



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
(PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)**

**TRAJETÓRIAS, IDENTIDADES E CARREIRA DE PROFESSORES(AS) DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO**

HUDSON FABRICIUS PERES NUNES

**Rio Claro – SP
2023**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
(PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)**

**TRAJETÓRIAS, IDENTIDADES E CARREIRA DE PROFESSORES(AS) DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO**

HUDSON FABRICIUS PERES NUNES

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciências da Motricidade.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Janotta Drigo

**Rio Claro – SP
2023**

N972t

Nunes, Hudson Fabricius Peres

Trajetórias, Identidades e Carreira de Professores(as) de Educação Física da Rede Federal de Educação / Hudson Fabricius Peres Nunes.

-- Rio Claro, 2023

480 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: Alexandre Janotta Drigo

1. Formação profissional. 2. Professores(as) de Educação Física. 3.
Carreira docente. 4. Prestígio profissional. 5. Instituto Federal. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: TRAJETÓRIAS, IDENTIDADES E CARREIRA DE PROFESSORES (AS)
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO

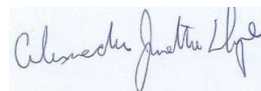
AUTOR: HUDSON FABRICIUS PERES NUNES

ORIENTADOR: ALEXANDRE JANOTTA DRIGO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Ciências da Motricidade, área: Pedagogia da Motricidade Humana pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. ALEXANDRE JANOTTA DRIGO (Participação Virtual)

Docente Credenciado no PPG em Ciências do Movimento Interunidades / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. GABRIELA CONCEIÇÃO DE SOUZA Participação Virtual)

IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro / Câmpus Pinheiral / RJ



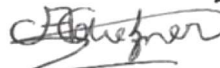
Prof. Dr. RUI MANUEL COELHO RESENDE DA SILVA (Participação Virtual)

Centro de Investigação em Qualidade de Vida / ISMAI - Universidade da Maia - Portugal



Profa. Dra. ANDREIA CRISTINA METZNER (Participação Virtual)

Centro Universitário Unifafibe / Bebedouro / SP



Prof. Dr. CLÁUDIO JOAQUIM BORBA PINHEIRO (Participação Virtual)

IFPA / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Câmpus Tucuruí / PA



Rio Claro, 14 de fevereiro de 2023.

Dedico esta tese a luz solar resplandecente que encontrou a beleza do brilho lunar e, que juntas, refletiram a alegria da promessa divina: às minhas filhas Helena, Pérola e Elisa! Eu amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Alexandre Janotta Drigo, pela amizade, sinceridade, confiança e respeito, pela oportunidade de evoluir na vida acadêmica, por contribuir com o meu desenvolvimento profissional e por ser essa pessoa humana preocupada com os problemas sociais e pela vasta contribuição da produção de conhecimento na área da Educação Física de forma qualificada, ética e competente, à minha gratidão!

À Prof. Dra. Juliana Cesana pela gentileza, generosidade, confiança e amizade. À minha gratidão por todo acolhimento e empatia!

Aos membros da Banca Examinadora, Prof. Dr. Rui Manuel Resende da Silva, Profa. Dra. Gabriela Conceição de Souza, Profa. Dra. Andreia Cristina Metzner e Prof. Dr. Cláudio Joaquim Borba-Pinheiro pela significativa participação e contribuição na tese desenvolvida.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas na Profissão de Educação Física (GEPPEF) coordenado pelo Prof. Dr. Alexandre Drigo, em especial a Ana Elisa Messetti Christofolletti, pela amizade e parceria durante essa jornada acadêmica.

Aos(as) professores(as) de Educação Física da Rede Federal de Educação efetivos(as) ou temporários(as) participantes desse estudo. À minha admiração e gratidão por compartilhar conhecimentos, saberes e experiências profissionais! Muito obrigado pela confiança, amizade, generosidade e respeito e, principalmente, pela significativa contribuição, sintam-se coautores!

Aos(as) amigos(as) professores(as) das escolas por onde passei!

Aos(as) professores(as) escolares e universitários(as) pelo conhecimento e sabedoria que tanto contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, e para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo, autônomo e ético.

Ao meu irmão Romulo Nunes por incentivar a retomada da vida acadêmica, pela confiança e pela significativa contribuição na minha trajetória de vida e trajetória profissional, pela contribuição crítica e tempo dedicado nas revisões técnicas. Obrigado meu irmão pela amizade e por estar sempre presente!

Ao meu cunhado Henrique Vidotto pelo tempo dedicado, pela contribuição nas revisões técnicas das entrevistas e por toda paciência! Valeu!

Aos(as) pesquisadores(as) da área da Educação Física por contribuírem com estudos e pesquisas.

Aos(as) estudantes pelo respeito, pela valorização, alegria e interesse nas aulas de Educação Física escolar.

Aos meus familiares e amigos(as) que torcem para o meu desenvolvimento pessoal e profissional de forma direta e indireta. Obrigado por fazerem parte da minha história, pela amizade e confiança.

À minha segunda família: meu sogro Aparecido Tebar Vidotto e minha sogra Roseli Trava Vidotto e aos meus cunhados Henrique Trava Vidotto e Eduardo Trava Vidotto pelo acolhimento, carinho e confiança.

Aos meus avós maternos Aparecida Lavorenti Peres (em lembrança) e André Peres da Silva (em lembrança); e aos meus avós paternos Domingos de Reis Nunes (em lembrança) e Therezinha de Jesus Ruani Nunes pelas raízes familiares e pelos momentos de sabedoria e bondade!

Aos meus pais Rosimeire Juzélia Peres Lavorenti Nunes e Domingos Aparecido Nunes, primeiramente por terem me concedido a vida e por todo cuidado, carinho, amor, dedicação, amizade, confiança, apoio, incentivo e respeito! Obrigado por serem os meus primeiros professores e por ensinarem tudo que sabem, sempre com muito afeto e carinho, para que eu pudesse alçar voos mais altos com as minhas próprias asas. Obrigado por me auxiliarem em todas as fases da vida e por estarem sempre presentes! E agora nessa fase por terem ajudado a segurar a “barra” com as crianças. À minha eterna gratidão! Amo vocês!

Aos meus irmãos Romulo Eduardo Peres Nunes e Gabriel Peres Nunes pelos momentos de alegria, lazer, diversão e por serem exemplos de seres humanos, tenho muito orgulho de vocês! As minhas cunhadas Karol Honda e Mariana Facholi pelo carinho e amizade. Sou eternamente grato por fazer parte dessa família, amo vocês! Obrigado família.

Em especial ao meu amor e companheira de vida Eliciene Trava Vidotto que compreendeu a minha ausência durante essa jornada acadêmica e sempre acreditou no meu trabalho. Obrigado pela dedicação, carinho, cuidado, confiança, apoio, respeito e amor. Toda a minha admiração por ter se tornado, nas palavras das nossas filhas “a melhor mãe do mundo”! Sou eternamente grato pela sua força e garra, três partos naturais de três meninas, por aí já revela a sua fibra! Vamos unidos nessa caminhada do amor, do cuidado e da educação de nossas meninas. Que o amor, a esperança, a saúde e a felicidade acompanhem nossa família! Vamos sempre sonhar juntos. Te amo!

Às minhas filhas Helena Lavorenti Trava Vidotto Nunes, Pérola Lavorenti Trava Nunes e Elisa Lavorenti Trava Nunes por serem a razão da nossa existência! Me faltam palavras para definir o amor que sinto por vocês. O fato é que a definição do mais puro amor tem nomes: Helena, Pérola e Elisa! O nascimento de vocês representa os dias mais felizes de nossas vidas. Sou muito grato de acompanhar a chegada de cada uma de vocês! Obrigado por nos escolherem, por toda alegria, felicidade, carinho e amor. Nós amamos vocês infinitamente!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Portaria nº 778/2019. Agradeço ao IFSP – Câmpus Votuporanga pela concessão de afastamento remunerado para participação em programa de pós-graduação stricto sensu.

Finalizo agradecendo as forças do universo pela vida, pelas oportunidades e por permitir que eu devolva à sociedade uma fração daquilo que é direito de todas as pessoas: o conhecimento!

“Num país como o Brasil, manter a esperança
viva é em si um ato revolucionário”.
(PAULO FREIRE)

NUNES, H. F. P. Trajetórias, Identidades e Carreira de Professores(as) de Educação Física da Rede Federal de Educação. 2023. 480f. **Tese** (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade – Interunidades, UNESP, Rio Claro/SP, 2023.

RESUMO

O objetivo do estudo foi compreender os processos sociais que delinearão a constituição da área da Educação Física, a institucionalização da Rede Federal de Educação e a socialização ocupacional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais, e estabelecer relações com o modelo teórico da Sociologia das Profissões. A pesquisa foi caracterizada pela abordagem qualitativa. Para análise foram utilizadas fontes bibliográficas e de informações dos(as) participantes, a partir de questionário estruturado e de entrevista narrativa biográfica (semiestruturada) em profundidade. Participaram do estudo, dez professores(as) de Educação Física de Institutos Federais da Rede Federal de Educação. Os resultados foram analisados por meio da técnica de análise temática, de codificação indutiva e dedutiva, sendo os códigos, subtemas, tópicos e temas, gerados a partir da interpretação, reflexão, inferência e descrição analítica dos dados. A análise das informações e as inferências foram realizadas e discutidas com base na Teoria da Socialização Ocupacional e na teoria da Sociologia das Profissões. A análise dos resultados, a partir dos processos sociais, mostrou que o fechamento social promovido pelo Estado foi determinante para as conquistas jurisdicionais na área acadêmica e escolar da Educação Física. Entre as conquistas jurisdicionais da Rede Federal de Educação, promovidas pelo Estado, destaca-se a criação da carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico, responsável por originar uma nova organização social do trabalho docente com abrigo exclusivo e estável. Constatamos que o poder profissional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais foi constituído por diversos elementos como: identidade profissional com características coletivas progressistas; domínio de uma dada competência específica e especializada; percepção de autoeficácia, valorização e reconhecimento social da comunidade acadêmico-escolar sobre o trabalho pedagógico desempenhado; postura compromissada e ética; sentimento de pertencimento criado pelo vínculo afetivo das relações humanas; predomínio de sentimentos positivos de realização, satisfação, bem-estar pessoal e profissional. Identificamos que os sentimentos positivos estão inter-relacionados com a atratividade da carreira: recompensas salariais, plano de carreira e condições adequadas de trabalho. O conjunto de atributos identificados representam o equivalente prestígio, entre a carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico e a carreira de magistério superior, enquanto grau de poder, autonomia e autoridade profissional dentro da hierarquia de *status* que envolve as atribuições do trabalho docente, o que torna o trabalho pedagógico e a vida humana mais condignos. Concluímos que o conjunto de atributos identificados foram correspondentes aos elementos característicos do tipo ideal, requeridos para o conceito de profissão, contidos no modelo teórico da Sociologia das Profissões. Entretanto, como considerações finais, as recentes políticas públicas educacionais – em processo de implantação – relacionadas a redução da carga horária curricular da etapa do ensino médio (LDB/BNCC), e a nova legislação sobre a regulamentação que aumenta a carga horária mínima de regência de aula, foram considerados como principais riscos de ameaças ao poder e a autonomia profissional, no âmbito da Rede Federal de Educação.

Palavras-chave: Formação profissional; Professores(as) de Educação Física. Carreira docente; Prestígio profissional; Instituto Federal.

NUNES, H. F. P. Trajectories, Identities and Careers of Physical Education Teachers from the Rede Federal de Educação. 2023. 480f. **Thesis** (Doctorate in Motricity Sciences) - Postgraduate Program in Motricity Sciences – Interunits, UNESP, Rio Claro/SP, 2023.

ABSTRACT

The objective of the study was to understand the social processes that outlined the constitution of the Physical Education area, the institutionalization of the Rede Federal de Educação and the occupational socialization of Physical Education teachers from Federal Institutes, and to establish relationships with the theoretical model of Sociology of Professions. The research was characterized by a qualitative approach. Bibliographic sources and information from the participants were used for analysis, based on a structured questionnaire and in-depth biographical narrative interview (semi-structured). Ten teachers of Physical Education from Federal Institutes of the Rede Federal de Educação participated in the study. The results were analyzed using the thematic analysis technique, inductive and deductive coding, with the codes, subthemes, topics and themes generated from the interpretation, reflection, inference and analytical description of the data. The analysis of information and inferences were carried out and discussed based on the Theory of Occupational Socialization and the theory of Sociology of Professions. The analysis of the results, from the social processes, showed that the social closure promoted by the State was decisive for the jurisdictional conquests in the academic and school area of Physical Education. Among the jurisdictional achievements of the Rede Federal de Educação, promoted by the State, the creation of a teaching career in basic, technical and technological education stands out, responsible for originating a new social organization of teaching work with exclusive and stable shelter. We found that the professional power of Physical Education teachers from Federal Institutes was made up of several elements such as: professional identity with progressive collective characteristics; domain of a given specific and specialized competence; perception of self-efficacy, appreciation and social recognition of the academic-school community on the pedagogical work performed; committed and ethical posture; feeling of belonging created by the affective bond of human relationships; predominance of positive feelings of achievement, satisfaction, personal and professional well-being. We identified that positive feelings are interrelated with career attractiveness: salary rewards, career plan and adequate working conditions. The set of attributes identified represent the equivalent prestige, between the teaching career in basic, technical and technological education and the higher teaching career, as a degree of power, autonomy and professional authority within the status hierarchy that involves the attributions of teaching work, which makes pedagogical work and human life more dignified. We concluded that the set of attributes identified corresponded to the characteristic elements of the ideal type, required for the concept of profession, contained in the theoretical model of Sociology of Professions. However, as final considerations, the recent educational public policies – in the process of being implemented – related to the reduction of the curricular workload of the high school stage (LDB/BNCC), and the new legislation on the regulation that increases the minimum teaching load classes, were considered as the main risks of threats to power and professional autonomy, within the scope of the Rede Federal de Educação.

Key words: Professional formation; Physical Education Teachers; Teaching career; Professional prestige; Federal Institute.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Constituição da Rede Federal de Educação.....	81
Figura 2 - Criação e expansão da Rede Federal de Educação.....	82
Figura 3 - Distribuição da Rede Federal de Educação.....	87
Figura 4 - Reestruturação da carreira de magistério federal: professor(a) EBTT.....	97
Figura 5 - Mapa conceitual de análise temática: trajetórias, identidades profissionais e carreira de professores(as) de Educação Física.....	116
Figura 6 - Interação entre os conceitos da Sociologia das Profissões.....	204
Figura 7 - Mapa conceitual temático de análise da socialização ocupacional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais.....	223
Figura 8 - Formação e mediação da identidade docente.....	278

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Constituição das carreiras de magistério federal (1936 a 1987).....	92
Quadro 2 -	Constituição das carreiras de magistério federal (1987 a 2011).....	98
Quadro 3 -	Constituição das carreiras de magistério federal a partir de 2012.....	101
Quadro 4 -	Representação da TSO.....	113
Quadro 5 -	Organização e classificação dos estudos da revisão sistemática.....	116
Quadro 6 -	Poder institucional, aculturação, socialização profissional e construção de identidades profissionais de professores(as) de Educação Física.....	246
Quadro 7 -	Formação profissional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais.....	247
Quadro 8 -	Experiências profissionais de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais.....	258
Quadro 9 -	Atribuições das atividades de trabalho docente: professores(as) de Educação Física de Institutos Federais.....	265

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Resolução CFE nº 69/1969.....	49
Tabela 2 -	Resolução CFE nº 03/1987.....	52
Tabela 3 -	Resolução CNE/CP nº 02/2002.....	54
Tabela 4 -	Resolução CNE/CES nº 04/2009.....	56
Tabela 5 -	Resolução CNE/CP nº 02/ 2015.....	60
Tabela 6 -	Resolução CNE/CP nº 06/ 2018.....	63
Tabela 7 -	Vencimento básico: carreiras de magistério superior (MS) e de magistério EBTT.....	101
Tabela 8 -	Vencimento básico, retribuição e regimento de trabalho.....	102
Tabela 9 -	Vencimento básico, retribuição e regimento de trabalho para cargo isolado.....	102
Tabela 10 -	Dados gerais da revisão sistemática: trajetórias, identidades profissionais e carreira de professores(as) de Educação Física.....	107
Tabela 11 -	Dados específicos da revisão sistemática: trajetórias, identidades profissionais e carreira de professores(as) de Educação Física.....	108
Tabela 12 -	Perfil de professores(as) de Educação Física de IFs.....	177
Tabela 13 -	Duração das entrevistas realizadas com professores(as) de Educação Física de IFs.....	181

LISTA DE SIGLAS

ADM – Comissão 30 h
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APL – Arranjo Produtivo Local
AT – Análise Temática
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BRICS – Denominação de um bloco de países formado pelas seguintes nações emergentes: Brasil, Rússia, Índia, Chile e África do Sul.
CAE – Coordenadoria de Apoio ao Ensino
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CBO - Código de Ocupação Brasileira
CE – Estado do Ceará
CEAD – Comissão de Estudos de Atividades Docentes
CEDES – Centros de Desenvolvimento de Esportes Recreativos e de Lazer
CEF – Câmara de Educação Superior
CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow
CEIM – Comissão de estudos para viabilizar o ingresso de refugiados e imigrantes nos cursos do IFSP
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEP-IB – Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – Instituto de Biociências
CES – Conselho de Ensino Superior
CEUs – Centros Educacionais Unificados
CEUA – Comissão de Ética no uso de Animais
CF – Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação
CISTA – Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos de Técnico-Administrativos
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CODIR – Colégio de Dirigentes
COET – Comissão de Ética
CONCEFET – Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação
CONEN – Conselho de Ensino
CONEX – Conselho de Extensão
CONFED – Conselho Federal de Educação Física

CONPIP – Conselho de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONSUP – Conselho Superior
COPAD – Comissão Permanente de Avaliação de Documentos
CP – Conselho Pleno
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CPLP – Comunidade de Língua Portuguesa
CPPD – Comissão Permanente de Pessoal Docente
CRC – Campos de Rio Claro
CREFs – Conselhos Regionais de Educação Física
CTLT – Centrais Associadas a Aprender e a Ensinar
DAE – Diretor Adjunto Educacional
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DED – Departamento de Educação Física
DEF – Divisão de Educação Física
EaD – Educação a Distância
EAF – Escola Agrotécnica Federal
EBSCO – *Business Source Complete*
EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EEFE – Escola de Educação Física e Esporte
EF – Educação Física
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMI – Ensino Médio Integrado
ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desportos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ERIC – *Education Resources Information Center*
EsEFEx – Escola de Educação Física do Exército
EUA – Estados Unidos da América
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES - Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FIFA – Federação Internacional de Futebol
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento de Manutenção da Educação Fundamental
FUNPRESP-EXE – Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Executivo
G20 – Organização que reúne ministros da Economia e presidentes dos Bancos Centrais de 19 países e da União Europeia: África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Argentina, Austrália, Brasil, Canadá, China, Coreia do Sul, Estados Unidos, França, Índia, Indonésia, Itália, Japão, México, Reino Unido, Rússia, e Turquia.
GATT - Acordo Geral de Tarifas e Comércio
GEPPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas na Profissão de Educação Física
GS – Garantias Subjetivas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Ensino Superior
IF – Instituto Federal
IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMT – Instituto Federal do Mato Grosso
IFs – Institutos Federais
IFSP – Instituto Federal de São Paulo
IFSULDEMINAS – Instituto Federal do Sul de Minas
INDESP – Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INPC – Índice Nacional de Preços ao Consumidor
INSS – Instituto Nacional do Seguro Social
IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
JBI – *Joanna Briggs Institute*
JIFs – Jogos das Instituições Federais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para América Latina
LGBTQIAP+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e mais outras identidades de gênero ou orientações sexuais.
LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
LULA – Luiz Inácio Lula da Silva
MBA – *Master in Business Administration*
ME – Ministério do Esporte
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MinC – Ministério da Cultura
MP – Medida Provisória
MS – Magistério Superior
MT – Estado do Mato Grosso
NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NIT – Núcleo de Inovação Tecnológica
NOVOTEC – Educação Profissionalizante
NUGS – Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
OECE – Organização Europeia de Cooperação Econômica
ONG – Organizações não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte
PAC – Programa de Crescimento Acelerado
PCCPET – Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Tecnológica
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano Nacional da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PELC – Programa Esporte e Lazer para Cidade
PIB – Produto Interno Bruto
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL – Projeto de Lei
PNAD – Pesquisa por Amostra Nacional Domiciliar
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
PNP – Plataforma Nilo Peçanha
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPFC – Projeto Pedagógico de Formação Continuada
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
PPP – Projeto Político Pedagógico
PR – Estado do Paraná
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROIFES – Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
PRONATEC – Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PST – Programa Segundo Tempo
QVT-PEF – Qualidade de vida no trabalho percebida por professores de Educação Física
R\$ – Representação Gráfica da Moeda Brasileira
RFE – Rede Federal de Educação
RN – Estado do Rio Grande do Norte
RS – Estado do Rio Grande do Sul
RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências
RT – Remuneração por Titulação
SC – Estado de Santa Catarina
Scielo – *Scientific Electronic Library Online*
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDE – Secretaria de Desportos da Presidência da República
SEDE/PR – Secretaria de Desportos da Presidência da República
SEED – Secretaria de Educação e do Desporto
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Social de Aprendizagem do Transporte
SESC – Serviço Social do Comércio
SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI – Serviço Social da Indústria
SEST – Serviço Social de Transporte

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação Superior
SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica.
SISU – Sistema de Seleção Unificada
SP – Estado de São Paulo
STF - Supremo Tribunal Federal
SUS – Sistema Único de Saúde
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU – Tribunal de Contas da União
TSO – Teoria da Socialização Ocupacional
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UF – Unidade Federativa
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE – União dos Estudantes
UNED – Unidades de Ensino Descentralizada
UNESCO – Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VB – Vencimento Básico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Trajetória do autor.....	20
1.2 Contexto Geral.....	27
1.3 Contexto Específico.....	33
1.4 Justificativas e questões do estudo.....	37
1.5 Objetivos.....	40
1.6 Organização da Tese	41
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	42
2.1 Constituição da área da Educação Física: contextos e políticas públicas.....	42
<i>2.1.1 Constituição da Educação Física enquanto componente curricular: perfil de formação, contextos e legislações.....</i>	<i>67</i>
2.2 Institucionalização da Rede Federal de Educação: contextos, legislações e concepções.....	77
<i>2.2.1 Institucionalização das carreiras de magistério federal: contextos e legislações.....</i>	<i>91</i>
<i>2.2.2 Institucionalização e concepção da Educação Física na Rede Federal de Educação.....</i>	<i>103</i>
3 REVISÃO SISTEMÁTICA	106
3.1 Teoria da Socialização Ocupacional.....	109
3.2 Análise temática da revisão sistemática.....	115
<i>3.2.1 Trajetórias de professores(as) de Educação Física.....</i>	<i>125</i>
<i>3.2.2 Identidades profissionais de professores(as) de Educação Física.....</i>	<i>128</i>
<i>3.2.3 Carreira de professores(as) de Educação Física.....</i>	<i>141</i>
<i>3.2.4 Síntese da revisão sistemática sobre trajetórias, identidades profissionais e carreira de professores(as) de Educação Física.....</i>	<i>151</i>
4 BASE TEÓRICA.....	153
4.1 Introdução ao modelo teórico da Sociologia das Profissões.....	153
<i>4.1.1 Teorias e abordagens da Sociologia das Profissões.....</i>	<i>155</i>
<i>4.1.2 Autores(as) de base da Sociologia das Profissões considerados(as) para fundamentar a tese.....</i>	<i>158</i>
<i>4.1.3 Elementos característicos do tipo ideal das profissões.....</i>	<i>167</i>
<i>4.1.4 Conceituação de profissão na perspectiva da Sociologia das Profissões.....</i>	<i>167</i>

5 CAMINHO METODOLÓGICO.....	172
5.1 Visão de mundo.....	172
5.2 Reflexividade do pesquisador.....	174
5.3 Contexto da investigação.....	175
5.3.1 <i>Participantes.....</i>	<i>175</i>
5.4 Procedimentos.....	176
5.4.1 <i>Convite aos(as) participantes.....</i>	<i>176</i>
5.4.2 <i>Instrumento técnico de entrevista: coleta de dados.....</i>	<i>177</i>
5.4.3 <i>Papel do(a) entrevistador(a).....</i>	<i>178</i>
5.4.4 <i>Elaboração da entrevista e técnica de aplicação.....</i>	<i>179</i>
5.4.5 <i>Procedimentos técnicos de entrevistas on-line.....</i>	<i>180</i>
5.4.6 <i>Procedimentos técnicos de transcrição.....</i>	<i>181</i>
5.5 Delineamento da Análise Temática (AT).....	182
5.5.1 <i>Análise dos dados.....</i>	<i>182</i>
5.5.2 <i>Confiabilidade.....</i>	<i>184</i>
5.6 Questões éticas.....	186
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	187
6.1 Constituição da área da Educação Física e as dinâmicas dos processos sociais: fechamento social, institucionalização, poder profissional e conquistas jurisdicionais.....	187
6.2 Institucionalização da Rede Federal de Educação e as dinâmicas dos processos sociais: fechamento social e conquistas jurisdicionais.....	205
6.3 Estruturação das carreiras de magistério federal e as dinâmicas dos processos sociais: fechamento social, conquistas jurisdicionais e poder profissional.....	209
6.4 Análise sobre a revisão sistemática: caracterização de trajetórias, identidades profissionais e carreira de professores(as) de Educação Física.....	216
6.5 Análise da socialização ocupacional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais.....	220
6.5.1 <i>Trajetórias de vidas: aculturação das garantias subjetivas, crenças e valores.....</i>	<i>223</i>
6.5.2 <i>Trajetórias Profissionais: socialização profissional e construção das identidades profissionais de professores(as) de Educação Física anterior à carreira de magistério EBTT.....</i>	<i>231</i>
6.5.3 <i>Trajetórias Profissionais: socialização organizacional de professores(as) de Educação Física anterior à carreira de magistério EBTT.....</i>	<i>247</i>

6.5.4 <i>Trajetórias Profissionais: socialização organizacional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais</i>	265
6.6 Identidades Profissionais de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais	277
6.6.1 <i>Identidade Profissional Coletiva de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais</i>	312
6.7 Carreira Profissional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais	316
6.7.1 <i>Análise dos atributos de valorização social e atratividade sobre a carreira e trabalho de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais</i>	346
6.7.2 <i>Perspectivas de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais sobre a carreira de magistério EBTT</i>	352
6.8 Ameaças ao poder profissional: perspectivas de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais	362
6.8.1 <i>Análise das ameaças ao poder profissional</i>	393
7 CONCLUSÃO	414
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	430
8.1 <i>Limitações do Estudo</i>	436
8.2 <i>Apontamentos Futuros</i>	438
REFERÊNCIAS	441
APÊNDICES	472
ANEXOS	477

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória do autor

As minhas primeiras experiências relacionadas às práticas corporais foram com a capoeira e o futebol. Na convivência familiar com meus dois irmãos era comum nossos pais apoiarem e incentivarem diversas práticas corporais. Essas vivências nos possibilitaram diferentes descobertas e aprendizados.

O meu primeiro contato com a Educação Física enquanto componente curricular foi na quinta série (equivalente ao sexto ano). Essa aproximação com a Educação Física na fase de escolarização aconteceu na Escola Estadual “Profa. Alice Maciel Sanches”, que fica situada no interior do estado de São Paulo, no município de Santo Anastácio (cidade natal), na qual estudei da primeira série ao primeiro ano do ensino médio. Nessa mesma escola, por indicação de professoras(es), aos quais sou muito grato, fui contemplado com uma bolsa de estudo, oferecida por uma escola particular da mesma cidade (essa escola ofertava seis bolsas de estudos para estudantes de escolas públicas com bom desempenho escolar, sendo duas bolsas para cada ano do ensino médio).

Embora soubesse do enorme desafio, aproveitei a oportunidade e aceitei o convite. Inicialmente duas coisas me chamaram a atenção nessa nova escola, a primeira foi a questão da classe social relacionada a elevada condição socioeconômica dos(as) estudantes e de seus familiares e, a segunda, foi a quantidade de disciplinas, conteúdos e provas.

Logo na primeira semana de aula, percebi que os conhecimentos adquiridos na escola pública eram insuficientes e que seria muito difícil acompanhar a nova turma. Apesar de muitas dificuldades e das inúmeras provas de recuperação no início do semestre, com o incentivo de professores(as) (aos/as quais também sou muito grato), a partir do segundo semestre, as notas das avaliações começaram a melhorar. Apesar dos obstáculos, e de me sentir um *outsider*, obtive aprovação para o terceiro ano do ensino médio.

Por outro lado, não havia mais tempo livre ou tempo para o lazer. Devido as exigências escolares, as práticas corporais foram interrompidas. E isso me deixou muito desanimado. Como exemplo de muitas crianças, o meu sonho inicial era de ser jogador de futebol. Porém, antes mesmo de finalizar o primeiro bimestre do terceiro ano do ensino médio, decidi sair dessa escola particular e tentar trilhar a carreira esportiva. Inicialmente, meus pais não concordaram com a minha decisão. No entanto, mudaram de ideia, pois perceberam que eu não estava feliz.

Com o apoio recebido pude correr atrás desse objetivo! Passei por algumas experiências no esporte de rendimento, nas categorias de base de alguns clubes de futebol dos

estados de São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Minas Gerais. No entanto, as coisas se inverteram, o futebol ocupou todo o espaço e o estudo foi deixado de escanteio. As mudanças de cidades e de estados não permitiram que eu frequentasse a escola regularmente. Como resultado, fiquei retido no terceiro ano do ensino médio por não atingir a frequência mínima exigida.

A falta de oportunidades, de empresário ou de pessoas influentes, o dilema entre o futebol e a escola e as perspectivas negativas de como poderia ser a carreira esportiva, principalmente após compreender melhor como funciona o (sub)mundo futebolístico foram suficientes para que eu desistisse. Tomada a decisão, voltei para minha cidade natal, retomei os estudos e concluí o terceiro ano do ensino médio, no período noturno, em outra escola pública estadual.

Ao concluir o ensino médio, comecei a pensar em outras alternativas: de estudo e de trabalho. Na minha família ninguém tinha curso superior. As condições financeiras daquela época não eram favoráveis. Eu só iria conseguir cursar o ensino superior se fosse em uma universidade pública devido as condições socioeconômicas. Outra alternativa seria por meio de bolsa de estudo ou de recursos advindos de trabalho remunerado. Naquele tempo não haviam incentivos de programas federais (ENEM, PROUNI e SISU) para ingressar no ensino superior. A opção de ensino superior público mais viável era a Unesp de Presidente Prudente – SP. Então, ao considerar os cursos oferecidos, a concorrência, a afinidade e o interesse de atuação, prestei vestibular para o curso de Educação Física.

Como a minha formação havia sido em escola pública (exceto o segundo ano do ensino médio), sabia que seria difícil concorrer com estudantes de escolas particulares ou que fizeram cursos preparatórios para o vestibular. Mas, para minha surpresa, em janeiro de 2002, recebi uma carta de aprovação da Unesp. Em seguida, fiz a matrícula e ingressei no curso de Educação Física, no período noturno.

O planejamento inicial (depois de formado) era atuar com o esporte, como técnico de futebol ou outra atividade ligada ao futebol. Ingressei sem saber as diferenças entre licenciatura e bacharelado. Vale ressaltar que a minha formação foi regida pela Resolução CFE nº 03/1987 que oferecia diploma único com formação dupla: licenciatura e bacharelado.

Na graduação, fase de formação inicial, procurei informações sobre algumas bolsas e quais eram as possibilidades. No entanto, como eram ofertadas poucas bolsas, acabei não sendo contemplado. Como alternativa, para ter algum recurso financeiro, comecei a trabalhar no comércio local de Presidente Prudente - SP, em uma loja de luminárias. Por isso, acabei não me envolvendo com projetos de extensão e projetos de iniciação científica, desde o início do curso.

Entre os estágios exigidos nas diferentes áreas de atuação (escola, esporte, saúde e lazer), somente no terceiro ano, houve a oportunidade de fazer estágio remunerado em academias de musculação. Com essa possibilidade parei de trabalhar no comércio local e pude me dedicar exclusivamente à Educação Física.

Resumidamente, as minhas experiências práticas na graduação foram em escolas de educação básica e academias de musculação. Exceto em um dos estágios (não obrigatório), onde pude desenvolver um projeto de futsal para crianças e adolescentes em uma escola periférica de Presidente Prudente - SP. Esse projeto foi desenvolvido aos sábados, no programa escola da família, por um ano.

No final da graduação, a minha percepção era de que atuar com o esporte de rendimento seria praticamente impossível devido ao restrito ingresso no campo de trabalho e a baixa remuneração. A outra opção era atuar em academias de musculação. Mas, também compadecia do mesmo problema: baixa remuneração. Além disso, a oferta de profissionais na região era maior do que a demanda de vagas de emprego. Embora soubesse do desprestígio e dos problemas existentes nas escolas, comecei a perceber que o trabalho docente era a realidade mais próxima devido as questões de oportunidade (concursos públicos) e da relativa estabilidade financeira.

No período de um ano, após terminar a graduação, prestei vários concursos públicos para a educação básica. Em 2007, fui nomeado como professor de Educação Física pela prefeitura da cidade de Cajamar, grande São Paulo. Atuei nesse cargo por aproximadamente cinco anos com turmas do primeiro ao quinto ano da educação básica.

Considerando os aspectos que envolvem as fases da carreira docente, foi possível refletir a passagem por algumas delas. Entre elas, o choque com a realidade e a fase de estabilização. Foi durante o trabalho docente que pude entender melhor sobre a complexidade da atuação docente. Também percebi que a minha formação inicial foi confusa, pois foram poucas disciplinas que distinguiram qual era o foco do processo pedagógico, ou seja, se compreendia o âmbito escolar ou não escolar. No geral, essa distinção dependia mais do entendimento subjetivo de cada estudante do que das disciplinas e de professores(as) formadores(as).

Por outro lado, durante o curso de graduação não foi refletido e nem discutido alternativas ou possíveis caminhos a serem trilhados enquanto estratégia e organização no que tange aos aspectos de continuidade de percurso formativo e de projeção de carreira. No meu caso em específico, essas descobertas aconteceram mais por intuição do que orientação e planejamento.

Dessa forma, procurei me desenvolver profissionalmente por meio de experiências e de formações que me preparassem para atuar em outras realidades e contextos que oferecessem melhores condições de trabalho. Quando trabalhei em Cajamar as experiências de trabalho docente, as formações pedagógicas oferecidas pela rede municipal e o curso de especialização (*lato sensu*) em Educação Física escolar (ESEF de Jundiaí – SP) contribuíram significativamente para minha prática pedagógica.

Ao buscar melhores condições de trabalho e de carreira, comecei a prestar novos concursos. E, em 2009, surgiu o interesse em trabalhar na prefeitura de São Paulo pelo fato da carreira ser mais atrativa. Em 2010, após a realização de concurso público, ingressei na prefeitura de São Paulo como professor efetivo do ensino fundamental e médio.

Vale ressaltar que a ideia inicial de trabalhar na prefeitura de São Paulo estava relacionada com a possibilidade de escolher alguma escola situada na mesma região que residia. A região mais próxima era a de Pirituba, bairro Morro Doce. A minha estratégia após ser nomeado foi de visitar várias escolas para fazer uma lista de preferência. Inicialmente os critérios de escolha, além da proximidade, estavam relacionados com as condições físicas de trabalho (quadra coberta, anfiteatro, piscina e espaços alternativos). Ao visitar as escolas, fiquei muito interessado com as características arquitetônicas dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). Além disso, outro aspecto interessante que me chamou atenção são os princípios educacionais que norteiam essas unidades: oferecer formação integral (educacional, esportiva e sociocultural); ser um polo de desenvolvimento de experiências educacionais e de atendimento à comunidade.

Assim, no momento da atribuição, tive a oportunidade de escolher o CEU Parque Anhanguera. Tinha consciência de que passaria por grandes desafios, pois se trata de um bairro periférico e carente de infraestrutura e de diversas políticas públicas, principalmente de habitação, saneamento básico, saúde e lazer. Esse período foi de grandes aprendizados. Entre eles, lecionar para turmas do ensino fundamental I e II e lidar com os diversos problemas socioculturais e econômicos que envolvem àquela comunidade escolar. A outra experiência marcante se relaciona com os projetos esportivos desenvolvidos no contraturno escolar e as participações como técnico de equipes esportivas em competições escolares.

Nessa época, trabalhei de forma concomitante nas prefeituras de Cajamar e de São Paulo durante o ano de 2010 e o primeiro semestre de 2011. No segundo semestre de 2011, exonerei o cargo da prefeitura de Cajamar e permaneci somente no cargo de São Paulo. Ao permanecer em apenas um cargo, comecei a dedicar parte do tempo livre às questões de pesquisas e de estudos. Após finalizar a especialização em Educação Física escolar, comecei a participar de

congressos científicos com mais frequência. Com esse interesse em buscar mais conhecimento, ao conversar com meu irmão Romulo (que era recém-formado em Educação Física), resolvemos nos inserir em algum grupo de estudos acadêmicos. Por indicação e convite de uma professora da graduação cursada pelo meu irmão, começamos a participar de grupos de estudos da Unesp de Rio Claro.

Em seguida, fomos direcionados a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas na Profissão de Educação Física (GEPPEF) coordenado pelo professor Alexandre Drigo. Além da intenção de adquirir novos conhecimentos, a outra expectativa era de ingressar no mestrado e dar continuidade à formação continuada. Para esse objetivo me preparei por dois anos. Em 2013, fiz o processo seletivo e entrei no programa de pós-graduação em Ciências da Motricidade da Unesp de Rio Claro.

Foi nesse período que, ao conversar com o professor Alexandre Drigo, surgiu a ideia de investigar o contexto esportivo no âmbito escolar para entender quais eram os perfis de formação de professores(as) de Educação Física que atuavam como técnicos(as) de esporte escolar no município de São Paulo. Além disso, a dissertação fez reflexões importantes sobre a formação e atuação docente, considerando a concepção do esporte-educação e as leis que normatizam o esporte no contexto escolar.

Paralela à vida docente e acadêmica, em 2015, eu e minha esposa Eliene, fomos agraciados com a nossa primeira filha, Helena, que nasceu seis meses antes da defesa da dissertação de mestrado.

Com a dissertação defendida na metade de 2015 e a aquisição de mais conhecimentos, pude compreender melhor os conceitos ligados a profissão e a Educação Física. Com novas perspectivas, embora a motivação inicial foi de adquirir mais conhecimentos e, ao mesmo tempo, progredir em termos salariais na carreira docente do município de São Paulo, por outro lado, estava credenciado para prestar concursos públicos para o ensino superior e procurar melhores condições de trabalho e de carreira.

Nesse mesmo período, entre 2014 e 2015, surgiram alguns editais de concursos para os Institutos Federais. Inicialmente a remuneração anunciada chamou a atenção. Ao ler o edital, percebi que o plano de carreira, as atribuições das atividades docente, as condições de trabalho e a carreira docente (exceto a atuação na educação básica) eram equiparadas aos cargos de professores(as) de universidades públicas.

Essa atratividade me estimulou a disputar uma vaga. Ao realizar os concursos públicos, a minha percepção foi de que a concorrência se assemelhava aos cargos de ensino superior de universidades públicas e que, provavelmente, haviam muitos(as) candidatos(as)

qualificados(as) (com titulações de mestrado e doutorado). Para exemplificar, nos três primeiros concursos públicos prestados não consegui passar da primeira fase. Somente na quarta vez, obtive êxito ao ficar em primeiro lugar na prova objetiva. Nas outras fases que compreenderam a experiência profissional, apresentação de títulos e realização da prova didática, consegui as pontuações necessárias para manter a primeira colocação.

Quatro meses depois da defesa de mestrado, em novembro de 2015, a Rede Federal de Educação me nomeou como professor do ensino básico, técnico e tecnológico. Com essa nova perspectiva salarial e de carreira, exonerei o cargo do município de São Paulo para entrar em exercício em dezembro de 2015, como professor de Educação Física com dedicação exclusiva, no Instituto Federal de São Paulo - câmpus de Votuporanga.

Com essas mudanças positivas, as condições de trabalho melhoraram. Essa nova realidade possibilitou a continuidade das investigações e de estudos ligados a profissão de Educação Física. Além das discussões, dos trabalhos realizados e da intenção de contribuir com a área, também despertou o interesse em fazer doutorado. Com o surgimento da oportunidade, ingressei no doutorado no final de 2018, no programa de pós-graduação em Ciências da Motricidade da Unesp de Rio Claro.

Nesse mesmo período de acontecimentos profissionais e acadêmicos, a vida pessoal também foi permeada por muita alegria. Uma delas aconteceu em janeiro de 2019, quando tivemos a felicidade de conceber mais uma filha, a Pérola, e recentemente, fomos presenteados com mais uma dádiva, a Elisa, que veio ao mundo em setembro de 2022.

Retomando as questões profissionais, considerando as minhas experiências nas redes municipal, estadual e federal como professor de Educação Física escolar, a minha percepção é de que os Institutos Federais oferecem uma carreira docente atrativa e um dos melhores projetos de educação básica para escolas públicas brasileiras, principalmente na etapa de ensino médio.

Especificamente sobre a carreira, docentes de Institutos Federais podem atuar tanto na educação básica quanto no ensino superior (graduação e pós-graduação). Outras atribuições são: desenvolver pesquisas, projetos de extensão, projetos de ensino, cursos de formação inicial e continuada, ocupar diferentes cargos de coordenação, de gestão e participar de órgãos e comissões colegiadas locais e externas ao câmpus.

Então, partindo de algumas impressões subjetivas sobre trajetória, identidade profissional e carreira docente, esse trabalho se propôs a investigar outros(as) professores(as) de Educação Física pertencentes aos Institutos Federais para compreender qualitativamente como se configura essa inter-relação. Ao caracterizar as socializações dos(s) participantes, o

trabalho tem a pretensão de estabelecer relações entre as socializações docente e o modelo teórico da Sociologia das Profissões.

Após essa apresentação inicial, convido os(as) leitores(as), a conhecerem, a refletirem e a compreenderem as relações dessas três importantes dimensões (trajetória, identidade profissional e carreira), sob a fundamentação teórica da Sociologia das Profissões.

1.2 Contexto Geral

No Brasil, apesar do discurso sobre a importância da educação e do papel docente para a formação de cidadãos(ãs) e de profissionais, socialmente essa ocupação não tem o mesmo prestígio de outras profissões consolidadas como a medicina, a engenharia e o direito (VARGAS, 2010). Nesse sentido, o desinteresse pela carreira no magistério reflete a desvalorização social do ofício docente e interfere nas escolhas dos(as) jovens pelas licenciaturas (GATTI; BARRETTO, 2009).

Em um levantamento realizado para saber a preferência sobre as licenciaturas, tomando como base dados referentes a 23 mil jovens estudantes do Brasil da etapa do ensino médio (de 15 e 16 anos) avaliados(as) (em três áreas: ciências, leitura e matemática) pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2015), sob a coordenação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), revelou que cerca de 3% desses jovens manifestaram interesses em seguir carreira no magistério (BRITO; WALTENBERG, 2021; IEDE, 2018).

Em outra investigação de representatividade nacional realizada por Alves et al. (2016), os autores identificaram que aproximadamente 40% de 300 mil estudantes concluintes de cursos de licenciaturas não desejavam se tornar professores(as) da educação básica.

Para Gatti et al. (2019) cursar licenciatura não significa necessariamente atuar como professor(a) da educação básica e seguir carreira no magistério, pois entre as justificativas, citaram que o magistério representa uma segunda opção (última alternativa) de trabalho. Em outra direção, as autoras apontaram que as licenciaturas representam possibilidades de melhorar os ganhos salariais daqueles que estão em outras carreiras (para evoluir funcionalmente na carreira através de cursos superiores) devido aos custos financeiros das mensalidades serem menores comparados a outros cursos, e a concorrência de ingresso em universidades públicas ser menos acirrada.

Devido à falta de atratividade, de acordo com Brito e Waltenberg (2021), jovens estudantes com bom desempenho acadêmico tendem a escolher outros cursos que não sejam as licenciaturas. Aqueles(as) que se interessam pelas licenciaturas têm perfil socioeconômico precário (as famílias têm baixo nível de escolarização e a renda per capita é menor comparada aos(as) estudantes que escolhem outros cursos de maior prestígio) e menor desempenho

acadêmico (BRITO; WALTENBERG, 2021; GATTI; BARRETTO, 2009; LOUZANO et al., 2010)¹.

Considerando esses aspectos de desvalorização social e desinteresse ocasionados pela falta de atratividade para exercer o ofício docente, torna-se relevante entender as características do quadro docente da educação básica que compõe a categoria em âmbito nacional. No Brasil, de acordo com os dados do INEP (2021)², a categoria docente é composta por 2.190.943 milhões de professores(as) que exercem o ofício docente na educação básica (595.397 mil na educação infantil, 1.373.693 milhão no ensino fundamental e 516.484 mil no ensino médio). Sobre o tipo de vinculação, 1.726.099 milhão são da dependência pública e 534.004 mil da dependência privada.

Quanto a escolaridade, 13% não tem formação em curso superior (0,2% possuem ensino fundamental e 12,4% possuem ensino médio), 87% tem formação em curso superior (95% são licenciados(as) e 5% não são licenciados(as)) e 46% tem pós-graduação (90,1% são especialistas, 8,1% são mestres(as) e 1,8% são doutores(as)) (INEP, 2021).

Em relação ao tipo de contratação, considerando a administração pública (municipal, estadual e federal), 66% possuem vínculo estatutário, 32% contrato temporário, 0,3% contrato terceirizado e 2% contrato regido pela Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) (INEP, 2021).

De acordo com dados do IBGE (2019), a partir de informações disponíveis na Pesquisa por Amostra Nacional Domiciliar (PNAD) (organizados pela Profissão Docente / *Open Social*), Brito e Waltenberg (2021) apontaram que 15% de docentes da educação básica pública têm duas ou mais ocupações (desta porcentagem, 31% tem a segunda ocupação fora da docência) e o tempo médio de trabalho docente semanal correspondeu a 33 horas.

No território nacional, a ocupação docente é representada por 79% das mulheres (que atuam predominantemente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental) (INEP, 2021), 51% são compostos por docentes pardos(as) e pretos(as) (BRITO; WALTENBERG, 2021), sendo a faixa etária representada por 11% de docentes que têm menos de 29 anos, 64% entre 30 e 49 anos e 24% com 50 anos ou mais (INEP, 2021).

¹ Na pesquisa de Gatti e Barretto (2009), aproximadamente 40% dos(as) estudantes de licenciatura eram de famílias que tinham renda mensal de até três salários mínimos e 73,5% trabalhavam para colaborar ou sustentar a família. Além disso, identificaram que os(as) estudantes tinham pouca bagagem de leitura geral e acesso a língua estrangeira.

² Critérios do Inep: os dados referem-se ao Censo Escolar da Educação Básica de professores(as) em efetiva regência de classe de cada Unidade da Federação (UF) referente ao ano de 2021. Na contagem, docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado não foram incluídos. A contagem é única, portanto, o(a) docente pode atuar em mais de uma escola, etapa de ensino e dependência administrativa.

