesso em: 16 jul. 2025.

MANTOVANI, T. V. L.; MALDONADO, D. T.; FREIRE, E. dos S. A relação entre saúde e educação física escolar: uma revisão integrativa. **Movimento**, [S. l.], v. 27, p. e 27008, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106792> . Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/106792> Acesso em: 24 set. 2024.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. (In) Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia Almeida, Sadão Omote. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MELO, José Rodrigo Silva de; MOURA, Diego Luz. A saída da carreira docente na educação básica: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. e290073, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290073> Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/wpT333Srh3TY7LjSFftBd6B/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 29 set. 2025.

MELO, Phellipe Froes et al. Formação continuada de professores de Educação Física em Manaus/AM: problematizando a relação entre inovação e desinvestimento da docência. **Proposições**, v. 35, p. e2024c0902BR, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2023-0026BR> Disponível em: SciELO Brasil - Formação continuada de professores de Educação

Física em Manaus/AM: problematizando a relação entre inovação e desinvestimento da docência Formação continuada de professores de Educação Física em Manaus/AM: problematizando a relação entre inovação e desinvestimento da docência Acesso em: 15 jul. 2025.

MENDES, Evandra Hein; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar: caminhos percorridos e desafios atuais. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 119–123, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n1.p119> Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/23051> Acesso em: 16 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa Qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

MORICONI, Gabriela Miranda; ANTONIO, Nelson. **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental** [livro eletrônico]: estudos de caso em redes estaduais e municipais brasileiras / Gabriela Miranda Moriconi... [et al]. – 1. ed. – São Paulo: D3e, 2023. PDF (Relatório de política educacional). Disponível em: [Volume-de-trabalho-de-professores-das-redes-estaduais-e-municipais-do-Brasil.pdf](#)

MORICONI, Lucimara Valdambri. **Pertencimento e Identidade**. 2014. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.Unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=513111&tipoMidia=0> Acesso em: 15 set. 2024.

NASCIMENTO, Sthefane Lorrane Marinho do; SATO, Jean Takehiro Shimomaebara; NASSAR, Sérgio Eduardo. Ensaio sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física da Educação Básica: uma análise de percepções. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. e024063, 2024. DOI: 10.24065/re.v14i1.2686 Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2686> Acesso em: 14 jul. 2025.

NEUENFELDT, Derli Juliano; RATAIZK, Cátia Raquel. Instrumentos e Critérios de Avaliação utilizados pelos professores de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental. **Revista Kinesis**. [S. l.], v. 35, n. 2, 2017. Santa Maria, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/2316546423006> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/23006> Acesso em: 23 set. 2024.

NOBRE, Paulo Renato Bernardes. **Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico**. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2021.

OLIVEIRA, Ivan Bremm de; ERNST FRIZZO, Giovanni Felipe. A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a carreira docente. **Educación Física y Ciencia**, Universidade da Plata, Argentina. v. 21, n. 1, p. 3-4, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e068> Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439959077001> Acesso em: 16 jul. 2025.

OLIVEIRA, Ivan Bremm de; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. educação física e mudanças sociais ao longo da carreira docente: um estudo com docentes de educação física com mais de 20 anos de experiência profissional. **Revista Didática Sistemica**, v. 24, n. 2, p. 94-109, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/rds.v24i2.14400> Disponível em: educação física e mudanças sociais ao longo da carreira docente: um estudo com docentes de educação física com mais de 20 anos de experiência profissional | Revista Didática Sistemica Acesso em: 16 jul. 2025.

OLIVEIRA, Kevin Lino de; PEREIRA, Cláudio Alves. Planejamento e organização do trabalho pedagógico escolar em aulas de Educação Física no ensino básico: vozes e reflexões docentes. **Cadernos de Educação Básica**, v. 6, n. 3, p. 146-166, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33025/ceb.v6i3.3176> Disponível em: planejamento e organização do trabalho pedagógico escolar em aulas de educação física no ensino básico: vozes e reflexões docentes | Cadernos de Educação Básica Acesso em: 14 jul. 2025.

PALMEIRA, Lana Lisiêr Lima de; CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos; PRADO, Edna Cristina do. A análise de conteúdo e sua importância como instrumento de interpretação dos dados qualitativos nas pesquisas educacionais. **Cadernos de Pós-graduação**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 14–31, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n1.17159> Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/17159> . Acesso em: 16 Dez. 2024.

PEREIRA, Otávio Ávila; ILHA SILVA da, Franciele Roos; ROSA AFONSO, Mariângela da. Um “olhar” sobre as práticas de Desinvestimento Pedagógico nas aulas de Educação Física em escolas municipais de Pelotas-RS. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 44, p. 170-188, 2021. Disponível em: um “olhar” sobre as práticas de desinvestimento pedagógico nas aulas de educação física em escolas municipais de pelotas-rs | humanidades & Inovação Acesso em: 30 ago. 2024.

PIRES, Marla Moniely de Sousa. **Trabalho docente e desvalorização do profissional da educação no Brasil**. Universidade Católica de Goiás, Goiânia 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/1768> Acesso em: 27 set. 2024.

PUSSELLDI, Guilherme de Azambuja; SILVA, Franciany de Jesus; PEREIRA, Deyliane Aparecida de Almeida. O impacto das aulas de educação física no nível de atividade física, estado de humor e qualidade de vida de adolescentes escolares. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon v. 16, n. 2, p. 73-83, 2018.

QUEIROZ, Diego Faria de. **Entre calos e percalços no investimento pedagógico na escola pública**: trajetórias de professores de Educação Física. 2021. São Paulo, 2021. f. 126; 30 cm. Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021.

RAASCH, Emera Vieira *et al.* As contribuições da Educação Física Escolar na formação do educando. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.10.n.03.mar. 2024. Disponível em: <as-contribuicoes-da-educacao-fisica-escolar-na-formacao-do-educando.pdf> Acesso em: 03 fev. 2025.

RHODEN, Juliana Lima Moreira; ZANCAN, Silvana. A perspectiva da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural: possibilidade metodológica na pesquisa em educação. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e61/ 1–22, 2020. DOI: 10.5902/1984644436687. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/36867> Acesso em: 14 ago. 2024.