Com base no PNAD (2019), Brito e Waltenberg (2021) destacaram que a categoria está em perspectiva de envelhecimento. Para os autores, o envelhecimento somado ao fato da desvalorização social, representam risco eminente de escassez quantitativa, pois cerca de 35% de professores(as) da educação básica se encontram na faixa de 40 a 49 anos, e três em cada dez professores(as) têm mais de 50 anos.

Além do envelhecimento da categoria, estudos sobre a atratividade e retenção na carreira docente evidenciam que a desvalorização e o desinteresse pelo ofício estão relacionados, principalmente, com: baixos salários; planos de carreira desestruturados, poucos promissores e recompensadores; más condições de infraestrutura e material de apoio; falta de valorização social do ofício; modalidades de contratação e política salarial precários; aumento da violência física e verbal nas escolas; carga de trabalho docente excessiva (GATTI et al.; 2019; BRITO; WALTENBERG, 2021; GATTI; BARRETTO, 2009).

Esses problemas não são exclusivos do contexto brasileiro. Para Fanfani (2005), a escolha do trabalho docente em alguns países da América do Sul como Argentina, Uruguai, Peru e o próprio Brasil não tem sido atrativa devido as situações que envolvem estritamente o ofício de ensinar; situações relacionais com os diferentes agentes sociais; situações que abarcam as condições e o contexto de trabalho.

Para visualizar o cenário brasileiro de forma mais abrangente, é preciso compreender como as políticas públicas nacionais estruturam o campo da educação. A educação é estruturada por diretrizes educacionais (políticas nacionais). Essas políticas estão contidas na Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) e são expressadas em formas de leis. O art. 212 da CF e o art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), garantem que a união invista no mínimo 18% e os estados, distrito federal e municípios 25% de recursos arrecadados de impostos destinados ao desenvolvimento do ensino.

Assim, resumidamente, o funcionamento efetivo do campo educacional depende do Ministério da Educação (MEC) para viabilizar as diretrizes educacionais. O MEC é responsável por planejar, implantar e supervisionar as políticas e os diversos programas educacionais. Vinculado ao MEC, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável por prestar assistência técnico-financeira e executar os repasses aos entes federativos para o desenvolvimento das políticas e programas educacionais, e isto inclui os repasses advindos do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB).

Para ilustrar, nas duas últimas décadas a área educacional obteve importantes avanços em termos legislativos como a Lei do Piso Nacional do Magistério da educação básica (Lei nº

11.738/2008)³ e o Plano Nacional de Educação (PNE)⁴ regido pela Lei nº 13.005/2014 que visa a valorização da educação e do magistério.

É importante destacar que a Lei do Piso do Magistério, o PNE (metas 17 e 18) e o FUNDEB estão em consonância com o art. 206 da própria CF que destaca nos incisos V e VIII (Emenda Constitucional nº 53/2006) a importância da valorização dos profissionais da educação, a criação de piso salarial e de planos de carreira condignos⁵.

No entanto, dos 26 estados e 5.570 municípios, 11 estados e aproximadamente 55% dos municípios ainda não se adequaram ao valor salarial mínimo estabelecido na Lei do Piso⁶. Apesar de a lei ser de âmbito nacional, é preciso considerar que o sistema educacional brasileiro é composto por diferentes sistemas de ensino, vinculados a diferentes dependências administrativas (que correspondem aos âmbitos municipais, do distrito federal, estaduais e federal). Por exemplo, cada dependência possui relativa autonomia, legislações próprias, diferentes quantias de arrecadações de impostos e gastos específicos com despesas de pessoal.

³ A Lei do Piso foi aprovada em 2008 e os valores têm sido reajustados conforme as regras do FUNDEB, garantidos pela Emenda Constitucional nº 108/2020 e Lei nº 14.113/2020 (com base no aumento da arrecadação de impostos, sendo que os municípios, distrito federal e estados devem repassar ao fundo 20% e a união 23% (a lei prevê aumento de repasses gradativos que subirão de 10% para 23% até 2026, dos impostos devidos), sendo que 70% dos recursos devem ser investidos na remuneração, plano de carreira e capacitação de professores(as).

⁴ Embora o “Plano Nacional de Educação” tenha surgido na década de 1930, o primeiro plano foi oficializado somente em 1962. Mas, politicamente de forma mais efetiva, o PNE foi aprovado em 2001 pela Lei nº 10.172/2001 na gestão FHC, norteador pela agenda neoliberal. Ficou estabelecido a duração de dez anos para o PNE (2001 a 2011) para que, ao fim deste período pudesse ser avaliado e reformulado. Por ser uma política de Estado, a gestão de Lula deu continuidade ao PNE. No entanto, na gestão de Dilma, impasses políticos sobre a destinação de recursos financeiros retardaram em três anos a reformulação de um novo PNE (2014 a 2024). O PNE atual possui 20 metas para o desenvolvimento da educação e sua aprovação está fundamentada na Lei nº 13.005/2014.

⁵ Os(as) professores(as) do Brasil recebem a metade da média comparada aos países da OCDE, e isso inclui países vizinhos como o Chile e a Colômbia. Comparado as outras carreiras, os(as) professores(as) ganham em média, 20% menos do que outras ocupações com ensino superior. Desde 2014, ano de aprovação do PNE vigente – metas 17 e 18, o Brasil busca ao menos equiparar esses valores para tornar a carreira mais atrativa. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/aumento-para-professores-de-onde-veio-a-lei-e-ate-onde-vai-a-discussao/>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

⁶ Em uma matéria realizada pela Gazeta do Povo disponibilizada em seu site, no dia 24 de abril de 2022, a matéria apontou que 15 Estados: Amazonas, Amapá, Roraima, Maranhão, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Distrito Federal, Espírito Santo, Paraná e o Distrito Federal cumprem a Lei do Piso. Enquanto 11 Estados, entre eles Acre, Minas Gerais, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins descumprem a Lei do Piso. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estados-comecam-a-pagar-novo-piso-nacional-a-professores-entidades-apontam-rombo-nas-contas-publicas/#:~:text=De%20acordo%20com%20levantamento%20da,Catarina%2C%20S%C3%A3o%20Paulo%20e%20Tocantins>>. Acesso em 09 jun. 2022.

Desse modo, os gestores públicos estaduais e municipais justificam que há escassez de recursos e argumentam que se cumprirem a Lei do Piso, as contas públicas entrarão em desacordo com a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000). A referida lei, impõe em seu art. 19, que os entes federativos não excedam mais que 60% das despesas totais com pessoal⁷. Gestores também alegam que as receitas não acompanham demograficamente o número de matrículas (valor atribuído para o custo anual por estudante), que os reajustes salariais de professores(as) deveriam ser pagos com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) e que a Lei do Piso causa outros impactos de amplitude ou dispersão salarial nos planos de carreira docente, aumento de despesas com o pagamento de inativos e impossibilidade de dar aumento salarial a outras categorias (CAVALCANTE et al., 2019).

Mas, de acordo com Cavalcante et al. (2019), a categoria docente representa apenas uma fração da folha salarial do funcionalismo público e a gestão deve demonstrar como está a saúde fiscal de forma detalhada, para que não restem dúvidas à sociedade ou para que a Lei de Responsabilidade não seja supostamente utilizada por agentes públicos como pretexto para o descumprimento da Lei do Piso.

Somada a justificativa da Lei de Responsabilidade Fiscal destacam-se as políticas de austeridade fiscal como a Emenda Constitucional nº 95/2016 que congela as despesas primárias do governo federal por 20 anos. Essas legislações autorizam apenas a atualização monetária destes gastos, a partir do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). As mesmas regras também foram estendidas aos estados e municípios através da Emenda Constitucional nº 109/2021.

Mesmo que a austeridade fiscal recaia nas prerrogativas da Lei de Responsabilidade Fiscal, no caso de os entes federados justificarem e comprovarem a falta de recursos para atenderem o desenvolvimento do ensino, a Lei nº 14.113/2020 que embasa o FUNDEB, indica em seu art. 4º que a união complementará os recursos aos entes federados para cumprir as políticas de valorização da educação e do magistério, e isto inclui a Lei do Piso (CAVALCANTE et al., 2019).

De acordo com Corsetti (2019), essas recentes políticas, denominadas ultraliberais, que culpabilizam as despesas sociais do Estado ao responsabilizá-lo pela falta de recursos ou pelas

⁷ Deste percentual, no caso dos municípios são destinados 54% dos recursos ao Poder Executivo e para os estados 49%. Antes de chegar no percentual máximo permitido, a lei preconiza o limite prudencial de recursos correspondentes a 95% dos limites mencionados e funciona como mecanismo para impedir reajustes salariais. Na prática, significa que os municípios e os estados, têm respectivamente, despesas de pessoal limitada a 51,3% e 46,55% da Receita Corrente Líquida.

crises econômicas, atingem diretamente os direitos sociais e as políticas públicas ao criar forças contrárias para o bem-estar social, inclusive para a valorização da educação e do magistério.

Embora a Lei de Responsabilidade Fiscal fora criada para disciplinar o equilíbrio fiscal e a gestão responsável dos recursos públicos para que, de forma transparente seja acompanhada e fiscalizada, por outro lado, abriram-se brechas para utilizá-la como justificativa de impedimento de certos gastos públicos. Mas, no caso da condicionante colocada por gestores(as) públicos(as), descumprir a Lei do Piso não gera nenhuma punição, enquanto o descumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal pode resultar na perda do cargo/mandato, além de gerar processo administrativo e/ou processo criminal.

Portanto, enquanto a legislação não especificar consequências mais rigorosas para o descumprimento da Lei do Piso, cabem ao Ministério Público e ao Tribunal de Contas de cada dependência administrativa intensificar o trabalho de fiscalização e verificar a eficiência da gestão fiscal, para de fato responsabilizar e fazer os(as) gestores(as) públicos(as) cumprir a legislação.

Desse modo, com base na compreensão do panorama apresentado, o prestígio e a atratividade da carreira docente perpassam pela efetividade de políticas que objetivam valorizar a educação e os agentes sociais integrados a ela. Na literatura (GATTI et al.; 2019; BRITO; WALTENBERG, 2021; GATTI; BARRETTO, 2009), os estudos apontaram para a necessidade de investimentos em formação, salário e carreira (planos de carreira, estabilidade e aposentadoria) como pré-requisitos para captar (estudantes com bom desempenho acadêmico), reter docentes qualificados e sustentar um sistema educacional de boa qualidade.

Embora bons salários possam melhorar a oferta de professores(as), outros estudos apontaram que o aumento salarial não é o único determinante que cria condições de melhorar o desempenho de professores(as) e de suas práticas pedagógicas ou de produzir efeitos imediatos nos resultados educacionais, pois o aumento salarial deve estar associado a outras políticas: de atratividade / recrutamento, seleção, formação e treinamento inicial e continuado (SILVA FILHO, 2016; MONTEIRO, 2015; HANUSHEK, 2003; OLIVEIRA; FRANCO; MENEZES-FILHO, 2014; MURNANE; GANIMIAN, 2014).

Apesar de o salário não ser o único determinante, Dolton et al. (2018) apresentaram por meio da *Varkey Foundation*⁸ uma pesquisa realizada em 35 países que objetivou saber o índice

⁸ A *Fundação Varkey* está sediada no Reino Unido. Países participantes da pesquisa em ordem decrescente de *status* global: China, Malásia, Taiwan, Rússia, Indonésia, Coreia do Sul, Turquia, Índia, Nova Zelândia, Singapura, Canadá, Grécia, Reino Unido, Suíça, Panamá, Estados Unidos, Finlândia, Japão, Egito, França, Alemanha, Chile, Portugal, Holanda, Peru, Colômbia, Espanha, Uganda, Hungria, República Checa, Argentina, Gana, Itália, Israel e Brasil.

global de *status* de professores(as). A investigação revelou que o Brasil ocupou a última classificação ao obter apenas dois pontos em uma escala de 0 a 100 pontos. Os autores concluíram que o desempenho dos(as) estudantes no PISA está relacionado ao alto *status* (prestígio, valorização e respeito) docente e que esses dados (desempenho e *status*) são correspondentes aos salários mais altos. A pesquisa constatou que o elevado *status* docente pode contribuir diretamente para melhorar o desempenho dos(as) estudantes, e apontou para a importância de os Estados buscarem políticas de formação e valorização docente para aumentar a probabilidade de recrutar estudantes com bom desempenho acadêmico e reter docentes mais eficientes e qualificados(as) nos seus respectivos sistemas de ensino.

Assim, de forma panorâmica foram apresentados aspectos de (des)prestígio e (des)valorização social relacionados a ocupação docente, a caracterização do perfil de estudantes que se interessam pelas licenciaturas e a relação entre esses aspectos para entender a falta de atratividade para ingressar na carreira docente no contexto brasileiro. Também foram apresentadas algumas características da composição nacional da categoria docente, as principais políticas nacionais que estruturam o campo da educação e o descompasso entre o planejamento e a efetivação das metas de valorização da educação e do magistério. Por fim, foram apresentadas as principais ações que a literatura aponta em contextos nacional e internacional para melhorar a atratividade docente e a qualidade do ensino.

Diante dessa explanação inicial, considerando a complexidade que envolve o sistema educacional brasileiro, a próxima subseção, objetiva descrever a realidade do sistema de ensino referente a dependência administrativa federal, mais especificamente sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, para compreender as características de professores(as) que exercem o ofício docente nos Institutos Federais, com destaque para docentes de Educação Física.

1.3 Contexto Específico

Esta pesquisa buscou investigar um espaço social, pertencente ao campo educacional, relativamente recente. Se trata de instituições públicas que pertencem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁹. Essas instituições oferecem uma gama diversificada de cursos em várias etapas de ensino como: ensino médio, técnico

⁹ Desta parte em diante no texto será utilizado a terminologia “Rede Federal de Educação” no lugar de “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, mas o significado permanece inalterado.

profissionalizante (integrado, concomitante ou subsequente), PROEJA, cursos superiores (graduação, licenciatura e tecnólogo), pós-graduação (*lato-sensu e stricto-sensu*), cursos de formação inicial e continuada, entre outros. De forma indissociável ao ensino, também oferecem diversos projetos de extensão para a comunidade e desenvolvem pesquisas em diferentes áreas. É importante dizer que o funcionamento se assemelha às universidades no que tange a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

A criação da Rede Federal de Educação foi a partir da Lei nº 11.892/2008¹⁰. Além do marco legal de criar os Institutos Federais (IFs), essa lei integrou as demais instituições federais como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

Segundo os dados do MEC, a Rede Federal está composta por 38 reitorias de IFs, dois CEFETs, uma universidade tecnológica (UTFPR), 22 escolas técnicas e o Colégio Pedro II. Portanto, são 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país (BRASIL, 2019).

Assim, as instituições federais que fazem parte da Rede Federal de Educação vinculam-se a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Esta por sua vez é responsável pelo planejamento, desenvolvimento e organização orçamentária e financeira.

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) (base de dados e estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação) a rede possui mais de 1,5 milhão de estudantes matriculados em diversos cursos. Oferta mais de 10,8 mil cursos, com destaque para os cursos técnicos profissionalizantes com aproximadamente 500 mil estudantes matriculados e os cursos do ensino médio integrado (aos cursos técnicos profissionalizantes) com 256.230 mil estudantes matriculados (BRASIL, 2021).

O quadro docente da Rede Federal de Educação é composto por 46.246 mil docentes, sendo que 41.728 mil docentes (90,2%) são da carreira de magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT). Professores(as) efetivos(as) correspondem a 42.039 mil (90,1%) com vínculo empregatício estatutário e os(as) temporários(as) a 4.207 mil (0,9%), sendo 870 (1,9%) professores(as) com jornada de 20 horas semanais, 4.914 mil (10,6%) com jornada de 40 horas semanais e 40.462 mil (87,5%) com jornada de 40 horas semanais com dedicação exclusiva.

¹⁰ A primeira instituição pública de ensino básico do Brasil foi o Colégio Pedro II, fundado em 1837. As primeiras escolas (técnicas) de educação profissional foram criadas em 1909. Os CEFETs foram criados em 1978. Em 2008, a Lei nº 11.892, criou a Rede Federal ao construir novas unidades com o nome de Institutos Federais e encampou o Colégio Pedro II, as escolas técnicas, os CEFETs e a UTFPR e, desta forma, instituiu a organização e a estruturação da Rede Federal de Educação.

Em relação a titulação, 17.043 mil (37%) são doutores(as), 22.948 mil (49,8%) são mestres(as), 4.442 mil (9,6%) são especialistas e 1.765 mil (3,8%) são graduados(as)¹¹ (BRASIL, 2021).

Quanto aos dados sociodemográficos de sexo, raça e idade, bem como o quantitativo de professores(as) por disciplina, até o momento da investigação, a PNP não disponibilizava essas informações específicas para a categoria docente. No entanto, com base na quantidade de câmpus (661), é possível afirmar que em cada unidade, tem ao menos um(a) professor(a) de Educação Física vinculado(a) a educação básica. De acordo com a Plataforma Digital Colaborativa “Aproximando a Educação Física nos Institutos Federais”, a rede oferece 14 cursos superiores de Educação Física (13 de licenciatura e um de bacharelado) e tem em média, 13 professores(as) de Educação Física em cada instituição¹². Desse modo, estima-se que a Rede Federal de Educação possui no mínimo 800 professores(as) de Educação Física.

A capilaridade da Rede Federal de Educação se estende por todos os estados do Brasil, mas, em termos de representatividade, corresponde a aproximadamente 5% da educação básica pública brasileira. A outra grande fatia é corresponde as administrações municipais e estaduais. Quanto a oferta de seus cursos na educação básica, a Rede Federal de Educação tem a maior concentração de matrículas na etapa do ensino médio.

Inclusive, a etapa do ensino médio da educação pública brasileira foi considerada no discurso político do Sr. José Mendonça Filho, ministro da educação de 2016, como “falida porque exclui os jovens e reduz a renda”¹³. Essa justificativa foi a premissa para aprovar a reforma do ensino médio, fundamentada na “flexibilização” do currículo, incentivo à formação técnica e implantação do ensino de tempo integral¹⁴.

Para essa efetivação, a política educacional brasileira alterou a LDB por meio da promulgação da Lei nº 13.415/2017, conhecida como reforma do ensino médio que institui as diretrizes e bases da educação nacional. Em seguida, houve a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que sinaliza os parâmetros e as orientações curriculares de toda educação básica. Na ótica política, a reforma foi vislumbrada como

¹¹ 0,1% de professores(as) não possui curso superior.

¹² Dados disponíveis em: <<https://aedfnosifs.com.br/>>. Acesso em 10 jun. 2022.

¹³ Disponível em: <<http://deputados-democratas.org.br/noticias/ministro-mendonca-filho-participa-de-audiencia-publica-para-debater-a-reforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

¹⁴ A retórica era de que a etapa do ensino médio não havia atingido as metas de qualidade do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelecidas pelo MEC, comprovadas negativamente em avaliações nacionais. O IDEB foi de 3.7. A projeção do governo federal era de atingir a meta de 4.7 em 2015. Para o ano de 2017 meta de 4.7 e para 2019 meta de 5.0. No entanto, para esses anos foram alcançados 3.8 e 4.2, respectivamente. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 4 de fev. 2021. O MEC também usou a média nacional dos resultados do PISA de 2015 para enfatizar o péssimo desempenho do Brasil ao ficar em 63º lugar entre 72 países avaliados.

alternativa para tornar o ensino médio mais atraente, dar autonomia para o(a) estudante escolher o próprio futuro, aumentar as possibilidades de renda com a oferta de cursos técnicos profissionalizantes, melhorar as metas de qualidade do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o desempenho em avaliações internacionais.

Embora os resultados dos indicadores de qualidade de ensino tanto nacionais quanto internacionais terem as suas limitações, não se pretende discutir e aprofundar quais critérios e limites sobre as metas e os parâmetros de qualidade de ensino que essas avaliações em massa almejam demonstrar, uma vez que a comparação da qualidade de ensino é muito abrangente, permeada de relações, contextos sociais, singularidades e interesses diversos.

Por outro lado, não se nega, por exemplo, que o desempenho dos(as) estudantes no PISA está relacionado ao alto *status* docente e que o bom desempenho dos(as) estudantes corresponde aos(as) docentes que recebem salários mais altos (DOLTON, et al., 2018). Os mesmos autores concluíram que o elevado *status* (prestígio, valorização e respeito) docente pode contribuir diretamente para melhorar o desempenho dos(as) estudantes. Além disso, apontaram para a importância de as gestões de Estado buscarem políticas de formação e valorização docente para aumentar a probabilidade de recrutar estudantes com bom desempenho acadêmico para docência e de reter professores(as) mais eficientes e qualificados(as) em seus respectivos sistemas de ensino.

No caso da realidade nacional, as estruturas, os recursos e as políticas educacionais da Rede Federal de Educação diferem substancialmente ao compará-la com as outras instituições (escolas) de educação básica das administrações estaduais e municipais. Além disso, os índices de qualidade do ensino também possuem diferenças substanciais, uma vez que o desempenho obtido no PISA foram similares ao desempenho de estudantes de escolas privadas brasileiras e de escolas de países desenvolvidos.

Para exemplificar, na edição do PISA de 2015, a Rede Federal de Educação apresentou resultados diferentes da média de desempenho anunciada pelo MEC. De forma singular, se a Rede Federal de Educação fosse considerada um país teria as seguintes colocações no PISA: 2º lugar em leitura, 11º lugar em ciências e 30º lugar em matemática.

Apesar de os diferentes indicadores de qualidade de ensino (nacionais e internacionais) não serem foco de estudo, observamos que os resultados corroboram com o estudo de Dolton et al. (2018) e pressupõem que o bom desempenho dos(as) estudantes está relacionado com o trabalho desenvolvido pelo quadro docente da Rede Federal de Educação.

No caso do Brasil, entendemos que os(as) professores(as) de Educação Física dos IFs investigados(as) neste estudo, representam qualitativamente uma parte desse quadro docente.

Assim, a estruturação da carreira docente da Rede Federal de Educação prediz uma realidade adversa aos principais problemas apresentados na literatura (GATTI et al.; 2019; BRITO; WALTENBERG, 2021; GATTI; BARRETTO, 2009) como desprestígio do ofício docente, salários não atrativos, desestruturação do plano de carreira e condições inadequadas de trabalho, além de contrapor o discurso político propagado pelo MEC sobre a falência da educação pública, na etapa do ensino médio.

1.4 Justificativas e questões do estudo

Na recente Resolução CNE/CES nº 06/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação em Educação Física, em específico para a licenciatura, destacam-se: informar sobre a área de atuação e corroborar para o entendimento de seus diversos conhecimentos através do diálogo e da reflexão; ensinar metodologias, estratégias, procedimentos e técnicas; discutir e refletir sobre questões éticas, processos educativo-pedagógicos, princípios fundamentais (etapas de ensino, contextos socioculturais, aspectos democráticos, diversidades étnico-raciais e de classe, pluralismo, questões de gênero) e processos avaliativos; fazer aproximações, interações e intervenções por meio de eventos científicos, projetos de extensão, projetos de ensino e estágios que envolvem o ambiente de trabalho; abordar questões sobre políticas públicas, legislação, gestão, estrutura e funcionamento da educação básica.

As atuais DCNs de licenciatura em Educação Física também ressaltam a importância da “formação humanista, técnica, crítica, reflexiva, ética e qualificadora da intervenção profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério”. No entanto, esses destaques são recentes e a maioria de professores(as) de Educação Física que permaneceram na carreira docente teve a formação pautada em resoluções anteriores, o que significa formação, perfil profissional e construção de identidades profissionais distintos.

Por isso, para entender o presente, foi preciso antes, dar alguns passos para o passado. Um desses passos foi de buscar explicações sobre o processo que levou à criação das DCNs dos cursos de graduação em Educação Física. Assim, a criação do curso de bacharelado em Educação Física na década de 1980, a partir da Resolução CFE nº 03/1987, pode ser considerada como divisor de águas. Essa resolução orientou que as Instituições de Ensino Superior (IES) ofertassem formações específicas e perfil profissional consoante com as áreas de atuação: escolar e não escolar.

Nesse ínterim, a maioria das IES buscou ofertar formações duplas (licenciatura e bacharelado). No entanto, inicialmente os cursos eram ofertados com poucas distinções de formação e perfil profissional, pois na maioria dos casos o corpo docente era o mesmo para as duas formações. A oferta simultânea de dois cursos se relacionava com a preocupação inicial de recrutamento e de empregabilidade. A justificativa era atender diferentes segmentos, na busca de adequar a formação (polivalente) contextualizada com o competitivo mercado de trabalho (PRONI, 2010).

Apesar de o mercado de trabalho ser um fator econômico importante, por outro lado, oferecer a formação em um mercado de trabalho volátil, sem a devida orientação para a construção da identidade profissional e de carreira na área escolar ou não escolar somado ao crescimento exponencial dos cursos de graduação em Educação Física (massificação do ensino superior - representado principalmente pelo setor privado) contribuíram para o desequilíbrio entre a quantidade de egressos (oferta) e postos de trabalho (demanda) e, conseqüentemente, precarização do trabalho e aumento da informalidade (BROCH et al., 2020).

Mesmo que se faça essa reflexão sobre a formação profissional, perfil ou identidade profissional e mercado de trabalho considerando os momentos sócio-históricos de cada curso (licenciatura ou bacharelado) de forma individualizada ou comparada, atualmente, a área da educação formal (professores(as) de educação básica e superior) representa a maior taxa de ocupação, sendo responsável pelo preenchimento de aproximadamente 64% dos postos de trabalho do mercado de trabalho formal (FONSECA; SOUZA NETO, 2020).

Considerando que há mais cursos de bacharelado ofertados (egressos), porém, com a menor ocupação de postos de trabalho formal, apontamos para reflexão de três situações interligadas: a maioria dos bacharéis que trabalha na área de formação está em posto de trabalho informal e/ou a maioria dos bacharéis não exerce a ocupação e/ou abandonou a carreira. Nesse paradoxo, entre o menor número de cursos de licenciatura, de egressos e da desvalorização social do trabalho docente, a maior representatividade de ocupação dos postos de trabalho formal pertence aos licenciados.

Além disso, observamos que as DCNs da licenciatura em Educação Física não enfatizam a importância de discussões sobre a estruturação e as perspectivas de construção da carreira docente (educação básica ou superior) ou da carreira no campo do bacharelado.

Além do fato constatado sobre a ausência de orientação da carreira docente nas DCNs, é importante ressaltar que de um lado, a recente legislação educacional busca valorizar a educação e o magistério e, de outro lado, a legislação de ajuste fiscal inviabiliza os investimentos necessários para o desenvolvimento da área educacional e da carreira docente.

Essas sobreposições de leis produzem efeitos desarticuladores e, ao mesmo tempo, abrem brechas jurídicas para serem utilizadas por agentes públicos como subterfúgios para o descumprimento da valorização da educação e do magistério da educação básica, sem que causem prejuízos a continuidade dos mandatos.

Entretanto, guardado as devidas proporções sobre as redes de educação básica públicas no Brasil, cujas as esferas administrativas são representadas e divididas pelas redes municipais, estaduais e federal, é importante observar que essas redes possuem (planos de) carreira e salários distintos.

Ao considerar a realidade da Rede Federal de Educação e a relação entre os salários mais altos e o bom desempenho dos(as) estudantes no PISA e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), partimos do pressuposto de que os IFs valorizam a carreira docente, no que tange aos aspectos de remuneração, contextos adequados de trabalho, prazer, desafios e desenvolvimento na carreira, enquanto condições humanas para exercer a atividade docente.

Portanto, a importância deste estudo se justifica pela possibilidade de refletir e compreender as relações que envolvem as trajetórias (de vida e profissional), a construção das identidades profissionais e as perspectivas de carreira de professores(as) de Educação Física de IFs.

Diante dessa exploração inicial alguns questionamentos foram gerados: historicamente, como a área da Educação Física foi constituída? Quais foram as concepções sobre a Educação Física? Quais processos e estruturas sociais garantiram e institucionalizaram a Educação Física enquanto disciplina (obrigatória) na área escolar? Como foi a institucionalização da Rede Federal de Educação? Como foi criada as carreiras de magistério federal? O que a socialização ocupacional dos(as) professores(as) de Educação Física da Rede Federal de Educação podem revelar? Quais são as identidades profissionais e como suas carreiras foram construídas? Quais são as relações entre a socialização ocupacional de professores(as) de Educação Física, a carreira de magistério EBTT e a Sociologia das Profissões?

A partir dessas perguntas iniciais, a tese foi orientada pela seguinte questão: *“Os processos sociais ocorridos na área da Educação Física e na Rede Federal de Educação, possibilitaram aos(as) professores(as) de Educação Física da carreira de magistério EBTT desenvolverem elementos característicos do tipo ideal, contidos no modelo teórico da Sociologia das Profissões?”*

Ao considerar os processos sociais ocorridos que contribuíram com a constituição da área da Educação Física e com a institucionalização da Rede Federal de Educação, partimos da reflexão inicial de que esses acontecimentos sócio-históricos somados a socialização

ocupacional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais possam revelar informações relevantes que respondam ao problema do estudo.

Em síntese, de forma introdutória foram descritos os cenários, as justificativas, os problemas e a questão norteadora do estudo. A seguir, com base na explanação apresentada, a próxima subseção tem o propósito de detalhar os objetivos geral e específicos elencados no desenvolvimento deste estudo.

1.5 Objetivos

Objetivo geral:

Compreender os processos sociais que delinearam a constituição da área da Educação Física, a institucionalização da Rede Federal de Educação e a socialização ocupacional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais, e estabelecer relações com o modelo teórico da Sociologia das Profissões.

Objetivos específicos:

- a) Caracterizar a constituição da área da Educação Física e a institucionalização da Rede Federal de Educação;
- b) Revisar sistematicamente estudos sobre trajetórias, identidades profissionais e carreira de professores(as) de Educação Física com base na socialização ocupacional;
- c) Analisar a socialização ocupacional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais;
- d) Estabelecer relações entre as identidades profissionais e a carreira de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais;
- e) Identificar as ameaças que enfraquecem as identidades profissionais e a carreira de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais.

1.6 Organização da Tese

Com o intuito de situar a leitura no âmbito da construção das ideias no que se refere ao suporte necessário à discussão deste trabalho, essa subseção apresenta a síntese da descrição da estruturação e da organização do estudo.

O caminho percorrido para a realização deste trabalho está dividido em oito seções.

A primeira seção, já apresentada, se refere aos contextos, as justificativas, aos problemas e aos objetivos do estudo.

Com base na bibliografia, a segunda seção, descreve como ocorreu a constituição da Educação Física enquanto área de conhecimento acadêmico e profissional, com ênfase na área escolar, e analisa as legislações referentes aos cursos de graduação em Educação Física. Também revisa fontes bibliográficas referente a institucionalização da Rede Federal de Educação, criação e reestruturação das carreiras de magistério federal.

Em seguida, a terceira seção, por meio da revisão sistemática, analisa artigos de periódicos científicos com base na Teoria da Socialização Ocupacional para compreender o estado da arte sobre trajetórias, identidades profissionais e carreira de professores(as) de Educação Física.

Para embasar a discussão dos resultados desta investigação, a quarta seção apresenta a base teórica da Sociologia das Profissões.

Para fundamentar os procedimentos de pesquisa, a quinta seção apresenta o caminho da construção metodológica.

Com base nas referências, na revisão sistemática da literatura e na base teórica elencada, a sexta seção apresenta os resultados e a discussão.

Após as análises, a sétima seção apresenta a conclusão da tese.

E por fim, a oitava seção apresenta as considerações finais, os limites e os apontamentos futuros.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Constituição da área da Educação Física: contextos e políticas públicas

As revisões de literatura e da legislação descrevem a constituição da área da Educação Física nos diferentes contextos sócio-históricos e destacam as políticas públicas com ênfase nas relações entre a educação e o esporte.

Essa subseção não tem a pretensão de elaborar uma discussão historiográfica aprofundada sobre o tema devido às limitações do trabalho. A ideia foi apresentar um recorte temporal de processos sociais relevantes para expor a ordem cronológica da constituição da área da Educação Física conexa aos fatos, as legislações e as referências bibliográficas.

De acordo com Thompson (1981), a explicação histórica não revela ou apresenta causas absolutas ou suficientes, ela se trata de uma narração fenomenológica consecutiva. Representa a maneira como ocorreu, dentro das possibilidades contextuais – políticas, econômicas e culturais. Para o autor:

Certas formações sociais não obedecem a uma "lei", nem são os "efeitos" de um teorema estrutural estático, mas se caracterizam por determinadas relações e por uma lógica particular de processo. E assim por diante. E muito mais. Nosso conhecimento pode não satisfazer a alguns filósofos, mas é bastante para nos manter ocupados (THOMPSON, 1981, p. 61).

Para compreender como a Educação Física foi constituída enquanto área de conhecimento, faz-se necessário resgatar a trajetória histórica da legislação sobre a organização dos cursos, perfis de formação profissional e áreas de atuação.

Sobre a história da Educação Física, no período que compreendeu o final do século XIX e meados da década de 1930, a origem da sua constituição teve forte influência das áreas militar e médica, sendo inicialmente embasada pelo método ginástico europeu, motivada por orientações político-ideológicas na definição de seus conteúdos e objetivos (CASTELLANI FILHO, 1988).

Esse período foi correspondente ao término da monarquia. Após perder o apoio político, a derrubada da monarquia foi motivada por insatisfações de uma parte da sociedade civil (elites) e dos militares. O período da Primeira República (1889 – 1930) foi marcado por intensas

mudanças políticas, econômicas e sociais¹⁵. O poder político foi alternado entre os estados de São Paulo e Minas Gerais, conhecida como política “do café com leite” (FAUSTO, 2006).

Assim, inicialmente a Educação Física tinha a função de tornar os corpos fortes, higiênicos e saudáveis. O discurso moralizante e a prática de exercícios físicos fundamentada em métodos ginásticos europeus tinham o intuito de construir uma nação saudável, disciplinada e vigorosa¹⁶ (ARAÚJO, 2000).

De acordo com Figueiredo (2005), o primeiro curso provisório de Educação Física do exército ocorreu em 1910 na escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo. Em 1922, o Centro Militar de Educação Física do Exército também começou a ofertar formação em Educação Física. De acordo com o autor, essas escolas foram as primeiras iniciativas de formação em Educação Física com aulas ministradas por militares e médicos.

A partir de 1930, iniciou-se o período da Era Vargas (1930 – 1945), marcado pela modernização capitalista na sociedade brasileira. Esse período foi dividido em: Governo Provisório e Constitucional de Vargas (Segunda República: 1930 – 1937) e Estado Novo (Terceira República: 1937 – 1945) (FAUSTO, 2006).

Na Era Vargas, destacaram-se: o crescimento industrial, a criação do Ministério do Trabalho e das leis trabalhistas, aprovação do código eleitoral, controle dos sindicatos e predominância de uma política populista (FAUSTO, 2006).

No campo da educação o clima era de esperança e de boas expectativas com destaque para a criação do Ministério da Educação¹⁷ (1930) e da possibilidade de implementação das bases da educação nacional por meio das reformas nos ensinos secundários e universitários

¹⁵ Revogação da primeira Constituição Brasileira de 1824 e promulgação da Constituição de 1891. Predominância da concentração de pessoas na área urbana – aumento das desigualdades sociais e miséria nos centros urbanos. Desencadeamento de diversas revoltas sociais, como exemplo: Guerra de Canudos, Guerra do Contestado, Revolta da Vacina e Revolta da Chibata. Início da industrialização. Ampliação da produção cultural. Introdução do futebol como simbolização de paixão nacional.

¹⁶ Internacionalmente, esse período foi marcado pela I Guerra Mundial (1914 – 1918). Os principais fatores que contribuíram para essa eclosão foram: disputas imperialistas, nacionalismos, alianças militares e corrida armamentista. No entanto, os resquícios dos combates entre a Tríplice Aliança versus Tríplice Entente (apoiada pelo Brasil), impulsionaram para II Guerra Mundial, que viria a acontecer 20 anos depois.

¹⁷ O nome daquela época era Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1937, a Lei nº 378/1937, mudou a nomenclatura para Ministério da Educação e Saúde, criou a Divisão de Educação Física (DEF) e vinculou o esporte na mesma pasta. Em 1953, a Lei nº 1.920/1953 criou ministério específico para a área da saúde. A partir dessa Lei, a área da educação, do esporte e da cultura passaram a fazer parte da mesma pasta, nomeada de Ministério da Educação e Cultura (MEC) (1953 a 1985). Em 1970, o Decreto nº 66.967/1970, transformou a DEF em Departamento de Desportos e Educação Física (DED). Em 1978, o Decreto nº 81.454/1978 transformou o DED em Secretaria de Educação Física e Desportos (SEED). Em 1985, o Decreto nº 91.144/1985, desvinculou a área da cultura da área da educação e criou o Ministério da Cultura (MinC).

(influenciadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932). Além disso, houve a efetivação da fundação de universidades civis como a de São Paulo em 1934 e a do Distrito Federal em 1935 (PALMA FILHO, 2005).

As propostas educacionais no período do Governo Provisório e do Governo Constitucional estavam voltadas a ampla formação, pública, laica, obrigatória e gratuita¹⁸. Porém, no Estado Novo, essas perspectivas não se materializaram e se alinharam as concepções e perspectivas reacionárias de doutrinação, perseguição política, censura, repressão e tortura inspiradas na ideologia fascista (FAUSTO, 2006). Nesse espectro político, de contradições e da defesa de lados distintos, conforme os contextos e os interesses, outras universidades foram surgindo.

No entanto, o país carecia de cursos de formação em Educação Física e de sistematização de ensino, que preferencialmente, atendessem a ideologia política do Estado. No ano de 1929 e de 1933, a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) do Rio de Janeiro permitiu o ingresso de civis (BENITES, et al., 2008). Em 1934, em São Paulo foi criada a primeira Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) exclusiva para civis, incorporada posteriormente, à Universidade de São Paulo (SOUZA NETO et al., 2004).

Assim, o primeiro programa civil de formação foi iniciado em 1934. A formação oferecida era de professor de Educação Física e Instrutor de Ginástica com duração, respectivamente, de dois anos e de um ano. Os conteúdos curriculares eram estudos: da vida humana; dos exercícios físico-motores, artísticos, lúdicos, agonísticos – da infância à idade madura; processos pedagógicos e de desenvolvimento do aluno(a); dos fatos, costumes e tradições dos povos na área dos exercícios físico-motores (SOUZA NETO et al., 2004).

Embora a formação civil tenha sido iniciada na década de 1930, a disciplina de Educação Física já havia sido inserida nas escolas, desde o Brasil Império com a reforma de Couto Ferraz em 1851 (BETTI, 1991), posteriormente reforçada com os pareceres apresentados por Rui Barbosa sobre a reforma dos ensinos (primário, secundário e superior em 1882 e 1883), sob o princípio de mente sã em corpo sã (MARINHO, 1971). Mas, somente na Constituição de 1937, a legislação tornou a Educação Física efetivamente obrigatória na educação básica.

Com a escolarização obrigatória da Educação Física surgiu a necessidade de oferecer um currículo mínimo para sistematizar a formação em Educação Física (SOUZA NETO, 1999) e suprir a demanda social.

¹⁸ Em 1934, A Constituição Federal apresentou diretrizes sociais importantes como o direito ao voto (obrigatório e secreto) a partir dos 18 anos, direito de voto às mulheres, criação da justiça eleitoral e do trabalho (leis trabalhistas). Para os(as) professores(as) ficou garantido o ensino de cátedra.

Por essa razão, em 1939 foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) através do Decreto-Lei nº 1.212/1939¹⁹. De acordo com Finoqueto (2012), essa escola foi uma das pioneiras a oferecer curso de graduação em nível superior²⁰ através de cursos que variavam de um a dois anos com certificações em: Superior em Educação Física (professor de ensino primário, superior, secundário, normal e profissional); Normal em Educação Física (ensino primário); Técnica Desportiva (instituições desportivas); Treinamento e Massagem (instituições desportivas); Medicina da Educação Física e dos Desportos (instituições desportivas e estabelecimento de ensino superior, secundário e profissional). Outros propósitos foram fazer pesquisas, suscitar discussões acerca das questões curriculares, organização do conhecimento teórico-prático e campo de atuação profissional.

Dessa forma, a base curricular assentou-se em áreas militares, médicas, gímnicas e esportivas. Essas áreas foram representadas pelas seguintes disciplinas: Anatomia e Fisiologia humana; Higiene aplicada; Cinesiologia; Fisiologia aplicada; Fisioterapia; Metabologia; Biometria; Psicologia aplicada; Traumatologia Desportiva e Socorros de Urgência; Metodologia da Educação Física e do Treinamento Desportivo; História e organização da Educação Física e dos Desportos; Ginástica Rítmica; Educação Física geral; Desportos aquáticos; Desportos Terrestres individuais; Desportos Terrestres coletivos; Desportos de Ataque e Defesa (BRASIL, 1939).

Para o Estado Novo, as escolas de formação em Educação Física tinham a função de fazer pesquisas, formar novos profissionais para atuar na área esportiva e na área escolar. A disciplina de Educação Física escolar também era vista como meio de conscientizar o patriotismo, moldar ou disciplinar os costumes sociais, aperfeiçoar a raça e formar uma nação forte (com direcionamento dos jovens à formação militar) em busca da nova identidade nacional (ARAÚJO, 2000).

Tais preceitos ligavam-se a outros acontecimentos mundiais, visto que esse período foi representado por muitos conflitos ocasionados pela política expansionista do nazifascismo que visava a obtenção de mais matérias primas por meio da invasão de territórios (formado pelos

¹⁹ A formação era de dois anos para obter certificação Superior em Educação Física e de um ano para a certificação Normal em Educação Física, Técnica Desportiva e Massagista. Para esses cursos, o(a) interessado(a) deveria apresentar o diploma de ginásial, equivalente ao ensino fundamental II. E para o curso de Medicina da Educação Física e Desportos deveria apresentar o diploma de médico(a) e a duração era de um ano.

²⁰ O curso de Educação Física da ENEFD vinculou-se a Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

países do eixo). Esse tipo de política acabou provocando a II Guerra Mundial²¹. O Brasil buscou manter-se neutro. No entanto, acabou cedendo a base aérea da cidade de Natal (estado do Rio Grande do Norte) para decolagem de aviões dos aliados. Em troca, os Estados Unidos concederiam empréstimos para Vargas investir na industrialização do país. Com o fim dos combates, houve o surgimento de duas potências, Estados Unidos e União Soviética, responsáveis pelo protagonismo da Guerra Fria (FAUSTO, 2006).

Foi nesse cenário que a Educação Física foi solicitada a atuar, na preparação de corpos sadios e fortes, para o trabalho (processo econômico e de industrialização) ou para a guerra (segurança nacional e defesa da pátria) (CORRÊA, 2006).

No entanto, o desgaste do regime ditatorial imposto no período do Estado Novo somado as pressões internas do país devido a políticas de massas, a atuação policial de censura, a centralização de poder e o apoio (contraditório) na II Guerra Mundial de combate as ditaduras e ao nazifascismo, incomodaram as elites e deixaram os militares insatisfeitos. Nessa conjuntura, Vargas foi obrigado a abandonar a presidência (FAUSTO, 2006).

Com a saída de Vargas do poder, começou o período chamado de Quarta República (1945 – 1964), marcado pela promulgação da nova Constituição Federal. O objetivo foi de restaurar os direitos da Constituição de 1934, colocando fim ao autoritarismo (fim da pena de morte), restabelecimento de direitos civis (eleição direta pelo voto popular), devoluções políticas e de autonomia aos estados e aos municípios. Outros destaques foram: continuidade do desenvolvimento da industrialização, urbanização e retomada do processo de redemocratização (FAUSTO, 2006).

Com a abertura democrática, os cursos de Educação Física passaram por uma revisão curricular através da promulgação do Decreto-Lei nº 8.270/1945, que redimensionou os conteúdos e a carga horária das disciplinas (BENITES et al., 2008).

Após a revisão curricular, o curso Superior em Educação Física passou para três anos de duração e foi exigido a licença ginásial (equivalente ao ensino médio) para os novos ingressantes. O curso de Técnica Desportiva, com duração de um ano, passou a exigir como pré-requisito o diploma de licenciado do curso Superior em Educação Física. O curso Normal em Educação Física deixou de ser ofertado. Foi criada a oferta do curso de Educação Física Infantil, com duração de um ano e exigência de certificado de normalista (equivalente a

²¹ II Guerra Mundial (1939-1945): Eixo (Alemanha, Itália e Japão); Aliados (Estados Unidos, Reino Unido, França e União Soviética). O Brasil participou com envio de tropas militares que lutou contra forças nazistas na Itália.

pedagogia para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental). O curso de Massagem permaneceu com a duração de um ano e a exigência da licença ginásial. O curso de Medicina aplicada à Educação Física e aos Desportos permaneceu com a duração de um ano e a exigência do diploma de medicina (BRASIL, 1945).

Embora a Lei nº 1.821/1953 tenha exigido a conclusão do colegial para ingressar no curso Superior em Educação Física, o curso que era de nível técnico, se tornou de nível superior efetivamente, a partir de 1957 (BENITES et al., 2008).

Outro acontecimento importante para a área da educação foi a promulgação da Lei nº 4.024/1961, denominada de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), fruto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (BENITES et al., 2008), redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais 26 intelectuais.

Nessa direção, a LDB de 1961 propôs um currículo mínimo e um conjunto de disciplinas e conteúdos pedagógicos capazes de garantir formação cultural e profissional pertinentes à formação docente. A LDB separou a influência da igreja no estado ao garantir a laicidade, além de conceder mais autonomia aos estados e municípios através da descentralização da educação do poder federal.

Em 1962, o Parecer CFE nº 292 descreveu a parte pedagógica dos currículos mínimos²² relativa aos cursos de licenciatura e destacou que todo(a) professor(a) é um(a) educador(a) e que a preparação pedagógica se desdobra e complementa-se em ensinar e aprender no triplice aspecto (estudante, matéria e método), focalizado no amplo processo educativo dos componentes estudante, escola e contexto. Já o Parecer CFE nº 672/1969, fixou os mínimos de conteúdos e a duração da carga horária a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciaturas.

No caso da Educação Física, os Pareceres CFE nº 298/1962²³ e nº 894/1969²⁴, alinharam-se ao Pareceres CFE nº 292/1962 e nº 672/1969, ao fixarem o currículo mínimo e a duração dos cursos superiores de Educação Física e de Técnica Desportiva em três anos, além

²² Conjunto de matérias pedagógicas: Psicologia da Educação, Didática, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e Elementos da Administração Escolar.

²³ Currículo mínimo sugerido: Anatomia, Biometria, Fisiologia, Cinesiologia, Fisioterapia, Higiene, Socorros e Urgência, Psicologia, Pedagogia, Organização e Administração da Educação Física e dos Desportos, Ginástica, Desportos, Dança, Recreação e Matérias Pedagógicas. Currículo mínimo Técnica Desportiva: exceto Recreação e inclusão da especialização em dois Desportos. Os cursos poderiam oferecer outras matérias (obrigatórias e/ou facultativas) ou excluir matérias consideradas naquela época como “inadequadas” ao sexo. Duração dos cursos: três anos letivos.

²⁴ Núcleo Biológico (Anatomia, Biometria, Fisiologia, Cinesiologia, Higiene e Socorros de Urgência); Núcleo Pedagógico (Filosofia, História da Educação Física e Desportos, Didática Geral e da Educação Física); Núcleo Técnico (Ginásticas, Rítmica, Recreação, Natação e Atletismo).

de apresentarem as matérias curriculares e a integração de currículos dos cursos de Educação Física e Técnica Desportiva²⁵.

Apesar dos avanços relacionados as questões curriculares dos cursos de Educação Física ocorridos no período da quarta república, em 1964, o Brasil sofreu o golpe da ditadura militar. Para os militares e as elites, a política relativa a suposta aproximação ao comunismo e as reformas de base deveriam ser contidas. Por isso, grupos interessados no golpe, justificaram a necessidade da tomada de poder, para resgatar a disciplina e reestabelecer a hierarquia (FAUSTO, 2006).

A ditadura militar perdurou até 1985. Foi um período sombrio, marcado por diversos fatos como: a promulgação da Constituição de 1967, os atos institucionais, o autoritarismo, as censuras, as repressões, as torturas e as diversas violências que violaram os direitos humanos. O golpe foi liderado pelos militares, mas também foi articulado e apoiado por outros diversos setores da sociedade: empresários (elite), imprensa e igreja²⁶ (FAUSTO, 2006).

Apesar da política ditatorial, no final da década de 1960, a Lei 5.540/1968 promoveu a expansão e a oferta de cursos superiores e de programas de pós-graduação pelo país, assegurou autonomia didática, científica, administrativa e financeira às universidades.

Nessa direção, o Parecer CFE nº 672/1969 propôs: a formação simultânea dos cursos de Educação Física e de Técnica Desportiva; carga horária de 1.800 horas; mínimo de três anos letivos; agrupamento de matérias por núcleos de matérias biológicas, pedagógicas e técnicas; a fixação de 1/8 da carga horária curricular para a formação pedagógica.

A autonomia dada pela nova legislação às universidades, proporcionou novos debates. O Parecer CFE nº 894/1969 reforçou que a maioria dos cursos de Educação Física não estava aparelhada de forma adequada para oferecer formação especializada em diferentes modalidades esportivas.

Com base nas sinalizações dos pareceres citados sobre a Educação Física, houve a promulgação da Resolução CFE nº 69/1969, responsável por reformular: o currículo mínimo, a duração dos cursos, o agrupamento de matérias por núcleo, a carga horária e os conteúdos.

²⁵ Disciplinas Desportivas indicadas às IES: Arco e Flecha, Basquetebol, Boxe, Esgrima, Futebol de Campo, Futebol de Salão, Ginástica Olímpica, Halterofilismo, Handebol, Jiu-Jitsu, Judô, Caratê, Remo, Saltos Ornamentais, Tênis, Canoagem, Voleibol e Polo Aquático.

²⁶ Em 1969 a emenda Constitucional nº 1, restringiu profundamente o direito de cátedra.

Tabela 1 – Resolução CFE nº 69/1969.

Mínimo de 3 anos e máximo de 5 anos
Total mínimo exigido para Formação (1.800 h)
Núcleo 1 = matérias Biológicas
Núcleo 2 = matérias Pedagógicas
Núcleo 3 = matérias Técnicas

Fonte: Brasil (1969)

No caso da Educação Física, a política de Estado foi direcionada para contribuir no propósito da educação nacional. Desse modo, ao passo que a Educação Física se reorganizava, foram criados a Lei nº 5.692/1971²⁷ que orientou as IES a estimularem atividades de Educação Física e de esportes em instalações especiais com orientação adequada; e o Decreto nº 69.450/1971²⁸ que considerou a Educação Física como responsável por desenvolver atividades práticas: recreativas, esportivas e do aprimoramento das “forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. Esse ideário atribuiu a necessidade de a Educação Física fazer parte do currículo de todos os graus escolares e sistemas de ensino.

Taborda de Oliveira (2003) destaca que a obrigatoriedade da Educação Física proposta pelo Estado foi acompanhada de investimentos em políticas públicas voltadas à Educação Física. Entre elas, cita a formação de recursos humanos na área acadêmica e profissional. Na área escolar, de acordo com Betti (1991), a Educação Física foi usada como instrumento estratégico para implantar a ótica da aptidão físico-esportiva.

Vale lembrar que internacionalmente, esse período também foi marcado pelo aumento da intensidade da polarização política causada pela Guerra Fria. Havia uma disputa de forças políticas, de embate ideológico, investimento militar e corrida armamentista e espacial entre Estados Unidos (representante do bloco capitalista) e União Soviética (representante do bloco comunista). Nesse contexto, as gestões de Estado de diferentes nações (capitalistas *versus* comunistas) passaram a usar o esporte como símbolo de forças econômica e política. Nessa direção de ostentação de poder, o desempenho esportivo nas Olimpíadas serviu de estratégia e vitrine para representar essas forças (BRACHT, 2003; TUBINO, 2010).

No Brasil, o regime ditatorial imprimiu a censura de imprensa e a repressão. No caso da Educação Física, o Estado buscou usá-la como instrumento de massificação e manipulação do povo e, ao mesmo tempo, como meio de formação moral, cívica, física e esportiva. Como

²⁷ Artigo 40º, alínea c. Essa lei também incluiu outros dispositivos na LDB como obrigatoriedade de ensino, dos sete aos 14 anos, currículo comum para primeiro e segundo graus com diversificação em função das diferenças regionais.

²⁸ Artigos 1º e 2º.

exemplo, a conquista da Copa do Mundo de futebol em 1970 foi usada como símbolo para a mobilização das massas. Havia um discurso utilitarista sobre a prática esportiva como promotora de bem-estar social, qualidade de vida e saúde (DARIDO; RANGEL, 2005).

Nesse modelo, para a política governamental vigente, cabia à Educação Física escolar da educação básica formar equipes esportivas, participar de competições, descobrir talentos esportivos e direcioná-los para equipes de alto rendimento (BRACHT, 2003; SOARES et al., 1992; LINHARES, 1997). Ainda, de acordo com Taborda de Oliveira (2001), houve uma expansão dos jogos e competições escolares pelo território brasileiro sob a égide formativa do caráter.

Uma das críticas a esse currículo era de que ao segui-lo, a Educação Física obedecia a visão político-social dominante que considerava o esporte-espetáculo como um meio de massificar o povo e de cultuar o atleta-herói. Nesse sentido, o treinamento esportivo desenvolvido pela Educação Física e a exigência técnica eram concebidas como sinônimo de esporte e verificação de *performance* (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989).

A maioria das críticas recaiu sobre a alienação, a especialização precoce, a exclusão dos menos habilidosos, a cobrança técnica, a detecção de talentos, apologia ao *doping* e ao caráter mercadológico (BETTI, 1991; BRACHT, 1986; 1989; 1992; CASTELLANI FILHO, 1988; SOARES et al., 1992²⁹; KUNZ, 1994; MEDINA, 1983; TUBINO, 1987). Para esses(as) autores(as), esses preceitos eram vistos como contraditórios as finalidades culturais, socioeducativas, psicológicas, éticas e de saúde às quais a Educação Física e o esporte, intencionalmente e potencialmente poderiam contribuir.

A partir de 1979, a ditadura começou a perder forças. Nessa época aconteceram alguns movimentos relevantes no contexto social e político como o processo de abertura gradual ou de lenta transição democrática, representados pela Lei da Anistia de 1979 e a liberdade para formar agremiações políticas em 1980. Em 1982, governadores de alguns estados haviam sido eleitos de forma direta e democrática pela população. Entre 1983 e 1984 surgiu o movimento político nomeado de “Diretas Já” (Emenda Constitucional Dante de Oliveira) que reivindicava eleição presidencial com a participação da população na eleição dos candidatos políticos (FAUSTO, 2006).

Apesar do apoio social, a Emenda não foi aprovada pela Câmara dos Deputados. O ano de 1985 deu início a fase chamada de Nova República. Nesse ano houve a primeira eleição

²⁹ Autoria do livro *Metodologia de ensino da educação física: coletivo de autores*: Carmen Lúcia Soares; Celi Nelza Zülke Taffarel; Elizabeth Varjal; Lino Castellani Filho; Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

presidencial civil (pós ditadura) de forma indireta. Tancredo Neves foi eleito. Mas, se afastou por problemas de saúde e meses depois veio a falecer. José Sarney, seu vice, terminou o mandato (FAUSTO, 2006).

Em 1986, a nova composição política do congresso foi responsável pela Assembleia Constituinte, que posteriormente, culminou com a promulgação da nova Constituição Federal de 1988. Para conter a alta da inflação em um cenário de crises internacionais, a gestão de Sarney buscou implantar diversos planos econômicos³⁰, mas que fracassaram e colocaram o país em situação de recessão econômica (FAUSTO, 2006).

O final da década de 1980 também representou um período em que a Educação Física buscou se estabelecer como área de conhecimento acadêmico. Alguns dos debates teóricos estiveram em torno da crise de identidade da Educação Física sobre o seu objeto de estudo, que apontaram como: ciência básica ou aplicada (BETTI, 1991).

Autores como Bracht (1992) e Oliveira (1985) consideraram a Educação Física como prática pedagógica ou subárea derivada da prática pedagógica e social. Go Tani (1996) e Manuel Sergio (1987)³¹ caracterizaram a Educação Física como área autônoma, que possui objeto próprio de estudo – o movimento humano – e atuação multidisciplinar, sendo a Cinesilogia para o primeiro autor e a Ciência da Motricidade Humana para o segundo autor.

No entanto, o emergente mercado de trabalho e as discussões sobre as bases epistemológicas influenciaram a proposição de novas legislações, como o Parecer CFE nº 215/1987 (precursor da promulgação da Resolução CFE nº 03/1987) que enfatizou a necessidade de os cursos distinguirem o perfil de formação profissional de forma específica através de currículos próprios sem desconsiderar o mercado de trabalho e a realidade regional.

Dessa forma, a Resolução CFE nº 03/1987, respeitando a Lei nº 5.540/1968³², permitiu às IES reorganizarem os currículos de forma flexível e autônoma, de acordo com as peculiaridades de cada região e perfis profissionais esperados.

Com a nova Resolução, a formação em licenciatura foi mantida, houve a criação do curso de bacharelado e a formação de Técnica Desportiva passou a ser oferecida em cursos específicos de pós-graduação³³ *lato sensu* para os graduados de licenciatura plena (licenciatura e bacharelado).

³⁰ Plano Cruzado, Plano Cruzado II, Plano Bresser, Plano Verão.

³¹ Embora seja um autor Português, essa concepção foi corroborada por autores(as) brasileiros(as).

³² Revogada pela Lei nº 9.394/1996.

³³ Conforme o art. 7º da Resolução CFE nº 03/87.

Assim o Parecer CFE nº 215/1987 e a resolução CFE nº 03/1987, dentro de uma orientação emancipadora, propuseram um perfil profissional que abrangessem embasamento humanístico, capacidade de análise, visão crítica, ação dinâmica, ética e consciente. Também apontaram para a importância do domínio de conteúdos, materiais, técnicas e métodos requisitados no processo de ensino e aprendizagem em diferentes ambientes de trabalho.

Desse modo, o Conselho Federal de Educação, após as discussões e consultas realizadas, definiu na Resolução CFE nº 03/1987 a duração mínima de quatro anos e a máxima de sete anos para a formação, e carga horária mínima de 2.880 horas.

Tabela 2 – Resolução CFE nº 03/1987.

Mínimo: quatro anos / Máximo: sete anos	Porcentagem	Carga Horária
Formação Geral	80 %	
a) Cunho humanístico (461 h): conhecimento filosófico (reflexão das práxis pedagógicas com as teorias sobre o homem, a sociedade e a técnica); conhecimento do ser humano (aspectos biológicos e psicológicos relacionados ao ser humano e à Educação Física); conhecimento da sociedade (compreensão da natureza social da realidade brasileira)	16%	2.304 h
b) Cunho técnico (1.843 h): conhecimento técnico (conjunto de competências – planejar, executar, orientar e avaliar)	64%	
Aprofundamento dos conhecimentos Pesquisas, estudos teóricos e práticos veiculados na formação geral e/ou pedagógica, conforme mercado de trabalho, regionalidade e perfil profissional desejado.	20 %	576 h
Total mínimo exigido para formação	100 %	2.880 h

Fonte: Brasil (1987)

Às IES foram garantidas a possibilidade de oferecer a formação para as duas habilitações por meio da licenciatura plena, o que de certa forma, se tornava semelhante com a estrutura curricular anterior. De acordo com Rangel-Betti e Betti (1996), muitos cursos pareciam uma licenciatura ampliada, inchada por disciplinas de ginástica aeróbica, musculação, Educação Física adaptada, biomecânica etc.

Voltando para o quadro político, o ano de 1989 marcou a transição do fim da gestão do governo de Sarney e a realização da primeira eleição presidencial, que elegeu Fernando Collor pelo voto popular. A partir desse momento, a política brasileira passou a ser regida pelos princípios do estado democrático de direito. No entanto, Collor aprofundou ainda mais a situação de recessão econômica³⁴ (FAUSTO, 2006).

³⁴ Implementação do Plano Collor, abertura do mercado nacional às importações e desestatização. No Plano Collor houve reformas administrativas, congelamentos e confiscos da poupança. Internacionalmente, essa década foi marcada pela dissolução da União Soviética e fim da guerra fria.

Em meio as denúncias de irregularidades, participação em esquemas de corrupção e pedido de impedimento proposto pelo congresso nacional, Collor renunciou ao cargo. Porém, essa manobra não foi suficiente, pois o congresso concluiu o processo e Collor ficou oito anos suspenso das atividades políticas. Assim, Itamar Franco, seu vice, assumiu a presidência, cumpriu o mandato e conseguiu estabilizar a inflação com o Plano Real³⁵ (FAUSTO, 2006).

Com a estabilização econômica e o controle inflacionário, Fernando Henrique Cardoso (FHC) – considerado mentor do plano real – foi eleito presidente (1994 a 1997). Após o primeiro mandato, conseguiu a aprovação da reeleição presidencial no congresso e foi reeleito (1998 a 2002).

Como pontos positivos, nas gestões de FHC houve a consolidação do plano real, fim da inflação e a implantação de alguns programas sociais como bolsa-escola, vale gás e bolsa-alimentação. Entretanto, as gestões de FHC foram marcadas pela agenda política neoliberal e pelo processo de privatização de diversas estatais como a Companhia Vale do Rio Doce, Companhia Siderúrgica Nacional, Telebrás, Embratel, Banespa, Fepasa, Light etc. De forma negativa, o país contraiu alta dívida com o Fundo Monetário Internacional (FMI), pouco investiu em políticas de distribuição de renda e agravou os problemas de desigualdades sociais.

Sobre a área esportiva, vale ressaltar que o esporte foi desvinculado da pasta da educação e passou a ter o próprio ministério. No entanto, o turismo foi vinculado ao Esporte³⁶. Também houve a aprovação da “Lei Zico” (Lei nº 8.672/1993) que instituiu as normas gerais sobre o esporte. Alguns anos depois, essa lei foi revogada pela “Lei Pelé” (Lei nº 9.615/1998). Em 2013, a Lei Pelé foi regulamentada pelo Decreto nº 7.984/2013.

Na área da educação, destacaram-se: a reformulação da LDB³⁷ (Lei nº 4.024/1961 - revogada pela Lei nº 9.394/1996), responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional quanto aos princípios da educação, do direito à educação, do dever de educar, da

³⁵ Em sua gestão houve plebiscito entre monarquia e presidencialismo, vencendo a preferência pelo último. Implantação do plano real foi organizada pelo ministro da fazenda - Fernando Henrique Cardoso.

³⁶ Em 1990, a SEED foi desvinculada da pasta da Educação ao ser criada a Secretaria de Desportos da Presidência da República (SEDE/PR) – gestão Collor. Em 1992 voltou a ser vinculada a pasta da Educação – gestão Itamar Franco. Em 1995 foi desvinculada novamente ao ser criado o Ministério Extraordinário do Esporte e a SEDE foi transformada no Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP), vinculada a este ministério. Em 1998 a pasta foi transformada em Ministério do Esporte e Turismo. Em 2000 o INDESP foi extinto e substituído pela Secretaria Nacional de Esporte – gestão FHC. Em 2003, o turismo ganhou pasta própria e o esporte passou a ter pasta exclusiva – gestão Lula.

³⁷ A LDB de 1996 estabeleceu que a formação em licenciatura deve ser em nível superior, definiu o mínimo de 200 dias de trabalho acadêmico e a obrigatoriedade de no mínimo 300 horas de prática de ensino. Este documento buscou organizar e dar parâmetros à educação em todos os níveis, contendo elementos obrigatórios e facultativos articulados entre si.

organização da educação, dos níveis e das modalidades de educação e ensino e dos recursos financeiros; a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino básico; a criação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE)³⁸.

Já na Educação Física, passados 11 anos da reformulação curricular, o destaque foi a criação da Lei nº 9.696/1998 que regulamentou a profissão de Educação Física e criou o sistema CONFEF/CREFs (Conselho Federal e os Conselhos Regionais).

Apesar da reestruturação curricular de 1987 ser considerada uma divisora de águas para o campo da Educação Física, conforme as diferentes perspectivas sobre os avanços e as involuções, a certificação dupla em virtude das demandas sociais, passou a ser questionada quanto à especificidade de formação e perfil profissional de cada habilitação.

Não era só a Educação Física que precisava de nova organização curricular, também havia necessidade de todos os cursos de licenciaturas considerarem as recentes legislações como a LDB e os PCNs como diretrizes e parâmetros para a oferta de cursos com perfis de formações condizentes com as novas legislações. Nessa direção, os Pareceres CNE/CP nº 09 e nº 27/2001 apontaram para a necessidade de criar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para todos os cursos de licenciaturas, em nível superior, para formação de professores(as) de educação básica.

Nesse sentido, a promulgação da Resolução CNE/CP nº 01/2002 – complementada pela Resolução CNE/CP nº 02/2002 foram as responsáveis por instituírem a duração e a carga horária dos cursos de licenciaturas³⁹.

Tabela 3 – Resolução CNE/CP nº 02/2002.

Mínimo de três anos com 200 dias letivos para cada ano	Porcentagem	Carga Horária
Prática como componente curricular vivenciada ao longo do curso	14,3 %	400 h
Estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso*	14,3 %	400 h
Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	64,3 %	1.800 h
Outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais	7,14 %	200 h
Total mínimo exigido para a formação	100 %	2.800 h

Fonte: Brasil (2002)

* Para estudantes que exerciam atividade docente, o estágio curricular supervisionado poderia ser diminuído em até 200 horas.

³⁸ Elaborado em 1996: vigorou de 2001 a 2011.

³⁹ Com as DCNs específicas para os cursos de licenciaturas, os cursos de Educação Física tiveram que se organizar para oferecerem formação e certificação distintas, tendo como data limite, 15 de outubro de 2005.

Essas DCNs apontaram para a formação baseada em competência, coerência entre a formação e a prática esperada, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores.

Competências elencadas: conhecimento sobre o desenvolvimento humano e à docência nas etapas da educação básica, gerência do desenvolvimento profissional para atuar em diferentes contextos (culturais, sociais, políticos e econômico), aprimoramento em práticas investigativas, domínio de conteúdos e conhecimentos pedagógicos, comprometimento com valores democráticos e compreensão do papel social da escola.

Indicou que a seleção dos conteúdos fundamentava a autonomia e a ação educativa devia articular-se com o conhecimento: profissional, científico, educacional, pedagógico, geral, específico e interdisciplinar.

Orientou que a preparação para o exercício profissional visasse a práxis docente e perpassasse por: escolhas dos conteúdos; uso de diferentes metodologias para resolução de situações-problemas; práticas investigativas; utilização de estratégias de aprendizagens orientadas na ação-reflexão-ação; diversos modos de avaliação, acolhimento e trato com a diversidade; enriquecimento cultural; trabalho colaborativo; uso de recursos tecnológicos.

Ressaltou que a prática profissional fosse abordada no início do curso em situações de observação com procedimentos de registros e reflexões, enriquecidas pelo auxílio de recursos tecnológicos, informativos e comunicativos. Definiu que o estágio curricular supervisionado fosse iniciado a partir da segunda metade do curso.

Quanto a matriz curricular indicou a organização por eixos articuladores das dimensões a serem contempladas, com destaques para: conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos, teóricos e práticos, interdisciplinares, formação específica e formação comum, autonomia intelectual e profissional.

Frente as mudanças dos cursos de licenciaturas em geral, a Resolução CNE/CES nº 07/2004, fundamentada no Parecer CNE/CES nº 58/2004, institui que a Educação Física oferecesse formação com perfis profissionais em conformidade com as legislações existentes.

Para a formação do bacharel foi elencado um conjunto de princípios, procedimentos e condições. A Educação Física foi definida como área de intervenção acadêmico-profissional, que tem como objeto de estudo e de aplicação, o movimento humano. Foi orientado assegurar formação humanística, generalista, crítica, científica, reflexiva e ética. Foram indicadas duas dimensões de conhecimento: formação geral (relação ser-humano e sociedade, biológica do corpo humano, produção do conhecimento científico e tecnológico) e formação específica (culturais do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico).

Nesse sentido, essa Resolução estabeleceu as DCNs para os cursos de graduação em Educação Física, na modalidade de bacharelado e licenciado e esclareceu que as certificações deveriam apresentar projetos pedagógicos e matrizes curriculares com conteúdos da formação geral ou ampliada como núcleo comum e conteúdos da formação específica que distinguíssem as formações, com finalidades (competências, habilidades e conhecimentos especializados) e integralidades próprias, conforme delimitação e campo de trabalho.

Após a instituição das DCNs da Educação Física para o curso de bacharelado, ainda era necessário definir a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e duração entre os cursos de bacharelado e licenciatura. Essa lacuna foi preenchida com a Resolução CNE/CES nº 04/2009.

Tabela 4 - Resolução CNE/CES nº 04/2009.

Mínimo de quatro anos com 200 dias letivos para cada ano	Porcentagem	Carga Horária
Estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares não devem exceder 20% da carga horária (384 h a 640 h) Se houver núcleo temático de aprofundamento, 8% (256 h) do estágio profissional curricular supervisionado deve ser cumprido no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato	20%	640 h
Carga horária destinadas às dimensões do conhecimento: Formação ampliada – relação ser-humano e sociedade; biológico do corpo humano; produção do conhecimento científico e tecnológico Formação específica – culturais do movimento humano; técnico-instrumental; didático-pedagógico	80%	2.560 h
Carga horária mínima exigida para a formação	100%	3.200 h

Fonte: Brasil (2009)

Sem perder o diálogo entre as reformulações curriculares referente à Educação Física e os contextos políticos, a década de 2000 simbolizou muitas conquistas para área educacional, social e política.

Com o fim do mandato de FHC, o país passou a ser governando por Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). No primeiro mandato da gestão Lula (2003 a 2006), houve continuidade à agenda neoliberal iniciada na gestão anterior. Esse período foi caracterizado pelo forte crescimento econômico representado pelo controle da inflação, estabilidade do plano real, aumento do Produto Interno Bruto (PIB) devido as parcerias comerciais internacionais e avanços na área social como disponibilização de créditos, criação de postos de trabalho, aumento do salário mínimo, programas de distribuição de renda, redução da pobreza e combate à fome.

No segundo mandato (2007 a 2010) da gestão Lula foi lançado do Programa de Crescimento Acelerado (PAC) que fez investimentos na área de infraestrutura. O crescimento

econômico proporcionou à entrada no Brasil no BRICS e no G-20⁴⁰. Outro aspecto importante foi a descoberta de jazidas de petróleo, no pré-sal.

Na área esportiva, considerando os dois mandatos, houve a criação de uma pasta exclusiva para o Ministério do Esporte (ME). O ME ficou responsável por gerenciar, supervisionar, realizar estudos científicos, fazer subsídios financeiros, fazer convênios nacionais e intercâmbios internacionais. Com o interesse de alavancar o esporte, o ME lançou vários programas esportivos em suas diferentes manifestações: educação, lazer e rendimento.

A estrutura da organização esportiva foi realizada através do Decreto nº 4.668/2003, responsável por criar a Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer, a Secretaria Nacional de Esporte Educacional e a Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento. Os destaques foram a implantação dos Centros de Desenvolvimento de Esportes Recreativos e de Lazer (CEDES), o desenvolvimento do esporte com objetivos educacionais e de lazer como o Programa Segundo Tempo (PST), Programa Esporte e Lazer para Cidade (PELC) e o Programa Mais Educação.

Em 2004 foi criado o Bolsa-A atleta através da Lei nº 10.891/2004. Em 2006, a Lei nº 11.438/2006, conhecida como Lei de Incentivo ao Esporte, foi a responsável por organizar a destinação de recursos ao esporte.

No entanto, o esporte-rendimento foi a manifestação que mais recebeu recursos financeiros. Como exemplos foram organizados os Jogos Pan-Americanos e Parapan-Americanos (2007), os Jogos Militares (2011), a Copa do Mundo da FIFA de Futebol masculino (2014) e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos (2016).

Na área da educação o esforço foi direcionado para a democratização do ensino e acesso à escola em todo território nacional e níveis de ensino. Para isso, houve a substituição do Fundo de Desenvolvimento de Manutenção e Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)⁴¹.

⁴⁰ BRICS: agrupamento formado por cinco grandes países emergentes - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul - que, juntos, representam cerca de 42% da população, 23% do PIB, 30% do território e 18% do comércio mundial. G-20: grupo formado pelos ministros de finanças e chefes dos bancos centrais das 19 maiores economias do mundo mais a União Europeia.

⁴¹ O FUNDEF funcionou de 1998 a 2006. O FUNDEF foi criado com o objetivo dos estados, distrito federal e municípios, repassarem o percentual de 60% dos 25% de arrecadação de impostos destinados à educação para o ensino fundamental, sendo os recursos partilhados com base no número de estudantes atendidos por cada rede de ensino, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988. A partir da Emenda Constitucional nº 53/2006, da Lei nº 11.494/2007 e Decreto nº 6.253/2007, houve a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, caracterizado como um fundo de natureza contábil de âmbito estadual. O objetivo foi de repassar o percentual de 20% da arrecadação de recursos advindos de impostos dos estados, distrito federal e municípios, e 10% de impostos advindos da contribuição da união para atender todas as etapas de ensino da educação básica. O repasse do FUNDEB passou a ser

A partir do FUNDEB, houve a criação de vários programas educacionais como: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que financia bolsas de estudos públicas integrais ou parciais em IES particulares; o programa de Sistema de Seleção Unificada (SISU), que dá acesso aos cursos superiores de universidades federais através do ENEM; o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); e a Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴².

Outra novidade foi a criação do IDEB em 2007, com o objetivo de avaliar a qualidade de ensino nas escolas públicas e propor ações que modifiquem os problemas encontrados. Além dos programas educacionais foi sancionada a Lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, responsável por criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei nº 11.892/2008). No final do mandato foram entregues 14 Universidades Federais e 214 Institutos Federais.

A governabilidade de Lula, a popularidade conquistada e os índices econômicos favoráveis contribuíram para a eleição de Dilma Rousseff (que era do mesmo partido político de Lula), a primeira mulher a presidir o país. Em seus mandatos (2011 a 2014 e 2015 a 2016), Dilma procurou dar continuidade à política de seu antecessor.

Em sua gestão destacaram-se a Lei de acesso à informação, a comissão da verdade e justiça, a Lei que alterou o Código Florestal, o Programa Mais Médicos, a destinação de *Royalties* do Petróleo para educação e saúde, o Marco Civil da Internet e a renovação do PNE que previu o investimento de 10% do PIB.

vinculado ao número de estudantes fornecidos pelo censo escolar, com base nas matrículas do ano anterior. Em 2020, a Emenda Constitucional nº 108/2020, regulamentada pela Lei. 14.113/2020, instituiu o FUNDEB como instrumento permanente de financiamento da educação pública. O FUNDEB continuará recebendo o equivalente a 20% dos impostos estaduais, distrital e municipais e transferências constitucionais de parte dos tributos federais. Com a nova legislação a união aumentará a contribuição de forma gradativa, sendo 12% (2021), 15% (2022), 17% (2023), 19% (2024), 21% (2025) e 23% (2026).

⁴² O ENEM foi criado em 1998, na gestão de FHC. Foi o primeiro tipo de exame que visou avaliar a qualidade do aprendizado de estudantes, na etapa do ensino médio, no país. Inicialmente, os resultados tinham o objetivo de auxiliar o MEC na elaboração de políticas públicas. Somente em 2004 o ENEM passou a servir como base para os demais programas: PROUNI (2004), SISU (2010) e FIES (2010). Em 2010 também passou a ser válido para obtenção de certificado de conclusão do ensino médio. O financiamento do ensino superior foi iniciado na gestão de Geisel (1976) sob o nome de Crédito Educativo, na gestão de FHC passou a ser chamado de FIES e na gestão de Lula houve algumas modificações como a diminuição da taxa de juros, aumento do prazo para iniciar o pagamento do financiamento e maior prazo para quitá-lo. Em 2018 passou a ser chamado de Novo FIES com novas regras e criação de três categorias. O PIBID foi criado em 2010. A UAB foi criada em 2005. A maioria dos programas foi criado quando Fernando Haddad ocupava o cargo de Ministro da Educação (2005 a 2012).

Na área da Educação deu continuidade aos programas educacionais da gestão anterior, desenvolveu a expansão da Rede Federal de Educação (criou mais 208 Institutos Federais e mais quatro Universidades Federais), criou o programa Ciências sem Fronteiras (encerrado em 2017) e o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Na área esportiva houve bastante investimento em infraestrutura (implantação e modernização) devido ao Plano Nacional de Esporte de Alto Rendimento, integrado pelo Programa Bolsa Pódio, Bolsa Atleta, Brasil Medalhas 2016, Rede Nacional de Treinamento (formados por centros de iniciação e centros olímpicos de treinamento) para atingir as metas de desenvolvimento do esporte de rendimento. Para o esporte-educação e de lazer foram criados o programa Atleta na Escola, Brincando com Esporte, Programa Vida Saudável, Futebol Feminino e Seleções do Futuro.

No segundo mandato, o cenário mundial era de recessão econômica e não demorou para atingir o Brasil. Para sair da crise o Estado lançou o PAC 2, buscou manter parcerias comerciais com a China e com países da América Latina, reduziu as taxas de juros, facilitou o crédito para pessoas físicas e jurídicas, lançou o Programa Brasil sem Misérias (continuidade do bolsa família) e o programa Minha Casa Minha Vida.

No entanto, essas medidas somadas à: falta de apoio para aprovar outras pautas no congresso; a falta de apoio popular para a realização dos megaeventos esportivos (Copa das Confederações, Copa do Mundo FIFA de Futebol masculino e Jogos Olímpicos e Paralímpicos); as manifestações sociais (patrocinadas por grupos contrários a gestão de Estado); o surgimento de denúncias de corrupção na Petrobras; o aumento da inflação e do desemprego; e o PIB negativo – aceleraram a insatisfação social (da classe trabalhadora, das elites, dos investidores e da classe política) e culminaram com a abertura do processo de impedimento por crime de responsabilidade fiscal.

Durante essa efervescência política, um ano antes do congresso nacional impedir a continuidade da gestão de Estado de Dilma, foi instituído a reorganização das DCNs das diferentes licenciaturas. Dessa maneira, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 atualizou e incluiu mais dispositivos para orientar a formação inicial e continuada dos cursos de licenciaturas, em nível superior, voltadas aos profissionais do magistério para a educação básica.

Nessa resolução foi explicitado princípios e procedimentos voltados para as políticas públicas educacionais, regulação das IES, gestão, planejamento e avaliação dos cursos de formação inicial e continuada. Outros destaques foram: articulação das políticas e diretrizes entre as IES e os sistemas de ensino para formação inicial e continuada de professores(as), considerando o Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES), o Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC).

A docência foi compreendida como ação educativa, exercida em diferentes contextos, que envolvem a convivência humana por meio de processos formativos balizados intencionalmente e metodicamente para a aquisição de conhecimentos específicos e diversificados. Foi apontado que os diferentes conhecimentos (pedagógicos teórico-práticos, técnicos, éticos, linguísticos, estéticos, políticos, tecnológicos) escolarizados deveriam ser organizados e sistematizados, com base no permanente diálogo das diferentes visões de mundo.

A mesma resolução ressaltou a necessidade de assegurar a base comum nacional, que concebe a educação como processo emancipatório e permanente. A especificidade do trabalho docente foi especificada como um conjunto de princípios importantes, entre eles: elaboração de currículo integrador e interdisciplinar; valorização da pesquisa e da extensão para aquisição de conhecimentos; fomentação à pesquisa sobre a educação básica por meio de acesso as pesquisas de diferentes fontes nacionais e internacionais; formações pedagógicas contextualizadas que desenvolvam o pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo, a criticidade, a criatividade e a autonomia; apropriação do uso das tecnologias da informação, comunicação e de diferentes linguagens; respeito as diferenças e as diversidades de gênero, sexual, religiosa e faixa geracional para consolidar a educação inclusiva; aprimoramento pedagógico das instituições por meio de currículos atualizados.

Também foi orientado as IES que ofertassem cursos de licenciatura articulados com os cursos de bacharelado, tecnólogo, outras licenciaturas ou formação pedagógica. Foram descritos três núcleos: I) núcleos de estudos de formação geral; II) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e III) núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

A carga horária que antes era de 2.800 horas passou para 3.200 horas, e o tempo de integralização de três anos para quatro anos.

Tabela 5 – Resolução CNE/CP nº 02/ 2015.

Mínimo de quatro anos ou oito semestres	Porcentagem	Carga Horária
Prática como componente curricular vivenciada ao longo do curso	12,5%	400 h
Estágio supervisionado, nas áreas de formação ou outras específicas, conforme o projeto do curso	12,5%	400 h
Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural – núcleos I (formação geral) e II (aprofundamento de estudos das áreas de atuação profissional)	68,8%	2.200 h

Conhecimentos teórico-práticos de iniciação científica, iniciação à docência e monitoria de extensão ou outras atividades acadêmico-científico-culturais – núcleo III (estudos integradores para enriquecimento curricular)	6,2%	200 h
Total mínimo exigido para a formação (3.200 h)	100%	3.200 h

Fonte: Brasil (2015)

Foi orientado as IES, garantir conteúdos, metodologias, temas e avaliações específicas em seus currículos. De forma geral, orientou abranger temas sobre a legislação educacional, políticas públicas, direitos humanos, diversidades e minorias, língua brasileira de sinais (LIBRAS), educação especial e de jovens que cumprem medidas socioeducativas.

Quanto ao perfil profissional, as DCNs descreveram um conjunto de habilidades de conhecimentos como: formação cidadã; postura ética e inclusiva baseada nos valores universais; diálogo permanente entre e com a comunidade escolar; valorização do trabalho coletivo; leitura e discussão de referenciais teóricos; conhecimentos teórico-práticos; consideração de diferentes bases metodológicas; avaliações diversificadas; sistematização e registro das atividades; análise do processo de ensino e aprendizagem; planejamento e execução de atividades acadêmicas, científicas e culturas; compreensão do contexto educacional e das diretrizes curriculares articuladas com a prática pedagógica para atuar nas diferentes etapas de ensino e gestão escolar; utilização de instrumentos adequados e aplicação de pesquisas na área educacional; comunicação e recursos tecnológicos.

Outro destaque foi a qualidade para formação inicial articulada com a formação continuada. Além dessa preocupação, também apontou para a possibilidade de formação pedagógica para graduados não licenciados com 1.000 a 1.400 horas e cursos de segunda licenciatura com 800 a 1.200 horas, com normatização de carga horária para os respectivos cursos⁴³.

A resolução trouxe como novidade a responsabilização de os sistemas de ensino criarem políticas de valorização para os profissionais do magistério da educação básica. Apontou para a contratação de professores(as) através de provas e títulos, garantia de plano e progressão na carreira e valorização salarial (não inferior ao piso nacional do magistério) advinda da formação continuada ou titulação acadêmica. Sinalizou que as revisões salariais fossem feitas anualmente. Indicou a participação docente na avaliação do próprio estágio probatório, direito as licenças remuneradas para aperfeiçoamento profissional. Ressaltou sobre a importância das

⁴³ Inicialmente o prazo para as IES se adequarem foi de dois anos, mas houve alterações, sendo passado para três, depois para quatro anos e, posteriormente, em 2019, foi orientado o prazo de dois anos a partir da homologação da BNCC (2017). Portanto, o prazo de implantação foi até o final de 2019.

condições adequadas de trabalho quanto a jornada de trabalho que assegure dedicação exclusiva ou tempo integral em único local de trabalho e a garantia de 1/3 de atividades pedagógicas.

De volta ao quadro político, após o impedimento de Dilma, Michel Temer, que era seu vice, assumiu a presidência e terminou o mandato (2016 a 2018). Em sua gestão destacaram-se as políticas de austeridade fiscal e monetária e a contenção de gastos públicos. Alguns objetivos foram atingidos como a redução da inflação, da taxa de juros e do IPCA.

Outras medidas foram as privatizações de estatais como a concessão da exploração do pré-sal, promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016 que impôs o controle de gastos públicos por 20 anos; a Reforma Trabalhista; a Lei da Terceirização; a conclusão da transposição do Rio São Francisco; os cortes orçamentários na área de ciência e tecnologia, nos programas e bolsas voltados ao ensino superior; a reforma do ensino médio; e a homologação da BNCC para educação básica.

Na gestão de seu governo também houve denúncias de corrupção passiva, participação em organização criminosa e obstrução da justiça, que supostamente foram infundadas ou que não resultaram em provas que incriminassem as ações de Temer, sob a ótica da justiça. Temer encerra o mandato com o menor índice de aprovação popular, crescimento da taxa de desemprego e lenta retomada econômica representado pelo baixo PIB, porém, positivo.

Em meio a essa tabela entre os processos sociais políticos e educacionais, após três anos das atualizações das DCNs das licenciaturas, representado pelo período de transição política entre o fim da gestão do governo Temer e início da gestão do governo Jair Bolsonaro, os cursos de graduação em Educação Física para atender essa recente legislação, passaram a ser regidos pela Resolução CNE/CES nº 06/2018, responsável por instituir as novas DCNs para os cursos de licenciatura e de bacharelado.

O documento define em seu artigo 3º que:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (RESOLUÇÃO CNE/CES nº 06/2018).

Nessa resolução, o ingresso passou a ser único para os cursos de bacharelado e de licenciatura. Os cursos foram articulados pela etapa comum, que compreende o núcleo de estudos da formação geral, identificadora da área da Educação Física. A outra metade do curso

se refere a etapa específica⁴⁴ representada pela formação e conhecimentos específicos, conforme a opção da habilitação escolhida: bacharelado ou licenciatura.

Tabela 6 – Resolução CNE/CP nº 06/ 2018.⁴⁵

Mínimo de quatro anos ou oito semestres	Porcentagem	Carga horária
Etapa Comum da formação Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física Conhecimento instrumental e tecnológico Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física Nivelamento de conhecimentos e aproximação com os ambientes de trabalho	50%	1.600 h
Etapa Específica – Licenciatura ou Bacharelado (30% da formação = 960 h) Estágio supervisionado em ambiente real de trabalho (20% da etapa específica = 640 h)	50%	1.600 h
Total mínimo exigido para a formação	100%	3.200 h

Fonte: Brasil (2018)

A critério das IES, os currículos podem apresentar organização de integração das matrizes curriculares entre os cursos. Porém, foi vedado a eliminação da carga horária, temas ou conteúdos de formação específica.

A instituição dessa resolução aconteceu logo após o período conturbado da gestão de Estado de Temer, de mobilizações sociais contra cortes de direitos, de assistência social e a implantações de políticas educacionais como a edição da Medida Provisória nº 746/2016 que fundamentou a Lei nº 13.415/2017, responsável por alterar alguns dispositivos da LDB e instituir a reforma do ensino médio através da homologação da BNCC.

O ano de 2018 marcou o fim da gestão de Estado de Temer. Em 2019, Bolsonaro assumiu o cargo presidencial (2019 a 2022) e deu continuidade à política de austeridade fiscal e monetária, a contenção de gastos públicos e as ações privatistas e reformistas.

Mas, antes de Bolsonaro assumir o poder, o período eleitoral que antecedeu a sua posse foi marcado pela intensa polarização política entre as concepções políticas de “direita” e “esquerda”. A candidatura de Lula foi substituída por Fernando Haddad. O impedimento ocorreu devido a condenação no caso do triplex do Guarujá - Lei da Ficha Limpa. Entre os acontecimentos desse período, destacaram-se negativamente: a facada desferida em abdômen

⁴⁴ O(a) estudante deve escolher a formação específica no final do quarto semestre.

⁴⁵ Os Capítulos III e IV dessa resolução, respectivamente, descrevem com detalhes as especificidades dos cursos de licenciatura e de bacharelado. As IES tiveram o prazo de dois anos para implantar as novas DCNs.

de Bolsonaro ocorrida na cidade de Juiz de Fora (MG) durante a campanha política presidencial; os protestos populares violentos polarizados ocasionados pelo fanatismo político; o bombardeio das *fake news* pelas mídias digitais; e as ausências de Bolsonaro em debates políticos no segundo turno das eleições presidenciais, justificadas por restrições médicas.

Em sua candidatura, Bolsonaro se posicionou em defesa do conservadorismo, representado pela família tradicional, moralismo, fé cristã e patriotismo. Essa postura foi explicitada em diversos discursos pré e pós-eleição. Em diferentes momentos da campanha eleitoral realizou discursos polêmicos de teor discriminatório (contra negros, índios e quilombolas), homofóbico (contra comunidade LGBTQIAP+)⁴⁶, misógino (contra a competência das mulheres), de incentivo ao desmatamento, ao porte de armas e a exploração de minério.

A gestão de Estado de Bolsonaro foi apoiada por diferentes grupos sociais, que na maioria das vezes, reproduzem a postura do presidente, entre eles, parte da classe política representada pelas bancadas evangélica e ruralista, empresários (setor produtivo: agronegócio, mineradoras, indústria armamentista e militares em geral).

Entre os acontecimentos que permeiam a vida pessoal e política de Bolsonaro, destacaram-se as denúncias de crimes contra seus filhos, Eduardo Bolsonaro (atos antidemocráticos e disseminação de *fake news*), Flavio Bolsonaro e Carlos Bolsonaro (desvio de recursos públicos – “esquema da rachadinha”), e Renan Bolsonaro (tráfico de influências)⁴⁷.

Outros destaques na gestão de Estado foram: a extinção de alguns ministérios e fusão de ministérios em pasta única⁴⁸, a reforma da previdência e as agendas favoráveis as privatizações, flexibilização para posse e porte de armas de fogo, reformas tributária e administrativa, remarcação de terras indígenas, regulamentação do ensino domiciliar, cortes em programas assistenciais etc. Outros temas permanentes em seus discursos são: combate aos movimentos sociais, aversão aos direitos humanos e simpatia pela ditadura militar, estímulo aos atos antidemocráticos, desmoralização do Supremo Tribunal Federal (STF) e negacionismo científico.

⁴⁶ Comunidade composta por lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e mais outras identidades de gênero ou orientações sexuais.

⁴⁷ Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/03/Clipping-CNJ-17032021.pdf>
Acesso em: 08 ago. 2021.

⁴⁸ Extinção justificada pela ineficiência ou proximidade de temas. No caso da segunda justificativa, surgiram os superministérios. Como exemplo, um dos ministérios criticados foi o da cultura (Lei Rouanet), que foi transformado em Secretaria Especial, anexado a pasta da Cidadania e, posteriormente, foi transferido para a pasta do Turismo.

Outras consequências negativas da gestão de Estado de Bolsonaro para área da ciência, da saúde e social foram os posicionamentos políticos negacionistas de combate a pandemia da Covid-19 no Brasil. A falta de um plano nacional para o enfrentamento da pandemia, o discurso favorável a “imunidade de rebanho” e o incentivo à ingestão de remédios ineficazes contribuíram para o colapso dos hospitais, esgotamento laboral dos profissionais da área da saúde, atraso de aquisição de vacinas e lentidão na organização logística da distribuição e aplicação das vacinas na população. Esses fatos impulsionaram o país para um cenário de milhares de mortes que poderiam ter sido evitadas, além de ocasionar o aumento da crise econômica.

Embora o Estado inicialmente tenha resistido, tardiamente buscou minimizar os problemas de ordem econômico-social da população mais carente por meio do programa de auxílio emergencial de recursos financeiros. Por outro lado, a gestão de Estado sinalizou a necessidade de mais cortes em diferentes pastas e setores para dar continuidade aos programas de auxílio durante a pandemia.

Outras sequelas dessa conjuntura no país foi a alta dos combustíveis, aumento da taxa de desemprego formal, aumento da inflação, subida da taxa de juros, PIB negativo em 2021 e isolamento internacional nas relações políticas. Além disso, surgiram diversas denúncias de corrupção por todo território nacional relacionadas as licitações e compras de equipamentos médico-hospitalares, materiais para testagens, vacinas e insumos para produção dos imunizantes.

Especificamente, a educação foi uma das áreas que mais sofreu cortes e bloqueios orçamentários. Tais medidas impactam negativamente em todos níveis de ensino, no desenvolvimento de pesquisas científicas e no projeto de desenvolvimento da nação. A área também sofreu com a inércia e as chacotas de membros que ocuparam a responsabilidade da cadeira política da pasta do MEC. Isso refletiu no abandono das Universidades Federais e da Rede Federal de Educação, apoio a militarização educacional, nomeação de reitores alinhados a ideologia conservadora da gestão de Estado e falta de continuidade das políticas educacionais que estavam em desenvolvimento⁴⁹.

⁴⁹ Entre seus representantes estão: Ricardo Vélez, que se envolveu na polêmica de exigir que estudantes fossem filmados cantando o hino nacional em apoio ao lema de campanha de Bolsonaro “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”; Abraham Weintraub, que se envolveu em erros no ENEM e proposta de ENEM digital, embate e ataques a autonomia e funcionamento das universidades públicas, defendeu a retirada de apoio ao FUNDEB, posicionou-se favorável a revogação da portaria de inclusão, apoiou o projeto future-se, propôs a carteirinha estudantil digital para esvaziar a União dos Estudantes (UNE), fez contingenciamento de verbas, cortes de bolsas Capes, não liderou as questões sobre a educação na pandemia da Covid-19, desrespeitou a lista tríplice de reitores(as), criticou os cursos pertencentes a área

Na área esportiva, o ME perdeu o *status* de ministério e foi transformado em Secretaria Especial do Esporte, subordinado a pasta da Cidadania. A gestão de Estado de Temer já havia cortado 60% de bolsas aos atletas e, a gestão de Bolsonaro, agiu na mesma direção ao cortar ou bloquear recursos destinados ao desenvolvimento de políticas esportivas como o cancelamento da oferta de bolsas aos atletas, de diferentes níveis e diminuição de recursos repassados aos projetos e programas em funcionamento.

Em relação aos projetos ou programas esportivos voltados à educação e ao lazer, embora não tenham sido extintos, se encontram precarizados e isolados, como é o caso do PST e do PELC. Outros dois programas foram lançados: Vem Ser e Auxílio Brasil Esporte Escolar. Por serem recentes, ainda não se tem dados sobre o seu desenvolvimento.