RIBEIRO, Brenda de Souza *et al.*, O papel da Educação Física Escolar na prevenção da obesidade e na educação para a saúde. **Revista de Trabalhos Acadêmicos**–Universo Belo Horizonte, v. 1, n. 5, 2022. Disponível em: <index.php> Acesso em: 13 out. 2024.

RIBEIRO, Luana dos Santos, TRIANI, Felipe da Silva. A obesidade na infância e o protagonismo da educação física escolar. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 14, n. 1, p. 79-88, 2016. DOI: <http://doi.org/10.36453/2318-5104.2016.v14.n1.p79> Disponível em: Vista do A obesidade na infância e o protagonismo da educação física escolar Acesso em: 25 set. 2025.

RODRIGUES, G. M. A avaliação na Educação Física escolar: caminhos e contextos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1327> Acesso em: 30 out. 2024.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, p. 313-336, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4409> Disponível em: SciELO Brasil - Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar Acesso em: 03 dez. 2024

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 19(3), 209-222, jul. /set., 2005. Disponível em: Vista do A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre Acesso em: 07 mai. 2024.

SANTOS, Gilmara Gonçalves; PEREIRA, Gerson Avelino Fernandes. Entraves encontrados na prática do planejamento de aulas da Educação Física escolar. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. e55210918410-e55210918410, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18410> Disponível em: (PDF) Entraves encontrados na prática do planejamento de aulas da Educação Física escolar Acesso em: 17 jul. 2025.

SANTOS, Maria Adriana Borges dos; FERNANDES, Maria Petrília Rocha; FERREIRA, Heraldo Simões. A disciplina de Educação Física no ensino médio: reflexões sobre a prática docente. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1113–1123, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22i3.11293> Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11293> Acesso em: 25 out. 2024.

SANTOS, Paulo Victor Bispo dos; PEREIRA, Ana Carolina Nascimento; SOUZA, Suzana Alves Nogueira. Os problemas estruturais que impactam as aulas de Educação Física nas escolas públicas. **inCORPORACÃO**, [S. l.], v. 2, n. 01, 2024. DOI:

<https://doi.org/10.13102/incorporao.v2i01.10934> Disponível em:
<https://periodicos.uefs.br/index.php/incorporacao/article/view/10934> Acesso em: 17 jul. 2025.

SATO, Jean TS; SILVA, Thaynara S.; NASSAR, Sérgio Eduardo. Saberes adquiridos na formação inicial em Educação Física: uma análise da ação pedagógica: Knowledge acquired in the initial formation in Physical Education: an analysis of the pedagogical action. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4219> Acesso em: 14 jul. 2025.

SCAPIN, Gislei José; FERREIRA, Liliana Soares. O abandono do trabalho pedagógico na Educação Física do Novo Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. e09413, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149413> Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9413> Acesso em: 14 jul. 2025.

SCAPIN, Gislei José; GOMES, Gabriel Vielmo; DA SILVA SOUZA, Maristela. Os atuais desafios para a organização do trabalho pedagógico na escola: uma discussão a partir dos estágios curriculares supervisionados em educação física. **Conexões**, Campinas, SP, v. 19, n. 00, p. e021033, 2021. DOI: 10.20396/conex.v19i1.8660858. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660858>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SICHINELI, Jonathans Paiva; LOUREIRO, Terezinha Medeiros Gonçalves de. A desvalorização do profissional professor: perspectivas sociais, históricas e culturais. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 14, p. 1-14, e43266, 2024. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2024.v14.43266> Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE> Acesso em: 03 nov. 2025.

SILVA FILHO, Antônio Sabino da; SILVA, Sílvia Letícia da; CORRÊA, Umberto Cesar. Caracterização da formação continuada de profissionais de Educação Física do estado de São Paulo. **Movimento**, v. 31, p. e31035, 2025. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.141419> Disponível em: scielo brasil - caracterização da formação continuada de profissionais de educação física do estado de são paulo caracterização da formação continuada de profissionais de educação física do estado de são paulo Acesso em: 28 nov. 2025.

SILVA, Alexandra Rosa; KRUG, Hugo Norberto. As trajetórias formativas de acadêmicos de educação física do curso de licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 1052, 2013. DOI: <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2012v7n4p1052> . Disponível em:
<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1026> Acesso em: 29 nov. 2024.

SILVA, Andreza Cristina Almeida; PIRES, Geane Carla de Souza. **A relevância da educação física escolar para saúde mental de escolares do ensino médio**: uma revisão de literatura sobre o transtorno de ansiedade. 2023. Graduação (Licenciatura Plena em Educação Física) - Universidade Federal do Amazonas. Universidade Federal do Amazonas, 2023. Disponível em: TCC_AndrezaAlmeida.pdf Acesso em: 06 set. 2025.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2012. DOI:

<https://doi.org/10.5902/010283085718> . Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718> Acesso em: 07 jan.2025.

SILVEIRA, Leonardo Lemos; FRIZZO, Giovanni. A organização do trabalho pedagógico da educação física escolar em um contexto de pobreza. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 3, p. 186-186, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e186> Disponível em: A organização do trabalho pedagógico da educação física escolar em um contexto de pobreza Acesso em: 14 jul. 2025.

SOLIDADE, Vanessa Teixeira da, *et al.*, Atividade física e saúde mental em adolescentes brasileiros escolarizados: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 23, p. e82866-e82866, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-0037.2021v23e82866> Disponível em: SciELO Brasil - School physical activity and mental health in school-aged Brazilian adolescents: a systematic review School physical activity and mental health in school-aged Brazilian adolescents: a systematic review Acesso em: 17 out. 2024.

SOUSA, Claudio Aparecido de; SILVA, Peterson Amaro da; MALDONADO, Daniel Teixeira. Muito além da prática pela prática: educação física como componente curricular da educação básica. **Cadernos de formação RBCE**, v. 8, n. 1, 2017. Disponível em: muito além da prática pela prática: educação física como componente curricular da educação básica | de souza | cadernos de Formação RBCE Acesso em: 13 nov. 2024.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102-106, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134> Disponível em: SciELO Brasil - Integrative review: what is it? How to do it? Integrative review: what is it? How to do it? Acesso em: 07 jul. 2025.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; DA SILVA, Maria Eduarda Crisanto. A docência como trabalho invisível: a superexploração como obrigação. **Anais da Semana de Educação e Formação Docente da Faed**, v. 4, 2025. Disponível em: a docência como trabalho invisível | Anais da Semana de Educação e Formação Docente da Faed Acesso em: 10 out. 2025.