Para a Educação Física, o destaque político-legislativo refere-se ao julgamento iniciado pelo STF em 2020 sobre a Ação Direta de Constitucionalidade proposta pela Procuradoria Geral da União formulada em 2005, que envolve os artigos 4º e 5º da Lei nº 9.696/1998. Entretanto, o julgamento havia sido suspenso a pedido do Ministro Gilmar Mendes.

Procurando reverter a situação, em 2021, o Ministério da Cidadania e Secretaria Especial do Esporte, com apoio de Bolsonaro, apresentou um Projeto de Lei (PL) nº 2.486/2021, que buscou manter a Lei que regulamentou a profissão de Educação Física com a proposição de aprimorar a legislação e regulamentar o sistema CONFEF/CREFs.

Na apresentação do PL, a Educação Física foi representada pelo discurso político de que o esporte é sinônimo de saúde e que é na escola que tudo começa. Foi dito que o responsável em ensinar esporte à criança e promover atividades físico-esportivas a toda população, tornando a sociedade mais saudável, é o profissional de Educação Física⁵⁰. De forma favorável, em junho de 2022 foi aprovada a Lei nº 14.386/2022 que dispôs sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e garantiu o funcionamento legal do sistema CONFEF/CREFs.

de humanas, acusou as faculdades de fazerem balbúrdia e uso deliberado de maconha, descumpriu o PNE, implantou o programa de alfabetização Tempo de Aprender; Milton Ribeiro se envolveu em dizer que a universidade é para poucos, que algumas crianças com deficiência são de impossível convivência, afirmou que gays vêm de famílias desajustadas, falou que professores(as) trans não podem incentivar estudantes a andarem por esse caminho, criticou questões do ENEM afirmando que eram de cunho ideológico e que desejava intervir, defendeu a ineficácia de remédios contra a Covid-19 e se envolveu com pastores evangélicos em casos de denúncia de corrupção sobre a distribuição de recursos do MEC. Na gestão Bolsonaro, o último ministro a ocupar o cargo foi Victor Godoy Veiga. Victor ocupava o cargo de secretário-executivo do MEC (julho de 2020) a convite de Milton Ribeiro, embora não tivesse nenhuma experiência com a área da educação.

⁵⁰ O PL nº 2.486/2021 tramitou na câmara dos deputados em 15/02/2022, sendo aprovado e encaminhado ao senado.

Na área escolar, apesar do esforço curricular da licenciatura em Educação Física se adequar e definir novos perfis de formação profissional com identidade própria, requeridas pelas novas demandas advindas das orientações e reformas educacionais e da exigência formativa de curso superior para a atuação docente, observamos fragilidades relacionadas ao funcionamento do sistema educacional brasileiro e ao cumprimento da legislação educacional referente a atividade docente. Como verificado na literatura, essas fragilidades são agravadas pelo desprestígio da carreira docente, reflexos de problemas que envolvem principalmente a baixa remuneração e a desestruturação da carreira docente e, conseqüentemente, falta de atratividade e desinteresse social pela atividade docente.

No entanto, as DCNs referentes a graduação em Educação Física, curso de licenciatura, a alteração da LDB e a homologação da BNCC ocorreram em períodos próximos e podem ser consideradas legislações relativamente recentes.

As novas DCNs expressam que a qualidade na formação inicial e continuada são indissociadas do ensino, pesquisa e extensão. Além de formação adequada, a literatura aponta que a efetiva melhoria da qualidade da educação depende da efetivação das políticas públicas educacionais que considerem a carreira e as condições de trabalho adequadas as exigências do exercício docente.

Por meio da cronologia dos processos sociais apresentados, com base na literatura e nas legislações, tem-se um retrato sobre a constituição da área da Educação Física. Ciente de que essa revisão não foi exaurida, a limitação dessa descrição evidencia, conforme Thompson (1981), a síntese de fatos históricos, em alguns casos de continuidade em outros de ruptura, de avanços e de retrocessos. Assim, sem desconsiderar as questões históricas, culturais, econômicas e políticas, não descartamos que exista outras perspectivas sobre a descrição dos processos sociais que envolveram a constituição da área da Educação Física. Diante da revisão realizada, a próxima subseção tem o propósito de elucidar a constituição da área da Educação Física enquanto componente curricular da educação básica.

2.1.1 Constituição da Educação Física enquanto componente curricular: perfil de formação, contextos e legislações

No Brasil, a Educação Física foi inserida nas escolas do município da corte no Período Imperial (1822-1899), a partir da reforma de Couto Ferraz ocorrida em 1851. Em 1882, Rui Barbosa apontou a importância da ginástica e daqueles(as) que a ensinavam (RAMOS, 1982).

Mesmo assim, essa ideia inicialmente não agradou a população, pois as atividades práticas não eram consideradas de caráter intelectual. Ademais, havia mais tolerância aos meninos que faziam ginástica devido essas práticas estarem associadas as instituições militares (DARIDO; RANGEL, 2005).

Para aumentar a aderência das atividades práticas, Rui Barbosa defendeu a ideia de que o corpo saudável contribuía positivamente para o desenvolvimento intelectual e de que as características pedagógicas da ginástica fortaleciam a saúde e o caráter moral (RAMOS, 1982)⁵¹.

A partir desses fatos, a Educação Física, inicialmente denominada de ginástica, foi inserida nas escolas e, aos poucos, a mentalidade da burguesia (representada pela classe social de melhor poder econômico) que associava o esforço físico-corporal as atividades desenvolvidas pelos militares ou pelos escravos,⁵² gradativamente, foi trocada pela concepção da importância da aquisição de hábitos de saúde e de higiene associados a intenção de tornar os corpos mais sadios e menos suscetíveis as doenças (RAMOS, 1982).

No início da primeira República (1889-1930), além de defender os hábitos de higiene para melhorar a saúde, o Estado também se preocupava com a educação sexual. Havia um esforço ideológico de manter a suposta “pureza” da raça branca e de promover a fortificação física dos corpos para defesa da pátria (DARIDO; RANGEL, 2005).

Deste modo a base ideológica da Educação Física foi representada pelos preceitos de saúde, militarismo, higienismo e eugenismo. O ensino da Educação Física se pautava nos métodos ginásticos europeu, com ênfase no aspecto biológico, influenciado pela área médica e militar (SOARES et al.,1992).

Na década de 1930, a educação brasileira foi influenciada pelo movimento escolanovista, que considerou a Educação Física como estratégica para a contribuição de desenvolvimento integral do ser humano. No entanto, os planos do Estado era de que a Educação Física servisse para os interesses militares relacionados a defesa da pátria e a construção de uma nação disciplinada, vigorosa e de hábitos saudáveis (SOARES, 1998).

Mas, com o crescimento da industrialização e da urbanização no país, predominou o interesse de construir uma nação dentro dos preceitos de “adestramento físico” apregoados, não só para segurança nacional, defesa da pátria e aquisição de hábitos de higiene e saúde, mas

⁵¹ O autor cita o “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos” elaborado por Joaquim Antônio Serpa em 1823. O exercício físico era entendido como meio de saúde (corpo) e cultura do espírito (memória).

⁵² A data de 13 de maio de 1888 foi simbolizada como fim da escravidão no Brasil.

também, para melhorar a capacidade de produtividade do futuro trabalhador(a) (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003).

Assim, na Segunda e Terceira República (1930 a 1937 e 1937 a 1945, respectivamente), a Educação Física passou a ser obrigatória em todas as escolas primárias, normais e secundárias, enquanto prática educativa, conforme a Constituição Federal de 1937. Mas, com a escassez de recursos humanos, houve a necessidade de criar Escolas e Universidades Cíveis de formação de professores(as). Assim, com a nova demanda, foi sancionado o Decreto-Lei nº 1.212/1939, primeira legislação responsável por organizar o currículo e o campo de atuação (SOUZA NETO, 1999).

Seis anos depois, a organização curricular dos cursos de Educação Física passou a ser regida pelo Decreto-Lei nº 8.270/1945, que redimensionou as disciplinas e a carga horária. No período da Quarta República (1945 a 1964), houve amplo debate sobre a educação e o sistema brasileiro educacional. A partir disso, houve o sancionamento da LDB de 1961, que instituiu a obrigatoriedade da Educação Física nos cursos primário e médio, mais ainda enquanto prática e apêndice curricular (BENITES et al., 2008).

Já no período da Ditadura Militar (1964 a 1985), a política educacional pautou-se na tendência tecnicista e instrumental. O Estado se interessou em preparar e assegurar a força de trabalho. Assim, a Educação Física foi considerada como ferramenta útil para melhorar a aptidão física e contribuir com a força econômica do país (CASTELLANI FILHO, 1988).

Nesse período, houve uma aproximação entre o esporte e o nacionalismo, com funções de propaganda política e mobilizador de massas. Um exemplo disso foi a conquista brasileira do tricampeonato mundial de futebol (SOARES et al., 1992).

Em decorrência dessa ideologia, a Lei nº 5.692/1971, fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, que incluiu a Educação Física de forma obrigatória nos currículos escolares. No mesmo ano, o Decreto nº 69.450/1971 (regulamentou o artigo 22 da Lei nº 4.024/1961 e a alínea “c” do artigo 40 da Lei nº 5.540/1968) efetivou a presença da Educação Física em todos os sistemas de ensino e currículos escolares, ao considerar que:

Art. 1º. A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2º. A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.

Art. 3º. A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á:

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios.

III - No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no campus universitário à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.

§ 1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva.

§ 3º Nos cursos noturnos do ensino primário e médio, a orientação das atividades físicas será análoga e do ensino superior.

A lei deixou evidente em seus artigos o caráter instrumental da Educação Física em todos os sistemas de ensino e currículos escolares ao considerá-la como atividade prática voltada para a aptidão física, técnica e esportiva com finalidades de higiene, saúde e desenvolvimento físico; e de caráter moral, cívico, psíquico e social.

Nesse mesmo período, os cursos superiores passavam por uma fase de expansão e estruturação. No caso da Educação Física, houve nova reorganização curricular através da Resolução CFE nº 69/1969 para atender as atualizações das legislações educacionais gerais e específicas da Educação Física. Essa reorganização também era de interesse do Estado (integração, nacionalismo e economia) no que tange a utilização do esporte e das atividades físicas nas aulas de Educação Física como um dos principais conteúdos.

Dessa forma, na década de 1970, a legislação favorável a esportivização no ambiente escolar, normatizou o conteúdo esportivo por meio do método desportivo generalizado nas escolas brasileiras, introduzido desde a década de 1950, fruto da divulgação feita pelo professor

francês Auguste Listello, fundamentada na educação integral de jovens e adultos através de jogos e atividades desportivas (NASCIMENTO, 2012).

Outro aspecto importante desse período para que houvesse a mobilização e aderência ao currículo esportivista foi a criação dos Jogos Escolares através da concepção da pirâmide esportiva. Críticas foram feitas a esse modelo devido a intencionalidade de atribuir ao(a) docente de Educação Física a função de descobrir talentos que pudessem representar a pátria em competições esportivas (BRACHT, 2003; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989; LINHARES, 1997; SOARES et al., 1992).

De acordo com Tubino (2010), diversos países utilizaram o esporte como instrumento e capital simbólico (representado pela conquista de medalhas em Jogos Olímpicos) com a intenção de refletir a representação da potência esportiva para o sistema político e econômico, enquanto fortalecimento da nação. Esse objetivo alimentou a ideia de considerar a escola como terreno fértil para o(a) docente de Educação Física revelar talentos esportivos.

Assim, os cursos de Educação Física nesse período, tiveram os seus currículos organizados com base nos conteúdos esportivistas. Nessa direção, o perfil de formação de professor(a) de Educação Física foi alinhado às dimensões técnicas, físicas e esportivas (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

Na década de 1980, pouco antes do fim da ditadura militar, a Educação Física escolar, de concepção esportivista e tecnicista, passou a ser alvo de muitas críticas. Entre elas: de que a reprodução do esporte de rendimento no ambiente escolar distorcia os aspectos educacionais considerados relevantes para formação de estudantes (BETTI, 1991; BRACHT, 1986; 1989; 1992); o número de praticantes de atividades físicas ou esportivas não cresceram exponencialmente (BRACHT, 2003; SOARES et al., 1992); e o Brasil não havia se tornado potência esportiva (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989; BRACHT, 2003).

Para Betti (1997) o esporte no ambiente escolar deveria ser ensinado enquanto conteúdo e meio de educação com propósito e intenção de humanizar as relações sociais e contribuir no sentido mais amplo de qualidade de vida e de múltiplos aspectos: biológico, intelectual, social, pessoal, estético e ético.

Vago (1996) ao refletir sobre a questão do esporte, enfatizou a existência das diferenças entre o esporte da escola (pertencente aos sentidos e significados educacionais) e o esporte na escola (reprodução do esporte de rendimento enquanto fim).

Em outro exemplo mais recente, Nunes e Drigo (2018) refletiram sobre a concepção do esporte em diferentes contextos escolares. Os autores se basearam na conceituação e classificação de Tubino (2010), que atribuiu ao esporte-educação (subdividido em esporte

educacional e esporte escolar), a finalidade de ser usado enquanto meio e conteúdo de ensino, pautado em princípios socioeducativos (participação democrática, inclusivo, diversificado, plural, coeducativo, cooperativo).

Os autores apontaram as diferenças entre o esporte educacional direcionado para as aulas regulares e o esporte escolar voltado para projetos de contraturno escolar. Sobre as finalidades (contribuição para a formação cidadã e desenvolvimento humano – de forma crítica, reflexiva e autônoma) ressaltaram que depende da prática pedagógica docente e da compreensão da concepção sobre o esporte-educação, de seus sentidos e significados atribuídos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Junto aos questionamentos e as mudanças de concepção sobre o esporte, outras abordagens de ensino para os conteúdos gerais da Educação Física na área escolar foram surgindo, como: a psicomotricista, a construtivista-interacionista, a desenvolvimentista, a sistêmica, a crítico-superadora, a crítica-emancipatória, a cultural, de jogos cooperativos, da saúde renovada e dos PCNs (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000).

Além disso, a Educação Física passou por outras reflexões que remeteram a crise de identidade (SOUZA NETO et al.; 2004). Também houveram questionamentos sobre a importância da definição do objeto de estudo, sendo apontado o movimento humano ou a motricidade humana. Esses debates foram importantes para o aumento da produção científica da Educação Física voltada para o processo de reconhecimento enquanto área de conhecimento científico, pedagógico e de intervenção profissional.

Os prenúncios dos debates e das demandas sociais contribuíram para reformular o currículo dos cursos de Educação Física para os representantes da área repensarem sobre os perfis de formação com conhecimentos específicos para atuar não só dentro da escola, mas também em outros contextos externos à escola (SOUZA NETO et al., 2004).

Diante das demandas foi homologada a Resolução CFE nº 03/1987, responsável por reformular o currículo da Educação Física. A resolução apresentou a oferta de dois cursos: a licenciatura e a criação do bacharelado. Com essa configuração, deu-se início ao processo de delimitação do campo de atuação: área escolar e não escolar (esporte, lazer e saúde) (SOUZA NETO et al., 2004).

Paralelo as demandas sociais apontadas pelo campo da Educação Física que reivindicou a competência de conhecimentos sobre a prestação de serviços em áreas do esporte, lazer e saúde, a partir da década de 1980 houveram mudanças nos processos econômicos associadas aos processos de modernização. Para Antunes (2006), a sociedade de modo geral começou a usar as novas tecnologias como forma de organização, prestação de serviços e oferecimento de

produtos para gerar mais lucros, com menor desperdício possível, a exemplo do modelo Toyotista de produção⁵³.

Assim, em meio a essas transformações educacionais e político-econômicas, torna-se importante fazer alguns destaques específicos sobre a Educação Física na educação básica. O artigo 26 da LDB de 1996, considera que: “§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.”

Foi a primeira vez que a LDB assegurou a Educação Física o *status* de componente curricular da educação básica⁵⁴. Para dar suporte a disciplina de Educação Física, destacaram-se as criações dos PCNs voltados para o ensino fundamental I (1997), ensino fundamental II (1998) e ensino médio (2000), além da criação do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (1998).

Para a Educação Física em específico, os PCNs apontaram para compreensão do ser humano enquanto produtor de cultura. Nesse sentido, a Educação Física foi entendida a partir da perspectiva da cultura corporal, na busca da superação do modelo biológico e técnico, e de posicionamento crítico frente aos diferentes contextos e dimensões: social, política, afetiva, cognitiva, ética, estética e de relação interpessoal.

Assim, a prática pedagógica foi fundamentada em três princípios: a inclusão, a diversidade e as categorias dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal). Para os conteúdos foi indicada a tematização do jogo, esporte, dança, ginástica e luta por meio da representação corporal e da cultura humana sobre os aspectos que envolvem a ludicidade, a saúde e o lazer.

Para o ensino do esporte em específico, em conformidade com a LDB em seu artigo 27, os PCNs descreveram o desenvolvimento do esporte educacional e o apoio as práticas esportivas não-formais. Os PCNs enfatizaram o trabalho com o esporte de forma inclusiva e de respeito as diferenças entre os(as) estudantes, de modo a estimular o conhecimento de si e das próprias potencialidades.

Os PCNs evidenciaram metodologias que consideram o desenvolvimento da autonomia, participação, cooperação, valores e princípios democráticos, que pudessem contribuir para o

⁵³ O modelo Toyotista de produção foi iniciado na década de 1950 no Japão.

⁵⁴ Entretanto, na prática a disciplina não foi inserida em todas as etapas de ensino. Em muitas escolas, a Educação Física nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental (1º ao 5º ano) não faziam e, ainda hoje, não fazem parte do currículo de muitos municípios brasileiros.

exercício crítico da cidadania do estudante. Desse modo, o esporte foi concebido na perspectiva do lazer, do divertimento e da melhoria da saúde, para que o(a) estudante saiba refletir criticamente questões ligadas ao esporte de rendimento que envolvem os aspectos de alienação midiática, consumista, discriminatória e antiética.

Desde o reconhecimento da Educação Física pela LDB e dos documentos que embasaram o trato pedagógico dos conteúdos, objetivos, metodologias e avaliações, infelizmente, a Educação Física não foi inserida em todas as etapas de ensino da educação básica.

Com vistas a mudar essa realidade, cinco anos após o sancionamento da LDB, foi criada a Lei nº 10.328/2001 que introduziu a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular” na LDB para tornar obrigatória a inserção da Educação Física em todas as etapas de ensino da educação básica, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Apesar do reconhecimento da obrigatoriedade como força de lei, dois anos depois, a Lei nº 10.793/2003, acrescentou que a Educação Física fosse considerada facultativa ao(a) estudante que:

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

Entendemos que a inclusão da palavra “obrigatória” foi considerada positiva. Mas, por outro lado, a palavra “facultativa” trouxe aspectos negativos. Na educação básica nenhuma outra disciplina foi considerada facultativa por força de lei.

Diante dos processos sociais, a partir da LDB de 1996 e dos documentos curriculares orientadores para a Educação Física e para as demais licenciaturas, novas discussões surgiram sobre a necessidade de reorganizar os currículos dos cursos de licenciaturas. Como consequência foram criadas as DCNs para formação de licenciados através da Resolução CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2002, atualmente substituída pela Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Essa configuração criou novas demandas, que resultaram na reestruturação dos cursos de Educação Física através da Resolução CNE/CES nº 07/2004, que instituiu DCNs específicas, além de diferenciar e distinguir os tipos de formação entre licenciatura e bacharelado. Atualmente essa resolução foi substituída pela Resolução CNE/CES nº 06/2018 – responsável

pelas novas DCNs e pela definição da formação geral e específica, conforme os perfis de formação para os cursos de licenciatura e de bacharelado em Educação Física.

Apesar de as novas orientações sobre os perfis de formação do licenciado e do bacharel em Educação Física, a década de 2010 foi marcada por diversas ações de políticas articuladas entre as pastas do MEC e do ME, que retomaram a visão e o discurso utilitaristas e anacrônicos (promoção da saúde, detecção de talentos e formação esportiva análogos a década de 1970) da Educação Física no ambiente escolar no período que antecedeu os megaeventos no Brasil (Jogos Pan e Parapan–Americanos, Copa do mundo FIFA de Futebol masculino e Jogos Olímpicos e Paralímpicos)⁵⁵.

Passado a euforia dos megaeventos e toda a expectativa sobre as possíveis melhorias na área da Educação Física (escolar e não escolar), aquisição de equipamentos e construção de complexos esportivos, o legado deixado na maioria das ações, de acordo com Matias e Mascarenhas (2017), excluiu a população de seus direitos e benefícios, além de repassar os gastos gerados por esses eventos à sociedade. Os autores ainda destacaram que a democratização do esporte como um bem da humanidade ficou muito aquém do anunciado devido aos objetivos estarem associados as questões mercadológicas e de reestruturações econômicas de acumulação de capital para novos setores e mercados.

Nesse período, muitas críticas recaíram sobre o descaso com os recursos e bens públicos (superfaturamento de licitações, corrupção, desvio de recursos, descontinuidade de políticas esportivas), violações de direitos humanos e favorecimento do setor privado (MATIAS; MASCARENHAS, 2017).

Apesar de a maioria dos agentes do campo acadêmico da Educação Física ter superado essa questão sobre a conceituação do esporte relacionados aos diferentes sentidos e significados atribuídos ao esporte, público atendido e a complexidade de objetivos, a sociedade de forma geral ainda atribui a Educação Física funções pragmáticas e utilitaristas, que de certa forma, ainda encontram no campo escolar docentes de Educação Física que se identificam com essas perspectivas e corroboram com essa visão.

Nesse processo de políticas educacionais, sejam elas de reorganização curricular ou de demandas temporárias (como exemplo dos megaeventos) na educação básica, os sistemas de ensino repassaram essas responsabilidades para os(as) professores(as) a competência de executarem tais projetos, que na prática, foram apoiados ou contestados.

⁵⁵ Ver Nunes (2015) sobre perfil de formação do licenciado em Educação Física e relações com a criação do Decreto nº 7.984/2013, Programa Atleta na Escola, conceitos do esporte-educação (esporte educacional e esporte escolar) e investimentos em políticas públicas no esporte.

Nessa esteira das competências e do que foi considerado importante para a organização do currículo, a BNCC surgiu com força de lei para efetivar a reforma curricular da educação básica. No caso da Educação Física, a BNCC a define como componente curricular da educação básica que tematiza as práticas corporais. O conceito de práticas corporais foi entendido como fenômeno cultural, contextual e intencional que pedagogiza e tematiza as manifestações da cultura corporal de movimento. As práticas corporais partem da compreensão de três dimensões: movimento corporal, organização interna e produto cultural.

De forma geral, a BNCC apontou para a importância do acolhimento das juventudes ao afirmar o compromisso com a educação integral e a construção do projeto de vida dos estudantes e de valores sociais de justiça, de democracia, inclusão e ética.

Em relação à Educação Física, na etapa do ensino fundamental, foi apresentado competências específicas de conhecimentos, as unidades temáticas (práticas corporais: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura), os objetos de conhecimento (subdivisão das unidades temáticas) e as habilidades a serem desenvolvidas para cada objeto de conhecimento / unidade temática.

No ensino fundamental a BNCC buscou garantir a compreensão, apreciação e produção das práticas corporais. Apontou para o desenvolvimento do trabalho sobre as práticas corporais que abarcassem a identificação das origens, modos de como podem ser aprendidas, vivências, reconhecimento dos modos de viver e percepção do mundo, compartilhamento de valores, desconstrução de preconceitos e discriminação, reflexão crítica sobre padrões de beleza, saúde, mídia e consumo, exercício e desempenho físico.

No caso do conteúdo esportivo, a BNCC se apoia na praxiologia motriz de Parlebas (1999), que visa apresentar ao(a) docente subsídios para fundamentar aspectos relacionados a lógica interna dos esportes por meio de um conjunto de critérios para classificar e ensinar os diferentes tipos de atividades esportivas.

Em relação ao sentido, seguiu a mesma concepção relacionada ao esporte educacional indicada nos PCNs, pautada nos princípios de liberdade, ludicidade, promoção à saúde e lazer. A finalidade do esporte foi de promover valores como a cooperação, inclusão, coeducação e tolerância. Orientou que a prática esportiva deve proporcionar a troca de papéis, o desenvolvimento de habilidades técnico-táticas, o protagonismo juvenil e a autonomia. Também ressaltou a importância de compreender os aspectos conceituais das diferentes manifestações esportivas, aspectos históricos e organizacionais de forma crítica e reflexiva. Porém, para o ensino médio, não foi descrito a sistematização de conteúdos e terminologias da Educação Física como no ensino fundamental.

Mediante a exploração realizada, essa revisão buscou abordar pontos centrais para o entendimento da constituição da Educação Física enquanto componente curricular, com ênfase na educação básica, além de descrever as consequências que as reformas educacionais ocasionaram no perfil de formação dos licenciados em Educação Física, considerando os interesses, conforme os recortes contextuais e legislativos, de âmbito educacional, político e econômico.

Assim, essa subseção apresentou de forma sintetizada os principais processos sociais ocorridos na área da Educação Física escolar enquanto componente curricular da educação básica, com a ciência da limitação de que outras perspectivas e enfoques podem ser realizados, para outras etapas de ensino, disciplinas e estudos sobre o tema. As próximas subseções têm o objetivo de apresentar os processos sociais (contextos históricos e legislativos) ocorridos na constituição da Rede Federal de Educação e nas carreiras de magistério federal.

2.2 Institucionalização da Rede Federal de Educação: contextos, legislações e concepções

Formalmente, a educação profissional foi criada através do Decreto nº 7.566/1909, na gestão de Estado de Nilo Peçanha. Esse período foi caracterizado pelo avanço da urbanização e surgimento das demandas de organização e controle social. Com essa justificativa moral e assistencialista, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas para a sobrevivência da classe proletária e, ao mesmo tempo, qualificação da mão de obra para atender as demandas econômicas do país (BRASIL, 2010).

Com o desenvolvimento econômico do país e do processo de industrialização (1930 a 1945), outras escolas federais de educação profissional foram surgindo no ímpeto do capitalismo industrial com apoio estatal. Em 1942 as escolas foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas e a formação ofertada era equivalente o nível secundário.

Por outra ótica, essa ação visou oferecer uma escolarização simplificada (insuficiência de recursos financeiros) e adestrada para o trabalho (modelo educacional adotado). Dado a conjuntura, não havia exigência de escolarização geral e ampliada para classe trabalhadora, uma vez que o trabalho intelectual era pouco requerido, já que o importante era memorizar os procedimentos. Tal lógica do domínio técnico, operacional e de gestão, coadunava com as organizações típicas de trabalho tayloristas/fordistas (KUENZER, 2007).

Nas décadas seguintes (1950 a 1960) as escolas foram transformadas em autarquias (1959), passaram a ser denominadas como Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais e ganharam autonomia didática e de gestão (BRASIL, 2010). No final desse período,

a Lei da Reforma Universitária proporcionou à expansão de cursos superiores, pois havia carência de mão de obra especializada para atender os setores industriais. Diante disso, uma alternativa foi ofertar cursos de curta duração com a intenção de atender as regionalidades e o mercado de trabalho (SOUSA, 2013).

Na década de 1970, o interesse do Estado (regime da ditadura militar) continuou em sintonia com o atendimento do mercado de trabalho. Como exemplo, a LDB em 1971, transformou o currículo do segundo grau em técnico-profissional. Em 1978, com o interesse de desenvolver os setores de Transportes, Petroquímicos e Comunicações, houve a transformação de três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais) em Centro Federais de Educação Tecnológica (CEFET) para formar engenheiros e tecnólogos (BRASIL, 2010).

Mas, outros problemas de ordem política (movimento estudantil requerendo ampliação de vagas para o ensino superior), social (pessoas com formação superior de diversas camadas sociais que não conseguiam empregos desejados) e financeira (necessidade de expandir o ensino superior com poucos recursos) acabaram frustrando parte do plano de expansão da rede técnica, tecnológica e superior devido à recessão econômica e endividamento público (PETEROSI, 1980).

Na década de 1980, a economia mundial moldada pelo advento da globalização, trouxe a necessidade do domínio tecnológico aos processos de produção, desde a fabricação de componentes de telecomunicações, microeletrônica e de informática até os de robotização, automação, processos produtivos e métodos de gestão. Essa nova configuração comercial abriu e desregulamentou os mercados, surtiu efeitos inflacionários na economia brasileira e retraiu a obrigatoriedade da profissionalização (BRASIL, 2010).

Na década de 1990, as poucas instituições federais existentes iniciaram um movimento de discutir iniciativas e demandas comuns que pudessem ser norteadas, organizadas e interligadas como rede. Mas isso, só foi viabilizado através da Lei nº 8.948/1994 que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformou, gradativamente, conforme os critérios de infraestrutura, administrabilidade, recursos humanos e condições técnico-pedagógicas, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs.

Apesar de criar o sistema, a lei acima bloqueou a criação ou a expansão de novos câmpus ou instituições, pois o artigo 3º em seu parágrafo §5º condicionou a responsabilidade de criar, manter os gastos e gerir aos estados, municípios, setor produtivo ou organização não-governamental. Com a vigência dessa lei surgiram as Unidades de Ensino Descentralizada (UNED) sem autonomia financeira, administrativa e pedagógica, pois foram vinculadas as autarquias federais existentes.

Paralelo a isso, em 1996, a LDB foi reformulada. Como destaque foi suprimido as questões assistencialistas e de preconceito de classe pela proposição de mecanismos de inclusão social e democratização da educação. Para o ensino médio foi apontado o caráter propedêutico de formação para a cidadania e a formação profissionalizante se tornou facultativa com a possibilidade de ser realizada no próprio estabelecimento de educação ou em parceria com instituições especializadas.

Assim, a LDB abriu caminho para a Reforma Profissional, materializada através do Decreto nº 2.208/1997 e da Portaria nº 646/1997, com bases no estado mínimo, conveniado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento. Em seguida, a gestão de Estado de FHC lançou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Dois anos depois, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em CEFETs, plano retomado do ano de 1978.

Assim, essa ação coordenada separou a educação geral da profissional e tecnológica, sendo requerida a rápida formação profissional de jovens e adultos trabalhadores para o mercado de trabalho em detrimento de uma educação mais plena.

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas [...] entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 28).

Essa separação da educação profissional do ensino médio, seguiu a mesma formatação do ‘Sistema S’⁵⁶, de formação de mão de obra pragmática, “tecnicamente precarizada” para atender as demandas do mercado de trabalho e para a própria sobrevivência do trabalhador (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

⁵⁶ O “Sistema S” é composto por instituições corporativas prestadoras de serviços, administradas de forma independente por federações e confederações empresariais, que objetivam oferecer treinamento profissional, lazer, saúde e consultoria aos(as) trabalhadores(as) do terceiro setor. Para o oferecimento desses serviços, as empresas contribuem compulsoriamente com alíquotas que variam de 0,3% a 2,5% descontadas da folha de pagamento de funcionários(as). Embora sejam consideradas paraestatais, são instituições privadas e não estão ligadas a nenhuma dependência administrativa do Estado. O Sistema S é composto pelas seguintes instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Aprendizagem do Transporte (Senat); Serviço Social de Transporte (Sest); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

De acordo com Mancebo e Silva Júnior (2015), sobre a educação profissional e tecnológica na gestão de Estado do governo FHC (1995 a 2002), a primeira característica foi desarticular o ensino médio da educação profissional e a segunda foi de implementar políticas de educação profissional submissas as demandas da economia financiada por organismos internacionais.

Iniciado a gestão de Estado do governo Lula (2003 a 2010) o tratamento dado à educação profissional e tecnológica foi de:

(...) reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1089).

Uma das primeiras medidas, sete anos depois, foi revogar o Decreto nº 2.208/1997 através do Decreto nº 5.154/2004 que estabeleceu a possibilidade de organização curricular e pedagógica de educação profissional integrada à educação geral, com outra perspectiva, mais humana e inclusiva (LIMA FILHO, 2011).

Junto a nova perspectiva, o Decreto nº 5.225/2004 possibilitou que os CEFETs ganhassem o *status* de instituição de ensino superior, equivalente as condições de autonomia das universidades. Nessa direção, na gestão de Estado do governo Lula, os CEFETs foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), conforme a orientação difundida pelo Banco Mundial desde a década de 1990, quanto à diversificação e aos custos modestos (comparados as universidades) (OTRANTO, 2012).

No ano seguinte, a Lei nº 11.195/2005 reformulou o artigo 3º, parágrafo §5º, da Lei nº 8.948/1994⁵⁷. Essa mudança na legislação retirou a expansão condicionada as parcerias e

⁵⁷ Destaca-se a transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sendo a primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil. Outros CEFETs pleitearam se transformar em Universidades Tecnológicas, mas não foram atendidos. As construções das instituições federais existentes eram as mais variadas possíveis e, diante disso, para construção de novas unidades, o MEC preferiu padronizar a construção dos novos IFs, semelhantes as universidades, porém, mais enxutos e com menor repasse financeiro. Isso reforçou a ideia de oferecer uma formação profissional e tecnológica para os(as) trabalhadores(as) que fosse mais pragmática, flexível e rápida. Em 2006, o Decreto nº 5.773/2006 (atualmente revogado e atualizado pelo Decreto nº 9.235/2017) dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Sendo lançado em 2006, o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para normatizar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado. Posteriormente, em 2007, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos passou por consulta pública, sendo a versão final entregue no início de 2008.

devolveu esse protagonismo ao Estado. Assim, a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica compreendeu os anos de 2005 a 2007, com a construção de novas unidades de ensino.

O objetivo dessa fase foi implantar 64 unidades novas em estados em que a formação profissional e tecnológica estava ausente, ou seja, pontualmente em periferias de grandes centros urbanos e cidades do interior⁵⁸. Essa perspectiva, com a presença e apoio do Estado, visou contribuir com o desenvolvimento local e regional, com a escolarização e a formação profissionalizante e tecnológica, na intenção de melhorar o padrão de vida em diferentes espaços geográficos.

Nesse sentido, o Decreto nº 5.840/2006 instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional através da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) para o ensino fundamental, médio e educação indígena. Neste mesmo ano, houve o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional e a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica realizados pela SETEC, que debateram a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Diante dessa transformação, de forma sintetizada, considerando o processo histórico, a figura 1 apresenta o principal objetivo do Estado sobre a educação na esfera administrativa federal relacionado com a linha do tempo.

Figura 1 – Constituição da Rede Federal de Educação.

1909	1937	1942	1959	1978	2008
Escolas de Aprendizagem e Artífices	Liceus Profissionais	Escolas Industriais e Técnicas	Escolas Técnicas e Agro-técnicas	Centros Federais de Educação Tecnológica CEFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia IFs

Fonte: Adaptação/Portal MEC – arquivos centenários históricos/2017 (GARCIA *et al.*, 2018).

Foco assistencialista e econômico	Foco econômico		Foco econômico
Controle Social Mão-de-obra	Agrícolas Industriais	Engenharias Tecnológicas	qualidade social

Fonte: Garcia et al. (2018)

Em relação a segunda fase de expansão debatidas em 2006, sob organização da SETEC, a mesma foi planejada para ocorrer entre 2007 a 2010 através da proposição da meta de

⁵⁸ Na região Nordeste houve maior contemplação de novas unidades.

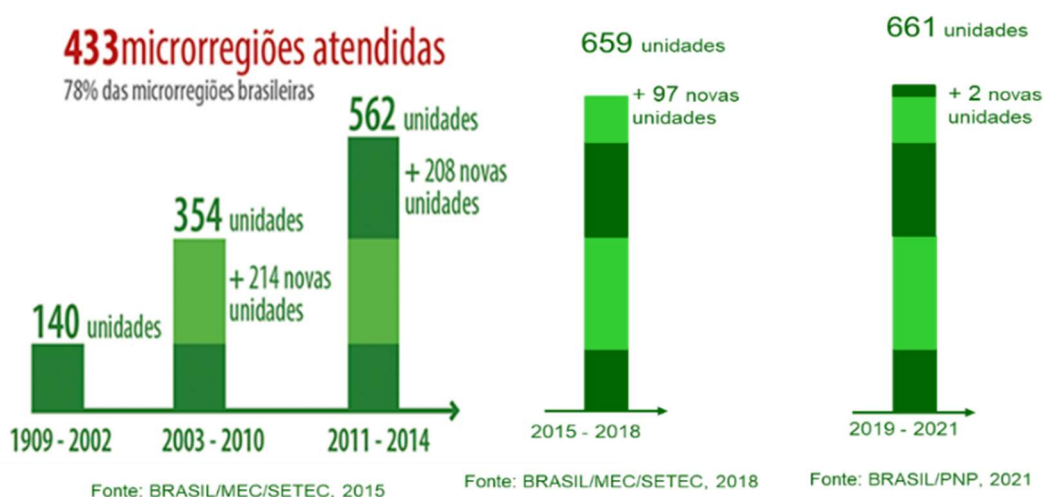
construir mais de 150 novas unidades em cidades-polo para cobrir as mesorregiões. A pretensão foi de entregar e ofertar cursos qualificados à sociedade em consonância com as necessidades e interesses de desenvolvimento local, de ensino técnico, superior e de pós-graduação. A projeção foi de 180 mil vagas para educação profissional e tecnológica, mais de 500 mil matrículas e 354 unidades até o ano de 2010.

A terceira fase de 2011 a 2014, projetou construir mais 208 novas unidades. De acordo com Tavares (2012) a pretensão era atingir 1,2 milhão de estudantes matriculados e ter um Instituto Federal a cada cinco municípios brasileiros⁵⁹.

Martins (2017) apontou que de 2004 em diante, a Rede Federal, pautada em princípios inclusivos, democráticos, emancipatórios e de qualidade social, passou a ser considerada como uma estrutura de educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Nessa direção o marco legal da lei de criação (Lei nº 11.892/2008) considerou a educação como direito fundamentada em princípios de formação humana, politécnica e omnilateral e nos preceitos democráticos, inclusivos justos e emancipatórios. Enquanto o trabalho foi considerado como princípio educativo, embora houvesse a coexistência e a pressão da lógica do capital sobre o(a) cidadão(ã) produtivo(a). A figura 2 exemplifica o processo de criação e expansão da Rede Federal de Educação:

Figura 2 – Criação e expansão da Rede Federal de Educação.



Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, 2015; 2018; 2021)

⁵⁹ Maldaner (2016) considerando dados de 2015, indicou que a Rede Federal estava presente em 500 municípios brasileiros e possuía 562 unidades. Em 2005 eram 173 mil matrículas e em 2015 passou a ofertar 8 milhões de matrículas, somente com o PRONATEC, lançado em 2014. O corpo docente que era de 12 mil, depois da expansão passou para aproximadamente 30 mil em 2016, com mais de 26 mil docentes com alguma pós-graduação.

A exemplo do que se estava propondo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 (documento produzido pelo MEC), expôs a visão sistêmica da educação, a territorialidade, o desenvolvimento, o regime de colaboração, a responsabilização e a mobilização social. Tais pressupostos expressaram a combinação entre educação, territorialidade e desenvolvimento pautados nos princípios de qualidade, equidade e potencialidade. Conforme consta no item 2.3.1 Educação Profissional e Educação Científica do PDE:

Diante dessa expansão sem precedentes, a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma **atuação integrada e referenciada regionalmente**, evidência com grande nitidez os desejáveis enlaces entre **educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade**. A missão institucional dos IFET deve, no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, **como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio**; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. Quanto à relação entre educação e ciência, o IFET **deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica**, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica (BRASIL, 2007, p. 32-33) grifo nosso.

Portanto, a política de Estado proposta para a educação técnica, profissional e tecnológica entre as várias justificativas, de forma implícita, defendeu a ideia central de que para conquistar soberania, retomar o crescimento econômico e sair da condição de consumidor, era preciso se tornar produtor de ciência e tecnologia. E que isso só seria possível com políticas que viabilizassem essa transformação.

Assim, o Decreto nº 6.095/2007 estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para compor os Institutos Federais de Educação Tecnológica, no âmbito da Rede Federal.

Apesar do tensionamento de discussões sobre a concordância ou discordância sobre a integração, a maioria das instituições se afiliou voluntariamente, outras de forma coercitiva pela falta de garantia de vários aspectos (OTRANTO, 2012). Dessa forma, a reforma da educação

profissional e tecnológica foi implantada através da Lei nº 11.892/2008, responsável pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme a seguinte configuração:

33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs); 32 Escolas Vinculadas às Universidades Federais; uma Universidade Tecnológica Federal e uma Escola Técnica Federal. Todos os CEFETs e grande parte das EAFs contavam com várias Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), que se constituíam em uma espécie de campus avançado dessas instituições. Somente os CEFETs já contavam, na época, com 58 UNEDs (OTRANTO, 2012, p. 204).

De fato, houve expansão e construção de novas unidades, mas por outro lado, a criação dos IFs abarcou outras unidades já existentes. Nem tudo funcionou compassadamente, muitas instituições não estavam preparadas para funcionarem aos moldes das universidades e, além disso, oferecerem cursos técnicos, de ensino médio e de educação de jovens e adultos (PROEJA). Assim, Otranto (2012) fez um contraponto e ressaltou a preocupação crítica com relação à expansão e ao hibridismo sem o aporte financeiro e recursos humanos necessários.

E, sobre as possibilidades, o artigo 6º da lei de criação apontou que as finalidades e características dos IFs deveriam ser:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, **em todos os seus níveis e modalidades**, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a **integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior**, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em **centro de excelência na oferta do ensino de ciências**, em geral, e de **ciências aplicadas**, em particular, estimulando o desenvolvimento de **espírito crítico**, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como **centro de referência** no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, Lei nº 11.892/2008) grifo nosso.

Com destaque para o item III, para Quevedo (2016), a proposta de verticalização foi no sentido de ofertar cursos da mesma área em diferentes níveis e possibilitar que o(a) estudante possa dar continuidade nos estudos na mesma unidade, como exemplo, do ensino médio a pós-graduação; possibilitar vantagens e desafios de atuação docente em diferentes níveis de ensino; otimizar o percurso formativo para além dos custos, voltada para a garantia do direito de ter formação pública qualificada.

Enquanto os artigos 7º e 8º descreveram um conjunto de objetivos para IFs, como:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art.

7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

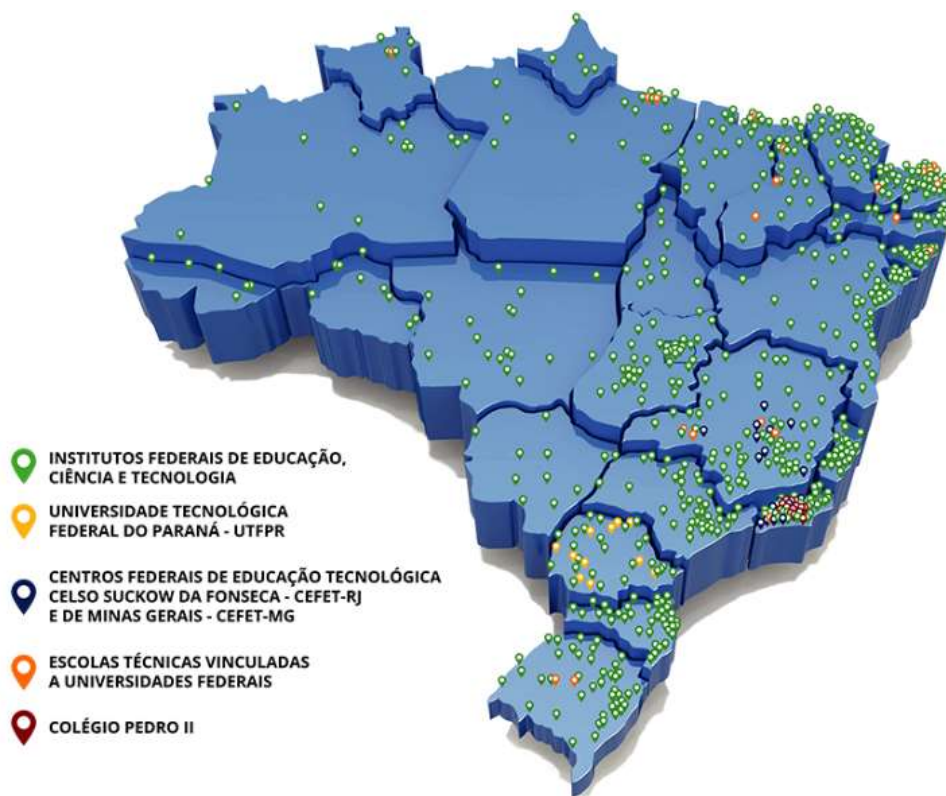
§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei (BRASIL, Lei nº 11.892/2008)

Portanto os IFs, a Universidade Federal do Paraná, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow (CEFET-RJ), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais foram integradas à Rede Federal, que por sua vez foi vinculada à SETEC e, esta última, ao MEC.

No portal do MEC, as informações mais recentes sobre o quantitativo da Rede Federal referem-se ao ano de 2019, composta por 38 reitorias de Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2019). Considerando os câmpus existentes, têm-se o total de 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país, conforme a figura abaixo:

Figura 3 – Distribuição da Rede Federal de Educação.



Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, 2019)

Na visão da gestão de Estado que criou a Rede Federal de Educação, podemos destacar algumas ações como: pesquisas em parcerias no desenvolvimento de projetos com países que integram o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), Comunidade de Língua Portuguesa (CPLP) e outros países como o Canadá; projetos de extensão com o compromisso de inclusão social oferecidos à comunidade; ensino qualificado em todos os níveis, como a educação básica (preparação humana e para o ingresso no ensino superior), cursos técnicos profissionalizantes, cursos superiores e cursos de pós-graduação.

Sobre a definição, de acordo com a política de criação, os IFs foram considerados como:

(...) instituições de natureza jurídica de autarquia, detentoras da autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar, entendendo-se que tudo o que possa ser referido ao maior alcance possível (...) deverá ser realizado a partir do conjunto daquilo que a consciência jurídica geral entende – ainda que indiretamente – como pertinente a tais matérias (BRASIL, 2010, p. 36).

Em relação aos cursos de ensino superior, os IFs foram equiparados às universidades federais com autonomia de autogoverno e autonormação para o ensino, pesquisa e extensão. Organizadas como:

(...) instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2010, p. 37).

Com essa organização, sem incluir os vencimentos dos servidores (responsabilidade do Ministério do Planejamento) foi previsto pelo Estado a proposta orçamentaria anual para todos os câmpus e reitorias. No ensino superior, a parte administrativa ficou sob a responsabilidade do Colégio de Dirigentes (CODIR) composto por: Reitor(a), Pró-reitor(a), Diretor(a)-Geral de todos os câmpus; e Conselho Superior (CONSUP), composto por: representantes docentes, estudantes, servidores(as) técnico-administrativos, egressos(as), sociedade civil, Ministério da Educação e CODIR⁶⁰.

De acordo com Conde et al. (2016) a descentralização e a interiorização dos IFs são vistas como uma política social reparadora de oferta de ensino técnico de nível médio e superior, além de fomentar outras políticas sociais por meio de vários projetos como Mulheres Mil, PROEJA e PRONATEC. Outras ações importantes foram as formações oferecidas aos(as) docentes da educação básica e a educação profissional para a classe trabalhadora.