SOUZA, Sinara Pereira de; DO NASCIMENTO, Paulo Rogerio Barbosa; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, v. 30, n. 54, p. 143-159, 2018. DOI: [10.5007/2175-8042.2018v30n54p143](https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n54p143) Disponível em: ResearchGate Acesso em: 16 jul. 2025.

TEIXEIRA, Igor Vargas Ferreira; SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. Análise dos fatores condicionantes ao desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Olhar de professor**, v. 26, p. 1-21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20453.042> Disponível em: Análise dos fatores condicionantes ao desinvestimento Pedagógico na Educação Física escolar | Olhar de Professor Acesso em: 03 set. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2025. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 18 out. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. **Perspectivas da pesquisa-ação na educação física escolar**: indícios a partir de programas de pós-graduação. Equipa Editorial, 2018.

VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e244193, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244193> Disponível em: SciELO Brasil - Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica Acesso em: 13 out. 2025.

VIEIRA, Aline de Oliveira; FERREIRA NETO, Amarílio Ferreira; SANTOS, Wagner. Práticas dos avaliativas indiciárias e os sentidos atribuídos ao aprender na educação física em nove anos de escolarização. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 200-217, 2020. Disponível em: práticas avaliativas indiciárias e os sentidos atribuídos ao aprender na educação física em nove anos de escolarização | Humanidades & Inovação Acesso em: 03 dez. 2024.

VIEIRA, Suelen Vicente. **Preocupações dos professores de Educação Física**. 2022. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Física e Esportes, Programa de Pós – Graduação em Educação Física, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/9097> Acesso em: 14 jul. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista aplicada aos professores de Educação Física.

APÊNDICE B – Recurso educacional

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O termo de consentimento livre e esclarecido é um documento fundamental nas pesquisas realizadas com seres humanos, nessa perspectiva esse termo foi elaborado com a intenção de respeitar a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano conforme prevê a RESOLUÇÃO DE Nº 466/12 que trata sobre as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e a NORMA OPERACIONAL Nº 001/2013 que trata sobre Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

A pesquisa com o título: **“Desinvestimento pedagógico: na perspectiva dos professores de Educação Física no município de Dom Eliseu-Pará”**, será realizada pela professora pesquisadora Cleidiane Lima Ferreira, com CPF: 837.612.762-49, residente e domiciliada no município de Dom Eliseu, Pará. Informamos ainda que a referida professora pesquisadora é vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física (Proef) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). A pesquisa tem como objetivo investigar a relação entre o estágio do ciclo profissional e o desinvestimento pedagógico dos professores de Educação Física vinculados a Secretaria Municipal de Ensino do município de Dom Eliseu (PA).

A pesquisa visa entrevistar todos os professores do 6º ano ao 9º ano da Secretaria Municipal de Educação do município de Dom Eliseu, no estado do Pará, que atuam com o componente curricular de Educação Física. Dessa forma, você foi selecionado por estar dentro dos critérios de inclusão que é atuar com o componente curricular de Educação Física e ser efetivo ou temporário na rede municipal de ensino.

Os riscos serão mínimos pois o professor poderá não estar disponível no dia e horário marcado para a entrevista, além de que algum tema abordado possa ser sensível ao participante e o mesmo não se sinta confortável em responder.

Os benefícios da pesquisa será proporcionar uma formação continuada para os participantes, como também o anonimato, privacidade e confiabilidade para que os participantes sintam confiança no trabalho realizado. Outro ponto relevante é que poderá contribuir para futuras pesquisas através da disponibilização do material produzido, como também poderá promover um impacto positivo no desenvolvimento integral dos alunos.

Frisa-se ainda que a participação na pesquisa não será remunerada e nem gerará gasto aos participantes, e se houver algum dano ao participante o mesmo será ressarcido.

A pesquisa será realizada através de uma entrevista semiestruturada, será gravada e transcrita para melhor análise dos dados coletados, após a transcrição será enviada para análise e validação pelo participante. Informa-se ainda que o local para a realização da entrevista será a escola. O termo de consentimento livre e esclarecido possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos indivíduos participantes garantindo totalmente o anonimato dos participantes.

Entretanto, sua participação não é obrigatória, podendo a qualquer momento, desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não irá acarretar prejuízo ao participante.

Caso, apareça alguma dúvida o participante poderá entrar em contato com a professora pesquisadora no endereço de e-mail: cleidiane.lima@mail.uft.edu.br ou no telefone: 91-982363054.

() Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que **CONCORDO** em participar.

() Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que **NÃO CONCORDO** em participar.

Dom Eliseu, PA _____, _____, 2025

Assinatura

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista aplicada aos professores de Educação Física

1º Momento: Identificação do entrevistado

- 1) Qual o seu nome?
- 2) Qual a sua idade?

2º Momento: Aspectos relacionados a formação acadêmica

1. Qual motivo levou você a escolher a docência?
2. Quais os aspectos mais relevantes você poderia destacar na sua Formação Acadêmica.
3. Em qual Universidade/Instituição você estudou? Presencial ou EAD?
4. Possui pós graduação? Em qual área?
5. Como você compreende o currículo ofertado pela Universidade/Instituição.
6. A sua formação acadêmica deixou alguma lacuna na sua formação? Detalhe.

3º Momento: Aspectos relacionados ao exercício profissional

- 1) Qual o seu vínculo empregatício na Rede Municipal de Educação de Dom Eliseu?
- 2) Há quantos anos você atua com o componente curricular de Educação Física?
- 3) Qual a sua carga horária atual?
- 4) Possui outro vínculo?
- 5) Você utiliza professor substituto?
- 6) Como é a situação do espaço/ infraestrutura em que você trabalha?
- 7) Como você classifica as condições de trabalho na sua escola atualmente?
- 8) Considerando a sua saúde física e mental, como você classifica o ambiente oferecido na sua escola. Comente.

4º Momento: Aspectos relacionados ao Trabalho pedagógico:

1. Como é realizado o Planejamento do componente curricular de Educação Física?
2. Qual abordagem você utiliza?
3. Como você avalia seus alunos?
4. Durante a sua jornada na docência, houve mudança na sua prática pedagógica?
5. Os materiais que você utiliza para desenvolver seu trabalho pedagógico, você considera adequado?
6. Você utiliza livro didático?
7. Como você organiza o seu tempo de aula?
8. Você costuma participar das reuniões do Conselho de Classe?
9. Quais eventos que ocorrem na Escola você participa?
10. Como é a relação com a coordenação pedagógica da escola?