Outras alterações importantes legislativas vieram através do Decreto nº 8.268/2014, que alterou o Decreto nº 5.154/2004 ao incluir alguns dispositivos da LDB como a concepção do trabalho como princípio educativo, indissociabilidade entre teoria e prática e articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Nessa direção, com base na autonomia e respeito à democracia, comprometido com a região em que está inserido, considerando os constantes diálogos com a sociedade e as suas diversas representações favoráveis aos arranjos produtivos locais (APL)⁶¹, sociais e culturais,

⁶⁰ O CODIR é um órgão de caráter consultivo e o CONSUP se trata de um órgão de caráter consultivo e deliberativo.

⁶¹ De acordo com Costa (2010) o termo APL é definido como espaço social e econômico, historicamente formado por aglomeração de produtores ou de empresas, com derivação de um conjunto de instituições similares, que são independentes ou mantêm relações entre si, que se interagem num determinado espaço geográfico por fluxos e bens de serviços. Exemplo: Estado, associações empresariais, instituições de crédito, ensino.

os IFs buscaram assentar o seu fazer pedagógico através do oferecimento de educação pública (profissional e tecnológica) no sentido de superar as contradições existentes.

Em 2014, outra legislação importante foi a aprovação do PNE com medidas direcionadas à educação profissional e tecnológica, com destaques para as metas de número 10, que visa oferecer no mínimo 25% de matrículas ao PROEJA e de número 11, que objetiva triplicar as matrículas para educação profissional e técnica, assegurando ao menos 50% da expansão no segmento público.

Mas, para atingir as metas, torna-se relevante considerar a complexidade postas por suas características, finalidades, objetivos e recursos humanos. Nesse sentido, Saldaña (2013) publicou uma matéria que apontava déficit de 8 mil docentes (20%). Essa realidade levou docentes a dar aulas em níveis de ensino em que não tinham experiência. Embora ministrar aulas em todos os níveis seja de competência do cargo docente de IFs, essa atribuição só passou a vigorar com força de lei, a partir de 2008, quando a carreira de magistério federal de professores de 1º e 2º graus foi extinta e substituída pela criação da carreira de magistério EBTT. Com essa transformação, muitas instituições foram anexadas e o quadro docente permaneceu o mesmo, porém, com novas atribuições e desafios variados.

De acordo com Otranto (2012), em alguns casos, esse fato gerou inicialmente ensino improvisado ou de baixa qualidade. Além disso, novos(as) docentes concursados(as), salvo exceções, aspiravam lecionar no ensino superior e trabalhar com a pesquisa. Quando orientados a trabalharem com ensino médio e com projetos de extensão, alguns professores(as) se frustravam e reagiam negativamente a essas atribuições. Outros problemas internos surgiram, entre eles, as relações de (des)prestígio do campo pedagógico e as hierarquias entre os níveis de ensino, relacionados aos *status* e aos estigmas.

Lima (2012) ressaltou que a legislação não previu pontualmente questões de atuação e necessidade de formação pedagógica docente, conforme as demandas, modalidades, níveis de ensino e projetos educacionais ofertados.

Considerando a expansão, a contratação de professores(as), cursos oferecidos e alcance de matrículas, e ainda que a rede oferecesse oportunidades de formação continuada, principalmente de afastamento remunerado para qualificação continuada, Maldaner (2016) apontou que a formação pedagógica de docentes, não foi contemplada adequadamente na implementação das políticas públicas.

Para Silva (2017) a atuação docente deve ser indissociada do ensino, pesquisa e extensão. Considerando que os(as) docentes podem atuar simultaneamente em diferentes níveis e modalidades de ensino, para a autora, a estratégia administrativa e gerencial de reduzir gastos

públicos, expandir a verticalizar o ensino, exigem que o perfil docente dos IFs seja multi e interdisciplinar. Assim, reflete até que medida a adequação didática em diferentes níveis e modalidades de ensino, de forma simultânea, de fato tornou-se efetiva.

Outra questão importante foi de aumentar a oferta de cursos de licenciaturas, que garantissem o mínimo de 20% de suas vagas destinadas à formação pedagógica, principalmente para docentes da educação básica.

De forma crítica, Lima (2013) destacou que a oferta das licenciaturas foi utilizada para cobrir uma demanda (externa aos IFs) da sociedade, sem dialogar com a vocação (diferenciação/fragmentação do ensino superior de formação tecnológica) dos IFs. Além disso, a autora afirma que a maioria dos cursos é oferecida no período noturno e atende um perfil socioeconômico menos favorecido, e que as políticas de formação de professores(as) nos IFs refletem na abertura quantitativa de cursos que, em muitos casos, não foi acompanhada da qualidade de oferta.

Em análise feita por Santos e Rodrigues (2015), com base nos dados de expansão e diversificação dos IFs, sem desconsiderar as questões ou intenções de olhar a escola enquanto mercadoria ou meio de auxiliar em uma das engrenagens do sistema capitalista, foi notável que as regiões com maiores desigualdades sociais foram as que mais receberam novas unidades e mais investimentos financeiros.

A expansão e a diversificação da educação profissional e tecnológica, apesar de não ocorrer exclusivamente, “articulam-se explicitamente às demandas do modo de produção capitalista”, marcadas por contradições: limites estruturais (histórico-político) sobre a origem social da escola na sociedade capitalista; e limites da educação brasileira em todas etapas de ensino (SANTOS; RODRIGUES, 2015, p. 97).

Apesar da possibilidade de diversificar e aprofundar diferentes temas relacionados as Rede Federal de Educação, o tempo e espaço para o desenvolvimento dos objetivos que esse trabalho se propôs, não permitem estender essa exploração. Assim, o breve panorama sinteticamente apresentado revelou que a constituição e a institucionalização da Rede Federal de Educação perpassou por diferentes e intensos processos sociais, principalmente nesses últimos 15 anos, com destaques para: integração de instituições existentes antes da lei de criação e expansão de novas unidades, além da oferta de educação pública e de qualidade para diferentes camadas sociais por meio da formação em diferentes cursos e níveis de ensino, com possibilidade de formação verticalizada.

2.2.1 Institucionalização das carreiras de magistério federal: contextos e legislações

Para entender a constituição da carreira de professores(as) da educação básica, técnica e tecnológica (EBTT), faz-se necessário resgatar alguns pontos, com respaldo da legislação que a constituiu. Na década de 1930⁶², o Estado iniciou a organização sistemática de contratação de recursos humanos e (planos de) carreiras referentes ao funcionalismo público através da Lei nº 284/1936. Nessa organização o MEC foi um dos corresponsáveis pela construção das carreiras de professores(as) federais⁶³.

Até o fim do período da ditadura militar, houve alguns avanços e outros retrocessos para as diferentes carreiras do funcionalismo público. No início da redemocratização, tem-se um contexto conturbado. De um lado o país sofria com a inflação, aumento das dívidas públicas e recessão econômica e, do outro, servidores(as) públicos(as) federais lutavam através de greves e paralisações contra o arrocho salarial, políticas de reposições salariais e melhoria nas carreiras. Nesse cenário, a Lei nº 7.596/1987, conhecida como Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos alterou os dispositivos das leis anteriores, com a seguinte definição:

Art. 3º As universidades e demais instituições federais de ensino superior, estruturadas sob a forma de autarquia ou de fundação pública, terão um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente e para os servidores técnicos e administrativos, aprovado, em regulamento, pelo Poder Executivo, assegurada a observância do princípio da isonomia salarial e a uniformidade de critérios tanto para ingresso mediante concurso público de provas, ou de provas e títulos, quanto para a promoção e ascensão funcional, com valorização do desempenho e da titulação do servidor (BRASIL, 1987).

Apesar de a lei se referir a unicidade para classificação e distribuição de vários cargos do poder executivo, na área educacional, observamos que logo depois, o Decreto nº 94.664/1987 definiu as atribuições dos cargos e normatizou o regime de trabalho e as tabelas salariais. Embora seja a mesma legislação com referência para a mesma carreira para todos(as) trabalhadores(as) da educação, haviam distinções entre os cargos, salários e garantias

⁶² Ano em que o MEC foi criado.

⁶³ Ver: Lei nº 284/1936 que reajusta os quadros e os vencimentos do funcionalismo público civil da União e estabelece diversas providências; Lei nº 1.711/1952 que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis da União (normatiza o vínculo estatutário e concurso público para admissão). Decreto-Lei nº 200/1967 que dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa (flexibilizou a Lei nº 1.711/1952 e autorizou admitir servidores(as) vinculados(as) a Consolidação do Trabalho Celetista (CLT)).

previdenciárias pertencentes a cada uma delas: docentes de ensino superior; docentes de ensino de 1º e 2º graus; servidores(as) técnico-administrativos.

Em vista de como era estruturado, foi notório o avanço de pontos importantes e algumas garantias para docentes de instituições federais como: isonomia; definição da atividade docente; regramento de ingresso na carreira; regime de trabalho com destaque para a dedicação exclusiva; regras de ascensão funcional; possibilidade de afastamento remunerado; e criação da comissão permanente de pessoal docente (CPPD) em cada instituição (para acompanhar e executar a política de pessoal docente). O quadro 1 sintetiza a constituição das carreiras de magistério federal até o ano de 1987:

Quadro 1 – Constituição das carreiras de magistério federal (1936 a 1987).

1936	1952	1967	1987 - Estruturação
Lei nº 284/1936	Lei nº 1.711/1952	Decreto Lei nº 200/1967	Lei nº 7.596/1987 Decreto nº 94.664/1987
Carreiras Funcionalismo Público	Estatuto Funcionalismo Público Vínculo Estatutário por meio de concurso público	Reorganização Administrativa Federal Autorização de admissão através de vínculo da CLT	Plano Único de Cargos e Empregos Professor(a) Magistério Superior Professor(a) 1º e 2º graus Ingresso: concurso público de provas e títulos Regramento de ingresso; atribuições; cargos, regime de trabalho (dedicação exclusiva); CPPD; afastamento; plano de carreira; salários

Fonte: Brasil - Lei nº 284/1936, Lei nº 1.711/1952, Decreto-Lei nº 200/1967, Lei nº 7.596/1987 e Decreto nº 99.664/1987

Na prática, a isonomia foi condicionada a cada cargo, que por sua vez representava carreiras distintas, no caso, docentes para atuar na educação superior e docentes para atuar na educação básica.

Ao traçar um paralelo entre as duas carreiras, destacaram-se algumas diferenças com relação aos(as) docentes de 1º e 2º graus: não foi previsto trabalho com a extensão; havia possibilidade de trabalho de 40 horas sem a proibição de acumular cargos⁶⁴; haviam seis classes (A, B, C, D, E e Professor Titular), sendo cinco classes com quatro níveis cada e a classe de Professor Titular de nível único (totalizando 21 níveis).

⁶⁴ Havia três tipos de regime: 40 horas dedicação exclusiva, 40 horas e 20 horas.

Para docentes do ensino superior, haviam quatro classes (Professor Auxiliar, Professor Assistente, Professor Adjunto e Professor Titular), sendo três classes com quatro níveis e a classe de Professor Titular de nível único (totalizando 13 níveis).

O acesso a classe de Professor Titular para o magistério de 1º e 2º graus e para o magistério superior era por tempo e por titulação, as diferenças eram que para o magistério superior havia concurso público (provas) e para o magistério da educação básica não, e o tempo mínimo de efetivo exercício exigido era de 15 anos para o magistério de 1º e 2º graus e de 8 anos para o magistério superior⁶⁵.

Ao comparar a progressão na carreira entre o magistério superior e o magistério de 1º e 2º graus, na carreira da educação básica tinha oito níveis a mais para progressão, ou seja, 16 anos a mais para chegar ao topo da carreira (somente por tempo), no caso de não conseguir o adiantamento da progressão através da combinação de tempo e titulação adquirida ao longo da carreira. A remuneração, os benefícios e as vantagens do magistério da educação básica eram inferiores, mas a longo prazo, com a progressão na carreira se aproximavam do magistério superior.

No entanto, no magistério da educação básica admitia-se o ingresso com formação de: 2º grau para classe A; licenciatura curta para classe B; licenciatura plena para classe C; Especialização para classe D; Mestre para classe E; Doutor, Livre-Docente ou notório saber com no mínimo 15 anos de efetivo exercício no magistério para a classe de Professor Titular.

Era a titulação do(a) ingressante ou adquirida após o ingresso que definia em que classe (nível 1) seria enquadrado(a). Como exemplos, no magistério da educação básica, ingressantes da classe A (sem nenhuma outra titulação) poderiam demorar o tempo de 40 anos para chegar ao topo da carreira, ingressantes na classe C (com licenciatura plena) poderiam demorar 24 anos e ingressantes na classe E (com aquisição de mestrado e de doutorado no meio da carreira) demoraria oito anos (referente aos quatro níveis da classe E) mais o tempo de espera de sete anos para completar os 15 anos mínimos exigidos.

No caso do magistério superior, o ingresso era dado sempre no nível 1 e o enquadramento da classe era conforme as titulações: graduação em curso superior para classe

⁶⁵ As progressões eram por níveis (dentro de cada classe) no sentido horizontal por mérito (desempenho 2 anos / ou 4 anos de atividade em órgão público); e por classe no sentido vertical por mérito (titulação ou desempenho acadêmico, desde que estivesse, no mínimo, há dois anos no nível 4 da respectiva classe ou com interstício de quatro anos de atividade em órgão público. Avaliação de desempenho se refere a ponderação de fatores de assiduidade, responsabilidade e qualidade do trabalho, entre outros, a serem considerados, a critério do Conselho Superior Competente, ver capítulo V, artigo 11 da Portaria nº 475/1987.

de Professor Auxiliar; Mestre para classe de Professor Assistente; Doutor ou Livre-Docente para a classe de Professor Adjunto; Doutor, Livre-Docente ou notório saber para a classe de Professor Titular mediante concurso público de provas e títulos.

Como exemplo, para chegar ao topo da carreira, aos ingressantes com doutorado deveriam esperar no mínimo oito anos para acessar a classe de Professor Titular e, no máximo, considerando o ingresso com a graduação na classe de Professor Auxiliar com aquisição de titulações no meio da carreira, demorariam 24 anos.

De forma comparativa, observamos que a categoria de professores(as) de 1º e 2º graus conseguiu alguns avanços, mas estava muito distante da carreira de magistério superior. No ano de 1987, as insatisfações de docentes do magistério federal resultaram em paralisações das atividades que atingiram 75% de aderência e greve de 44 dias ao longo desse ano⁶⁶. Tais movimentos pressionaram e abriram negociação com o Estado. Como resultado, o Estado editou a Portaria nº 475/1987.

Entre as mudanças, para o magistério da educação básica ficou estabelecido a carga horária mínima de 10 horas de trabalho em sala de aula para qualquer um dos regimes de trabalho, a carga horária máxima de 24 horas para 40 horas com ou sem dedicação exclusiva e a possibilidade de trabalhar com a extensão. Para o magistério superior ficou estabelecido a carga horária mínima de 8 horas e máxima de 20 horas.

Na gestão de Estado de Lula, o movimento de criação e expansão dos IFs, a partir de 2004, período em que algumas instituições passaram a ter funcionamento análogo as universidades, surgiram problemas como a possibilidade de professores(as) ministrarem aulas em cursos de diferentes níveis de ensino aos quais não tinha experiência. Situações de recusas e de frustrações surgiram em alguns casos quando os(as) docentes eram deslocados(as) de nível de ensino de atuação habitual e competência, ocasionando desvio de função.

Em 2005 aconteceram outras paralisações que reivindicaram a contratação de mais docentes, reposição salarial, mudanças na regra para o acesso da classe de titular para o magistério de 1º e 2º graus, entre outras.

Em meio as negociações requeridas pelos(as) docentes de 1º e 2º graus, a resposta do Estado veio através da Lei nº 11.344/2006 que reestruturou a carreira de magistério de 1º e 2º graus, incluiu e alterou alguns dispositivos como: exclusão das classes A e B e ingresso direto

⁶⁶ Disponível em: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/funcionalismo-adere-as-greves#card-36>>. Acesso: em 21 jan. 2021.

para a classe C, tendo em vista que a exigência mínima para entrada era a licenciatura plena⁶⁷ ou equivalente devido a LDB (1996) e as novas DCNs de licenciaturas (2002) já estarem vigorando, além da troca na nomenclatura de classe de Professor Titular para classe Especial.

Para o magistério de 1º e 2º graus, com a exclusão da classe A e B, houve a diminuição de 8 níveis. Isso correspondeu a diminuição do tempo de 16 anos para a progressão, o que reduziu para 13 níveis. Essa alteração deixou o tempo de progressão similar entre as carreiras de magistério da educação básica e superior.

A progressão para classe Especial no magistério da educação básica foi definida da seguinte maneira: avaliação de desempenho de docentes que estivessem pelo menos dois anos no nível 4 da classe E, desde que tivessem oito anos de efetivo exercício e título de mestre ou doutor; ou 15 anos de efetivo exercício e diploma de especialização, aperfeiçoamento ou graduação⁶⁸.

Para o magistério superior foi criada mais uma classe entre a classe de Professor Adjunto e a classe de Professor Titular, chamada de classe de Professor Associado com mais quatro níveis, passando a totalizar 17 níveis. Para alcançar o topo da carreira, classe de Professor Titular, era exigido a titulação de Doutor.

Outras legislações vieram na sequência como o Decreto nº 6.095/2007 que estabeleceu diretrizes para integração das instituições federais para compor a Rede Federal de Educação. Essa medida intensificou os problemas ocorridos desde 2004 sobre as resistências, chamadas de desvio de função.

Essa nova configuração, suscitou discussões sobre diversos temas referentes ao trabalho requerido aos trabalhadores dessas instituições. Com essa proposta, representantes sindicais e dirigentes (representando a categoria) na figura de órgãos colegiados discutiram com o MEC para que houvesse outra reestruturação na carreira de professores(as) de 1º e 2º graus, que fossem compatíveis com a ideia de uma educação ampla (diferentes cursos) e verticalizada (aprofundamento do conhecimento em diferentes níveis).

Na manifestação do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação (CONCEFET), entre as pautas, destacaram-se:

⁶⁷ O termo licenciatura plena era usado para diferenciar da licenciatura curta. Anterior a LDB de 1996, havia a formação em licenciatura curta, que habilitava a trabalhar somente no ensino fundamental.

⁶⁸ Para docente com titulação acadêmica inferior a graduação e que estava no nível 4 da classe E, a regra estabelecida foi de: ter ingressado na carreira antes da legislação e ter 15 anos de efetivo exercício. Aos(as) aposentados(as) que estavam no nível 4 da classe E, foi dada a opção de pleitear a classe especial desde que cumprido os requisitos estabelecidos, porém, isso implicaria na renúncia das regras legislativas anteriores.

(...) 4. a adoção de providências para implantação de um **Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Tecnológica** – PCCPET, consoante com as prerrogativas da nova instituição, e que assegure os direitos hoje consignados em lei aos atuais quadros do ensino do 1º e 2º graus e do ensino superior dessas instituições; (...) 9. a ênfase na educação profissional e tecnológica, pesquisa e extensão, com o fortalecimento da **educação técnica de nível médio, integrada à educação básica** (CONCEFET, 2008, p. 151) grifo nosso.

Nesse manifesto, de forma detalhada foi apresentada a Proposta de Minuta de Anteprojeto de Lei com 18 artigos. Em específico, o artigo 11 da minuta se referia a carreira, sendo descrito que: “O Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, no prazo máximo de cento e oitenta dias, contados a partir da publicação desta Lei, Projeto de Lei instituindo novo plano de carreira do magistério que contemple os docentes dos Institutos Federais” (CONCEFET, 2008, p. 151).

Portanto, para o Estado colocar em prática a segunda fase de expansão dos IFs, tendo em vista as reivindicações da educação profissional e tecnológica, bem como a incompatibilidade do que se propunha nas diretrizes, resolveu em 2008, extinguir a carreira de magistério de 1º e 2º graus através da Lei nº 11.784/2008. Essa legislação criou uma nova carreira, denominada como Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou seja, a carreira de magistério EBTT.

Essa reestruturação reorganizou as nomenclaturas das classes do magistério da educação básica e trocou as denominações das classes anteriores pelas seguintes classes DI, DII, DIII, DIV, DV e Professor Titular. Com o acréscimo de mais uma classe, aumentaram-se mais quatro níveis. No entanto, houve a diminuição de tempo em relação a progressão entre os níveis, de dois anos para 18 meses.

O resultado final, não alterou o tempo de progressão com relação a legislação anterior. A classe Especial voltou a ser chamada de classe de Professor-Titular. Docentes que já haviam ingressado foram realocados(as) para a classe e nível correspondentes. Para progressão foram contados apenas o tempo (18 meses) e o desempenho.

Porém, esse plano de carreira ficou mais longo. Nessa regra, não havia mais a possibilidade de saltar de uma classe para outra com a titulação e a progressão foi determinada pelo tempo de exercício.

Figura 4 – Reestruturação da carreira de magistério federal: professor(a) EBTT.

Lei nº 11.344/2006		Reestruturação Lei nº 11.784/2008	
		Classes	Níveis
Especial	U	Titular	U
E	4	D-V	4
	3		3
	2		2
	1	D-IV	1
D	4	D-III	4
	3		3
	2		2
	1		1
C	4	D-II	4
	3		3
	2		2
	1		1
B	4	D-I	4
	3		3
	2		2
	1		1
A	4		
	3		
	2		
	1		

Fonte: Brasil, Lei nº 11.784/2008

Entre as conquistas e perdas, o plano de carreira de magistério de 1º e 2º graus, extinto e substituído pela criação de magistério EBTT, de forma geral foi equiparado ao magistério do ensino superior com relação a progressão (classes e níveis) e aos salários.

No entanto, a diferença estava na possibilidade de atuar tanto na educação básica quanto na educação superior. Por outro lado, a principal diferença na carreira foi que no magistério superior ainda tinha a possibilidade de saltar as classes com a aquisição das titulações.

O quadro 2 sintetiza a constituição das carreiras de magistério federal, a extinção da carreira de magistério de 1º e 2º graus e a criação da carreira de magistério EBTT:

Quadro 2 – Constituição das carreiras de magistério federal (1987 a 2011).

1987 Estruturação		2006 1ª Reestruturação		2008 2ª Reestruturação	
Lei n. 7.596/1987 Dec. n. 94.664/1987		Lei n. 11.344/2006		Lei n. 11.784/2008	
MS 3 Classes 12 Níveis Ing. Titulação Prog. 2 anos Topo 8 anos	M 1º/2º G 5 Classes Prof. Titular 21 Níveis Ing. Titulação Prog. 2 anos Topo 15 anos	MS 4 Classes 16 Níveis Ing. Titulação Prog. 2 anos Topo 8 anos	M 1º/2º G 4 Classes Classe especial 13 Níveis Ing. Titulação Prog. 2 anos Topo 8 anos	MS 4 Classes 16 Níveis Ing. Titulação Prog. 2 anos Topo 8 anos	MEBT 5 Classes 16 Níveis Ing. 1ª Classe (Nível 1) Prog. 1,5 anos Topo 24 anos
Cargo isolado Prof. Titular: Nível único	-----	Cargo isolado Prof. Titular: Nível único	-----	Cargo isolado Prof. Titular: Nível único	
Carreira Magistério Superior: beneficiada		Carreira de Magistério Superior: prejudicada Carreira de Magistério de 1º/2º G: beneficiada		Carreira de Magistério Superior: manutenção da legislação Criação da Carreira de Magistério EBT: equiparada ao Magistério Superior	

Fonte: Brasil – Lei nº 7.596/1987, Decreto nº 94.664/1987, Lei nº 11.344/2006 e Lei nº 11.748/2008

Com a criação do plano de carreira e a definição das atribuições do magistério EBT, em seguida, o Estado efetivou a reforma da educação profissional e tecnológica através da Lei nº 11.892/2008, responsável pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

No entanto, em 2011, houve outra mobilização do funcionalismo público das instituições federais reivindicando novamente por melhores condições de trabalho, ajustes salariais e nova reestruturação dos planos de carreira (unificação entre a carreira de magistério EBT e o magistério superior). A proposta de carreira única tinha a justificativa de torná-la estável e atraente para permanência e ingresso de novos(as) docentes, porém não foi aceito.

Em 2012, houve novas mobilizações, que deflagraram em greve, com duração de 120 dias, sendo a mais longa até o momento. Apesar de o Estado ter inicialmente resistido em conversar com a categoria docente, depois de um longo período decidiu fechar alguns acordos. Mas, na prática, esses acordos não aconteceram da maneira como a categoria esperava.

Apesar das negociações divergirem, o Estado aprovou a Lei nº 12.772/2012 que reestruturou alguns pontos da carreira de magistério superior e da carreira de magistério EBT, sendo ajustadas e atualizadas pelas Leis nº 12.863/2013, nº 13.243/2016 e nº 13.325/2016⁶⁹.

⁶⁹ Em 2013 e 2016, a Lei nº 12.863/2013, Lei nº 13.243/2016 e Lei nº 13.325/2016 fizeram alguns ajustes, vetando e incluído alguns dispositivos. Para facilitar a compreensão e a descrição da reestruturação das carreiras foram consideradas as devidas atualizações no texto.

As legislações assinalaram que nas duas carreiras de magistério federal, o ingresso deve ser feito através de concurso público de provas, títulos e desempenho didático. Para a carreira de magistério superior foi requisitado o título de doutor, mas foi permitido outras titulações inferiores em casos da ausência desta titulação requerida, desde que o(a) candidato(a) tenha no mínimo a graduação. Para o magistério EBTT foi exigido ao menos a licenciatura, sendo a entrada na carreira na classe DI, nível 1.

No magistério superior houve o acréscimo de letras para representar as classes, sendo classe A (Auxiliar), B (Assistente), C (Adjunto), D (Associado), e a criação da classe E (Titular) de nível único. E no magistério EBTT, a classe D-V foi substituída pela classe Titular também de nível único.

Embora tenha aumentado mais uma classe para ambas carreiras, as duas primeiras classes de cada carreira, teve dois níveis diminuídos. Deste modo, as carreiras passaram a ter cinco classes, 13 níveis e tempo de progressão de dois anos, exceto na primeira progressão que passou para 18 meses.

Outra mudança (que já havia acontecido com a carreira de magistério EBTT) foi que no magistério superior, a entrada na carreira deve ser feita na primeira classe - A, nível 1. Portanto, a entrada de ambas carreiras se refere ao primeiro nível de vencimento da primeira classe. Assim, não foi mais permitido saltar as classes com a aquisição de titulações.

Só há um caso que isso foi permitido. Refere-se a primeira progressão do estágio probatório⁷⁰ por meio da aceleração na progressão. O tempo contabilizado refere-se a 18 meses, sendo as demais progressões a contabilização do tempo de dois anos em cada nível.

No magistério superior, caso o(a) ingressante possua a titulação de mestre pode saltar da classe A para classe B nível 1, se tiver a titulação de doutor, da classe A para classe C nível 1. No magistério EBTT, caso o(a) ingressante possua a titulação de especialista pode saltar da classe D-I para D-II nível 1, se tiver a titulação de mestre ou doutor, da classe D-I para a classe D-III nível 1.

Como exemplo, o tempo para alcançar a última classe das carreiras de magistério federal, considerando o tempo e a combinação das titulações, passou para 23 anos e meio. Com a aceleração na primeira progressão foi possível alcançar a última classe com 17 anos e meio.

⁷⁰ Critérios: programa de recepção docente; deveres, obrigações, observância ética, assiduidade, disciplina, desempenho didático-pedagógico, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade; avaliação dos discentes; conhecimento do instrumento de avaliação, direito ao contraditório e participação de reuniões com membros da comissão de avaliação.

Para alcançar o topo da carreira, cargo isolado de Professor Titular-Livre, o tempo passou para 25 anos e meio ou de 19 anos e meio, caso haja aceleração na primeira progressão.

A entrada no cargo isolado para as duas carreiras, classe Professor Titular-Livre, ocorre por meio de concurso público de provas e de títulos (escrita, oral e defesa de memorial), avaliada por uma comissão composta de 75% de profissionais externos à instituição federal nos termos de ato do ministro de estado da educação, com as seguintes exigências: ter título de doutor e tempo de dez anos nesta titulação⁷¹.

Quanto ao desenvolvimento na carreira de magistério superior e magistério EBTT, a legislação descreve que a progressão se refere a passagem de nível a cada dois anos de efetivo exercício e avaliação de desempenho. Enquanto a promoção se refere a passagem de classe depois de dois anos de efetivo exercício no último nível da classe anterior e avaliação de desempenho⁷².

Essa promoção para o magistério superior ocorre entre as classes A – B e B – C. A diferença de passagem das classes C – D e D – E, foi a exigência do título de doutor. Sendo que na classe E, também foi exigido ser aprovado(a) em processo de avaliação de desempenho e lograr aprovação de memorial relevante, ou defesa de tese acadêmica inédita.

Para a carreira de magistério EBTT, não há exigência de titulação, a passagem de classes ocorre por tempo e desempenho, exceto para classe de Titular e Professor Titular-Livre, que há a exigência de título de doutor e os mesmos requisitos do magistério superior para acessar a classe E, e de Professor Titular-Livre.

O quadro 3 sintetiza a constituição das carreiras do magistério federal, a partir de 2012:

⁷¹ Ficam criados 1.200 (mil e duzentos) cargos de Professor Titular-Livre do Magistério Superior e 526 para cargos de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico para provimento gradual condicionado à comprovação da disponibilidade orçamentária e autorização pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – artigo 39 e 40, Lei nº 12.772/2012.

⁷² Para a primeira progressão ou promoção para cargos do magistério federal foi considerado o interstício de 18 meses – artigo 34, Lei nº 13.325/2016. Para ambas carreiras foram destinadas cinco classes de progressão e 13 níveis de promoção. Nota-se que a promoção por tempo na carreira de magistério superior só foi permitida até a classe C / nível quatro, para as próximas classes foi exigido título de doutor. Foram definidas cinco classes para o magistério superior: classe A (auxiliar, assistente ou adjunto – dependendo da titulação de ingresso), classe B (assistente - mestre), classe C (adjunto – doutor), classe D (associado – doutor), classe E (titular – doutor) e cargo isolado de Professor Titular-Livre. Para o magistério EBTT também foram definidas cinco classes (D-I, D-II, D-III, D-IV e titular) e cargo isolado de Professor Titular-Livre.

Quadro 3 – Constituição das carreiras de magistério federal a partir de 2012.

Constituição das Carreiras do Magistério Federal					
Lei nº 12.772/2012 (Atualizações Leis nºs 12.863/2013; 13.243/2016; 13.325/2016)					
Magistério Superior			Magistério EBTT		
3,5 anos	Classe A (G) – Auxiliar	5 classes 13 níveis	3,5 anos	Classe – DI (L)	5 classes 13 níveis
4 anos	Classe B (M) – Assistente		4 anos	Classe – DII (E)	
8 anos	Classe C (D) – Adjunto		8 anos	Classe – DIII (M/D)	
8 anos	Classe D (D) – Associado		8 anos	Classe – DIV (M/D)	
2 anos	Classe E (D) - Titular		2 anos	Classe - Titular (D)	
Ingresso = Classe A Nível 1 Classe E (Def. Tese + Memorial) 1ª Progressão = 1,5 anos (com Aceleração) Demais progressões = 2 anos			Ingresso = DI – Nível 1 Classe Titular (Def. Tese + Memorial) 1ª Progressão = 1,5 anos (com Aceleração) Demais progressões = 2 anos RSC I; RSC II; RSC III		
Titular-Livre (D), classe e nível único; 10 anos de experiência; prova escrita, oral e defesa de memorial Classe A1 ou DI1 p/ Titular = 17,5 anos (com Aceleração na Progressão) ou 23,5 anos Titular-Livre = 19,5 anos (com Aceleração na Progressão) ou 25,5 anos					
Carreira do Magistério Superior Prejudicada: entrada, classe e progressão			Carreira de Magistério EBTT Beneficiada: Remuneração e atuação verticalizada Prejudicada: entrada e progressão		

Fonte: Brasil – Lei nº 12.772/2012, Lei nº 12.863/2013, Lei nº 13.243/2016 e Lei nº 13.325/2016

A remuneração foi composta por vencimento básico (valor fixo com mudança de valor a cada classe e nível) e retribuição por titulação (RT) (valor fixo com mudança de valor conforme a titulação) – não cumulativas. Sobre a RT, destaca-se na legislação, a valorização da carreira de magistério EBTT ao possibilitar esse direito por meio do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), com equivalência das titulações de especialista (RSC-I: graduação mais requisitos), mestre (RSC-II: especialização mais requisitos) e doutor (RSC-III, mestrado mais requisitos). O RSC permite a promoção de classes, exceto para classe Titular e de Professor Titular-Livre, que exige o título de doutor.

Tabela 7 – Vencimento básico: carreiras de magistério superior (MS) e de magistério EBTT.

Classe		Nível	Vencimento Básico em R\$					
MS	EBTT		Regimento de Trabalho					
			20 horas	Valor Hora	40 horas	Valor Hora	DE	Valor Hora
E	Titular	1	4.774,42	47,74	6.684,19	33,42	9.548,84	47,74
D	D IV	4	4.340,38	43,40	6.076,54	30,38	8.680,76	43,4
		3	4.173,44	41,73	5.842,82	29,21	8.346,89	41,73
		2	4.012,93	40,12	5.618,10	28,09	8.025,86	40,12
		1	3.858,58	38,58	5.402,02	27,01	7.717,17	38,58
		4	3.086,87	30,86	4.321,61	21,6	6.173,73	30,86
C	D III	3	2.968,14	29,68	4.155,40	20,77	5.936,28	29,68
		2	2.853,98	28,53	3.995,58	19,97	5.707,96	28,53
		1	2.744,21	27,44	3.841,90	19,2	5.488,43	27,44
		2	2.601,15	26,01	3.641,61	18,2	5.202,30	26,01
B	D II	1	2.477,29	24,77	3.468,20	17,34	9.954,57	24,77
		2	2.348,14	23,48	3.287,39	16,43	4.696,28	23,48
A	D I	1	2.236,32	22,36	3.130,85	15,65	4.472,64	22,36

Fonte: Ministério da Economia, Brasil, 2020

Tabela 8 – Vencimento básico, retribuição e regimento de trabalho.

Classe		Vencimento Básico (VB) + Retribuição por Titulação (RT) em R\$ - Regimento de Trabalho														
MS	Nível	20 horas					40 horas					Dedicação Exclusiva				
EBTT		VB	Aperf.	Esp.	Mest.	Dout.	VB	Aperf.	Esp.	Mest.	Dout.	VB	Aperf.	Esp.	Mest.	Dout.
E / Tit.	1	4.774,42	238,72	477,44	1.193,61	2.745,29	6.684,19	501,31	1.002,63	2.506,57	5.765,11	9.548,84	954,88	1.909,77	4.774,42	10.981,17
D / DIV	4	4.340,38	217,02	434,04	1.085,10	2.495,72	6.076,54	455,74	911,48	2.278,70	5.241,01	8.680,76	868,08	1.736,15	4.340,38	9.998,88
	3	4.173,44	208,67	417,34	1.043,36	2.339,73	5.842,82	438,21	876,42	2.191,06	5.039,43	8.346,89	834,69	1.669,38	4.173,44	9.598,92
	2	4.012,93	200,65	401,29	1.003,23	2.307,43	5.618,10	421,36	842,71	2.106,79	4.845,61	8.025,86	802,59	1.605,17	4.012,93	9.229,73
	1	3.858,58	192,93	385,86	964,65	2.218,69	5.402,02	405,15	810,30	2.025,76	4.659,24	7.717,17	771,72	1.543,43	3.858,58	8.874,74
C / DIII	4	3.086,87	154,34	308,69	771,72	1.774,95	4.321,61	324,12	648,24	1.620,61	3.727,39	6.173,73	617,37	1.234,75	3.086,87	7.099,79
	3	2.968,14	148,41	296,81	742,04	1.706,88	4.155,40	311,65	623,31	1.558,27	3.584,03	5.936,28	593,63	1.187,26	2.968,14	6.826,73
	2	2.853,98	142,70	285,40	713,50	1.641,04	3.995,58	299,67	599,34	1.498,34	3.446,18	5.707,96	570,80	1.141,59	2.853,98	6.564,16
	1	2.744,21	137,21	274,42	686,05	1.577,92	3.841,90	288,14	576,28	1.440,71	3.313,64	5.488,43	548,84	1.097,69	2.744,21	6.311,69
B / DII	2	2.601,15	130,06	260,12	650,29	1.495,66	3.641,61	273,12	546,24	1.365,60	3.140,89	5.202,30	520,23	1.040,43	2.601,15	5.982,56
	1	2.477,29	123,86	247,73	619,32	1.424,44	3.468,20	260,12	520,23	1.300,58	2.991,32	4.954,57	492,46	990,91	2.447,29	5.697,76
A / DI	2	2.348,14	117,41	234,81	587,03	1.350,18	3.287,39	246,55	493,11	1.232,77	2.835,38	4.696,28	469,63	939,26	2.348,14	5.400,72
	1	2.236,32	111,82	223,63	559,08	1.285,89	3.130,85	234,81	469,63	1.174,07	2.700,36	4.472,64	447,26	894,53	2.236,32	5.143,54

Fonte: Ministério da Economia, Brasil, 2020

Tabela 9 - Vencimento básico, retribuição e regimento de trabalho para cargo isolado.

MS	Nível	Vencimento Básico (VB) + Retribuição por Titulação (RT) em R\$ - Regimento de Trabalho					
EBTT		20 Horas		40 Horas		DE	
Cargo Isolado		VB	RT	VB	RT	VB	RT
Professor Titular-Livre	Único	4.774,42	2.745,29	6.684,19	5.765,11	9.548,84	10.981,17

Fonte: Ministério da Economia, Brasil, 2020

Portanto, diante da análise sobre as legislações relacionadas às carreiras de magistério federal, constatamos que a carreira de magistério superior ao longo do tempo foi depreciada. Porém, esse aspecto não foi exclusivo da carreira de magistério superior, pois a depreciação das carreiras, do trabalho e das relações de trabalho tanto nas instituições e setores públicos quanto nas instituições e setores privados, de modo geral, nas últimas décadas, têm sido a tônica da reorganização econômica e produtiva das diferentes gestões de Estado, pautadas em políticas neoliberais.

No caso da carreira de magistério EBTT, embora tenha sido criada para substituir a carreira de magistério de 1º e 2º graus, os atributos e atribuições das atividades docentes se

tornaram mais diversificadas e complexas devido as possibilidades de trabalho nos diferentes níveis de ensino e tipos de cursos.

No balanço geral as duas carreiras sofreram com as investidas do Estado que buscou diminuir as recompensas salariais, prolongar o tempo de ascensão funcional e aumentar o tempo de contribuição previdenciária. Por outro lado, a carreira de magistério EBTT representa uma nova organização social do trabalho docente, com direitos e garantias de recompensas salariais e plano de carreira equivalentes ao magistério superior.

2.2.2 Institucionalização e concepção da Educação Física na Rede Federal de Educação

Historicamente, de forma geral, a Educação Física em todo sistema educacional público, perpassou inicialmente pela influência militar e médica, de concepção biológica voltada aos aspectos eugenistas e higienistas com objetivos de manter os corpos fortes e sadios fundamentados em dois motivos principais: fortalecer a força econômica e a defesa da pátria⁷³.

Até 1945 o método de ensino predominante da Educação Física nas escolas foi a ginástica com objetivos de desenvolver a saúde física. Na década de 1950 começou a ser introduzido o método esportivo generalizado. A partir da década de 1970 o método esportivo passou a ser predominante e os objetivos foram desenvolver a aptidão física e a técnica esportiva⁷⁴.

A partir da década de 1990, começou um movimento de ruptura da concepção biológica, que passou a ser tensionada pela concepção cultural, que por sua vez, buscou alargar a prática pedagógica considerando outros aspectos como a diversidade das práticas corporais relacionadas com as questões históricas, sociais, culturais e políticas, de forma crítica, reflexiva e emancipatória⁷⁵.

Com a aprovação da LDB de 1996, a Educação Física passou a ter *status* de componente obrigatório integrada a proposta curricular da educação básica. Para Boscatto *et al.* (2020), os desafios contemporâneos trouxeram mudanças em relação a abordagem da Educação Física nos currículos escolares, como a troca da tendência biológica de aptidão físico-esportiva pela tendência de abordagens culturais sobre as práticas corporais.

^{74, 75} Descrição feita na p. 67, subseção 2.1.1, com base na revisão bibliográfica específica da área da Educação Física.

No entanto, cabe ressaltar que essas mudanças foram acontecendo conforme o contexto, a legislação e a concepção de cada período. Assim, ao traçar um paralelo entre a educação pública federal na educação básica, considerando a linha do tempo⁷⁶, destacamos que a concepção biológica sobre a Educação Física até a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica estava fundamentada, predominantemente, em métodos gímico-esportivos. Sendo que, somente após a década de 1990, a concepção cultural começou a mudar o paradigma biológico para a cultura de movimento humano. Nessa direção, a criação dos IFs em 2008, remete ao período da inserção da concepção culturalista.

Portanto, há uma tendência de que o currículo tradicional técnico-esportivo da Educação Física na Rede Federal de Educação seja substituído pelo currículo progressista, não só em relação aos aspectos legislativos relacionados aos parâmetros, diretrizes e bases curriculares, mas também em relação as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Boscatto et al. (2020) investigaram 120 professores(as) de Educação Física do ensino médio de cinco regiões do Brasil (14 do Norte, 25 do Nordeste, 19 do Centro-oeste, 26 do Sudeste e 36 do Sul) e identificaram que: os referenciais curriculares (conteúdos) utilizados se apoiavam nos PCNs, nas Propostas Curriculares Estaduais, na BNCC e nos Planos Pedagógicos de Cursos associados e/ou confrontados com outros pressupostos teóricos da área; os conhecimentos e saberes foram tematizados e produzidos de forma multidimensional; as abordagens de ensino sobre as práticas corporais apontaram que o componente curricular da Educação Física contribuiu para ampliar o currículo na perspectiva de contribuir com a compreensão e/ou reflexão de temas do cotidiano integrados à formação humana e técnico-profissionalizante.

Embora a conclusão de Boscatto et al. (2020) tenha apontado para uma concepção de professores(as) de Educação Física mais progressistas, outro estudo desenvolvido por Montiel et al. (2021) encontrou um número significativo de professores(as) de Educação Física com formações curriculares fundamentadas no currículo tradicional-esportivo, que desenvolviam trabalhos com equipes de treinamento esportivo.

De forma similar, a investigação de Almeida et al. (2020) também encontrou perfil de professores(as) de Educação Física que desenvolviam trabalhos consistentes de treinamento esportivo e de temas ligados as atividades e aos exercícios físicos voltados para a promoção da saúde.

⁷⁶ (Escolas de Aprendizes e Artífices e Liceus Profissionais (1909 a 1939); Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (1942 a 1978); e Institutos Federais de Educação (a partir de 2008).

Nessas duas investigações, o desenvolvimento de trabalhos com o treinamento esportivo ocorria em sua maioria em períodos do contraturno escolar através de projetos de ensino e de extensão. Além desse contexto, entendemos que outro cenário interessante de análise se refere aos tradicionais JIFs⁷⁷. Desse modo, para compreender os perfis profissionais de forma mais aprofundada, seria interessante investigar como se configura as identidades profissionais de professores(as) que trabalham com esses projetos e/ou que participam desses eventos esportivos.

Apesar dessas informações sugerirem uma tendência relacionada a perfis de professores(as) mais tecnicistas formados(as) no currículo tradicional-esportivo, o fato de trabalharem com o esporte e a saúde não significa que todos(as) tenham o mesmo perfil profissional, uma vez que as práticas pedagógicas podem estar alinhadas com outras perspectivas, como as progressistas.

Portanto, a coexistência de diferentes perfis e concepções estão relacionados com as trajetórias docentes e com as trajetórias das escolas técnicas federais e de suas modificações ao longo do tempo (até culminarem com a criação da Rede Federal de Educação). Em outras palavras, a Rede Federal de Educação é composta de professores(as) de Educação Física de diferentes trajetórias profissionais e de identidades profissionais distintas.

⁷⁷ JIFs: sigla que representa o evento esportivo anual organizado pela Rede Federal de Educação, significa Jogos das Instituições Federais.

3 REVISÃO SISTEMÁTICA⁷⁸

A revisão bibliográfica sistemática é definida por Greenhalgh (1997) como uma síntese de estudos conduzidos por uma metodologia clara e reprodutível, que contém objetivos, materiais e métodos explícitos. De acordo com Lopes e Fracolli (2008), a revisão bibliográfica sistemática na área das ciências sociais visa evidenciar as contradições e os consensos, bem como as lacunas que precisam ser investigadas.

Castro (2006) considera que a revisão bibliográfica sistemática deve ser planejada com rigor metodológico para identificar estudos sobre os temas que: se relacionam com a investigação proposta, utilizam métodos e critérios de inclusão ou exclusão de estudos identificados e permitem analisar criticamente a seleção de estudos a serem revisados.

Para Rother (2007) a revisão bibliográfica sistemática se divide em meta-análise, revisão sistemática, revisão qualitativa e revisão integrativa. No caso desta investigação para evitar ou superar qualquer viés do pesquisador quanto à seleção de estudos, optou-se pela revisão sistemática, considerando a seguinte questão: o que as pesquisas nacionais e internacionais têm revelado sobre as trajetórias, as identidades profissionais e a carreira de professores(as) de Educação Física?

Nessa direção, a investigação realizada para o levantamento dos estudos ocorreu entre janeiro e junho de 2020. Para realizar buscas mais abrangentes foram selecionadas seis bases de dados *on-line*, sendo três bases multidisciplinares (Portal de Periódicos da Capes, *Scopus* e *Web of Science*); uma base das áreas da Educação e Ciências Humanas (*Eric*); e duas bases específicas da área da Educação Física (*PubMed* e *Sport Discuss*).

A busca de artigos foi direcionada por palavras-chave, tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa, com a utilização dos seguintes descritores: “Educação Física” e “Trajetória Docente ou Trajetória Professor ou Trajetória Profissional”; “Educação Física” e “Identidade Docente ou Identidade Professor ou Identidade Profissional”; “Educação Física” e “Carreira Docente ou Carreira Professor ou Carreira Profissional”. Em inglês: “*Physical Education*” and

⁷⁸ A revisão bibliográfica sistemática foi realizada de acordo com as diretrizes da ferramenta do *Joanna Briggs Institute* (JBI) indicadas para as pesquisas qualitativas (AROMATARIS; MUNN, 2020). Os protocolos do JBI podem ser acessados através do site: <https://jbi.global/about-jbi>. Embora as revisões sistemáticas sejam comuns na área da saúde, buscamos adaptar essa proposta para a área das ciências sociais com o objetivo de evidenciar as contradições, os consensos e as (possíveis) lacunas relacionadas aos três principais temas que envolvem a socialização ocupacional de professores(as) de Educação Física.

“Teaching Trajectory or Teacher Trajectory or Professional Trajectory”; *“Physical Education”* and *“Teaching Identity or Teacher Identity or Professional Identity”*; *Physical Education”* and *“Teaching Career or Teacher Career or Professional Career”*.