11. Tem coordenador de Educação Física?
12. Em relação aos professores das outras disciplinas como é a convivência?
13. Há cobrança em relação a resultados?
14. E as avaliações internas e externas?
15. A Educação Física contribui para a aprendizagem dos alunos?
16. Em algum momento, os alunos escolhem a atividade a ser realizada na aula de Educação Física?
17. Durante o ano letivo, como você organiza os conteúdos? Quais os principais?
17. Em relação ao seu trabalho pedagógico, ele reflete o professor que você desejou ser?

5º Momento: Aspectos relacionados a Carreira Profissional:

- 1) Você consegue recordar alguma diferença entre a teoria (Universidade) e a realidade no contexto escolar ao iniciar seu trabalho na escola? Por gentileza, descreva.
- 2) Você identifica na sua trajetória profissional algum sentimento de pertencimento em relação à profissão escolhida?
- 3) No que diz respeito a prática docente, você desenvolve estratégias pedagógicas no espaço escolar? Exemplos?
- 4) Quais se tornaram seu alicerce em sua trajetória?
- 5) Na sua trajetória profissional o trabalho pedagógico é rotineiro?
- 6) Ao realizar uma avaliação da sua trajetória até o momento atual da sua carreira docente, você identifica aspectos de insatisfação? Qual (is)?
- 7) Durante a trajetória profissional, houve algum momento de lamentação?
- 8) Em algum momento na trajetória profissional, você se afastou por motivos de saúde?
- 9) Vivenciou algum momento de violência na escola?
- 10) Na sua trajetória profissional, a docência já deixou alguma marca física ou emocional?
- 11) Quais as alegrias e as tristezas que a carreira docente lhe trouxe até o momento.
- 12) O que o (a) mantém nessa função atualmente.
- 13) Há formação continuada para o componente curricular de Educação Física na rede municipal? Há aproximação com a realidade local?
- 14) Já se afastou da docência para assumir outro cargo?
- 15) Considerando os anos de atuação na docência, qual recado você daria para você lá no início da carreira?
- 16) Ao aposentar, você pretende continuar trabalhando na função docente?

APÊNDICE B – Recurso educacional



PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Cleidiane Lima Ferreira



SUMÁRIO

Introdução	p. 02
Justificativa	p. 02
Objetivo Geral	p. 06
Objetivos Especificos	p. 06
Público - Alvo	p. 06
Duração	p. 06
Organização Curricular	p. 07
Considerações Finais	p. 16
Referências Bibliográficas	p. 18
Apêndice	p. 19



“Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses”.Rubem Alves

1. INTRODUÇÃO

O material faz parte da dissertação de Mestrado intitulado **“Desinvestimento pedagógico: na perspectiva dos professores de Educação Física no município de Dom Eliseu-Pará”**, realizada pelo Programa de Mestrado Rede Nacional em Educação Física (Proef) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) no Polo de Miracema. Este recurso educacional trata de uma proposta de Formação Continuada que se faz pertinente após a pesquisa realizada junto aos professores da rede municipal, verificou-se que havia a necessidade de melhores esclarecimentos quanto a uma reflexão sobre a profissão docente e sobre as abordagens da Educação Física escolar. Nessa perspectiva, foi também possível elencar outros fatores a esse roteiro de formação, com o intuito de aprimorar os conhecimentos dos professores no contexto escolar no qual estão inseridos, fornecendo elementos para enriquecer o repertório desses profissionais.

2. JUSTIFICATIVA

Este material é uma proposta de Formação Continuada para os professores da rede municipal de Dom Eliseu, no Estado do Pará, e foi articulado com intuito de proporcionar momentos formativos, garantindo a reflexão e aprendizagem no sentido de aprimorar o trabalho pedagógico dos professores. Além de contribuir para uma educação de qualidade, crítica e humanizadora nos espaços escolares, através do componente curricular Educação Física, pois “há, também, a necessária reflexão sobre os aspectos éticos, relacionais, colegiais, atitudinais e emocionais do corpo docente, que vão além dos aspectos puramente técnicos e objetivos”.(IMBERNÓN, 2024, p. 12).

Através da pesquisa realizada, foi possível identificar que havia algumas contradições no que se refere as abordagens pedagógicas da Educação Física. Além disso, ficou evidente que a formação continuada específica para o componente curricular de Educação Física era inexistente e que, no contexto escolar, são essenciais momentos formativos que agreguem conhecimentos não somente da área específica, mas também que promovam reflexões sobre o contexto profissional e a prática pedagógica desenvolvida.

Dias (2022, p. 4) ao abordar sobre a formação continuada bem como sua relevância e necessidade para os professores, enfatiza que

As transformações sociais, políticas e econômicas das últimas décadas vêm mudando o mundo e também o papel da educação. Claro que ensinar hoje não é a mesma coisa que há 50 anos. Os problemas, as necessidades, são outras, as referências culturais e a formação docente também são outras, pois as mudanças ocorridas na sociedade capitalista com a globalização, proporcionando a internacionalização de bens e serviços e a revolução no processo da comunicação criaram as necessidades de se intensificar mudanças na relação educação/trabalho, bem como nas competências essenciais para se produzir bens e serviços materiais e imateriais.

Logo, devido essas transformações que ocorrem na sociedade, necessita que os professores sejam reflexivos e conectados com metodologias novas que surgem, para aprimorar o trabalho pedagógico e desenvolver formação continuada de qualidade que alinhe teoria e prática no processo de construção do conhecimento. Contudo, vale ressaltar que não deve ser pensado que a formação continuada deve ocorrer porque houve uma má formação na graduação inicial, e sim porque no decorrer do processo educativo novas demandas vão surgindo. Tanto o processo educativo quanto o professor necessitam de conhecimentos para saber como serão direcionados e trabalhados as demandas que emergem no contexto escolar.