Os critérios de inclusão para selecionar os estudos dos periódicos foram: estar disponível *on-line*, conter no título os descritores (palavras-chave) utilizados nas buscas das bases de dados selecionadas, publicados entre os anos de 2015 a 2020⁷⁹. Na primeira busca foram encontrados um total de 118 artigos, sendo 10 sobre trajetórias, 60 sobre identidades profissionais e 48 sobre carreira.

Tabela 10 – Dados gerais da revisão sistemática: trajetórias, identidades profissionais e carreira de professores(as) de Educação Física.

Revisão Sistemática*				
Áreas	Bases	Trajetória	Identidade	Carreira
Multidisciplinares	Portal de Periódicos da Capes	5	15	8
	Scopus	3	17	8
	Web of Science	0	13	8
Educação e Ciências Humanas	Eric	2	11	12
Educação Física	Pubmed	0	3	4
	Sport Discuss	0	1	8
Total Geral	6	10	60	48

*Corte temporal: 2015 a 2020, exceto para o tema trajetória.

Fonte: Elaborado pelo autor

Em seguida foi realizada a leitura do título, das palavras-chave e dos resumos dos estudos previamente selecionados. Essa etapa excluiu as pesquisas que não se relacionavam com a Educação Física ou que se repetiam nas diferentes bases. Após essa filtragem sobraram 70 artigos para serem analisados.

⁷⁹ Devido a abrangência de publicação de artigos encontrados nas bases investigadas e do prazo disponível para desenvolver o estudo, optamos por estabelecer o critério de corte temporal de cinco anos para os temas “identidade” e “carreira”. Para “trajetória” não foi realizado nenhum corte temporal devido à escassez de estudos sobre o tema.

Tabela 11 – Dados específicos da revisão sistemática: trajetórias, identidades profissionais e carreira de professores(as) de Educação Física.

Revisão Sistemática*			
Bases: Portal de Periódicos da Capes, Scopus, Web of Science, Eric, Pubmed e Sport Discuss			
Trajetória	Identidade	Carreira	Total
9	31	30	70

Fonte: Elaborado pelo autor

*Corte temporal: 2015 a 2020, exceto para o tema trajetória

Para o tema de trajetórias foram analisados nove artigos, sendo sete da literatura nacional e dois da internacional. Para identidades, 31 artigos, sendo 11 trabalhos provenientes da literatura nacional e 20 da internacional. Para a carreira, 30 artigos, sendo 14 trabalhos oriundos da literatura nacional e 16 da internacional.

Posteriormente, os estudos foram lidos, codificados, organizados e sintetizados com base na análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). Para classificar os estudos, adotamos a abordagem de análise dedutiva para gerar dados a partir dos temas previamente definidos: trajetórias, identidades profissionais e carreira.

No entanto, ao fazer a leitura dos artigos, percebemos que independente do tema, contextos (nacionalidades), metodologias e objetivos, as investigações apresentaram em comum, três tipos de cenários: 1) socializações anteriores as formações profissionais; 2) socializações provenientes das formações profissionais; 3) socializações profissionais que abrangeram o trabalho docente. Em algumas investigações foram identificadas explorações de apenas um desses cenários ou a combinação de dois ou três cenários⁸⁰.

Nesse sentido, para contribuir com a análise dos estudos levantados, optamos pela utilização da Teoria da Socialização Ocupacional (TSO) proposta por Lawson (1983a; 1983b).

⁸⁰ Apesar de os contextos no âmbito nacional e internacional serem diferentes em diversos aspectos (culturais, sociais, econômicos e políticos), o que caberia fazer diversas análises sobre as diferenciações em relação aos parâmetros avaliativos relacionados a qualidade de ensino, a (des)valorização social e a (não) atratividade da ocupação docente, para o desenvolvimento desta tese, optamos por organizar a revisão sistemática com base nos temas centrais (trajetórias, identidades profissionais e carreira docente) com o objetivo de compreender o estado da arte, ou seja, o que os estudos (nacionais e internacionais) têm revelado sobre as trajetórias, as identidades profissionais e a carreira de professores(as) de Educação Física? Nesse sentido, utilizamos a TSO devido a teoria cobrir e subsidiar a análise desses três grandes temas no que se refere a socialização ocupacional de professores(as) de Educação Física, independente dos contextos e cenários (nacional ou internacional). Por outro lado, em trabalhos futuros, outras análises qualitativas mais específicas e detalhadas sobre os diferentes contextos podem aprofundar e/ou enriquecer as informações coletadas.

Essa teoria está subdividida em três fases: 1ª fase de aculturação; 2ª fase de socialização profissional; 3ª fase de socialização organizacional. Desse modo, a próxima subseção tem a pretensão de apresentar as principais conceituações de Lawson como fundamentação teórica para a realização da classificação dos estudos analisados.

3.1 Teoria da Socialização Ocupacional

A TSO refere-se a compreensão da socialização da profissão docente e ao processo percorrido pelo indivíduo para se tornar membro participante da sociedade de professores(as) (LAWSON 1983a; 1983b; TEMPLIN; SCHEMPP, 1989). Em outras palavras, são as formas pelas quais a profissão de Educação Física faz o recrutamento, o treinamento e a socialização de professores(as).

De acordo com Lawson (1983a; 1983b), a teoria se estrutura na abordagem de três fases: 1) Aculturação; 2) Socialização profissional; 3) Socialização Organizacional.

1) Aculturação: começa desde o nascimento, refere-se as normas e diretrizes com significados dominantes das sociedades e das instituições sociais. Compreende todo o tempo / período em que o(a) aspirante a professor(a) interage com a cultura da profissão. Dessa forma, os sujeitos são marcados pela história, acontecimentos, experiências e relações com pessoas inseridas nessa cultura⁸¹. Assim, o(a) aspirante internaliza diversas crenças e valores antes de ingressar em um programa de formação docente.

2) Socialização profissional: refere-se ao tempo / período em que o(a) aspirante a ser professor(a) passa em um programa de certificação universitária para aprender valores, conhecimentos e saberes profissionais da profissão.

3) Socialização Organizacional: refere-se ao tempo / período em que o(a) professor(a) assume o papel docente nas escolas, dá continuidade à construção da sua identidade profissional e se desenvolve profissionalmente.

Com esse modelo foi questionado e lançado algumas hipóteses. Entre elas: se os programas de formação eram capazes / eficazes de mudar a aculturação (crenças e valores) do(a) aspirante a professor(a) e inserir os conhecimentos e saberes profissionais; conforme o perfil, qual era a propensão de mudança do(a) aspirante a professor(a); se a indução / inserção

⁸¹ Atividades como jogos, esportes, lutas, danças; locais como escola, clube, espaços esportivos e culturais; pessoas como pais, amigos, professores(as) de Educação Física, treinadores(as) entre outros.

profissional nas escolas era reprodutora da aculturação ou inovadora (LAWSON 1983a; 1983b).

Mesmo que sejam questões complexas (programas de formação e corpo docente diferentes para cada programa, individualidade de cada aspirante a ser professor(a), realidades e culturas escolares diversificadas), todo o conhecimento produzido passa primeiramente pelo julgamento (interpretações e inferências) do próprio(a) pesquisador(a) e professor(a) formador(a) sobre o que é bom e necessário. Depois esses conhecimentos serão compartilhados com os pares, que aprovarão ou desaprovarão tais conhecimentos (LAWSON 1983a; 1983b).

Lawson (1983a) mapeou questões relacionadas as garantias subjetivas de escolha para a carreira de professor(a) ou de treinador(a). A origem se relaciona com a fase de aculturação que envolve os efeitos e significados internalizados de crenças e valores. A entrada no programa de formação representa a fase de socialização profissional. Nessa fase há um confronto entre as expectativas subjetivas pessoais e os conhecimentos e saberes profissionais. Esse período caracteriza-se por reforços e rotulagens que podem ir de acordo (não de forma absoluta, pode ser relativa) com a expectativas (aculturação) ou contrários, pois depende dos tipos de programas e de quais envolvimento o(a) futuro(a) professor(a) / treinador(a) teve anteriormente.

Nesse sentido, a modelagem de papel / perfil profissional desejado pela instituição passa pela autoavaliação do(a) estudante (pré-carreira). A partir dessa nova configuração, se originam as garantias subjetivas para a construção de identidade e da carreira profissional escolhida (LAWSON 1983a).

As garantias subjetivas de acordo com o autor:

Ainda como instrumento de escolha de carreira, pode ser responsável por padrões de pré-seleção no processo de recrutamento. Isso implica que uma compreensão completa das garantias subjetivas é pré-requisito para alterar os padrões persistentes de recrutamento e, além disso, que os recrutas não são lousas em branco esperando para serem preenchidas com os conteúdos da socialização profissional (...). São agentes ativos cujas orientações custodiais, inovadoras ou cautelosas resultam em ações que influenciam diretamente na efetividade dos programas de formação de professores (LAWSON 1983a, p. 6 e 10) tradução livre.

No entanto, há situações em que a indução não tem sido eficaz. Nesses casos, a inserção profissional, marcada pela entrada na carreira, revelaram que as garantias subjetivas da aculturação foram reforçadas (inclusive reforços nos estágios e de outros(as) professores(as) na inserção profissional) ou houveram resistências quanto aos esforços dos(as) formadores(as)

para mudá-la. A ausência de uma cultura compartilhada de conhecimentos, saberes profissionais e os desacordos entre o corpo docente dentro do programa e entre os programas foram considerados pontos críticos para ineficácia da indução / inserção profissional. (LAWSON 1983a; LORTIE; 1975).

Com essa estrutura, considerando as três abordagens, apresentação de estudos incipientes, questionamentos e diversas hipóteses, houve nos anos seguintes, interesse de analistas da área da Educação Física em aprofundar as investigações. Pois haviam várias lacunas para serem preenchidas. Embora não seja o único ou mais importante passo para a indução, Lawson (1983a) ressaltou que o conceito de indução bem-sucedida é aquele em que a garantia subjetiva imprecisa de um(a) recruta é substituída pela autoimagem, arquitetada a partir de compromissos, conhecimentos e saberes profissionais de professores(as) formadores(as) e dos programas de formação.

Outro destaque foi que haviam (há) muitos aspectos intrigantes sobre os três tipos de socialização e suas inter-relações. Em seu segundo estudo sobre o modelo (parte 2), Lawson (1983b) explorou a relação entre a formação de professores(as) e a entrada nas escolas – fase de socialização organizacional nas escolas e a (possível) longevidade na docência. Entre as questões levantadas, indagou até que medida a formação inicial, as garantias subjetivas, a indução e as forças externas como a cultura e os contextos escolares se relacionavam e impactavam na renovação, na mudança parcial, no reforço da aculturação ou na “lavagem” dos conhecimentos e dos saberes profissionais durante o pré-serviço? E depois da entrada na carreira (choque com a realidade), no meio e final de carreira o que acontece? Quais experiências adquirem? Quais identidades profissionais assumem?

Assim, o autor afirmou que mais estudos transversais e longitudinais precisam ser realizados e que há muitos fatores influenciadores relacionados a longevidade ou ao abandono da carreira docente.

Para os programas, em concordância com Templin (1979), indicou uma ideologia humanística, coletiva e duradoura no lugar da ideologia de controle. Desacordos no programa de formação e no corpo docente, deixam futuros(as) professores(as) confusos(as), pois abrem brechas para se aproximar de ideologias de professores(as) formadores(as) parecidas com a própria biografia, fortalecendo desse modo as próprias garantias subjetivas, que não, necessariamente, podem ser adequadas para a área educacional.

Lawson (1983b) destacou que a formação inicial precisa estar atenta a boa orientação e as questões de escolhas de pré-carreira como aspectos futuros de indução, pois se trata do início do processo de construção da identidade profissional e representa não só como deve ser feito,

mas também com deve ser. Apontou que o conflito de papéis (professor(a) / treinador(a)) ou de papéis paralelos são custosos para construção das identidades pessoal e profissional, além de prejudicar a longevidade na carreira.

Quanto aos programas, citou que o acolhimento e as ações acordadas coletivamente são mais poderosos durante a formação inicial. Baseado em Van Maanen e Schein (1979), elencou as dimensões táticas que os programas de formação podem considerar, como aspectos de: educação formal e informal; sequencial ou aleatória; fixa ou variável; serial ou disjuntiva; sob orientação de mentoria ou individual; com investidura e conscientização; com novas sensibilidades, conhecimentos e habilidades (que podem ser bem-vindos ou rejeitados). Considerou que essas táticas podem armar o(a) professor(a) novato(a) para que deixe de ser *outsider* organizacional e se torne um *inside* socialmente aceito (LAWSON, 1983b).

No entanto, as garantias subjetivas não são acessadas só na formação inicial, mas também na socialização organizacional. Esse acesso pode reforçar ou conflitar as garantias subjetivas. Cada realidade e cultura escolar tem o seu contexto, e as identidades profissionais estão em processo de construção ou reconstrução. Por isso, apontou para importância da investigação, de ir além dos aspectos que chamou de estratégias ativas para organização do trabalho na escola, para investigar professores(as) longevos(as) (LAWSON, 1983b).

De acordo com Lawson (1983b), esses(as) professores(as), como exemplo de outros(as), provavelmente passaram por questões de marginalização e de trabalho solitário, talvez até mesmo tiveram experiências em escolas típicas de custódia em que a função social estava ligada a instituição de controle e disciplina. Assim refletiu que isso pode ser uma “bola de neve”. Professor(a) longo(a) influencia todo o processo de socialização, pois se foi influenciado(a) por meio de formadores(as) e/ou de mentoria, agora, exercerá influência nos(as) próximos(as) recrutas (que pode impactar na eficácia dos programas de formação) e no pré-serviço de futuros(as) professores(as), influenciando duplamente as garantias subjetivas (recrutas e futuros(as) professores(as)).

Mas, o autor também alertou que há diferentes contextos e estruturas institucionalizadas e cabe as novas pesquisas revelar essas influências e suas variações. Como exemplo, sugeriu compreender o rompimento do ciclo de reprodução e sobre quais influências foram capazes de impactar os três tipos de socialização. Sinalizou que professores(as) que permaneceram na carreira podem começar a mudar a realidade e as garantias subjetivas de possíveis recrutas da Educação Física, desde que conscientizem os(as) estudantes, principalmente no ensino médio – fase preparatória para escolha ocupacional, por meio do comprometimento e oferecimento de aulas teórico-práticas que contribuam para formação do ser humano de forma integral.

Para profissão de Educação Física, Lawson (1983b) refletiu que todos(as) profissionais precisam rever suas suposições fundamentais sobre o trabalho por diferentes perspectivas.

Diante do modelo apresentado por Lawson (1983a; 1983b), a TSO pode ser considerada como importante quadro teórico de análise. Nessa direção, a TSO auxilia compreender a complexidade que envolve as diversas socializações (aculturação, socialização profissional e socialização organizacional) referentes a área da Educação Física e a constituição do “ser professor(a)”, de forma mais ampla. Para ilustrar a TSO apresentaremos o quadro 4 para compreender a relação e inter-relação das fases:

Quadro 4 – Representação da TSO.

TSO			Aposentadoria
Aculturação Recrutamento	Socialização Profissional	Socialização Organizacional	
Experiências pessoais Crenças Valores	Formação Inicial Preparação	Inserção Desenvolvimento Profissional	
	Const. Identidade Docente	(Re)construção Identidade Docente	
	Pré - carreira		
	Formação Secundária ou Continuada		
	Trajetória Profissional		
(GS)	(GS)	(GS)	
Trajetória de Vida			

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Lawson (1983a; 1983b)

Legenda:

(GS) Garantias Subjetivas

Considerando essa estrutura, diversas pesquisas buscaram compreender as aspirações e as características que estão por trás do recrutamento (DEWAR, 1989; HUTCHINSON, 1993; SCHEMPP, 1989; TEMPLIN; WOODFORD; MULLING, 1982), outras sobre os programas de formação de professores(as) e sua eficácia (CURTNER-SMITH; SOFO, 2004; GRABER, 1993, 1996; LAWSON, 1986; SOLMON; ASHY, 1995) e a influência do processo de transição, chamado de indução, de novos(as) professores(as) para o ambiente escolar (BANVILLE; RIKARD, 2009; NAPPER-OWEN; PHILLIPS, 1995; RICHARDS; TEMPLIN, 2011; STROOT; KO, 2006).

De acordo com Richards, Templin e Graber (2014), desenvolver estudos que compreendam a socialização profissional de professor(a) de Educação Física de forma mais abrangente, é fundamental para a profissão. Os autores consideram que a sociedade é dinâmica,

pois as culturas escolares regidas pelas políticas educacionais mudam ao longo do tempo, assim como as experiências dos(as) recrutas, dos programas de formação e de professores(as) que já estão em exercício também mudam.

Especificamente sobre a inserção profissional e de carreira, paralelo a esse modelo – fase de socialização organizacional –, em meados da década de 1970, em países como França, Holanda, Inglaterra, Canadá e os EUA, haviam sinalizações para a importância de compreender o ciclo de vida docente e, conseqüentemente, o ciclo da carreira profissional (HUBERMAN, 1992).

A maioria dos estudos sobre o ciclo da carreira profissional desenvolvido foi de natureza sociológica, com abordagem qualitativa e contextual, geralmente envolveram entrevistas, elementos da etnografia, da história oral e de narrativas biográficas.

Em estudos mais recentes na área de Educação Física sobre trajetórias (de vida e profissional) docente na literatura nacional, principalmente com base em Nóvoa (1992), Huberman (1992) e Nascimento e Graça (1998), revelaram importantes descobertas sobre as percepções de professores(as) em diferentes momentos ao longo da carreira. Essas investigações ressaltaram como aspectos centrais, a dimensão da (re)construção da identidade profissional e o desenvolvimento profissional docente.

Nesses estudos também foram explorados outros aspectos ligados aos fatores motivacionais subjetivos, de (in)satisfação que envolve outros elementos complexos (como idade, acontecimentos históricos, estágios, socializações). Além disso, buscaram entender e explicar a permanência ou o abandono na / da carreira profissional docente.

Pelos estudos realizados, cada fase da carreira está relacionada ao conjunto de características, mas, nem sempre as fases ou ciclos da carreira são retilíneos. De acordo com Nóvoa (2000), há instabilidades (rupturas e continuidades) e as fases da carreira não são lineares conforme a fixação do tempo em anos devido aos vários aspectos que influenciam os ciclos ao longo da carreira. Como exemplo, os ciclos de vida profissional podem ser organizados em anos de experiências e não na idade ou tempo fixo (FOLLE; NASCIMENTO, 2010).

Mas, há um consenso de que é um processo complexo de experiências, socializações e circunstâncias históricas e socioculturais que vão sendo construídas, sendo bem caracterizados os ciclos de entrada na carreira (choque com a realidade) e de desinvestimento (sereno ou amargo). Ou seja, entrada e saída. Os outros ciclos se referem a parte intermediária da carreira como: estabilização, diversificação e distância afetiva ou serena.

Apesar de os estudos sobre os ciclos de vida / carreira docente reconhecerem a ligação com as socializações anteriores à formação inicial, observamos com base na revisão da

literatura nacional, que as investigações têm se concentrado nas características referente aos ciclos de vida da carreira docente para compreender como professores(as) de Educação Física mobilizam conhecimentos e saberes (experiências) pedagógicos no ambiente de trabalho ao longo da carreira profissional. Sendo que há uma predominância de estudos sobre o início da carreira e uma quantidade menos expressiva de estudos que investigam o meio e o final da carreira docente.

Assim, identificamos poucos estudos sobre as compreensões que envolvem as três fases da TSO relacionados com a trajetória de vida e a trajetória profissional de professores(as) de meio de carreira ou nos ciclos finais da carreira. A maioria dos estudos internacionais e nacionais se concentrou na fase de socialização profissional ou na fase de socialização organizacional, o que diferiu foi a utilização da TSO na literatura internacional e, na nacional, a teoria sobre os ciclos de vida da carreira profissional docente.

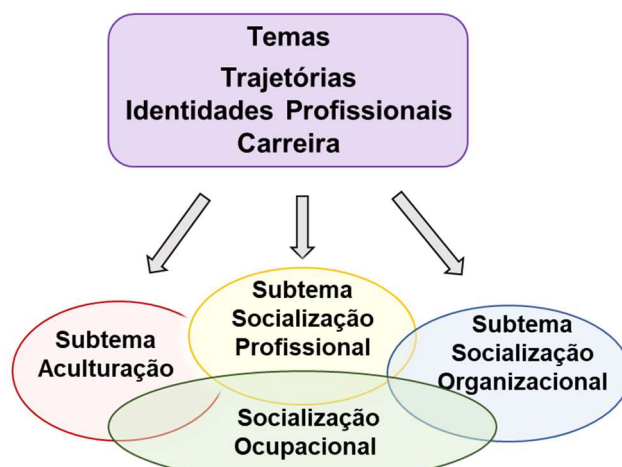
De forma geral, a maioria dos estudos investigaram às trajetórias de vidas, trajetórias profissionais, formação inicial, indução profissional (estágio), inserção profissional, (re)construção de identidade docente e desenvolvimento profissional na carreira.

3.2 Análise temática da revisão sistemática

Inicialmente os estudos foram organizados conforme a autoria e o respectivo título. O próximo passo consistiu em codificar a abordagem metodológica empregada e o(s) objetivo(s) principal(is) de cada investigação. Posteriormente, os estudos foram agrupados pela predominância temática e de subtemas com base na TSO (LAWSON, 1983a; 1983b).

Para elucidar a análise temática realizada sobre a revisão sistemática, com base em Braun e Clarke (2006), apresentaremos o mapa conceitual através da figura 5. Em seguida, o quadro 5, sintetiza a organização da classificação dos estudos analisados.

Figura 5 – Mapa conceitual de análise temática: trajetórias, identidades profissionais e carreira de professores(as) de Educação Física.



Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 5 – Organização e classificação dos estudos da revisão sistemática.

Autores	Título	Objetivo	Abordagem Metodológica	Tema	Subtema
Pereira et al. (2018)	Trajetória de estudantes na formação inicial em Educação Física: o estágio curricular supervisionado em foco	Analisar a trajetória de formação inicial de professores(as) de Educação Física	Qualitativa; Descritiva; Questionário; Análise de conteúdo	Trajetória Profissional	Socialização profissional
Gariglio (2017)	Singularidades da inserção profissional de professores de Educação Física iniciantes	Relatar processos de iniciação à docência de professores(as) de Educação Física em início de carreira e estabelecer relações com as políticas educacionais de retenção	Qualitativa; Descritiva; Entrevista	Trajetória Profissional	Socialização organizacional
Folle e Nascimento (2010)	Trajetória docente em Educação Física: percursos formativos e profissionais	Analisar as trajetórias de professores(as) de Educação Física em final de carreira (percursos formativos e profissionais) e relacioná-las com os fatores de satisfação ou insatisfação	Qualitativa; Descritiva; Entrevista; Análise de conteúdo	Trajetória Profissional	Socialização organizacional
Chorney (2009)	<i>Today's Physical Education Teachers: An Inquiry Into Exceptional Practice</i>	Analisar as trajetórias profissionais de professores(as) de Educação Física exemplares de diferentes ciclos de carreira, considerando as motivações que envolvem o trabalho docente (fatores de satisfação / insatisfação e de permanência)	Qualitativa; Descritiva; Observações e entrevistas	Trajetória Profissional	Socialização organizacional
Amorim Filho e Ramos (2010)	Trajetória de vida e construção dos saberes de	Identificar a construção dos saberes de professoras de Educação Física (uma novata e outra experiente) considerando	Qualitativa; Descritiva; Entrevista;	Trajetória de vida e Trajetória	Socialização ocupacional

	professoras de Educação Física	as experiências prévias, a formação inicial e as experiências profissionais		Profissional	
Cardoso (2014)	Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor	Investigar as trajetórias de professores(as) de Educação Física em diferentes ciclos de carreira, considerando os fatores de satisfação ou insatisfação e de permanência ou abandono da carreira	Qualitativa Descrição qualitativa de dados quantitativos; Questionário e Entrevista; Análise de conteúdo	Trajetória de vida e Trajetória Profissional	Socialização ocupacional
Wittizorecki, Neto e Bossle (2012)	Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de Educação Física na escola: estudo a partir de histórias de vida	Identificar quais mudanças sociais influenciaram as trajetórias dos(as) docentes de Educação Física em meio e final de carreira, considerando as experiências prévias, a formação inicial e as experiências profissionais	Qualitativa; Descritivo-narrativa; Entrevista	Trajetória de vida e Trajetória Profissional	Socialização ocupacional
Souza (2018)	Trajetória intelectual e (dis)posições epistemológicas no campo da educação física – entrevista com Go Tani	Apresentar as reflexões de Go Tani sobre as bases epistemológicas do campo da Educação Física brasileira	Qualitativa; Descritiva; Entrevista	Trajetória de Vida e Trajetória Profissional	Socialização ocupacional
Cazers e Curtner-Smith (2017)	<i>Robin's Story: Life History of an Exemplary American Female Physical Education Teacher</i>	Analisar a trajetória de uma professora de Educação Física exemplar considerando fatores de satisfação / insatisfação e de permanência na carreira	Qualitativa; Entrevista semiestruturada	Trajetória de Vida e Trajetória Profissional	Socialização ocupacional
Vanzuita e Raitz (2016)	A construção de identidade(s) profissional(is) em educação física: uma revisão de literatura	Identificar as influências das experiências de formação inicial e inserção profissional na construção da identidade profissional de professores(as) de Educação Física, com base nas referências bibliográficas (2009 a 2015)	Qualitativa; Revisão de literatura; Analítico-descritiva	Identidade	Socialização profissional
Keating et al. (2016)	<i>Research on Preservice Physical Education Teachers' and Preservice Elementary Teachers' Physical Education Identities: A Systematic Review</i>	Com base na revisão sistemática, identificar novas tendências de pesquisas sobre a identidade profissional na formação inicial de professores(as) de Educação Física	Qualitativa; Descritiva; Revisão sistemática	Identidade	Socialização profissional
Vanzuita et al. (2018)	Identidade(s) Profissional(is) de Formandos em Educação Física	Analisar as influências das experiências de formação inicial e inserção profissional na construção da(s) identidade(s) profissional(is) de professores(as) de Educação Física	Qualitativa; Grupo focal; Análise de conteúdo	Identidade	Socialização profissional
Matos, Nista-	Formação de professores de	Descrever como se estrutura a identidade profissional na	Qualitativa; Descritiva;	Identidade	Socialização profissional

Piccolo e Borges (2016)	Educação Física: identidade profissional docente	perspectiva de futuros(as) professores(as) de Educação Física com base na revisão bibliográfica	Revisão bibliográfica		
Wrench (2015)	<i>"Spaces and Physical Education Pre-Service Teachers' Narrative Identities"</i>	Revelar a contribuição das narrativas biográficas enquanto instrumento didático-pedagógico para a construção da identidade profissional na formação inicial de professores(as) de Educação Física	Qualitativa; Descritiva; Entrevista narrativa biográfica	Identidade	Aculturação e Socialização profissional
Eirín-Nemiña (2019)	<i>Reconstruyendo la materia de Didáctica de la Educación Física desde la perspectiva autobiográfica del alumnado</i>	Revelar a contribuição das narrativas biográficas enquanto instrumento didático-pedagógico para a construção da identidade profissional na formação inicial de professores(as) de Educação Física	Qualitativa; Descritivo-narrativa	Identidade	Aculturação e Socialização profissional
Camacho-Miñano e Grau (2018)	<i>Violencia simbólica en la educación física escolar: un análisis crítico de las experiencias negativas del futuro profesorado de educación primaria</i>	Revelar os impactos da violência simbólica através de experiências negativas com a Educação Física na construção da identidade profissional na formação inicial de professores(as) de Educação Física	Qualitativa; Descritiva; Narrativa autobiográfica	Identidade	Aculturação e Socialização profissional
Fletcher e Kosnik (2016)	<i>Pre-service primary teachers negotiating physical education identities during the practicum</i>	Revelar o papel do(a) professor(a) cooperante no desenvolvimento da identidade profissional na formação inicial de professores(as) de Educação Física	Qualitativa; Descritiva; Entrevista	Identidade	Aculturação e Socialização profissional
Amaral-da-Cunha et al. (2016)	<i>Reconstructing a supervisory identity: The case of a na experienced physical education cooperating teacher</i>	Examinar a influência de uma docente colaboradora na construção da identidade profissional na formação inicial de professores(as) de Educação Física na fase de indução (estágio)	Qualitativa; Estudo de caso; Entrevista; Análises com base na teoria fundamentada	Identidade	Socialização profissional
Cardoso, Batista e Graça (2016)	A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional	Revelar as influências da aculturação e da socialização profissional na construção da identidade profissional na formação inicial de professores(as) de Educação Física	Qualitativa; Descritivo-narrativa; Entrevista e oficina - Grupo focal	Identidade	Aculturação e Socialização profissional
Fischer, Bisterfeld e Staab (2018)	<i>Individual's Patterns of Commitment, Resilience and Subjective Well-being of Prospective Physical Education Teachers</i>	Identificar combinações subjetivas de comportamento, resiliência e bem-estar que favoreçam o enfrentamento das demandas profissionais e da construção da identidade profissional de professores(as) de Educação Física	Quantitativa; Descritiva; Questionário	Identidade	Socialização profissional
Girela, Cervantes e García (2019)	<i>Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje.</i>	Identificar a influência dos fatores emocionais na construção da identidade profissional na formação	Qualitativa; Narrativa; Diário de campo;	Identidade	Socialização profissional

	<i>Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico</i>	inicial de professores(as) de Educação Física	Análise de conteúdo		
González-Calvo, Varea e Martínez-Álvarez (2019)	<i>'I feel, therefore I am': unpacking preservice physical education teachers' emotions</i>	Analisar a influência dos fatores emocionais na construção da identidade profissional na formação inicial de professores(as) de Educação Física	Qualitativa; Descritiva; Registros narrativos	Identidade	Socialização profissional
Alves et al. (2018)	<i>Becoming a physical education teacher during formalised school placement: a rollercoaster of emotions</i>	Compreender a influência dos fatores emocionais na construção da identidade profissional na formação inicial de professores(as) de Educação Física	Qualitativa; Etnografia; Entrevista semiestruturada; Análise temática	Identidade	Socialização profissional
Virta et al. (2019)	<i>Professional identity among student teachers of physical education: the role of physicality</i>	Analisar a influência da socialização de estereótipos na construção da identidade profissional na formação inicial de professores(as) de Educação Física	Qualitativa; Análise temática	Identidade	Socialização profissional
Castro e Günther (2015)	Formação da identidade profissional de professoras de Educação Física: um olhar a partir das narrativas biográficas	Investigar as influências das experiências profissionais na construção da identidade profissional de professoras de Educação Física em início de carreira	Qualitativa; Estudo de caso; Descritiva; Narrativa biográfica; Entrevista semiestruturada	Identidade	Aculturação e Socialização organizacional
Banville (2015)	<i>Novice Physical Education Teachers Learning to Teach</i>	Examinar as identidades e os saberes profissionais de professores(as) de Educação Física em início de carreira relacionados ao processo de ensino e aprendizagem	Qualitativa; Diário de Campo; Entrevista	Identidade	Socialização organizacional
Conceição e Molina Neto (2017)	A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência	Compreender a construção da identidade profissional de professores de Educação Física em início de carreira	Qualitativa; Etnografia; Entrevista, observação e análise participante;	Identidade	Aculturação e Socialização organizacional
González-Calvo e Fernández-Balboa (2016)	<i>A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students' families: implications for the</i>	Analisar as relações entre o professor de Educação Física em início de carreira e a comunidade escolar para compreender as implicações dessas relações na construção da identidade profissional	Qualitativa; Descritiva; Autobiográfica ou autonarrativa	Identidade	Socialização organizacional

	<i>development of professional identity</i>				
González-Calvo, Hortigüela-Alcalá e Fernández-Balboa (2019)	<i>Foci and factors that contribute to physical educators' construction of their professional body subjectivities: a qualitative study</i>	Examinar as subjetividades das imagens corporais e compreender as suas influências na construção da identidade profissional de professores(as) de Educação Física em início de carreira	Qualitativa; Entrevista semiestruturada; Análise de conteúdo temática	Identidade	Aculturação e Socialização organizacional
González-Calvo e Fernández-Río (2017)	<i>Perspectiva cualitativa y cuantitativa del autoconcepto físico y la imagen corporal de los diferentes profesionales de la actividad física y del deporte</i>	Avaliar como o autoconceito da imagem corporal influencia no desenvolvimento da identidade profissional de professores(as) de Educação Física em início de carreira	Qualitativa; Descrição qualitativa de dados quantitativos; Questionário on-line e entrevista	Identidade	Aculturação e Socialização organizacional
Gonçalves, Richter e Bassani (2017)	História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Compreender a influência da trajetória de professoras de Educação Física em início de carreira (formações continuadas e reconhecimento social) na (re)construção da identidade profissional	Qualitativa; Descritivo-narrativa; Entrevista	Identidade	Socialização organizacional
Souza Neto, Iza e Silva (2017)	<i>Learning of Teaching in the Professional Socialization in Physical Education</i>	Entender como ocorre a socialização profissional de professores de Educação Física em meio de carreira e como essa socialização interfere na construção da identidade profissional	Qualitativa; Descritiva; Entrevistas exploratória e narrativa; Análise de conteúdo	Identidade	Socialização ocupacional
Carneiro, Vieira e Alves (2017)	A identidade do profissional docente: diferenças nas práticas pedagógicas dos professores licenciados e bacharéis no curso de Educação Física em uma IES em Quixadá-CE	Compreender a construção da identidade profissional de docentes universitários(as) de Educação Física em meio de carreira	Qualitativa; Análise documental e aplicação de questionário	Identidade	Socialização organizacional
Vieira e Neira (2016)	Identidade docente no ensino superior de Educação Física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional	Investigar a constituição da identidade de cinco docentes (de início e meio de carreira) universitários do curso de licenciatura em Educação Física de cinco instituições privadas	Qualitativa; Descritiva; História oral	Identidade	Socialização organizacional
Jiménez et al. (2016)	<i>Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a</i>	Analisar como a aprendizagem cooperativa pode contribuir para a construção da identidade profissional de docentes universitários(as) de Educação Física em início e meio de carreira	Qualitativa; Narrativa autobiográfica	Identidade	Socialização organizacional

	<i>un relato de vida compartido</i>				
Nunes e Neira (2018)	<i>The desired identity in initial training in Physical Education</i>	Identificar a lógica neoliberal das instituições privadas na construção da identidade profissional de docentes universitários(as) de Educação Física	Qualitativa; Análise documental	Identidade	Socialização organizacional
Fadale e Powell (2017)	<i>"Health, Physical Education Content, and Teacher Knowledge/Identity" Crossroads of the Classroom</i>	Com base nas narrativas biográficas, analisar como os contextos e as relações profissionais influenciam na (re)construção da identidade profissional de professores(as) de Educação Física em diferentes ciclos de carreira	Qualitativa; Descritiva	Identidade	Socialização organizacional
Raymond (2016)	<i>Interplaying identity of Hong Kong primary school physical education teachers: a grounded theory exploration</i>	Identificar como os(as) docentes de Educação Física em diferentes ciclos de carreira, percebem suas identidades pessoais e profissionais	Qualitativa; Entrevista; Análise com base na teoria fundamentada	Identidade	Socialização organizacional
Sánchez-Hernández, Martos-García e Prat (2019)	<i>La (re)construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: de la complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio educativo</i>	Abordar as influências dos comportamentos coeducacionais de professores(as) de Educação Física na construção da identidade profissional	Qualitativa; Etnografia; Descritiva; Entrevista semiestruturada	Identidade	Socialização ocupacional
Eirín-Nemiña (2018)	<i>Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación Física</i>	Analisar como a comunidade da prática contribui para a construção da identidade profissional de professores(as) de Educação Física em início e meio de carreira	Qualitativa; Diário de campo; Entrevistas	Identidade	Socialização organizacional
Pires et al. (2017)	Identidade docente e educação física: um estudo de revisão sistemática	Compreender a construção da identidade profissional de professores(as) de Educação Física com base na revisão sistemática	Qualitativa; Análise documental; Revisão sistemática	Identidade	Socialização ocupacional
Jess e McEvilly (2015)	<i>Traditional and contemporary approaches to career-long professional learning: a primary physical education journey in Scotland</i>	Apresentar estratégias de recrutamento para a profissão de Educação Física e a permanência na carreira docente	Qualitativa; Descritiva	Carreira	Aculturação e Socialização profissional
Armour et al. (2015)	<i>What is 'effective' CPD for contemporary physical education teachers? A Deweyan framework</i>	Apresentar um programa de desenvolvimento profissional em Educação Física, a partir da perspectiva deweyana	Qualitativa; Descritiva	Carreira	Socialização profissional

Lee et al. (2017)	<i>Navigating Academia: Developing a Road Map for a Professional Journey for Physical Education Teacher Candidates</i>	Apresentar um modelo de desenvolvimento profissional de qualidade para professores(as) de Educação Física	Qualitativa; Descritiva	Carreira	Socialização profissional
Dornstauder e Chorney (2019)	<i>Shifting the Focus for Professional Development in Health and Physical Education</i>	Apresentar um modelo de crescimento e de desenvolvimento profissional de qualidade para professores(as) de Educação Física	Qualitativa; Descritiva	Carreira	Socialização profissional
McCluney, Fallaize e Schempp (2018)	<i>How Today's Mentoring Relationships Can Influence Tomorrow's Physical Education</i>	Descrever funções efetivas que a mentoria pode usar para auxiliar no desenvolvimento da carreira (pessoal e profissional) de futuros(as) docentes de Educação Física	Qualitativa; Descritiva	Carreira	Socialização profissional
Richards, Eberline e Templin (2016)	<i>Secondary professional socialization through professional organizations: an exploratory study</i>	Revelar perspectivas de motivação para participar de cursos de pós-graduação e preparação da carreira acadêmica na Educação Física	Qualitativa; Estudo exploratório; Entrevistas em grupos focais. Análise de comparação constante e indutiva	Carreira	Socialização profissional
McLachlan (2017)	<i>Being critical: an account of an early career academic working within and against neoliberalism</i>	Refletir sobre as consequências neoliberais na formação secundária de professores(as) de Educação Física	Qualitativa; Etnografia; Descritiva	Carreira	Socialização profissional
Iannucci e MacPhail (2018)	<i>One Teacher's Experience of Teaching Physical Education and Another School Subject: An Inter-Role Conflict?</i>	Entender como o duplo papel de professores(as) de Educação Física encarregados de ensinar outra disciplina pode influenciar na escolha da carreira	Qualitativa; Descritiva; Entrevista; Análise temática	Carreira	Socialização profissional
Krug et al. (2019)	As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na educação básica	Identificar os fatores predominantes de abandono e insatisfação da carreira docente em professores de Educação Física com diferentes ciclos da carreira	Qualitativa; Estudo de caso; Descritiva; Questionário; Análise de conteúdo	Carreira	Socialização organizacional
Pozzatti et al. (2015)	Condições de trabalho, tempo de carreira e dimensões da saúde de professores de Educação Física do Espírito Santo	Analisar condições de permanência ou abandono na / da carreira docente de professores(as) de Educação Física em diferentes ciclos da carreira	Qualitativa; Descrição qualitativa de dados quantitativos; Descritiva; Questionário	Carreira	Socialização organizacional
Favatto e Both (2019)	Motivos para o abandono e permanência na	Analisar motivos de permanência ou abandono da carreira de professores(as) de	Qualitativa; Descritiva; Entrevista;	Carreira	Socialização organizacional

	carreira docente em Educação Física	Educação Física em diferentes ciclos da carreira	Análise de conteúdo		
Whipp e Salin (2017)	<i>Physical education teachers in Australia: Why do they stay?</i>	Identificar satisfações pessoais e motivadoras de permanência de professores(as) de Educação Física em diferentes ciclos da carreira	Qualitativa; Descrição qualitativa de dados quantitativos; Descritivo; Questionário	Carreira	Socialização organizacional
Zach et al. (2015)	<i>Success as a Springboard for Novice Physical Education Teachers in Their Efforts to Develop a Professional Career</i>	Identificar como os(as) professores(as) de Educação Física em início da carreira percebem o sucesso e como o sucesso afeta a motivação para continuarem ensinado	Qualitativa; Descritiva; Questionário e discussões em grupos focais	Carreira	Socialização organizacional
Vieira, Beuttemuller e Both (2018)	Preocupações de professores de Educação Física conforme os ciclos de desenvolvimento profissional e características sociodemográficas	Analisar as preocupações de professores(as) de Educação Física considerando as variáveis sociodemográficas em diferentes ciclos da carreira	Quantitativa; Descritivo-exploratória; Questionário	Carreira	Socialização organizacional
Farias et al. (2015)	Satisfação no trabalho de professores de Educação Física do magistério público municipal de Porto Alegre	Verificar o nível de satisfação de professores(as) de Educação Física em diferentes ciclos da carreira	Quantitativa; Estudo de caso; Descritiva; Questionário	Carreira	Socialização organizacional
Nascimento et al. (2019)	Avaliação da satisfação no trabalho de professores de Educação Física	Analisar fatores de satisfação no trabalho na perspectiva de professores(as) de Educação Física, considerando os aspectos sociodemográficos	Quantitativa; Descritiva; Questionário	Carreira	Socialização organizacional
Stolarski et al. (2019)	Professores iniciantes de Educação Física: experiências da formação inicial	Analisar fatores predominantes de satisfação e desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física em diferentes ciclos da carreira	Qualitativa; Descritiva; Entrevista; Análise de conteúdo	Carreira	Socialização organizacional
Prates, Both e Rinaldo (2019)	Os professores de Educação Física e a paixão pela atividade docente no ensino superior	Analisar a satisfação e o desenvolvimento profissional de docentes universitários(as) de Educação Física em diferentes ciclos de carreira	Quantitativa; Descritiva; Questionário	Carreira	Socialização organizacional
Mäkelä, Hirvensalo e Whipp (2015)	<i>Determinants of PE Teachers Career Intentions</i>	Determinar aspectos que mantêm os(as) docentes de Educação Física permanentes e felizes na profissão, considerando os diferentes ciclos da carreira	Quantitativa; Descritiva; Questionário;	Carreira	Socialização organizacional
Both et al. (2016)	Associação entre pluriemprego e bem-estar do docente em Educação Física do sul do Brasil	Avaliar aspectos de bem-estar de professores(as) de Educação Física em diferentes ciclos da carreira, considerando os aspectos sociodemográficos e o pluriemprego	Quantitativa; Descritiva; Questionário	Carreira	Socialização organizacional

Barbieri et al. (2019)	<i>Italian Teachers' Well-Being Within the High School Context: Evidence From a Large Scale Survey</i>	Identificar a relação de bem-estar (motivação, investimento na carreira e satisfação no trabalho) ambiente de trabalho de docentes de Educação Física em diferentes ciclos da carreira, considerando as características sociodemográficas e a formação profissional	Qualitativa; Descrição qualitativa de dados quantitativos; Descritivo; Questionário	Carreira	Socialização organizacional
Rufino (2017)	O trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica	Analisar elementos que influenciam o trabalho de professores(as) de Educação Física em diferentes ciclos da carreira	Qualitativa; Descritiva; Entrevista; Grupo focal; Análise de conteúdo	Carreira	Socialização organizacional
Oliveira e Frizzo (2019)	A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a carreira docente	Analisar a organização do trabalho de professores(as) de Educação Física em diferentes ciclos da carreira	Qualitativa; Estudo de caso; Descritiva; Entrevista; Observação participante; Análise de conteúdo	Carreira	Socialização organizacional
Farias et al. (2018)	Ciclos da trajetória profissional na carreira docente	Analisar detalhes e características da carreira de professores(as) de Educação Física em diferentes ciclos da carreira	Qualitativa; Descritiva; Exploratória; Questionário e entrevista; Análise de conteúdo	Carreira	Socialização organizacional
Godoi, Rabelo e Moreira (2018)	“Eu não desisto fácil”: narrativas de formação e atividade profissional de uma professora de Educação Física	Analisar o percurso formativo de uma experiente professora de Educação Física	Qualitativa; Estudo de caso; Descritiva; Entrevista narrativa;	Carreira	Socialização organizacional
Silva et al. (2018)	Carreira docente em Educação Física: história de vida de uma professora emérita	Analisar os diferentes percursos formativos (pessoal e profissional) de uma professora emérita de Educação Física	Qualitativa; Descritivo-narrativa; Entrevista; Análise de conteúdo	Carreira	Socialização ocupacional
McEvoy, Heikinaro-Johansson e MacPhail (2018)	<i>An exploration of the influence of professional relationships on the career pathways of physical education teacher educators</i>	Compreender o desenvolvimento da carreira de professores(as) formadores(as) de Educação Física em diferentes ciclos da carreira de forma transversal em diferentes contextos	Qualitativa; Descritiva; Entrevista	Carreira	Socialização ocupacional
Iannucci e MacPhail (2017)	<i>The effects of individual dispositions and workplace factors</i>	Compreender as trajetórias de carreira de professores(as) de Educação Física em diferentes ciclos da carreira considerando	Qualitativa; Descritiva; Entrevista; Análise temática	Carreira	Socialização organizacional

	<i>on the lives and careers of physical education teachers: twelve years on from graduation</i>	as características individuais e os contextos de trabalho			
Park e Curtner-Smith (2017)	<i>Influence of occupational socialization on the perspectives and practices of internationally born sport pedagogy faculty members working in american universities</i>	Examinar as influências da socialização ocupacional na perspectiva de docentes formadores(as) de Educação Física em diferentes ciclos da carreira nascidos internacionalmente	Qualitativa; Descritiva; Entrevista; Análise de comparação constante e indutiva	Carreira	Socialização ocupacional

Fonte: Elaborado pelo autor

3.2.1 Trajetórias de professores(as) de Educação Física

Sobre as trajetórias, Pereira et al. (2018) investigaram 22 estudantes matriculados nas disciplinas de estágio curricular supervisionado III, IV e V de um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do estado de Santa Catarina. O objetivo foi analisar as trajetórias destes estudantes durante as ações formativas, a partir de três eixos: as experiências anteriores ao estágio; a interação do estagiário com o contexto da escola; as experiências da formação inicial. A investigação destacou a importância de oportunizar experiências no campo de atuação docente na formação inicial para criar expectativas, ampliar as perspectivas e construir diferentes saberes que possam contribuir com o processo de formação da identidade profissional docente.

Gariglio (2017) investigou 13 professores(as) de Educação Física iniciantes, formados(as) pela UFMG, com o tempo de até dois anos de experiência. O objetivo foi relatar aspectos singulares dos processos de iniciação à docência. Embora fossem trajetórias diferentes no período da iniciação à docência, o pertencimento a um determinado campo disciplinar revelou ser um elemento importante do “ser professor(a)” e de se inserir na profissão. O autor destacou a importância de se formular políticas educacionais direcionadas para retenção de novos(as) professores(as) e sinalizou que devem ser criadas estratégias que reconheçam, incluam e apoiem diferentes trajetórias de docentes iniciantes.