Imbernón (2024, p.13) faz uma reflexão sobre o processo de formação onde destaca que

Emerge, assim, a importância de refletir e investigar o que se faz. A formação docente deve apoiar-se na reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo que lhes permita examinar as suas teorias implícitas, os seus esquemas de funcionamento mental, os seus saberes pedagógicos vulgares ou reproducionistas, as suas atitudes em relação ao ensino, realizando um processo de autoestima constante. A orientação para esse processo de reflexão exige uma abordagem (auto)crítica da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva dos pressupostos ideológicos e atitudinais que as sustentam. Isso significa também que, na formação, os valores e as concepções dos professores devem ser constantemente questionados.

O processo de formação deve propiciar ao professor um momento de reflexão sobre o seu trabalho pedagógico. Além disso, nesse processo, o professor deve ser o protagonista e colaborar no processo de ensino, sempre com o intuito de melhorar o ensino direcionado aos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1998) ressalta, no artigo 62, parágrafo 1º, que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação de magistério”. Logo, é essencial que haja a capacitação dos profissionais que atuam no espaço escolar, no sentido de aprimorar os saberes em seu respectivo componente curricular.

Outro ponto que merece destaque ainda na LDB (1996) é o parágrafo 8º do Artigo 62, aponta que os currículos dos cursos de formação docente deve ter como referência a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC). Na BNCC (2018, p.222) identificamos que há 10 (dez) competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental contudo essas competências devem ser articuladas com as competências gerais da Educação Básica e com as competências da área de Linguagens. Além disso, é importante destacar que “há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior para o menor grau) ... e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde”, (BNCC, 2018, p.213). Logo o ensino deve ser organizado dessa maneira para melhor atender os alunos.

A Resolução CNE/CP N° 1/2020 ao dispor sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, aponta no artigo 3° que

As competências profissionais indicadas na BNCC – Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional.

Logo, é imprescindível que o professor tenha pleno domínio dessas dimensões, para que possa proporcionar uma aprendizagem que agregue conhecimentos importantes e necessários, no sentido de desenvolver as competências e habilidades que são essenciais no percurso formativo do aluno. O artigo 7° da Resolução CNE/CP N° 1/2020 ressalta também que,

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto a sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso das metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica.

Dessa maneira, é necessário que um programa de formação continuada atenda a esses critérios para que a sua eficácia não seja comprometida e nem gere resultados negativos ao fim do que se almeja alcançar. Chamon (2006, pg. 92) sinaliza que há três orientações para a formação continuada que são: “transmissão de conhecimento, modelar a personalidade inteira e integração do conhecimento”. Logo, elas indicam três lógicas que são: “lógica didática (ou epistêmica) dos conteúdos e dos métodos; a lógica psicológica da evolução do indivíduo, e a lógica socioprofissional, da adaptação”. Assim, entende-se que a importância da formação continuada nos espaços escolares é no sentido de atualizar os conhecimentos dos professores, imprescindíveis ao trabalho pedagógico valorizando esses três aspectos importantes no aperfeiçoamento profissional.

O PCCR de Nº 474/ 2019 também faz menção sobre a formação continuada de maneira vaga, não definindo como irá ser realizado. Podemos observar no artigo 5º que,

O plano de Cargos, Carreira e Remuneração da Rede Pública Municipal de Ensino de Dom Eliseu, objetiva a qualificação profissional contínua e a valorização dos Trabalhadores Docentes em Educação através de remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Município, baseada nos seguintes objetivos, princípios e garantias:

III- formação continuada dos Trabalhadores em Educação;

X- promover o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, bem como a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população de Dom Eliseu;


Portanto, está previsto em lei como objetivo e garantia de que a qualificação profissional contínua ocorra de maneira organizada, proporcionando elementos significativos para a Educação, especificamente no trabalho pedagógico realizado pelos professores. Contudo, os professores participantes da pesquisa apontaram que, no que se refere ao componente curricular Educação Física, não ocorria formação específica, e quando havia esses momentos, não era direcionado à Educação Física.

Nóvoa (2019, p. 10) destaca a importância dos professores no sentido de construir ferramentas que beneficiem o trabalho pedagógico por eles desenvolvido, pois

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Diante do exposto, é necessário que os pensamentos sejam organizados com a intenção de promover conhecimento, pois “o mais importante é a constituição de uma casa comum, na qual a formação esteja ligada com o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública.”(NÓVOA, 2019, p.14).

3. OBJETIVO GERAL:

 Proporcionar momentos de reflexão, crítica e aprimoramento do trabalho pedagógico dos professores do componente curricular de Educação Física.

4. OBJETIVO ESPECÍFICO:

✚ Fortalecer o sentimento de pertencimento e autorreflexão sobre a identidade profissional docente.

✚ Identificar abordagens pedagógicas da Educação Física que promovam ensino e aprendizagens aos alunos.

5. PÚBLICO – ALVO:

- ✚ Professores do componente curricular de Educação Física;
- ✚ Monitores;
- ✚ Professores do 1º ao 5º que atuam com Educação Física;
- ✚ Gestores;
- ✚ Coordenadores.

6. DURAÇÃO

A formação está organizada em sete momentos, nos quais os professores e demais participantes deverão reunir-se para realizar as atividades planejadas para cada encontro. Há seis encontros com duração de três horas, e o último encontro, por necessitar de maior elaboração dos planos de aula, terá duração de oito horas.

A periodicidade dos encontros deve ocorrer a cada três meses, em data previamente agendada entre os participantes. Além disso, é necessário que o momento de formação continuada não ocorra de forma isolada, pois as formações precisam ser contínuas, a fim de propiciar conhecimentos aos professores.

7. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Os encontros ocorrerão a cada três meses, em datas previamente agendadas, com duração de três horas. Durante os encontros, serão desenvolvidas as seguintes atividades: exibição de vídeos; leitura de artigos e/ou trechos de livros; rodas de conversa; e oficinas. Será emitido certificado aos participantes que obtiverem frequência mínima de 75% durante o curso.



PRIMEIRO ENCONTRO (3HORAS): REFLEXÕES E EXPECTATIVAS			
TEMÁTICA	AÇÕES	TEMPO	ATIVIDADE

Reflexões sobre a profissão e as expectativas para a carreira docente;	Acolhimento	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Apresentação dos objetivos da formação e a definição dos combinados durante toda a Formação.
	Diagnóstico	40 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Questionário individual sobre Formação Continuada. QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL - Google Formulários ✚ Socialização em grupos: "Qual motivo me levou a ser professor(a)?" ✚ Dinâmica: Quais motivações, desafios e satisfações que os professores possuem ao longo da carreira com o componente curricular de Educação Física.
	Análise do contexto atual	40 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Exibição do vídeo: "A arte de ensinar" (Canal Futura) Professores brasileiros falam sobre a arte de ensinar - Jornal Futura - Canal Futura ✚ Discussão guiada: "Como a sociedade vê o professor hoje?" ✚ Leitura e análise de manchetes atuais sobre educação: Saúde Mental dos Professores: A saúde mental dos professores brasileiros vai de mal a pior - ICL Notícias Falência da profissão de professores: A falência da profissão de professor - ICL Notícias Professor e tempo: Professor brasileiro perde 21% do tempo de aula para manter disciplina - ICL Notícias
			<ul style="list-style-type: none"> ✚ Atividade: Solicitar que os docentes façam uma Linha do tempo de seu percurso profissional e destaquem

	Reflexão sobre o percurso	40 min.	<p>os pontos centrais no decorrer de sua trajetória profissional.</p> <p>✚ Socialização dos momentos significativos na profissão.</p>
	Síntese	40 min.	<p>✚ Elaboração de um "diário de bordo reflexivo sobre o 1º Encontro".</p>
	Sugestão de materiais para o próximo encontro		<p>✚ Leitura prévia dos artigos sugeridos.</p> <p>1. NÓVOA, António. "Professores: imagens do futuro presente". Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: (Microsoft Word - Novoa - \363timo texto.doc)</p> <p>2. IMBERNÓN, Francisco. "Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza". Cortez, 2010. Disponível: (99+) IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza</p> <p>3. GATTI, Bernardete A. "Formação de professores no Brasil: características e problemas". Educação & Sociedade, 2010. Disponível em: Rev113_01OLHO_novo.pmd</p>

SEGUNDO ENCONTRO (3HORAS): EXPECTATIVAS E PROJEÇÕES.			
Reflexões sobre a profissão e as expectativas para a carreira docente;	Retomada do encontro anterior	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Socialização das reflexões do diário; ✚ Socialização dos materiais lidos.
		20 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Mapa Mental: Quais as preocupações e desejo na profissão?
	Reflexões sobre os desafios e possibilidades. (Inicialmente com 03 estações)	40 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Café (Prosa) em 3 estações: (Ajustar de acordo com o número de participantes) <ol style="list-style-type: none"> 1. Desafios estruturais da profissão docente; 2. Possibilidades de desenvolvimento na profissão docente; 3. Autocuidado e resiliência docente; ✚ Socialização dos diálogos; ✚ Registrar no diário.
	Projetando o futuro	40 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Atividade Coletiva: "Mapa da mina sobre a carreira profissional"; ✚ Discussão: "Que professor quero ser daqui a 4 anos?" <p>Textos literários para a Leitura: Texto "O bom professor" (Rubem Alves); "Professora sim, tia não" (Artigo de Paulo Freire).</p>
	Avaliação	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Estratégias de apoio mútuo pós- formação; Relembrar o que foi discutido. ✚ Avaliação: https://docs.google.com/forms/d/1BOL3CwcwYQINV



			9bjmCS_lz4rbWPDSbB-cqsgkGhitdds/edit
TERCEIRO ENCONTRO (3 HORAS): EXPECTATIVAS			
Reflexões sobre a profissão e as expectativas para a carreira docente;	Projetando o futuro	60 min.	Retomada do encontro anterior, SOCIALIZAÇÃO de: <ul style="list-style-type: none"> ✚ Atividade: "Mapa da mina carreira"; ✚ Elaboração de planos individuais de desenvolvimento ✚ Discussão: "Que professor quero ser daqui a 5 anos?" Textos literários: Texto "O bom professor" (Rubem Alves); "Professora sim, tia não" (Artigo de Paulo Freire).
		60 min.	3. "Professor: profissão risco?" (Reportagem Record) 1ª Reportagem: Professor profissão de risco - 02/03/09 2ª Reportagem: Professor - Profissão Perigo 03/03/09 3ª Reportagem: Professor Profissão Perigo - 05/03/09 4ª Reportagem: Professor - Profissão Perigo 06/03/09
	Cine	20 min.	Vídeo: "O que te move, professor?" (Júlio Furtado) O que te move, professor? - Papo Pedagógico #16 - Professor Júlio Furtado Sala dos Professores
		15 min.	Vídeo: Reflexões sobre a profissão docente, da formação ao exercício nas salas de aula


	Diálogo	15 min.	Socialização a respeito dos filmes.
	Avaliação	10 min.	Avaliação: https://docs.google.com/forms/d/1BO_L3CwcwYQlNV9bjmCS_lz4rbWPDS_bBcqsGkGhitdds/edit
QUARTO ENCONTRO (3 HORAS): HISTÓRIA			
Historicidade da EFE e a situação contemporânea.	Tendências: Higienista, Militar e Esportivista.	120 min.	Temas:  Educação Física no século XIX: higienismo e civilização do corpo. Disponível em: educação física no contexto do higienismo na revista de educação e ensino na primeira república no pará (1891 - 1893): physical education in the context of hygienism in the education and teaching magazine in the first republic in pará (1891 - 1893) revista temas em educação
			 A influência militar no início do século XX. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2185/414657
		Materiais	1. SOARES, Carmen L. et al. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992. (Capítulo sobre história). Disponível em: METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCACAO FSICA












	Prática	45 min.	Socialização sobre os materiais lidos. Analisar tempo histórico, equipamentos da época, entre outros detalhes em cada tempo.
	Avaliação	15 min.	Avaliação: https://docs.google.com/forms/d/1BO_L3CwcwYQINV9bjmCS_lz4rbWPDS_bBcqsgkGhitdds/edit

QUINTO ENCONTRO (3 HORAS) : TRANSFORMAÇÃO, HOUE?