Folle e Nascimento (2010) entrevistaram quatro professores (duas professoras e dois professores) de Educação Física, com mais de 25 anos de intervenção profissional em escolas estaduais da cidade de Florianópolis (SC), com o objetivo de analisar a trajetória docente em

Educação Física nos percursos formativos e profissionais. A entrada na carreira despertou sentimentos de sobrevivência e de descoberta. Os resultados revelaram que as experiências negativas foram relativas aos cinco primeiros anos de carreira (choque com a realidade) e na fase final da carreira (condições de trabalho, discordância das políticas educacionais, decepção com a própria classe). E as experiências positivas se relacionavam aos eventos esportivos e culturais, homenagens recebidas, cargos comissionados e de confiança assumidos. As formações continuadas em diferentes níveis foram citadas como estratégias de desenvolvimento profissional. Três docentes afirmaram aguardar a aposentadoria de forma serena e, somente um docente, o desinvestimento amargo foi predominante. Quanto a aposentadoria, os(as) docentes têm a expectativa de desenvolver atividades diversificadas que não sejam relacionadas à docência escolar.

Sobre a trajetória profissional de professores(as), Chorney (2009) investigou duas professoras e dois professores de Educação Física considerados(as) excepcionais com experiências que variaram de cinco a 25 anos para explicar o porquê eles(as) se envolviam em sua prática, como faziam e como se desenvolveram e mudaram durante suas carreiras. O autor destacou qualidades importantes de professores(as) exemplares como: relacionar-se com o(a) estudante (se conectar, ser sincero, honesto, respeitoso e valorizar as contribuições dos(as) estudantes); experiências adquiridas com o ensino (processo central para entender quem eles(as) são, relações de apoio entre colegas, domínio do conteúdo; experiência exitosa e maturidade); autoconsciência (refletir as críticas e as próprias práticas e buscar aprimoramento contínuo); paixão pela área (satisfação e alegria no fazer pedagógico). Apontou que a discussão está aberta para educadores de diferentes níveis e formações disciplinares, no sentido de fazerem uma autorreflexão sobre os processos de mudanças ao longo do tempo e buscarem dentro de si o próprio desenvolvimento profissional.

Amorim Filho e Ramos (2010) buscaram identificar a construção dos saberes docente através da análise das trajetórias de vidas de duas professoras de Educação Física, sendo uma novata (um ano e meio) e outra experiente (30 anos), pertencentes a educação básica do ensino fundamental e médio da cidade de São Carlos (SP). Destacaram que a análise das trajetórias das professoras apresentou aspectos importantes para serem refletidos: indisciplina de estudantes, relacionamento com os pares, aspectos teórico-práticos, prática pedagógica reflexiva, entre outras, na perspectiva de melhorar a prática pedagógica e auxiliar futuros(as) professores(as) em suas intervenções pedagógicas.

Para explicitar as subjetividades da identidade docente e estabelecer relações com o bem-estar e o mal-estar docente, Cardoso (2014) investigou 73 docentes do colégio Marista

Rosário de Porto Alegre (RS) com o objetivo de investigar as trajetórias docentes (vida pessoal e profissional). Os resultados apontaram que os fatores de bem-estar refletiram a identificação e o desejo de permanecer na profissão e estavam relacionados ao projeto profissional, empenho profissional e motivação intrínseca. As informações revelaram que a vida pessoal e a profissional estavam integradas e representadas pelas crenças, aprendizagens construídas, acolhimento e reconhecimento profissional social e institucional, sentimento de pertencimento e competência, enquanto características importantes na construção da identidade profissional. O estudo ressaltou a necessidade da formação continuada que leve em conta a integralidade pessoal e profissional.

Com o objetivo de identificar quais mudanças sociais (sociais, culturais e educacionais) influenciaram o trabalho pedagógico e compreender como professores(as) experimentaram e enfrentaram essas demandas na comunidade escolar, Wittizorecki, Neto e Bossle (2012) investigaram a história de vida de seis docentes de Educação Física (com 13 anos ou mais de experiência) da educação básica do ensino municipal de Porto Alegre (RS). Os autores refletiram com base na história de vida destes docentes, compreensões e relações entre seus percursos pessoais e profissionais relacionados com o processo de mudanças sociais e ressignificação da vida vivida nas escolas.

Sobre as trajetórias de vida e profissional de docentes de Educação Física exemplares, Souza (2018) investigou a trajetória profissional de Go Tani, considerado como um dos protagonistas teóricos da Educação Física brasileira. A investigação revelou dinâmicas que explicam seus posicionamentos e suas reflexões sobre as bases epistemológicas do campo da Educação Física.

Enquanto o estudo realizado por Cazers e Curtner-Smith (2017) buscou construir a história de vida da professora Robin (que lecionou na educação básica, no ensino fundamental do sudoeste dos EUA) para explorar formas pelas quais ela vivenciou a carreira. Constataram que Robin sofreu marginalização de gênero, falta de apoio de mentoria e aceitação. Utilizaram o referencial da socialização ocupacional para explicar como sua formação a ajudou na introdução do ensinar e a ser inovadora. Revelaram que a história de Robin representa uma antítese devido ter sido uma educadora que estava profundamente comprometida com os(as) estudantes enquanto lutava contra várias camadas de marginalização. Também revelaram as maneiras pelas quais a entrevistada perseverou em sua carreira (fatores internos, biográficos). Além disso, a investigada mencionou a importância de ocupar um cargo administrativo para efetuar mudanças (muitas vezes resistidas pela acomodação do campo) que pudessem capacitar outros(as) docentes para sobreviverem e desafiar o *status quo* da vida profissional. Embora

seja uma história biográfica e com limitações pontuais, o estudo destacou que a qualidade de ensino proporcionada pela Educação Física possui relações com as primeiras experiências de ensino (que podem revelar talentos ou fraquezas) e que o(a) docente: deve integrar a equipe escolar, ser reconhecido(a) e trabalhar comprometido(a) com a educação (para as crianças se sentirem cuidadas e gostarem de ir à escola); não deve aceitar cargos com base em facilidades e acomodações, mas sim, onde é necessário e pode causar maior impacto; ter capacidade de solucionar problemas; ser um eterno aprendiz; usar novas estratégias; registrar as próprias histórias reflexivamente. Por outro lado, as instituições formadoras precisam apoiar ideias inovadoras e progressivas para que estudantes considerados(as) invisíveis na sala de aula de programas de formação docente possam florescer quando tiverem a oportunidade de ensinar.

3.2.2 Identidades profissionais de professores(as) de Educação Física

Sobre as identidades profissionais, Vanzuita e Raitz (2016) consultaram as bases de dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, entre os anos de 2009 e 2015, e realizaram a revisão da literatura com o objetivo de identificar como as experiências no contexto de formação e inserção profissional em Educação Física influenciavam na construção da(s) identidade(s) profissional(is). Os dados apontaram produção reduzida (oito trabalhos) e sinalizaram para a necessidade de intensificar os estudos sobre o tema frente as transformações no mundo do trabalho e das dificuldades de inserção profissional. As autoras sugeriram que as experiências no contexto da formação inicial e inserção profissional sejam articuladas integralmente aos processos de pesquisa e construção de métodos e metodologias.

Na revisão sistemática de Keating et al. (2016) por meio da base de dados das EBSCOhost (indexação da ERIC, Academic Search Complete e SPORT Discus) foi encontrado 27 estudos sobre a identidade profissional de professores(as) de Educação Física em formação. O objetivo foi identificar novas tendências de pesquisa sobre o tema. A maioria dos estudos usou o método qualitativo. Verificaram ênfase em pesquisas sobre identidade profissional que consideraram: (a) autopercepção do indivíduo na profissão (autoimagem), (b) percepção de terceiros sobre o indivíduo na profissão (imagem pública) e (c) interação entre a autoimagem e a imagem pública. Identificaram que as identidades profissionais da Educação Física foram investigadas como um processo com foco em sua formação por meio de interações sociais entre os indivíduos e os contextos sociais, e como fenômeno psicológico medido por escalas *Likert*. Consideraram a metodologia qualitativa importante, mas citam a escassez de estudos

quantitativos para compreender as generalizações sobre causa e efeito relacionados a identidade profissional de docentes em formação na Educação Física. Citaram a necessidade de criar instrumentos capazes de mensurar os dados com validação e confiabilidade aceitáveis. Outro fato identificado foi a necessidade de fazer pesquisas longitudinais para verificar as mudanças da identidade profissional ao longo de carreira e pesquisas comparativas, como por exemplo, entre perfis de formação e entre as nações. Terminaram com a sugestão de que são necessárias mais pesquisas sobre a identidade profissional.

O trabalho de Vanzuita et al. (2018) investigou seis formandos(as) do último semestre (dois homens e quatro mulheres), sendo quatro do curso de licenciatura e dois do curso de bacharelado em Educação Física, com idades entre 20 e 30 anos da Universidade privada – filantrópica, Vale do Itajaí (SC). O objetivo foi analisar como as experiências no contexto de formação inicial e inserção profissional de formandos(as) em Educação Física construíram suas identidades(s) profissional(is). Considerando a complexidade sobre os aspectos que envolvem a constituição de identidade(s) profissional(is), as informações revelaram que os(as) formandos(as) valorizaram a formação inicial, destacando a pesquisa, a construção de conhecimentos e a importância de métodos e metodologias de ensino. A investigação apontou que essas bases desenvolveram autonomia nos(as) formandos(as), despertaram interesses para continuarem a fazer pesquisas e serem criativos na reconstrução de metodologias de ensino relacionadas as práticas pedagógicas de forma significativa.

No estudo sobre a revisão de literatura, Matos, Nista-Piccolo e Borges (2016) discorreram sobre a formação inicial de professores(as) de Educação Física e a perspectiva de como se estrutura a identidade profissional. Com base nas referências bibliográficas, destacaram a formação inicial como ponte de partida para o início da construção da identidade profissional, alicerçada na ampliação de conhecimentos, saberes, habilidades e competências. Apontaram que é um processo dinâmico e contínuo, biográfico e relacional, influenciado por diferentes socializações e aspectos: históricos, socioculturais, legislativo e curricular. Ressaltaram sobre a importância do movimento de (re)construção da identidade profissional com base na significação e solidificação do trabalho pedagógico.

A narrativa biográfica é considerada um importante meio de trabalhar questões relacionadas as socializações anteriores ao percurso de formação inicial. Ne sentido, em uma universidade metropolitana australiana, Wrench (2015) investigou sete professores(as) de Educação Física em formação inicial por meio de narrativas biográficas com o objetivo de demonstrar como a teorização da identidade narrativa, desenvolvida em vários espaços e temporalidades, pode gerar entendimentos sobre identidades profissionais incipientes de

professores(as) de Educação Física. O estudo revelou vários elementos significativos que representam a ligação entre estes espaços e tempos (passado, presente e futuro aspiracional) como: esporte, família, escolarização, preparação e estágio de professores(as). Indicou que as narrativas pessoais (experiências significativas do mundo e da vida) são meios para professores(as) formadores(as) as utilizarem como recursos pedagógicos para explorar coerências, consistências, mudanças e explicações sobre os(as) docentes de Educação Física que os(as) estudantes aspiram em ser. Professores(as) formadores(as) ao considerarem que as identidades profissionais são construídas ao longo do tempo, possibilitam refletir como as identidades narrativas (subjettivas) podem ou não romper com as noções pedagogizadas de estabilidade e, ao mesmo tempo, de pensarem em estratégias que possam contribuir com a construção da identidade profissional.

Na Espanha, Eirín-Nemiña (2019) investigou as experiências e memórias de 60 ex-estudantes (47 mulheres e 13 homens) de licenciatura da universidade de Santiago de Compostela, referente a disciplina Didática da Educação Física por meio de textos autobiográficos e de memórias sobre a Educação Física escolar. Os textos remeteram as memórias agradáveis (positivas) - ambientes informais, descontraídos, propostas e uso de materiais lúdicos, relacionamentos e interações com colegas e professores(as); memórias desagradáveis (negativas) situações de discriminação por gênero, motricidade, identidade corporal e avaliações de desempenho e de habilidade que, se não forem tratados, podem ser reproduzidos em suas práticas profissionais; e influências de professores(as). A partir das reflexões críticas sobre as memórias e dos elementos teórico-práticos da disciplina, a intenção foi de repensar as crenças e pressupostos para gerar confrontos que rompessem com os estereótipos, de forma inclusiva, colaborativa e integradora. Considerou que essas ações contribuem para a ampliação do campo de visão e a construção de significados próprios da Educação Física na escola e da identidade profissional de futuros(as) professores(as) do ensino básico.

Em outro estudo na Espanha, Camacho-Miñano e Grau (2018) buscaram, apoiados em Bourdieu, revelar a violência simbólica nas experiências negativas da Educação Física evocadas por 155 estudantes (131 mulheres e 24 homens) que frequentaram o curso de licenciatura em duas universidades espanholas, na Catalunha e Madrid, e relacionar os impactos na atual identidade pessoal e docente. Revelaram que a violência simbólica advém de experiências negativas vivenciadas na Educação Física que provém de discursos hegemônicos com orientação androcêntrica. Essa constatação foi explicada institucionalmente quando docentes e estudantes bem-sucedidos legitimaram e reproduziram relações de poder

(principalmente de dominação masculina) sobre estudantes que não concordaram com essa prática e discurso. Ressaltaram que estudantes que vivenciaram a marginalização podem ser verdadeiros agentes de mudança, por serem mais sensibilizados(as) para outras formas de fazer a Educação Física. Nessa direção, propuseram que o campo da Educação Física se reestruture e redefina as disposições que valorizem as pessoas e legitimem outras alternativas e práticas que respeitem a individualidade, mas que sejam democráticas, diversas e reflexivas, dentro de um quadro ético e moral. Também indicaram a importância de as instituições formativas considerarem as narrativas de estudantes como práticas (auto)reflexivas e como ferramentas cognitivas e emocionais, no sentido de mudar as expectativas, crenças e valores, muitas vezes, impostos pela violência simbólica, de modo a contribuir para a identidade profissional docente.

Sobre a aculturação e inserção profissional, Fletcher e Kosnik (2016) investigaram dez docentes norte-americanos (sete mulheres e três homens) primários em formação que obtiveram experiências de Educação Física, e como isso influenciaria o desenvolvimento de suas identidades profissionais. As informações revelaram que a atuação do(a) professor(a) cooperante foi um fator de influência no desenvolvimento da identidade profissional de professores(as) de Educação Física em formação. Identificaram no(a) docente cooperante por meio de suas atitudes e práticas em Educação Física (a desmitificação da ideia de considerar o(a) professor(a) de Educação Física como sinônimo de atleta) ações inclusivas e entusiasmo em ensinar sobre habilidades ou conceitos (particularmente relacionados aos diferentes estilos).

Em contexto de mentoria em Portugal, Amaral-da-Cunha et al. (2016) buscaram examinar as desafiadoras experiências de supervisão de uma professora colaboradora de Educação Física altamente experiente. Os resultados levaram a análise de três temas: desafio de mudar as práticas de ensino e mentoria entrincheiradas para se conectar com docentes em pré-serviço; reconfigurar a orientação para expandir as ideias limitadas de ensino de docentes em pré-serviço; e a possibilidade de praticar diferentes estratégias de mentoria para diferentes “tipos” de docentes em pré-serviço. O estudo destacou que fatores contextuais e perspectivas de ensino legitimam a participação periférica do(a) docente colaborador(a) e constituem elementos de seu desenvolvimento e reconstrução de identidade profissional.

Em outro estudo feito em Portugal, Cardoso, Batista e Graça (2016) investigaram seis estagiários(as) de Educação Física em duas escolas (7º ao 12º ano) da rede pública do litoral norte com o objetivo de examinar o contributo das experiências prévias na identificação com a profissão, e de que modo as suas crenças e representações sobre o “ser professor(a)”, em geral, e professor(a) de Educação Física, em particular, se transformaram com as experiências vividas em contextos de trabalho, e como contribuíram para a (re)construção da identidade profissional.

O estudo revelou que estagiários(as) valorizaram a diversidade de experiências, a capacidade de envolverem os(as) estudantes nas suas aprendizagens e os momentos de partilha com outros(as) docentes. Os autores detalharam a interação que se estabelece entre a biografia pessoal, a componente relacional e as influências contextuais de estagiários(as) de Educação Física. Diante disso, afirmaram que a construção da identidade profissional docente é um processo biográfico e relacional.

Sobre as demandas profissionais, o estudo desenvolvido por Fischer, Bisterfeld e Staab (2018) investigou 851 estudantes de Educação Física / esporte de quatro universidades da Alemanha para identificar em maior ou menor nível, combinações específicas de comprometimento, resiliência e bem-estar subjetivo que representassem recursos individuais favoráveis para o enfrentamento das demandas profissionais; identificar diferenças desses padrões entre estudantes dos dois cursos; e identificar diferenças de gênero. Os resultados da análise de Perfis Latentes referiram-se a uma solução com quatro perfis: 1) padrão saudável-ambicioso; 2) padrão não ambicioso que, do ponto de vista da saúde, exibe padrões de comportamento e experiência favoráveis; 3) padrão de risco, sensação de esforço excessivo, também referido como padrão excessivamente ambicioso; 4) padrão de risco de *burnout* que puderam ser verificados com o auxílio de uma análise discriminante. Os dados apontaram que as alunas em programas de ensino mostraram percentagens mais elevadas no perfil 3 e adicionalmente também no perfil 4 do que os alunos. Os autores identificaram combinações de diferentes características subjetivas (comportamentais e experienciais) consideradas necessárias para demanda profissional.

Sobre a inserção profissional e fatores emocionais, Girela, Cervantes e García (2019) investigaram 42 docentes espanhóis de Educação Física em formação inicial que participaram de estágios que envolveram contextos de exclusão social, escolhidos voluntariamente para vivenciar a realidade e prestar serviços em Comunidades de Aprendizagem. O objetivo foi analisar as influências das emoções vivenciadas por estudantes da disciplina de Ensino de Educação Física na construção da identidade profissional. Os resultados revelaram que a visão e as emoções positivas prevaleceram afluindo os sentimentos de amor, alegria e felicidade (por serem aceitos e respeitados pelo corpo discente e docente). Mas, as emoções negativas também surgiram como tristeza (pela situação social das crianças participantes), ansiedade / medo (fracasso e de não estar à altura da ocasião) e raiva (perda do controle da gestão da sala de aula). Ressaltaram que a motivação e a empolgação são importantes para o processo de ensino e aprendizagem, e que a reflexão e a autocritica sobre as situações e emoções vivenciadas contribuem para a construção da identidade profissional.

Em uma universidade espanhola, González-Calvo, Varea e Martínez-Álvarez (2019) investigaram as dimensões emocionais das experiências de estágio de dez docentes primários de Educação Física (6 homens e 4 mulheres). As informações revelaram a manifestação física das emoções como frequência cardíaca elevada, garganta apertada, problemas digestivos, tremores nas mãos e nas pernas, arrepios, “estômago embrulhado” e a necessidade repentina de ir ao banheiro, principalmente no início da aula. Essas manifestações foram explicadas pela necessidade de causar uma “boa impressão” dentro da escola para ter sucesso em circunstâncias de ensino desconhecidas. A investigação apontou para a importância de docentes formadores(as) considerarem a reflexão sobre as emoções e suas consequências nos corpos e práticas de docentes em formação para saberem como negociar com sucesso, pois lidar com as emoções pode fazer uma diferença significativa nas subjetividades pessoais e de identidade profissional em longo prazo.

Em Portugal, Alves et al. (2018) objetivaram compreender os percursos emocionais na construção da identidade profissional de quatro professores(as) (três mulheres e um homem com idades entre 23 a 25 anos) na formação inicial em Educação Física. Na análise agruparam as emoções em quatro categorias: ideologia; cultura escolar; relações de poder; cultura da Educação Física (criada indutivamente). O estudo revelou que a ideologia remeteu a emoções positivas, como cuidado com os(as) estudantes, sentimento de realização e felicidade; e negativas como as desafiadoras que incluíram insegurança/ansiedade, decepção e raiva/frustração. Para a cultura escolar expressaram sentimento de pertencimento, porém, também se sentiram impotentes em relação a determinadas regras impostas pela escola. Nas relações de poder, se sentiram gratos(as) por terem uma estrutura escolar de orientação e as insatisfações se relacionaram com a pouca oportunidade de agir permitida pela estrutura escolar. E para a cultura da Educação Física, emoções específicas como sentir-se seguro(a), reconhecido(a) e apoiado(a) como professor(a). Por outro lado, a insegurança era sobre a forma como outros(as) docentes e agentes escolares os(as) percebiam, principalmente sobre a capacidade docente. Os autores revelaram que as emoções positivas incentivaram docentes em formação a prosperarem (à medida que eram reconhecidos(as) e respeitados(s)) e a construir sua identidade profissional docente. Indicaram a necessidade de os programas de formação se organizarem com intuito de fornecer um retrato mais preciso do contexto escolar para diminuir o impacto com a realidade, oferecerem mais oportunidades para o ensino em ambiente escolar e considerarem os percursos emocionais para a construção da identidade profissional.

Sobre subjetividades relacionadas ao corpo, na Finlândia, na fase final do programa de mestrado de uma universidade, Virta et al. (2019) investigaram 20 professores(as) de Educação

Física em formação (doze mulheres e oito homens) com o objetivo de analisar o papel da fisicalidade nas identidades profissionais dos(as) participantes. Os resultados revelaram uma diversidade substancial nas concepções de fisicalidade e corpo, e a maneira como essas concepções foram incorporadas em suas identidades profissionais em desenvolvimento. Identificaram cinco orientações que integraram a fisicalidade na identidade profissional (várias visões, orientações e experiências): rotuladas como performativas, pedagógicas, experimentais, tensionais e holísticas. Também foram identificadas várias características (imagem corporal) para a aceitação do corpo para o(a) professor(a), além de outras características como habilidades variadas e conhecimento profissional. Também discutiram questões relacionadas às noções tradicionais de corpo, da fisicalidade e da importância de se considerar outras concepções. Exemplificaram que uma orientação de concepção holística na própria identidade profissional pode refletir em práticas pedagógicas mais tolerantes com os diferentes corpos. E que essas considerações também servem para encorajar candidatos(as) com deficiência física para a docência. Sugeriram que as concepções de corpo e fisicalidade sejam consideradas como elementos preponderantes na construção da identidade profissional, nos cursos de formação de forma crítica e consciente no que se refere aos aspectos pedagógicos, fomentadas por professores(as) e instituições formadoras.

Com o objetivo de investigar a construção da identidade profissional, considerando as trajetórias e experiências realizadas ao longo da vida, Castro e Günther (2015) investigaram três professoras recém-egressas de um curso de licenciatura em Educação Física. Revelaram características, posicionamentos, sentimentos e opiniões que possibilitaram compreender o processo de construção da identidade profissional como: interesse em buscar conhecimento (representada pela valorização dos processos de autoformação), prazer pela docência, atuação crítica e reflexiva sobre o que já foi ou está sendo feito e desenvolvimento de habilidades para a gestão. Os autores revelaram duas características centrais para as identidades profissionais: docência e coordenação pedagógica. As construções destas identidades profissionais foram moldadas por meio das experiências, oportunidades e formações.

Em um distrito do sudeste dos Estados Unidos, Banville (2015) investigou no primeiro momento (depois de um ano de formados) 21 docentes de Educação Física e, no segundo momento, (depois de 2 anos de formados) 15 docentes remanescentes que lecionavam no ensino fundamental e médio. Os(as) docentes foram observados(as) e entrevistados(as) com o objetivo de examinar as Tarefas Centrais associadas a Aprender e a Ensinar (CTLT) proposto por Feiman-Nemser (2001) para apoiar docentes iniciantes durante os anos de inserção profissional (três primeiros anos). As informações revelaram a predominância na criação de um repertório

de aprendizado do contexto de ensino. Por outro lado, os(as) participantes não enfatizaram a importância do programa instrucional responsivo e a participação em comunidade prática de aprendizagem para a construção da identidade profissional. Os resultados indicaram a necessidade de orientação eficaz e apoio contínuo durante os anos de indução. Citou como exemplo a mentoria, programa de iniciação / estágios (papel ativo na contribuição do desenvolvimento profissional), elaboração de portfólios (registro sobre a prática de forma reflexiva, ponderada e socializada) e a participação de comunidades da prática (para melhorar o repertório, as estratégias de ensino e a gestão de aula). Considerou que esses exemplos podem contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional. Terminou com a sugestão de que atividades ou programas podem evitar consequências negativas como abandono da profissão e investimentos infrutíferos.

Conceição e Molina Neto (2017) buscaram compreender a construção da identidade profissional docente de dois professores de Educação Física em início de carreira a partir de suas socializações na cultura escolar, em duas escolas da educação básica da rede pública municipal de Porto Alegre (RS). O estudo considerou que a construção da identidade profissional no início de carreira passa pela experiência pessoal anterior à formação, nos percursos formativos e nos contextos de trabalho da cultura escolar; é complexa porque envolvem realidades socioculturais, econômicas e políticas. Apontaram que a formação inicial e o ingresso na carreira convergiram para o ponto de resistência, no qual a intencionalidade educativa com base nos conhecimentos e saberes, documentos orientadores e cultura escolar tornaram-se significativos e contributivos para a construção da identidade profissional docente. Os autores sugeriram a necessidade de as universidades compreenderem as escolas na perspectiva de construir temas geradores conexos as culturas escolares.

Na Espanha, González-Calvo e Fernández-Balboa (2016) investigaram os registros de aula de cinco anos de um professor de Educação Física (que também é um dos autores) iniciante da rede pública de ensino de ensino fundamental e médio. O objetivo foi analisar os fatores que determinaram a qualidade das relações entre um professor iniciante de Educação Física e as famílias de seus estudantes e compreender as implicações dessas relações para sua identidade profissional. A análise identificou 11 “fatores de luta” nos três primeiros anos (seis fatores socioculturais e estruturais e cinco fatores de preconceitos familiares em relação à Educação Física) que ameaçaram a permanência na docência. O quarto e o quinto anos se caracterizaram pelo empenho e prática (auto)reflexiva e foram identificados oito “fatores de sucesso” (um referente às famílias e sete do professor) responsáveis pela esperança e autoconfiança. À medida que o participante começou a se firmar, o conceito de identidade

profissional tornou-se óbvio, refletido em sete dos oito fatores de sucesso. Destacaram a importância da competência social para a identidade profissional bem-sucedida. No final do estudo foram fornecidas algumas recomendações e pesquisas adicionais para programas de formação de professores(as) de Educação Física que possam prever problemas e soluções que envolvem as relações docente e familiar no sentido de contribuir para a construção da identidade profissional.

Em outro estudo feito na Espanha, González-Calvo, Hortigüela-Alcalá e Fernández-Balboa (2019) investigaram 13 professores(as) de Educação Física (cinco mulheres e oito homens) com idades entre 28 e 37 anos. Sete docentes do ensino fundamental e 5 docentes do ensino médio, com no mínimo três anos de experiência profissional e com pós-graduação em Educação Física. O objetivo do estudo foi examinar as subjetividades docente a fim de descobrir os focos e fatores que intervêm na construção de seu corpo pessoal e profissional, compreender como esta construção pode ser afetada pela sociedade dominante (ideologias, discursos e práticas culturais), e determinar em que medida tais ideologias, discursos e práticas influenciaram as relações profissionais e pedagógicas. As informações revelaram que a concepção sobre o próprio corpo se concentra na aparência física e na habilidade, construída e entrelaçada por meio de três níveis de fatores de influência: pessoal, decorrente dos próprios conceitos de corpo dos(as) docentes e identidade profissional; interpessoal, baseada no relacionamento significativo com outros(as) profissionais; e sociocultural, relacionada às ideologias, discursos, éticas e padrões dominantes. Ressaltaram que o corpo é social e culturalmente construído, mas que também carrega subjetividades e significados pessoais e profissionais que podem estar de acordo com ideologias, discursos e padrões de comportamento convencionais relacionados a cultura do consumo. Essa projeção institucionalizada pode ser muito nociva para docentes e para estudantes. E é por isso que consideraram importante a ligação e a influência que a imagem corporal tem na construção da identidade profissional. Sugeriram que as práticas pedagógicas e curriculares abordem a (re)conceituação do corpo e fomentem a consciência crítica, autorreflexão e a autotransformação de forma positiva e empoderada.

Ainda na Espanha, de forma mais abrangente, González-Calvo e Fernández-Río (2017) investigaram 481 sujeitos, de nível superior ou equivalente e com pelo menos três anos de experiência (profissionais do *fitness*, treinadores(as) e professores(as) de Educação Física) por meio de questionário *on-line*, sendo 18 deles entrevistados(as) (aleatoriamente) para aprofundar o tema, com o objetivo de avaliar como o autoconceito físico e a imagem corporal determinavam o desenvolvimento da identidade profissional. Os dados revelaram que o

conceito de imagem corporal entre profissionais do fitness, treinamento e do ensino não diferiram. Os resultados quantitativos mostraram que não existem diferenças significativas em relação a imagem corporal, competência esportiva, condicionamento físico e competência física global entre esses grupos. Globalmente, diferenças significativas favoreceram o sexo masculino em todas as variáveis, principalmente nos mais jovens. Na análise sobre os outros traços identitários da profissão; ligação entre imagem corporal e profissão; e ligação entre cultura de consumo, imagem corporal e profissão – confirmaram que profissionais do *fitness* e treinamento demonstraram que a imagem corporal é um forte traço identitário (dependência corporal), mas que também possui fatores externos (a essa dependência), além de serem muito dependentes da cultura de consumo.

Na perspectiva de reconhecimento social da Educação Física, em uma rede municipal de Florianópolis (SC), Gonçalves, Richter e Bassani (2017) investigaram duas professoras de Educação Física para compreender a relação entre percurso docente, processos de construção e reconstrução da identidade profissional docente e da legitimação da Educação Física na Educação Infantil em diferentes âmbitos. A narrativa de cada docente destacou a trajetória de luta por um espaço para a Educação Física na educação infantil e no interior da escola através de um conjunto de esforços pelo reconhecimento da área pela comunidade, com destaque para estudos desenvolvidos em grupos de formação continuada da própria rede e grupos independentes formados por docentes.

Enquanto Souza Neto, Iza e Silva (2017) investigaram dois professores de Educação Física da educação básica do ensino fundamental com experiências superiores a quatro anos, com diferentes histórias de vida pessoal e profissional. O objetivo foi entender como se deu a socialização profissional. Refletiram que o capital cultural se dá em tempos, espaços e relações; e a aprendizagem da docência é um processo cognitivo, plural e heterogêneo - processo humano, moral e relacional. Ressaltaram que os processos de socialização promoveram a aquisição de conhecimentos que sustentaram a interação cultural e social, formadora da socialização individual, na perspectiva do *habitus* integrante da identidade profissional docente. Apontaram que a socialização profissional é dinâmica e envolve a aprendizagem e aquisição de um *ethos* profissional. No entanto, os participantes tinham projetos diferentes de vida, em que um deles se projetou para a docência e o outro para uma identidade profissional dupla (docência e administração). Sinalizaram que a socialização e a carreira não são eventos retilíneos, pois sofrem diversas interferências que interferem na identidade profissional docente. Consideraram as histórias de vida como os primeiros passos para a construção da socialização profissional; sendo na formação inicial momento de interações entre a identidade biográfica e a identidade

relacional: interações entre projeto pessoal e coletivo; e a socialização profissional e (re)construção da identidade profissional.

Ao buscar entender a caracterização da identidade profissional de professores(as) universitários(as), Carneiro, Vieira e Alves (2017) objetivaram compreender a construção da identidade profissional de dez professores(as) (seis homens e quatro mulheres) de Educação Física dos cursos de licenciatura e bacharelado da rede privada de educação superior da Unicatólica da cidade de Quixadá (CE). As informações revelaram que os(as) participantes atuavam com o foco adequado para cada curso. Porém, a busca pelo desenvolvimento de competências profissionais crítico-reflexivas e abordagem sobre inserção do mercado de trabalho foram semelhantes. Sobre a (re)construção da identidade profissional consideraram como complexa, metamórfica e influenciada pelos contextos de trabalho, percursos formativos e reflexões com os pares.

Em outro estudo de contexto semelhante, Vieira e Neira (2016) investigaram a constituição da identidade profissional de cinco professores(as) (entre seis e nove anos de experiência) responsáveis por disciplinas didático-pedagógicas dos cursos de licenciatura em Educação Física de cinco instituições privadas, situadas na cidade de Sorocaba/ SP. Com base nos pressupostos dos estudos culturais, identificaram o predomínio de identidades profissionais docentes acríticas e solitárias. Para os autores essas características foram subjetivamente construídas por relações sociais e de história de vida, com interferências que tratam a educação enquanto mercadoria, refletidas em práticas pedagógicas alienantes (inconscientes), conforme a lógica e o projeto da instituição. Como estratégia de mudança para superar esses problemas, os autores propuseram a continuidade do debate crítico e epistemológico que considere a identidade solidária como recurso que confronte os discursos hegemônicos e acríticos.

Em outro estudo sobre a identidade profissional de docentes universitários(as) de nacionalidade espanhola, Jiménez et al. (2016) com base no trabalho da aprendizagem cooperativa, descreveram coletivamente a influência que o grupo de trabalho de Educação Física do Instituto de Ciências da Universidade Autônoma de Barcelona teve no desenvolvimento da identidade pessoal e da identidade profissional docente de seus membros. Descreveram que o processo de crescimento profissional e pessoal pode ser enriquecido de forma muito positiva quando compartilhado com outros(as) docentes através de práticas críticas e reflexivas realizadas no mesmo espaço coletivo de construção de conhecimento. Apontaram que esse trabalho coletivo promoveu sinergias entre os membros, sentimento de pertencimento e favoreceu o desenvolvimento da identidade profissional e pessoal. A formação e os recursos de formação permanente e colaborativa responderam a necessidade de acompanhamento e de

não se sentir solitário(a) na tarefa docente frente as preocupações e interesses semelhantes. Além disso, contribuíram para desenvolver o próprio estilo de ensino de forma satisfatória, na construção de um mundo melhor por meio da educação.

Com posicionamentos críticos e reflexivos sobre as relações entre a lógica neoliberal e o ensino universitário privado, Nunes e Neira (2018) analisaram textos escritos e orais, registros em diários de campo e compilação de mensagens eletrônicas enviadas à comunidade universitária, campanhas publicitárias e informações disponíveis no site de uma instituição de ensino superior privada em um curso de formação inicial em Educação Física. Os autores identificaram que a lógica da racionalidade neoliberal se fez presente como projeto institucional. Essa lógica começava pelos(as) gestores(as) e organizadores(as) da instituição e, posteriormente, passava pelo currículo, docentes e estudantes. Descreveram que a educação é valorizada como mercadoria e deram exemplos de como a internacionalização, a ênfase no *marketing*, eficiência e desempenho subjetivaram a ideia meritocrática, do sujeito vitorioso, de que todos(as) conseguiriam e de que deveriam ser flexíveis para atender o mercado de trabalho. Destacaram que os(as) docentes eram ao mesmo tempo produtor(a), produto e consumidor(a), e seguiam a regra do jogo, de se autopromoverem e provarem sua produção e performatividade para serem reconhecidos(as). Nessa direção, esforço e produtividade atendiam as exigências do mercado e o ensino superior contribuía para a subjetivação da construção da identidade profissional desejada em seus estudantes, que internalizavam essas normas sociais e se direcionavam para o mesmo sentido.

Na intenção de compreender o percurso profissional de professores(as) de origem australiana, Fadale e Powell (2017) apontaram que as abordagens narrativas são benéficas para analisar as complexidades do ensino e da aprendizagem, tanto para a realização quanto para a compreensão desse processo de formação para o desenvolvimento de identidades profissionais de professores(as) de Educação Física / Saúde. Ressaltaram a importância de os(as) professores(as) perceberem que os pares os(as) considerem como detentores(as) de características de qualidade. Consideraram a importância das narrativas de professores(as) sobre suas práticas como aspectos que revelam subjetivações e compreensões de histórias no que tangem as identidades profissionais em contextos de mudanças. Para os autores, narrar histórias, significa revelar múltiplas identidades por meio do discurso e do estudo do discurso. Além disso, consideraram serem capazes de fornecer informações valiosas sobre as identidades profissionais individuais e coletivas para avançar o campo e contribuir com aqueles(as) que trabalham nele.

Em contextos de educação básica em Hong Kong, Raymond (2016) investigou as identidades profissionais de nove professores(as) de Educação Física (entre dois e 30 anos de experiência) de escolas primárias para identificar como os(as) docentes percebiam suas identidades pessoais e profissionais. A análise das informações, com base na teoria fundamentada, revelou conceitos de contribuição de *expertise*, construção de *status*, negociação, vínculo e características pessoais associadas a identidade interativa. Apontou que os(as) docentes perceberam suas identidades pessoais e profissionais por meio de interações com as experiências, conhecimentos adquiridos, versatilidade, diálogos e relações com a cultura escolar. Assim as identidades foram construídas de formas múltiplas, influenciadas e moldadas pela instituição (estrutura) formadora e corpo docente (processos institucionais) e, posteriormente, no contexto de trabalho, influenciada pela relação com o corpo discente, ambientes escolares e políticas externas apoiadas internamente. Também afirmou que o trabalho coletivo gerou estabilidade de suas identidades profissionais, bem-estar e senso de eficácia em diferentes fases da carreira. Sugeriu mais estudos sobre a teoria da interação da identidade profissional em contextos semelhantes e diferentes, que investiguem a profissionalização docente em Educação Física para servir como suporte para formação inicial ou em serviço com o intuito de contribuir na assistência profissional e planejamento de carreira.

Na Espanha, cidade de Valência, Sánchez-Hernández, Martos-García e Prat (2019) investigaram três professores(as) de Educação Física. O objetivo foi abordar as atitudes e comportamentos frente às abordagens coeducacionais. Os resultados reforçaram a relação entre história esportiva prévia e socialização profissional com o modelo técnico vigente, refletidos no trabalho do cotidiano, que apesar do discurso crítico à discriminação de gênero, as ações pedagógicas, por ação ou por omissão, reproduziram as relações tradicionais de gênero. Refletiram que essas crenças e práticas sexistas, muitas vezes de forma inconsciente, estavam profundamente arraigadas, e a transformação requeria um processo intenso de acompanhamento e uma relação constante entre reflexão e prática. Indicaram que, em cada programa de formação e seu respectivo corpo docente, sejam adotadas abordagens crítico-reflexivas e estratégias participativas e transformadoras que possam romper com o modelo tradicional e contribuam para construção das identidades profissionais.

Em outro estudo feito na Espanha, Eirín-Nemiña (2018) apresentou um estudo sobre o desenvolvimento profissional de sete professores(as) da educação básica (quatro de ensino fundamental e três de ensino médio – seis docentes com experiência entre 15 e 25 anos e um docente com três anos de experiência). O objetivo foi analisar a participação desses(as) docentes em uma comunidade colaborativa de aprendizagem. Descreveu as condições e a evolução que

remete esse *status* ao grupo. A autora destacou aspectos importantes que contribuíram para melhorar as competências profissionais como conhecer os antecedentes e contextos de trabalho dos(as) docentes, manter ambiente acolhedor com clima agradável de respeito mútuo e confiança entre os pares; valorizar o conhecimento a partir da experiência e situações práticas. Considerou que a cultura colaborativa, também fortalece a identidade profissional docente, que é fruto de um processo complexo, de representações pessoais, sociais, profissionais e contextuais heterogêneos, que se interagem, se convergem ou se opõe. Apontou que participar ativa e efetivamente em uma comunidade imprimem questões de reflexão, crítica, direção, mudanças e perspectivas e, assim, permitem o autorreconhecimento e o reconhecimento dos pares, do próprio entendimento do “ser professor(a)” e da construção individual e social da própria identidade profissional docente.

Enquanto no contexto brasileiro, Pires et al. (2017) revisaram sistematicamente a produção de conhecimento sobre identidade profissional docente na área da Educação Física em cinco base de dados: EBSCO, Scielo, LILACS, Web of Science e ERIC. Após exploração inicial pelos critérios estabelecidos de inclusão e exclusão, analisaram 16 artigos, sendo dez deles publicados em periódicos nacionais e seis em periódicos internacionais. Os autores identificaram que a identidade profissional docente foi discutida considerando os aspectos espaço-temporal e as relações sociais que circundam as histórias de vida, representadas por diversas trajetórias que envolvem socializações anterior à formação inicial, no percurso formativo e na inserção profissional. Sinalizaram que o início do processo de construção da identidade profissional docente começa na formação inicial, principalmente com o aprofundamento das vivências nos estágios (reconstrução de ideias da docência e concretização de características), sendo o percurso profissional (cultura escolar e realidade contextual – prática pedagógica: possibilidades, limitações e dificuldades) a fase de (re)construção singular da identidade profissional docente. Apesar de os estudos citarem a importância, observaram poucos estudos que investigam a história de vida anterior à formação inicial. Ressaltaram questões relacionadas ao currículo e ao perfil do egresso, do movimento entre as identidades biográficas (professor(a) e estudante) e as identidades profissionais desejadas para o entendimento do “ser professor(a)”.

3.2.3 Carreira de professores(as) de Educação Física

Sobre as estratégias de recrutamento, Jess e McEvilly (2015) revelaram que no contexto dos EUA, considerando os últimos 25 anos, que os programas de formação de professores(as)

de Educação Física sofreram declínios de matrículas e fechamento de programas robustos. Em consequência, a diminuição de docentes qualificados(as) ameaça a continuidade da profissão de Educação Física. Citaram vários fatores, apoiados em diversas fontes que explicam a situação: diminuição de mais de 35% das matrículas relacionadas ao ensino entre 2009 e 2014; redução de programas de preparação profissional; e mais de 41% de professores(as) ingressantes nos cinco primeiros anos abandonaram a profissão. O estudo apresentou estratégias ativas de recrutamento como a colaboração de docentes do ensino fundamental e médio e contatos de faculdades comunitárias para melhorar as matrículas, aumentar o senso de afiliação e pertencimento de estudantes no ambiente universitário. Apontaram que essas estratégias contribuem para o ensino, compromisso profissional e permanência estudantil ao considerar o valor intrínseco da carreira docente.

Em relação a aprendizagem profissional, Armour et al. (2015) propuseram a utilização do conceito de John Dewey de “educação como crescimento” para o sustento de uma estrutura conceitual para programas de desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física. A não ser que sejam bem-intencionadas, entenderam que essa proposta não é encontrada em políticas, estruturas e processos formais. Os autores apontaram para: a concentração complexa e estonteante do processo de aprendizagem; priorização do contexto e desafios contemporâneos; realização da ponte entre pesquisa/teoria – prática de forma inovadora; e estimulação de crescimento profissional de professores(as) de Educação Física.

Apesar de cada programa de formação docente em Educação Física ser único, ter suas próprias limitações e oportunidades, Lee et al. (2017) consideraram que os programas introduzem aprendizagens e experiências que levam para o desenvolvimento profissional de formas diferentes. Assim, apresentaram um modelo de desenvolvimento profissional com descrição de quatro estágios (1 - estágio de conscientização; 2 - fase de exploração; 3 - estágio de conexão; 4 - desenvolvimento profissional). O modelo contém exemplo de lista de verificação de atividades discutidas que visam fornecer aos(as) docentes formadores(as), estrutura para conceituar e implementar atividades de desenvolvimento profissional apropriadas ao programa que o(a) formador(a) integra. Apontaram que o engajamento profissional precoce e contínuo leva à aprendizagem continuada para além do processo de educação formal, e resulta em programas de Educação Física de qualidade, tanto para os(as) docentes que lideram esses programas, quanto para estudantes que se beneficiam desses programas.

Com relação a carreira como caminho a ser trilhado, Dornstauder e Chorney (2019) questionaram como os(as) docentes em Educação Física podem efetivamente utilizar os meios de desenvolvimento profissional no campo? Citaram problemas de marginalização da área e

apresentaram um modelo / programa de crescimento e desenvolvimento profissional contínuos efetivos ao longo da carreira na Educação Física e para a continuidade da existência do campo. Consideraram que os(as) professores(as) são fundamentais, mas outros organismos são igualmente responsáveis (legisladores(as) e administradores(as)) e deveriam trabalhar juntos para avançar não apenas para obter conhecimento, mas também, para desenvolver capital profissional. Assim, o desenvolvimento profissional de qualidade apresentado foi fundamentado em cinco vertentes: necessidade de mudança na orientação do desenvolvimento profissional da Educação Física; desenvolvimento profissional contínuo; desenvolvimento profissional colaborativo; comunidades de aprendizagem profissional e comunidades da prática; e facilitação da aprendizagem de docentes no desenvolvimento profissional.

Já em relação a contribuição da aprendizagem profissional, McCluney, Fallaize e Schempp (2018) descreveram as funções efetivas que as mentorias poderiam usar para auxiliar no desenvolvimento pessoal e profissional de futuros(as) professores(as) de Educação Física em duas áreas principais: desenvolvimento de carreira e apoio psicossocial. As funções do desenvolvimento da carreira buscaram promover os ajustes dos(as) aprendizes dentro da profissão e incluíram: (1) patrono, (2) treinador, (3) protetor, (4) desafiante e (5) criador de oportunidades. Enquanto as funções de apoio psicossocial visaram aumentar a autoidentidade, competência e afiliação do(a) aprendiz com o curso e a profissão, e incluíram: (1) amigo, (2) modelo, (3) conselheiro e (4) mediador. Finalizaram com o apontamento de que a mentoria eficaz possibilita garantir a formação de qualidade na Educação Física.

Sobre a socialização secundária, Richards, Eberline e Templin (2016) investigaram 16 estudantes (doze mulheres e quatro homens) de pós-graduação em Educação Física e saúde (doze de universidades americanas, uma canadense e uma turca) que compartilharam suas experiências com o objetivo de compreender as perspectivas de estudantes de pós-graduação em participar de organizações profissionais. Afirmaram que a socialização profissional secundária concentrada na pós-graduação e preparação para a carreira na academia (segunda carreira), representa uma das fases da teoria da socialização ocupacional. O estudo revelou que a procura pela pós-graduação foi motivada, principalmente, pelo incentivo dado pelo corpo docente. Os resultados, discutidos através da socialização ocupacional, considerando as limitações e as implicações para o treinamento do(a) estudante de pós-graduação (na socialização profissional secundária), indicaram destaques importantes relacionados a rede de trabalho, ao aprendizado profissional e as oportunidades de apresentar pesquisas importantes para o desenvolvimento da carreira.

No contexto universitário, a neozelandesa McLachlan (2017) buscou enfrentar algumas questões mais amplas que envolvem docentes acadêmicos em início de carreira no contexto da universidade australiana em que havia sido contratada como professora de Educação Física universitária. A partir da participação de um simpósio acadêmico, interrogou e refletiu as possíveis consequências em termos neoliberais, para o futuro do campo - um campo que tem uma forte tradição crítica. Por meio da etnografia a autora se posicionou para conectar o pessoal ao cultural, descreveu e analisou a própria história de tornar-se e ser uma estudiosa crítica do esporte, tanto na teoria quanto na prática, sem deixar de mencionar o sentido de algumas das tensões entre ser uma acadêmica produtiva e de princípios. Sugeriu que essa iniciativa abra espaço para mais interrogações e questões mais amplas sobre o tipo de trabalho que são esperados, incentivados e canalizados para o fazer dos(as) acadêmicos(as), no contexto neoliberal.