Historicidade da EFE e a situação contemporânea;	Abordagens críticas às tendências atuais.	120 min.	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Temas: • Crítica ao tecnicismo e esportivização. • Abordagens: Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória. Disponível em: 2148-6.pdf • A Educação Física nos PCN's. Disponível em: Fisica • A Educação Física na BNCC. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
	Sugestão de Materiais		<ul style="list-style-type: none"> ✚ BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. Cadernos Cedes, 1999. Disponível em: Cad4804.p65 ✚ DAÓLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995. (Seleção de capítulos) Disponível em: Da Cultura Do Corpo - Jocimar Daolio.pdf ✚ COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação

			Física. São Paulo: Cortez, 1992. (Capítulos fundamentais) Disponível em: metodologia do ensino de educao fsica
			 KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.
	Sugestão de Vídeos		1. "Educação Física crítica: entrevista com Valter Bracht" (YouTube, 40min) 2. "Abordagens pedagógicas da Educação Física" - Prof. Dr. Marcos Santos (YouTube playlist) 3. Documentário: "Educação Física e transformação social" - FEF/UNICAMP
	Debate	50 min.	Tema: "Qual abordagem eu utilizo e qual o motivo?"
	Avaliação	10 min.	Avaliação: https://docs.google.com/forms/d/1BO_L3CwcwYQlNV9bjmCS_lz4rbWPDS_bBcqsgkGhitdds/edit
SEXTO ENCONTRO (3HORAS) : EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC; BCC – DOM ELISEU			
	BNCC E BCC – Dom Eliseu	120 min.	 Análise da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Comum Curricular – Dom Eliseu (BCC – DOM ELISEU): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Competências; ✓ Habilidades; ✓ Unidades temáticas; ✓ Objetos de conhecimento; ✓ Educação Física e diversidade: gênero, raça, corpo, deficiência ✓ Tecnologias digitais e Educação Física.

Educação Física e os documentos normativos			Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
	Sugestão: Materiais para leitura		<p>1. NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2018. Disponível em: Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física</p> <p>2. BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. Educação física cultural e os múltiplos sentidos da diferença. . ETD - Educação Temática Digital, 2024. Disponível em: Educação física cultural e os múltiplos sentidos da diferença ETD - Educação Temática Digital</p> <p>3. SANTOS, Rodrigo de Souza; ROESE SANFELICE, Gustavo; MEZZARROBA, Cristiano. Educação Física e cultura digital: perspectivas, tensões e contribuições na formação de professores e professoras desse componente curricular. Movimento, 2023. Disponível em: Vista do Educação Física e cultura digital</p>
	Sugestão: Vídeos		<p>1. "BNCC e Educação Física: desafios e possibilidades" – Disponível em: 1) BNCC na Educação Física escolar: possibilidades e desafios & 2) Educação Física no DCRC Até o minuto 52.</p> <p>2. Palestra: Educação Física Inclusiva na Escola. Disponível em: Palestra Educação Física Inclusiva na Escola Aprox. 120 minutos.</p>
	Debate	50 min.	 Socialização da análise da BNCC e da BCC – Dom Eliseu.

	Avaliação	10 min.	 Avaliação: https://docs.google.com/forms/d/1BOL3CwewYQINV9bjmCS_lz4rbWPDSbB-cqsgkGhitdds/edit
SÉTIMO ENCONTRO (8 HORAS) : OFICINA DE ATIVIDADES			
Oficina de Atividades	Formação de Grupos Temáticos (6 grupos): (Realizar uma dinâmica por cores para dividir os grupos)  Grupo 01: Jogos e Brincadeiras;  Grupo 02: Esportes;  Grupo 03: Ginástica de Condicionamento Físico;  Grupo 04: Ginástica de Conscientização Corporal;  Grupo 05: Lutas do Brasil e Lutas do Mundo;  Grupo 06: Danças Urbanas e Danças de Salão;  Grupo 07: Práticas de Aventura Urbana e Práticas de Aventura na Natureza.		1º Momento: Escolher uma abordagem 2º Momento: Definir as competências e habilidades a temática escolhida. 3º Momento: Planejar 3 aulas com sequência de cada unidade temática. 4º Momento: Identificar os recursos necessários, aplicar metodologia objetiva no desenvolvimento da aula e, por fim desenvolver a avaliação.
	 Socialização entre os colegas de cada plano realizado.		
	 Identificar possíveis desafios e soluções nos planos realizados.		
	 Avaliação		https://docs.google.com/forms/d/1BOL3CwewYQINV9bjmCS_lz4rbWPDSbBcqsgkGhitdds/edit

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recurso educacional consiste em uma proposta de formação continuada para os professores de Educação Física da rede municipal de Dom Eliseu, no estado do Pará. Este trabalho busca sensibilizar os professores quanto aos pontos sensíveis revelados por meio da pesquisa. Trata-se, também, de um instrumento importante, pois possibilita a “socialização do conhecimento construído na formação continuada coletiva de professores, profissionais da educação e colaboradores” (BUSS; MAFEZONI, 2025, p. 13), além de fortalecer momentos de reflexão crítica e aprimoramento do trabalho pedagógico no contexto escolar em que estão inseridos.

A Resolução CNE/CP N°1, de 27 de Outubro de 2020, o artigo 4º destaca que a

Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Partindo desse pressuposto, entendemos que a formação continuada é um momento de grande relevância, pois os conhecimentos precisam ser constantemente revisados e ampliados para que o trabalho pedagógico do professor seja amparado por conhecimentos teóricos e reflexivos, com o intuito de promover aprendizagens aos alunos. Contudo, é preciso que haja organização, planejamento, contextualização e, sobretudo, a participação dos professores nesse processo.

A formação continuada planejada promove benefícios tanto para os professores quanto para os alunos. Para os professores, propicia o desenvolvimento de competências e habilidades, atualização para o trabalho pedagógico e motivação para atuar no espaço escolar. Quanto aos alunos, resulta em aulas mais dinâmicas, bem como em melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Essa formação foi organizada de modo que o professor e os demais participantes possam realizar uma reflexão crítica sobre a profissão docente, além de promover um estudo das abordagens da Educação Física utilizadas em seu trabalho pedagógico, finalizando-se com a construção de um plano de aula com uma abordagem escolhida pelo participante.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: [Início](#) Acesso em: 08 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Disponível em: [rcp001_20](#). Acesso em 20 out. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/LDB.htm.pdf> Acesso em 23 Jul. 2025.

BUSS,J.J.; MAFEZONI, A.C. O produto educacional no mestrado profissional em educação; possibilidades de socialização do conhecimento. **Educar em Revista**, Curitiba, v.41, e92159, 2025.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 89-109. dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200005> Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982006000200005&lang=pt Acesso em: 10 jan. 2026.

DIAS, Valdelice Rodrigues. Professores de Educação Básica: um estudo sobre a formação continuada de um município do Pará. **Revista Foco**, v. 15, n. 5, p. e543-e543, 2022. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v15n5-022> Disponível em: [professores de educação básica: um estudo sobre a formação continuada de um município do Pará | revista foco](#) Acesso em: 08 jan. 2026.

DOM ELISEU, Pará. Decreto Lei nº 474/2019 de 15 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a reestruturação e implementação do Plano de Cargos, Careira e Remuneração dos trabalhadores da educação básica pública da rede municipal de ensino.

NÓVOA, António. Os professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, e84910, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910> Disponível em: [SciELO Brasil - Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola](#) Acesso em: 07 fev. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. Formação de professores e políticas educativas. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 22, p. e65534, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65534> Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65534> Acesso em: 8 fev. 2026.

APÊNDICE A – PESQUISA DE SATISFAÇÃO

PESQUISA DE SATISFAÇÃO

1. Qual o seu componente curricular?

- a) Artes
- b) Matemática
- c) Ciências
- d) Educação física
- e) História
- f) Geografia
- g) Outros.

2. Indique o grau de satisfação em relação ao seguinte tópico: **tema da formação.**

Destaca-se que 1 é para pouco satisfeito e 5 é para muito satisfeito;

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

3. Indique o grau de satisfação em relação ao seguinte tópico: **duração do encontro.**

Destaca-se que 1 é para pouco satisfeito e 5 é para muito satisfeito;

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

4. Indique o grau de satisfação em relação ao seguinte tópico: **organização da formação.**

Destaca-se que 1 é para pouco satisfeito e 5 é para muito satisfeito;

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

5. Indique o grau de satisfação em relação ao seguinte tópico: **recursos utilizados.**

Destaca-se que 1 é para pouco satisfeito e 5 é para muito satisfeito;

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

6. Indique o grau de satisfação em relação ao seguinte tópico: **relação entre teoria e prática**

Destaca-se que 1 é para pouco satisfeito e 5 é para muito satisfeito;

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

7. Indique o grau de satisfação em relação ao seguinte tópico: **objetividade e clareza.**

Destaca-se que 1 é para pouco satisfeito e 5 é para muito satisfeito;

- a) 1
 - b) 2
 - c) 3
 - d) 4
 - e) 5
8. Sugestão:

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL – FORMAÇÃO CONTINUADA
QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL – FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Qual é a sua formação acadêmica e como ela se relaciona com a sua atuação profissional atual?
2. Há quanto tempo você atua com a Educação Física?
3. Qual metodologia você adota em seu trabalho e por quê?
4. Qual a sua autoavaliação em relação ao seu trabalho pedagógico?
5. Que tipo de resultados, produtos ou conhecimentos você busca em eventos profissionais referentes a Educação Física?
6. Em sua atuação, você prefere uma abordagem mais elaborada (detalhada e teórica) ou mais produtiva (prática e voltada para resultados)? Explique sua preferência.
7. Considerando a sua prática profissional, como você a caracteriza em termos de abordagem, objetivos e métodos?
8. Qual a maior dificuldade que você enfrenta no desenvolvimento de suas atividades profissionais?
9. De que maneira você tem buscado a atualização profissional? Cite exemplos recentes que considera relevantes para sua prática.
10. Quais são as principais lacunas ou necessidades de formação que você identifica em sua trajetória profissional?

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Autorização de pesquisa

ANEXO B – Declaração de Instituição Participante

ANEXO A - Termo de Autorização de pesquisa



ESTADO DO PARÁ
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DOM ELISEU
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE, CULTURA E LAZER

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

A Secretaria Municipal de Educação de Dom Eliseu/PA autoriza a realização da pesquisa sob a orientação do Prof. Dr. Vicente Cabrera Calheiros, apresentada pela pesquisadora Cleidiane Lima Ferreira, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Miracema -TO.

O estudo intitulado “Desinvestimento pedagógico: uma proposta de formação continuada aos professores de educação física do município de Dom Eliseu-Pará”, tem como objetivo desenvolver uma formação continuada aos professores de Educação Física nas séries do 6º a 9º anos.

Trata-se de uma pesquisa de grande relevância, uma vez que visa: Identificar aspectos que constituem o Desinvestimento Pedagógico; Examinar as contribuições à Educação Física Escolar para a formação integral do educando; Propor estratégias de formação continuada baseadas na análise dos contextos de Desinvestimento Pedagógico em colaboração com os professores do componente curricular de Educação Física como recurso educacional.

Por fim, manifestamos parecer favorável à realização da pesquisa, reafirmando o compromisso da Secretaria Municipal de Educação com o desenvolvimento educacional e científico no município de Dom Eliseu/PA.

Dom Eliseu, PA 15 de maio de 2025


Pedro José de Mesquita Neto
 SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO,
 ESPORTE, CULTURA E LAZER
 Dec. N°005/2025-GP

ANEXO B – Declaração de Instituição Participante

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Eu, Pedro José de M. Neto, abaixo-assinado e responsável pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Dom Eliseu, Pará, declaro minha participação na realização do projeto de pesquisa apresentado à Secretaria Municipal de Educação de Dom Eliseu/PA, sob a orientação do Prof. Dr. Vicente Cabrera Calheiros, apresentada pela pesquisadora Cleidiane Lima Ferreira, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Miracema – TO. O estudo intitulado “Desinvestimento pedagógico: uma proposta de formação continuada aos professores de educação física do município de Dom Eliseu-Pará”, será conduzido de maio a setembro de 2025.

A pesquisa será realizada com professores de Educação Física que atuam no componente curricular de Educação Física nas escolas municipais do 6º ao 9º ano no município de Dom Eliseu/PA.

Declaro ainda que li e concordo com a proposta de pesquisa, comprometendo-me a cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Norma Operacional – CONEP 001/03, a Resolução CNS 196/96 e a Resolução CNS 466/2012, bem como suas complementares.

Por fim, esta instituição reafirma seu compromisso com a segurança e o bem-estar dos participantes, garantindo dispor da infraestrutura necessária para a execução das ações previstas no projeto e para assegurar a integridade e proteção de todos os envolvidos na pesquisa.

Dom Eliseu, PA 15 de maio de 2025

Pedro José de M. Neto

Pedro José de Mesquita Neto
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO,
ESPORTE, CULTURA E LAZER
Dec. N°005/2025-GP