Outra questão, pouco explorada se refere ao duplo papel que alguns(mas) docentes possuem. No sentido de conhecer como isso ocorre, Iannucci e MacPhail (2018) investigaram cinco docentes de Educação Física em formação inicial de uma universidade irlandesa que também tem é encarregada de ensinar outra disciplina escolar. Por meio de uma estrutura interpretativa avaliaram os significados percebidos pelos(as) participantes sobre os incidentes críticos identificados em relação à teoria do papel. O papel complexo e multifacetado revelou que os(as) docentes podem experimentar algum nível de conflito entre os papéis. Ressaltaram que muitos países estão sofrendo com a escassez docente, por isso estudar carreiras e vidas profissionais de docentes é importante para entender as influências nas decisões de trajetórias. E por ser um estudo longitudinal, que aborda esse conflito interfuncional de o(a) docente ser responsável por duas disciplinas, evidenciaram que há comprometimento frente as expectativas a serem cumpridas associadas a cada papel, respectivamente.

Entre os fatores predominantes de abandono (fatores de insatisfação) e desenvolvimento profissional relacionados com o ciclo da carreira, Krug et al., (2019) objetivaram identificar as percepções das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar, em diferentes ciclos na carreira docente por meio da investigação de 25 professores(as) de Educação Física da educação básica da rede pública de ensino municipal de Santa Maria (RS). Os autores revelaram que o abandono ou desejo de abandono da carreira docente estavam presentes em todas os ciclos da carreira e se relacionavam com as condições inadequadas de trabalho que refletiram em dificuldades pedagógicas como: condições de trabalho difíceis ou precárias; baixo salário; e indisciplina dos(as) estudantes.

Na pesquisa de Pozzatti et al. (2015) foram investigadas as condições de trabalho, o tempo de carreira e as dimensões da saúde de 87 professores(as) de Educação Física da educação básica de cinco municípios (Guarapari, Nova Venécia, Santa Teresa, Viana e Vitória) do estado do Espírito Santo, participantes do *survey* da pesquisa nacional: Trabalho Docente na Educação Básica do Brasil. O estudo identificou a complexidade de analisar a saúde e o mal-estar profissional devido as pluralidades, que se apresentaram na dimensão individual e coletiva, dependentes de um conjunto de fatores, explicados pelas relações entre a condição de trabalho (SANTINI, 2004), tempo de carreira (HUBERMAN, 1992), questões pedagógicas, profissionais e pessoais.

Sobre os contrapontos de permanência e/ou abandono da carreira (fatores de satisfação / insatisfação) e desenvolvimento profissional relacionados com o ciclo da carreira, Favatto e Both (2019) analisaram os motivos que influenciavam docentes de Educação Física a permanecerem e/ou a abandonarem a docência no início da carreira. Os autores investigaram 16 docentes de Educação Física (com até quatro anos de magistério) da educação básica, de redes municipal e estadual de ensino público de Maringá (PR). As informações evidenciaram a desvalorização financeira, o desacordo com a rede de ensino, o estresse, a indisciplina dos(as) discentes e o receio de sofrer agressão física como motivadores para o abandono da carreira. Por outro lado, os motivadores para permanência estavam relacionados à necessidade financeira, a segurança do vínculo empregatício como servidor(a) público(a), a identificação com a profissão e a satisfação de trabalhar com a formação discente.

Para entender os motivadores de permanência, satisfação e autoeficácia na docência, Whipp e Salin (2017) realizaram uma investigação com 239 docentes de Educação Física australianos e identificaram que 139 docentes tinham a intenção de permanecer na profissão. Os(as) participantes responderam a um “Questionário de Intenções de Carreira dos Professores de Educação Física”, “Necessidades Básicas de Satisfação no Trabalho” e uma pergunta aberta para determinar os motivadores de permanência. Assim, o estudo objetivou identificar satisfações pessoais e motivadores de retenção / permanência na carreira docente. Os autores identificaram que a motivação estava relacionada ao domínio de conhecimentos do trabalho pedagógico, a oportunidade de implementar ideias de forma colaborativa, ao senso de eficácia para controlar a prática pedagógica e ao foco nos resultados do corpo discente. Enquanto a satisfação estava relacionada a competência, autonomia, apoio, afinidade, interação profissional, participação na tomada de decisões, organização do ensino e respeito pela permanência prevista. Sugeriram que políticas e ações de apoio são essenciais para a autoeficácia docente e realização profissional. Consideraram a importância de que programas

de mentoria / formação de qualidade podem servir para aumentar a satisfação dos(as) professores(as) de Educação Física e merecem uma investigação mais aprofundada.

Sobre os fatores de satisfação e sucesso, Zach et al. (2015) com base na teoria da autoeficácia, exploraram 45 docentes (26 mulheres e 19 homens) de Educação Física de Israel (no primeiro ano de carreira) através de aplicação de questionário e discussões por meio de grupos focais para identificar como os(as) docentes perceberam o sucesso e como o sucesso afetou a motivação para continuar ensinando. O estudo identificou que a satisfação com a competência, o relacionamento e a autonomia docente estavam relacionados à percepção de sucesso. Os autores sugeriram que a teoria da autoeficácia contribuiu para o trabalho docente e para os(as) formadores(as) de professores(as) ou facilitadores(as) de desenvolvimento profissional. E que certos aspectos de sucesso precisam ser fortalecidos desde o início da experiência com o ensino para levar a um melhor ajuste de ensino.

Vieira, Beuttemuller e Both (2018) analisaram as preocupações docentes conforme os ciclos de desenvolvimento profissional e as variáveis sociodemográficas de 92 docentes de Educação Física da educação básica efetivos(as) de redes municipal e estadual de ensino público de Maringá (PR). Os autores evidenciaram menor preocupação com a dimensão “consigo” quando comparada com as dimensões “tarefa” e “impacto da tarefa”. Docentes do ciclo de consolidação apresentaram menor índice de preocupação que docentes do ciclo de renovação. Os aspectos sociodemográficos revelaram que as professoras da rede estadual demonstraram maior índice de preocupação com a dimensão “tarefa” e docentes que atuavam em apenas uma escola indicaram maior preocupação com a dimensão “consigo”. No entanto, os autores afirmaram que as variáveis sociodemográficas têm baixo impacto no nível de preocupação docente e que as preocupações docentes foram semelhantes com o avanço dos ciclos da carreira.

Farias et al. (2015) objetivaram constatar o nível de satisfação no trabalho de professores(as) de Educação Física da educação básica pública, da rede municipal de Porto Alegre (RS). Foram investigados 64 docentes de Educação Física que responderam a Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores(as) de Educação Física do ensino fundamental e médio (QVT-PEF)⁸². Os autores identificaram que a maioria dos(as) participantes estava satisfeito(a) com o trabalho docente. Docentes do ciclo de maturidade na carreira se mostraram mais satisfeitos(as) com relação a oportunidade futura de crescimento, a segurança e ao conhecimento do constitucionalismo na organização do trabalho. No entanto, os

⁸² Ver Both, J. et al (2006). Qualidade de vida no trabalho percebida por professores de Educação Física.

baixos índices de insatisfação estavam relacionados com a remuneração, as condições de trabalho e, ao trabalho e espaço total de vida.

Outro estudo similar, apresentado por Nascimento et al. (2019), analisou a satisfação no trabalho de 73 docentes de Educação Física da educação básica da rede municipal de ensino público de São José (SC) por meio da aplicação da QVT-PEF e identificação das características das variáveis sociodemográficas. O estudo revelou diferença significativa na faixa etária de 31 anos ou mais relacionada a satisfação na avaliação geral no trabalho, progressão na carreira, autonomia no trabalho e relevância social. Com relação a comparação entre homens e mulheres, as professoras estavam mais satisfeitas com as condições de trabalho e os homens mais jovens mais insatisfeitos de forma geral.

Entre os estudos que investigaram fatores predominantes de satisfação e desenvolvimento profissional relacionados com o ciclo da carreira, Stolarski et al. (2019) investigaram seis docentes (cinco professoras e um professor) iniciantes (com até três anos) na carreira, das redes de ensino público (três municipal e um estadual) e de ensino privado (dois), egressos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Baseados em Sampaio (2014), elaboraram um roteiro sobre aspectos da motivação à profissão, formação na licenciatura, situações desafiadoras e expectativas de desenvolvimento profissional. O objetivo foi apresentar as implicações na fase inicial da carreira relacionadas com as vivências da formação inicial de professores(as) iniciantes de Educação Física. O estudo mostrou a influência dos elementos de percepção positiva de eficácia profissional como motivadores de permanência na profissão. Apesar de os autores reconhecerem a limitação contextual, apontaram para os desafios da formação inicial e da consideração de estratégias que possam ir de encontro ao contexto e as influências das situações adversas (choque com a realidade) no início de carreira, na perspectiva de desenvolvimento profissional em sentido continuado. Por fim, sugeriram outros estudos que ampliem os horizontes.

No contexto de ensino superior, a investigação desenvolvida por Prates, Both e Rinaldo (2019) buscou analisar a paixão pela carreira docente (Escala da Paixão) e o nível de satisfação de vida (Escala de Satisfação com a Vida) cruzados com o questionário sociodemográfico, aplicados em 133 docentes de Educação Física de universidades do estado do Paraná, em diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. O estudo revelou que a maioria dos(as) docentes era apaixonado(a) pela profissão, sendo os(as) docentes com mais tempo de atuação (com 20 anos ou mais) àqueles(as) que representavam maior índice de paixão harmoniosa. Também verificaram forte correlação entre o critério da paixão e da paixão harmoniosa.

Quanto ao abandono da profissão docente na Finlândia, Mäkelä, Hirvensalo e Whipp (2015) ressaltaram que está relacionado ao desgaste profissional (estresse e insatisfação). Diante desse problema, o estudo objetivou determinar os aspectos que mantinham professores(as) de Educação Física no período que compreendeu de 1980 a 2008 (1.084 docentes com mestrado) permanentes e felizes na profissão. No estudo, identificaram sete fatores de satisfação no trabalho: recursos financeiros, a comunidade de trabalho, seus próprios conhecimentos, o reconhecimento do ensino, a capacidade de gerenciamento do trabalho, o corpo discente e a qualidade do trabalho. Para os(as) iniciantes de carreira, destacaram-se: capacidade de gerenciamento e a qualidade do trabalho como fatores preponderantes para permanecer na profissão.

O estudo desenvolvido por Both et al. (2016) avaliou os aspectos de bem-estar de 1.645 docentes de Educação Física – da educação básica efetivos(as) de instituições públicas dos estados do Paraná (654), Santa Catarina (580) e do Rio Grande do Sul (411). Nessa investigação foram considerados os parâmetros individuais (estilo de vida), socioambientais (trabalho) e aplicação da QVT-PEF – relacionados com o pluriemprego. O estudo identificou que as características sociodemográficas relacionadas aos(as) docentes que possuíam pluriempregos se mostraram significativamente diferentes daqueles(as) que trabalhavam somente no magistério público. Outra diferença foi que docentes com pluriempregos estavam menos satisfeitos(as) com a progressão na carreira e tempo disponível para o lazer. Os autores sugeriram que o bem-estar profissional depende de políticas públicas que incentivem e garantam condições adequadas de trabalho, remuneração e trabalho docente de dedicação exclusiva em escolas públicas.

Fatores como bem-estar e satisfação também foram considerados no estudo de Barbieri et al. (2019), que investigaram 6.491 docentes italianos (de todas as disciplinas escolares) para identificar a relação do bem-estar (motivação e investimento na carreira e satisfação no trabalho) com o ambiente de trabalho docente, considerando as características sociodemográficas e a formação profissional. Ao usarem modelos de medição multinível para definir o bem-estar de forma ampla, a avaliação considerou a variabilidade de fatores escolares e da heterogeneidade entre as disciplinas e professores(as). O estudo revelou que o estado substancial de bem-estar no trabalho se relaciona com a satisfação profissional docente, proporcionado pela percepção positiva dos(as) docentes sobre o ambiente de trabalho em termos de disponibilidade de recursos humanos e físicos adequados, e oportunidades de desenvolvimento profissional. Outro apontamento se refere ao papel fundamental da liderança transformacional na definição do bem-estar docente.

Na educação básica de ensino público do Estado de São Paulo, Rufino (2017) investigou cinco professores(as) de Educação Física (três mulheres e dois homens) correspondentes a ciclos diferentes da carreira (um na entrada, três na diversificação e um na transição para serenidade). Além do estudo ter analisado alguns elementos condicionantes e restritivos ao trabalho docente relacionados ao desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Física, também revelou que os fatores prejudiciais para o desenvolvimento da prática pedagógica estavam relacionados com o plano de carreira precário (baixa remuneração), condições de trabalho inadequadas (elevada carga horária e problemas de infraestrutura) e a desvalorização social. Apontou que outras questões estruturais como a institucionalização dos currículos têm gerado dilemas no que se refere às tomadas de decisão das ações profissionais. E diante do encontrado, ressaltou que a profissionalização do ensino perpassa pela formação qualificada e valorização docente conexa à prática pedagógica e ao contexto de trabalho.

Com o objetivo de analisar a organização do trabalho pedagógico de quatro docentes de Educação Física da educação básica da rede de ensino municipal de Pelotas (RS), em diferentes ciclos da carreira docente (um, 14, 21 e 31 anos de experiência), Oliveira e Frizzo (2019) constataram que ao longo da carreira e do desenvolvimento profissional havia maior mobilização da elaboração dos elementos constituintes da organização do trabalho pedagógico.

Enquanto o estudo de Farias et al. (2018) buscou analisar com detalhes a carreira de docentes de Educação Física, considerando os ciclos da trajetória profissional docente. Participaram da investigação 64 docentes de Educação Física da educação básica da rede pública de ensino municipal de Porto Alegre (RS). Para aprofundar as informações coletadas, na segunda etapa participaram 13 docentes de Educação Física, pertencentes a cada ciclo de desenvolvimento profissional (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998), que se encontravam em diferentes momentos da carreira e com outros critérios específicos descritos na metodologia. O estudo identificou e caracterizou cinco ciclos da carreira: entrada, consolidação das competências profissionais, afirmação e diversificação, renovação e maturidade. Os autores sugeriram a realização de outros estudos para ampliarem ainda mais as caracterizações que marcam e cruzam as trajetórias docente.

O estudo de Godoi, Rabelo e Moreira (2018) investigou o percurso formativo de uma professora de Educação Física de Cuiabá (MT), com 19 anos de experiência profissional, que atuou como articuladora do Programa Mais Educação e formadora na Secretaria Municipal de Educação. Os autores identificaram a influência da formação pré-profissional e profissional, fase de entrada na carreira, a fase de diversificação, de questionamento profissional e de investimento em projetos extracurriculares (ginástica e dança) ao longo da carreira.

Sobre o desenvolvimento profissional, Silva et al. (2018) analisaram as implicações dos percursos pessoal, formativo e profissional no desenvolvimento da carreira docente de uma professora de Educação Física na fase emérita da educação básica da rede pública de ensino estadual de São José (SC). Os autores descreveram sobre os percursos de desenvolvimento profissional vivenciados ao longo de cinco ciclos de vida docente: representados pela formação inicial e formação continuada em serviço e em prol da melhoria da prática pedagógica, e das implicações desses percursos com as questões interpessoais e familiares.

No contexto internacional, McEvoy, Heikinaro-Johansson e MacPhail (2018) investigaram as jornadas profissionais de 14 formadores(as) de professores(as) de Educação Física (sete mulheres e sete homens) de meio e final de carreira (média de experiência 20 anos, variação de 6 a 38 anos) em sete países (Bélgica, Finlândia, Alemanha, Irlanda, Nova Zelândia, Suíça e EUA) para compreender o desenvolvimento na carreira de forma transversal em diferentes contextos. Os resultados revelaram que a forte ênfase nas relações profissionais impactou na entrada e no desenvolvimento dos(as) participantes na profissão. Destacaram que a escolha, o interesse e o desempenho na carreira foram afetados pelas pessoas com as quais os(as) participantes formaram relacionamentos ao longo de suas carreiras. Os autores discutiram os resultados com referência à importância do papel de educadores(as) na seleção, incentivo e apoio aos(as) colegas que trabalharam com a formação de professores(as).

Em uma perspectiva holística, Iannucci e MacPhail (2017) buscaram compreender as trajetórias de carreira de docentes irlandeses, considerando as características individuais e os fatores do local de trabalho. Observaram que isso raramente foi combinado para obter uma compreensão das trajetórias de carreira docente. Ressaltaram que Rinke (2008) procurou compreender as carreiras de professores(as) ligando a vida pessoal à trajetória profissional e Schaefer, Long e Clandinin (2012) buscaram compreender o abandono e a permanência de professores(as) em início de carreira. As autoras investigaram cinco docentes de Educação Física, considerando a relação mútua entre fatores individuais e contextuais, para obter maior compreensão das trajetórias de carreira de professores(as), em três momentos: com um ano, seis anos e 12 anos de experiência. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e gráficos. O estudo sugeriu que as disposições individuais e os fatores contextuais influenciaram nas trajetórias de carreira de professores(as) de Educação Física em graus e com consequências variados. Identificaram que ao longo da carreira, houve uma tendência de afastamento da identidade inicial em favor de uma identidade com o ensino de sua disciplina eletiva. No final propuseram programa de formação docente voltada para oportunidade de explorar e compartilhar disposições individuais; entender quais fatores contextuais podem apoiar e

promover as disposições; e observar como as disposições podem afetar a capacidade de negociar as realidades do ensino da Educação Física nas escolas (pós-primárias) irlandesas.

Em contexto universitário / acadêmico de trabalho docente, Park e Curtner-Smith (2017) examinaram as influências da socialização ocupacional nas perspectivas e práticas de 11 docentes de pedagogia do esporte (três mulheres e oito homens) nascidos(as) internacionalmente (seis europeus, três asiáticos, um africano e um australiano) em relação ao ensino da Educação Física e à formação de professores(as) de Educação Física (com experiências que variaram entre três e 33 anos). O estudo revelou orientações de ensino progressistas e comprometimento em realizar programas de formação de professores(as) de Educação Física de alto nível. Os autores encontraram poucas diferenças entre as perspectivas e práticas atuais. Perceberam que para uma proporção significativa de participantes, a aculturação, a socialização profissional e a socialização organizacional foram positivas e os(as) levaram a possuírem fortes orientações tradicionais de ensino no início de suas carreiras. Outro achado foi que geralmente a socialização profissional secundária desempenhou um papel crucial no desenvolvimento de ideias progressistas sobre a Educação Física e programas de formação de professores(as) de Educação Física. Do mesmo modo, a socialização organizacional secundária também apoiou amplamente essas crenças progressistas.

3.2.4 Síntese da revisão sistemática sobre trajetórias, identidades profissionais e carreira de professores(as) de Educação Física

De forma geral, para trajetórias de professores(as) de Educação Física foram identificados estudos relacionados sobre: experiências anteriores à formação inicial; experiências e saberes adquiridos em estágios ou em iniciações (indução) à docência (pré-serviço); experiências e saberes adquiridos e construídos durante o percurso profissional (em diferentes fases ou ciclos da carreira); e de forma mais holística, investigações que envolviam a história de vida e o percurso profissional (formação e atuação docente) de professores(as) de Educação Física considerados(as) exemplares.

Para as identidades profissionais de professores(as) de Educação Física foram identificados artigos que buscaram analisar e compreender: como as socializações pessoais anteriores a formação profissional, influenciaram na construção das identidades profissionais; como as experiências de inserção profissional ocorriam; e quais eram as relações entre a aculturação, as subjetividades, as dimensões emocionais e os impactos da formação profissional para a construção da identidade profissional. Outras investigações buscaram analisar e

compreender as diferentes socializações que envolviam contextos de trabalho, experiências e saberes adquiridos ao longo do percurso profissional (formação e atuação docente); e como esses fatores influenciavam na (re)construção da identidade profissional do(a) professor(a) de Educação Física.

Para a carreira de professores(as) de Educação Física foram identificados trabalhos que buscaram analisar a permanência ou abandono na / da carreira docente e compreender os fatores de satisfação (estado de felicidade e sucesso) e insatisfação, considerando os diferentes ciclos da carreira docente, relacionados com: características subjetivas; demandas profissionais (desafios e dificuldades); condições de trabalho; bem-estar e mal-estar profissional; saúde profissional; autoeficácia profissional e organização do trabalho pedagógico; desenvolvimento profissional; e características ou variáveis sociodemográficas. Ainda para carreira, outras investigações buscaram revelar: estratégias ativas que promoviam a entrada ou recrutamento na área da Educação Física ou na carreira docente; as disposições individuais e os fatores contextuais; as influências da socialização profissional secundária; as influências das relações profissionais; aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo da carreira; as influências das experiências profissionais; a importância da mentoria ou do(a) professor(a) cooperante; e a proposição de modelos ou programas de formação docente de qualidade para a Educação Física.

Descrito a revisão sistemática de estudos analisados para compreender o cenário nacional e internacional sobre a socialização ocupacional e evitar enviesamento do tema, a próxima seção apresenta a base teórica da Sociologia das Profissões como ferramenta de análise para contribuir com a discussão sobre a constituição da área da Educação Física, a institucionalização da Rede Federal de Educação, a criação da carreira de magistério EBTT e o processo de socialização ocupacional por meio das narrativas dos(as) docentes de Educação Física de IFs.

4 BASE TEÓRICA

Para este estudo, definimos como fundamentação teórica a Sociologia das Profissões. No entanto, pela natureza qualitativa da investigação sobre dimensões importantes como trajetórias, identidades profissionais e carreira de professores(as) de Educação Física de IFs, adotamos como ponto de partida a TSO, uma vez que essa teoria, utilizada na revisão sistemática como quadro teórico de análise temática, revelou ser uma ferramenta ampla de análise no que se refere a complexidade das diferentes socializações (de vida e profissional), para depois, estabelecer relações com os autores de base da Sociologia das Profissões.

4.1 Introdução ao modelo teórico da Sociologia das Profissões

O modelo teórico da Sociologia das Profissões busca destacar os elementos característicos do tipo ideal das profissões. O conceito de tipo ideal na perspectiva de Max Weber se refere a uma construção mental, que não tem a pretensão de substituir a realidade ou indicar o “dever-ser”⁸³ no sentido de arguição de valores sobre “deve-ser” assim ou de julgamentos morais relacionados ao comportamento humano no que se refere ao certo ou errado. Assim o tipo ideal se refere a uma construção teórica, que pode ser momentânea, parcial e transitória.

Weber (2016, p. 140), entende que “o significado de um conceito-limite, puramente ideal, em relação ao qual se mede a realidade a fim de esclarecer o conteúdo empírico de alguns de seus elementos importantes, e com o qual esta é comparada”. Para Weber, as configurações desses conceitos “nas quais construímos relações, por meio da utilização da categoria de possibilidade objetiva, que nossa imaginação, formada e orientada segundo a realidade, julga adequadas”. Assim, o tipo ideal, é “uma tentativa de apreender os indivíduos históricos ou os seus diversos elementos em conceitos genéticos”, mas devido ao aspecto efêmero, há necessidade de revisar o modelo, pois:

O aparelho intelectual que se desenvolveu no passado, mediante uma elaboração reflexiva ou, a rigor, uma transformação reflexiva da realidade imediatamente dada, e ainda através da sua integração nos conceitos que

⁸³ O “dever-ser” é a conduta que se adéqua ao que está prescrito na norma. A norma é determinada como permissão, faculdade, competência ou obrigação. A norma está para o dever-ser assim como o ato de vontade oriundo dela está para o ser (KELSEN, 2000, p. 6 e 18). É a distinção entre o que é e como deve ser. Isso serve para diferenciar os fatos relacionados ao ser, e os fatos das normas relacionados ao dever-ser.

correspondiam ao estado do conhecimento e à orientação assumida pelos interesses, encontra-se em contínuo confronto com tudo o que podemos e queremos adquirir quanto ao conhecimento novo da realidade. É nessa luta que se realiza o progresso do trabalho científico no domínio cultural. O seu resultado é um constante processo de transformação dos conceitos através dos quais tentamos apreender a realidade. Por conseguinte, a história das ciências da vida social é, e continuará a ser, uma alternância constante entre a tentativa de ordenar teoricamente os fatos mediante uma construção de conceitos e a decomposição dos quadros mentais assim obtidos, devido a uma ampliação e a um deslocamento do horizonte científico, e à construção de novos horizontes sobre a base assim modificada (WEBER, 2016, p.148-149).

Nessa direção, entendemos que a ciência produz conhecimentos com base nas lentes de investigações e de análises de um determinado contexto, tempo e fenômeno, mas que esses conhecimentos não são estanques, e que novas investigações / descobertas podem contribuir para a (re)construção dos conhecimentos e da ciência ao modificar, ampliar ou criar novas epistemologias.

Para Freidson (1994), a argumentação do “dever-ser” condicionado ao futuro de que se algo acontecer poderá vir a ser, como se aquilo certamente fosse acontecer, e que considerar a abordagem processual de sucessão de fatos no futuro pode ser um equívoco, pois esse tipo de análise não corresponde, por exemplo, as análises realizadas sobre o que efetivamente aconteceu no processo histórico de desenvolvimento de uma determinada ocupação ou profissão. Assim, a descrição futurística do “dever-ser” pode não corresponder com os elementos característicos do tipo ideal.

De acordo com Venuto (2013, p. 14), é preciso considerar que os elementos característicos do tipo ideal não sejam retóricos. A autora aponta que a análise pode ser enfraquecida caso a investigação faça comparações em demasia com o percurso realizado por outras profissões tradicionais quando estavam “em processo de profissionalização”, e que é importante refletir que podem existir caminhos alternativos, diferentes daqueles previstos no modelo.

Considerando essas ponderações para não cair em armadilhas que possam enfraquecer a análise sobre os objetivos desta tese, torna-se relevante destacar que a Sociologia das Profissões auxilia na compreensão de como as ocupações se organizam na prestação de serviços à sociedade.

Essa compreensão perpassa por algumas reflexões, como: qual a importância de estudar a dimensão profissional de uma ocupação? Quais foram / são os contextos e as relações com a estrutura ocupacional? Qual é a importância da profissão para a organização social do trabalho? Quais são as implicações? Como é a divisão interna da profissão? Porque há grupos

profissionais em conflito na mesma profissão? Quais foram / são os conflitos externos à profissão? Por que é relevante investigar elementos característicos do tipo ideal da profissão? De forma, específica, quais processos sociais, para além da socialização ocupacional, interferem no campo e no trabalho de professores(as) de Educação Física?

Descrito alguns conceitos da Sociologia das Profissões sobre a elucidação das armadilhas de análise perante aos objetivos desta investigação, torna-se importante considerar a contextualização dos processos sociais ocorridos na área da Educação Física e da Rede Federal de Educação, ancorada na dinâmica histórico-cultural, para compreender as relações entre a ocupação de professores(as) de IFs com o modelo teórico de profissão.

Como salientou Freidson (1994), a investigação da profissão não deve ser considerada como um fenômeno isolado e fechado que obedece a uma ordem histórica única e invariável, mas sim, como relações que envolvem processos dinâmicos, permeados por agentes que lutam, às vezes entre si internamente dentro do próprio campo para se tornar polo dominante, mas também lutam externamente em diferentes direções por autonomia e poder profissional (autoridade do saber), controle da área de conhecimento, controle da organização social e econômica do trabalho e monopólio sobre o campo (com objetivos de defesas ou conquistas jurisdicionais).

É nessa direção que o modelo teórico da Sociologia das Profissões pretende ser utilizado, para compreender o *status* da ocupação docente no que se refere ao prestígio, poder e autoridade profissional. Nesse sentido, investigar a ocupação docente, na perspectiva de professores(as) de Educação Física de IFs, objetiva revelar qual é o *status* / prestígio desta ocupação através do modelo teórico de análise da dimensão profissional.

Feita a explanação introdutória do modelo teórico de análise, as próximas subseções apresentam as teorias e abordagens, os autores de base, os elementos característicos do tipo ideal e a conceituação da profissão, na perspectiva da Sociologia das Profissões.

4.1.1 Teorias e abordagens da Sociologia das Profissões

Ao longo da história torna-se possível observar o percurso da evolução e amadurecimento teórico e metodológico em que as teorias da Sociologia das Profissões foram sendo mais refinadas. Mesmo que não haja total coerência e delimitação temporal entre as análises dos(as) pesquisadores(as), de acordo com Gonçalves (2007) é possível identificar quatro fases características a partir do século XX:

- a) teoria funcionalista com a contribuição da interação simbólica e a busca pela

definição dos atributos da profissão – até a década de 1960;

b) teoria revisionista com as críticas a teoria funcionalista – até a década de 1980;

c) abordagem sistêmica com a ampliação de perspectivas anteriores, sedimentada por uma diversidade de quadros teóricos e metodológicos com ênfase analítica no poder e nos monopólios profissionais – até a década de 1990;

d) abordagem comparativa e sistêmica dos fenômenos profissionais de estudos anglo-saxões e da Europa continental – anos atuais.

A teoria funcionalista procurou responder a definição da profissão (função social e contributo para a sociedade capitalista) por meio de critérios classificatórios para distinguir a profissão da ocupação. Usaram como exemplo a medicina e o direito como profissões do tipo ideal. Conceitualmente houve a preocupação de hierarquizar grupos sociais por meio da autoridade e *status* com base no sistema cultural.

Os principais elementos característicos desse sistema cultural sobre a profissão foram: conhecimentos adquiridos em instituições educacionais e científicas, referendados pelo treinamento técnico; validação da competência e aplicação da racionalidade cognitiva em um campo específico; qualificações com base na tradição cultural que advém dos problemas da sociedade; capacidade de controlar de forma responsável e social as qualificações técnicas.

Com essa funcionalidade, as universidades foram fundamentais para a institucionalização das profissões no sistema social. Com a institucionalização surgiu duas ramificações: a acadêmica (responsável pelas disciplinas intelectuais) ligada ao sistema cultural e o controle da competente aplicação técnica do conhecimento. Na lógica funcionalista, para Talcott Parsons, o conhecimento é o elemento central e as universidades além de representarem essa ideia, também se distanciavam das características capitalistas e das organizações burocráticas. Portanto, nessa divisão interna dos grupos profissionais, teriam mais *status*.

No entanto, os dois ramos ocupam lugar de destaque no processo de desenvolvimento interno do sistema profissional, a acadêmica por se desvincular da matriz religiosa e obter autonomia e prestígio e a competência técnica (advindo do conhecimento formal) para legitimar a autoridade e controle profissional no sistema cultural.

Para Parsons, o *status* e a autoridade profissional eram legitimados pela competência técnica funcional advindos do conhecimento formal (sistema cultural) e postura altruísta. Parsons acreditava que grupos profissionais eram guiados pelo ideal altruísta e princípios de coletividade, na qual havia um aspecto harmônico entre a prestação de serviço e a necessidade do cliente, sem a preponderação da lógica econômica.

A interpretação daquela época foi de que a passagem pelas etapas de profissionalização

elevava a ocupação para uma posição privilegiada de *status* e autoridade profissional. Esses atributos visavam garantir à profissão autonomia e autorregulação. O caráter altruísta foi outro atributo em que os aspectos econômicos foram considerados como meios e fins de reconhecimento da excelência profissional, pois consideravam que o altruísmo estava acima dos interesses pessoais das vantagens econômicas (VENUTO, 2013).

Para aquele contexto, a distinção entre ocupação e profissão, e a definição dos grupos profissionais foram relevantes e proporcionaram que outros(as) pesquisadores(as) analisassem e adentrassem ao campo para avançar as teorias. Por exemplo, foi complexo compreender até que ponto a autonomia, poder profissional e o altruísmo não foram confundidos com os próprios interesses econômicos para garantir privilégios.

Mas, outras análises observaram fragilidades quanto a defesa da justificativa de manter privilégios a determinados grupos profissionais, uma vez que os(as) analistas apontaram que o altruísmo não foi suficiente para impor fronteiras. Para Freidson (1994), o altruísmo poderia sustentar a posição de burocratas de alto nível e manter a classe de privilegiados que se disfarçavam de *experts*. Para combater esse problema, buscou equacionar com base na autonomia e poder profissional, estabelecer limites sobre o conhecimento (definição de conteúdo) e a avaliação da competência técnica, com preservação de bases mais humanísticas e democráticas associadas a inclusão da ética profissional como guia.

E na medida que novas investigações empíricas foram realizadas, novas inconsistências foram apontadas sobre a sequência das etapas da profissionalização devido a dinâmica social (GONÇALVES, 2007).

Assim como toda análise deve estar ancorada ao contexto histórico que envolve aspectos específicos e contextuais, com o avançar dos anos outras questões impulsionaram outras análises apoiadas em outras teorias ou concepções. Como exemplo, se as ocupações têm a mesma base (conhecimento formal), todas poderiam ser consideradas profissões? Qual o efeito da formação formal sobre a organização do trabalho, desenvolvimento profissional e clientela atendida? Quais as possibilidades de outras ocupações ou o surgimento de novas ocupações se tornarem profissões? Como as interações entre os grupos podem gerar reivindicação de espaços e controle de área de atuação e alteração na jurisprudência entre as ocupações? Como acontece a interação e a disputa interna entre as áreas do mesmo grupo ocupacional para ascender à profissão?

Ao buscar explicações para os problemas identificados, surgiram estudos que adotaram a perspectiva do interacionismo simbólico, tendo Everett Hughes como principal representante. A ênfase estava em analisar os processos e as mobilizações de recursos, as interações e os

conflitos ocorridos no percurso sócio-histórico dos grupos ocupacionais que reivindicavam o *status* de profissão.

A base considerou que cada ocupação tinha suas singularidades, caracterizada pelo movimento interno e envolviam: processos de interações biográficas e interdependentes, auto-organização, construção de identidades, criação de monopólio (defesa de seus territórios) e defesa da autonomia profissional. Mas, apesar das ricas contribuições ao campo, as análises se atentaram aos fenômenos microssociais e não estabeleceram relações aos fenômenos macrossociais (GONÇALVES, 2007; VENUTO, 2013).

A partir da década de 1970 surgiram trabalhos relevantes que até hoje são referências. Esses trabalhos foram apoiados, predominantemente, na teoria neo-weberiana, com foco na ampliação da análise da dimensão do poder profissional, social, econômico e político dos grupos profissionais. Nesses estudos, destacam-se como principais referências: Eliot Freidson que analisa as fontes do poder profissional; Magali Larson que analisa os projetos profissionais e o fechamento social; e Andrew Abbott que analisa a concorrência pelo monopólio jurisdicional de uma dada competência. E na perspectiva cultural, destaca-se Paul Starr que aborda a autoridade profissional com enfoque na dinâmica social da monopolização do saber e do mercado, considerando as relações internas e externas ao campo.

4.1.2 Autores(as) de base da Sociologia das Profissões considerados(as) para fundamentar a tese

Eliot Freidson (1994)

Freidson (1994) revelou como o conhecimento é transformado em poder. Para isso, recorreu as instituições humanas, mais especificamente a universidade como mediação entre o conhecimento e o poder, proporcionado por professores(as) e pesquisas. Considerou que é neste espaço social que acontece a criação e a sistematização do conhecimento formal, organizado em disciplinas e conteúdos racionalizados, que passaram por processos substantivos de teorias e de experiências.

O autor considerou que a profissão não obedece a uma forma de história única ou invariável, por isso a tentativa da definição precisa levar em conta o conjunto de referentes que discrimine o fenômeno (atributos, traços ideológicos e conjunto de características), a estrutura e o processo. E que a partir desse conceito de poder dado à profissão, o profissionalismo é entendido como modo de organizar uma ocupação, de representar o *status* e de produzir

identidades distintas e abrigos exclusivos no mercado.

Descreveu que na sociedade pós-industrial surgiram diversas ocupações por diferentes motivos. A partir da divisão social do trabalho, houve o surgimento dos diversos corpos de conhecimentos especializados (não compreendidos por outras pessoas que não passaram por esse processo de aprendizado) diferenciados dos conhecimentos do senso comum, chamado de conhecimento formal (fundamentado na ciência e no método científico – com o propósito de resolver problemas técnicos e sociais).

Para o autor, a criação de conhecimento, o consumo e o impacto sobre a sociedade são relativamente influenciados pelas características de agentes portadores de conhecimento que os aplicam. No entanto, o exercício do poder não depende só da natureza do próprio conhecimento, mas também do modo em que o agente vive e atua.

Como exemplo, o exercício do poder também está relacionado ao suporte econômico. No caso de docentes universitários, se tiver amparo econômico e institucional, torna-se visível que a preocupação não é vender serviços para sobreviver, pois estão livres de pressões do mercado e possuem condições para desenvolver suas atividades no campo da pesquisa, ensino e extensão. Nesse sentido, o complexo profissional cria e sustenta essa posição e, a partir disso, emerge o poder profissional.

O credencialismo institucional representa o controle do acesso ao domínio dos meios científicos e técnicos próprios da profissão, pois estabelece um conjunto de critérios que servem como parâmetros e diretrizes para as instituições (públicas, privadas ou outras) serem reconhecidas no sistema e entre elas mesmas. Além disso, credenciam (certificam com diplomas) individualmente àqueles(as) que as procuram.

Ao sustentar a importância da institucionalização do conhecimento e de sua transformação em poder, explicou também que são os credencialismos institucional e ocupacional que reúnem o sistema educacional ao mercado. Esses tipos de credencialismos representam o controle de mercado e se refere a credenciais especiais emitidas por instituições que organizam um tipo exclusivo de serviço para o público, considerados como importante mecanismo de sobrevivência econômica dos profissionais.

Essa sinalização, cria consequentemente exigências para obter emprego no mercado e legitima diferenças existentes entre as profissões e os grupos profissionais no interior de cada profissão e das demais ocupações, distinguindo entre eles a dimensão do poder representados pelo *status*, autonomia e autoridade.

De acordo com Freidson, a profissão é dividida por grupos profissionais com credenciais (institucional e ocupacional), interesses comuns e treinamento formal. A divisão interna ocorre

devido as especialidades / grau de atendimento, identidades (ideologias) e mercados específicos. Exemplifica que a profissão está dividida por docentes / pesquisadores(as), praticantes e administradores(as).

A essa diferenciação entre seus membros, atribui a autoridade da profissão sobre o conteúdo e a organização do seu trabalho. Essa autoridade garante posição privilegiada no mercado, representado pelo controle da institucionalização do conhecimento (docentes / pesquisadores(as): recrutamento e treinamento), *expertise* (praticantes: domínio e aplicação técnica) e credencialismo (administradores(as) que participam das políticas organizacionais, supervisionam e avaliam o trabalho: representa a garantia de qualificação e organização de um conjunto de critérios de legitimação de emprego no mercado de trabalho).

Dessa divisão interna, cada grupo tem o seu poder, que pode variar em quantidade, em menor ou maior grau de influência, pois depende da área de atuação, da relação com o público e dos fins ou da natureza destinados. Assim, esse poder se distingue em função da seleção do conhecimento que cada grupo tem acesso, conforme a posição que ocupa na profissão. Por isso, Freidson ressalta que o conhecimento institucionalizado é o elemento central que explica o poder da profissão. Esse poder é representado internamente pela autoridade do poder que os grupos profissionais exercem, mas o poder e a autoridade sobre ele, podem ser variáveis.

De acordo com Venuto (2013), a diferenciação de segmentos / especialidades, identidade (ideologia conflitantes), renda, prestígio e poder são explicados internamente à profissão, mas não foram externamente suficientemente explicadas as diferenças ou desigualdades de prestígio e poder coexistentes em profissões com graus semelhantes de institucionalização de conhecimento, ou seja, entre as diferentes profissões no espaço social geral.

Magali Larson (1977)

Larson (1977) reafirmou a importância do conhecimento como elemento central de poder para a explicação da hierarquia posicional, não só no espaço social interno da profissão, mas também entre as profissões no espaço social geral. Considerou que na época das sociedades pré-industriais, o poder profissional e a autonomia simbolizavam o ideal profissional, que por sua vez não eram especializadas e não consideravam o ordenamento do mercado, já que a economia, as normas e valores emergiam do sistema social tradicional.

Isso significava que o *status* profissional (dos profissionais considerados de elite) era correspondente a posição ocupada no sistema de estratificação social (simbolizada mais por um

estilo de vida do que um serviço especializado), pois a institucionalização era de caráter de cultura geral e clássica. Enquanto as pessoas que não tinham *status* e condições econômicas favoráveis faziam parte do grupo de “práticos”, que tinha como ideal e alternativa comercializar o trabalho para vendê-lo no mercado de serviços.

Assim, havia posicionamentos opostos de estratificação social. Destacou que anterior as universidades, as escolas de corporações de ofício eram as responsáveis por atender os mercados urbanos da idade média e sua função era formar práticos para atender a demanda existente. Quando houve a institucionalização das universidades no final da idade média, as escolas de ofício ficaram preocupadas quanto aos critérios de controle e limitação de atuação de pessoas que não tinham formação universitária. Fato que não tardou para as universidades criarem novas ocupações e exercerem o controle sobre os diferentes tipos de formações.

Com as mudanças sociais vieram novas formas de organizar as profissões, tendo em vista o sistema de mercado, que passou a ser mais competitivo e mais exigente. Nesse cenário, a padronização do conhecimento passou a ser fundamental e a formação tradicional perdeu espaço. Assim, houve uma mudança no ideal profissional no que tange as relações com o mercado de trabalho. Como estratégias os grupos profissionais se reorganizaram para estruturar o sistema universitário com a expectativa de unir áreas correspondentes voltadas à divisão do trabalho.

Com essa organização, surgiu um corpo de conhecimento especializado e padronizado para atender mercados distintos com mercadorias possíveis de serem comercializadas. Esse conhecimento passou a ser validado e credenciado nas instituições de ensino como forma de legitimar a autoridade dos grupos profissionais no espaço social geral em detrimento daqueles que não tinham esses critérios. Para Larson, essa reivindicação fundamenta-se na competência validada e certificada, desvinculada dos critérios de estratificação social tradicional, caracterizada pelo alinhamento da padronização do conhecimento e do mercado, conferindo a profissão, legitimidade e controle exclusivo sobre uma *expertise* superior.

Mas, para isso ocorrer, segundo Larson, é preciso considerar a existência de três elementos que fundamentam o monopólio no mercado profissional e consolidam o *status* no sistema de estratificação: a padronização do serviço profissional (treinamento profissional); a criação e a definição de uma mercadoria; e a unificação e o controle sobre o mercado. Sendo a padronização essencial para condição dos demais elementos.

De acordo com Larson, a padronização (racionalização científica com base cognitiva comum) visa criar critérios como treinamento e socialização profissional homogêneos, regras gerais de validação e garantias semelhantes de competência profissional. Assim, o tipo de

conhecimento comum de cada profissão representa a variação estratégica de seu resultado organizacional. Essa organização tem o propósito de facilitar o reconhecimento do mercado de serviços e da mercadoria profissional para o público consumidor. Desse modo, essa organização garante a credibilidade da mercadoria profissional e a estabilidade do comportamento dos membros dos grupos profissionais.

Portanto, a base científica eficazmente qualifica e legitima a profissão por meio da fixação de licenças, de exames de qualificação, treinamento formal com currículo comum e diploma. Com esses critérios torna-se possível validar a filiação da profissão no mundo moderno e excluir aqueles concorrentes que não têm esses critérios.

Nessa direção, o estabelecimento do monopólio sobre um setor ou área de atuação específica do mercado de trabalho depende do projeto profissional (ideal profissional) de certos grupos. Exemplifica, situado em um processo histórico, que o projeto profissional de determinados grupos com ajuda do Estado e reconhecimento do público pelas suas *expertises* é considerado fator importante para acessar o *status* pelo trabalho realizado.

Para essa concretização, a primeira análise se refere ao processo de organização de um mercado, que depende do desenvolvimento de um projeto de mobilidade coletiva alicerçada numa consistente posição na divisão social do trabalho, respaldada pela existência de um mercado estável. A segunda análise se refere ao processo de fechamento social, resultado da conjugação entre o fechamento cultural de uma comunidade profissional, legitimado através da apropriação de um saber (fruto da limitação de outros candidatos devido à elevação de seus resultados e recursos) e do fechamento econômico de um segmento do mercado de trabalho específico.

Esses processos de fechamento cultural e econômico resultam no fechamento social, aos quais, Larson (1977) chamou de profissionalização. Esses processos geralmente perpassam pelos interesses dos grupos profissionais associados aos sistemas de classes capitalistas, aos quais esses grupos buscam preservar ou atingir novas posições econômicas e de prestígio social.

De acordo com Venuto (2013), Larson revelou que o saber profissional fundamenta a organização da profissão, as diferenças internas e externas da profissão e dos grupos profissionais no espaço social geral. Para Larson, o que define o sucesso do grupo profissional na monopolização da área de atuação no mercado é o conteúdo do conhecimento profissional, chamado de *markebility* (necessidade que o mercado tem da profissão). E é essa reivindicação sobre o tipo de conhecimento que vai determinar a posição dos diferentes grupos profissionais no mercado e a sua posição nas relações de poder.

Adrew Abbott (1988)

Além da reafirmação demonstrada por Freidson sobre o poder profissional (dimensão cognitiva) e Larson sobre os projetos profissionais (fechamento social), Abbott (1988) acrescentou a análise sobre a formação das jurisdições profissionais, que corresponde as relações que se estabelecem entre o grupo profissional e o controle sobre a área de conhecimento. O enfoque está no conteúdo da atividade profissional e na situação em que elas ocorrem. Isso implica em saber as ações do que está sendo feito e porque é feito, para que ou quem e como está sendo feito.

Essas investigações permitem compreender como os grupos profissionais surgiram, se legitimaram e conquistaram sua posição no espaço social. Essa compreensão perpassa pela análise da vida profissional e envolve a competição interprofissional que representa a luta de diversos grupos profissionais pelo controle de uma jurisdição.

Para Abbott cada profissão tem o controle de uma ou mais jurisdições profissionais, mas nem sempre o controle é total. Nesse caso, alguma jurisdição pode estar sendo controlada por um determinado grupo que se localiza em áreas afins. A lógica explicativa é que algumas áreas podem estar “desocupadas” por diferentes motivos como a criação de novas jurisdições ou a perda de domínio sobre elas.

Esse acontecimento se relaciona com a vida profissional, e é por isso que o autor sinalizou que as análises sobre profissionalização devem estar centradas nas “sequências de controle jurisdicional”. Estas análises se direcionam para quem tem o controle do que, para que, como e quando.

Assim, as análises destas disputas devem considerar contextos amplos que englobam todo o sistema de profissões para compreender como os grupos profissionais se desenvolvem, como eles se relacionam na profissão e o que determina o tipo de trabalho realizado. O autor sinalizou para analisar as estratégias utilizadas pelos grupos profissionais para deter o controle sobre suas áreas de atuação, considerando as lutas pelo controle de determinada jurisdição profissional, tendo como ponto central a análise desses processos de lutas jurisdicionais.

Mas, sobre as lutas pelo controle jurisdicional, apontou como destaque a figura do Estado em relação a garantia do suporte legal para efetivar o controle sobre a atuação dos(as) praticantes no mercado, o monopólio e o credenciamento do campo por meio da institucionalização das universidades ou associações profissionais. Outra forma é através da opinião pública que reconhece e legitima a profissão na esfera social. Isso são estratégias de convencimento que os grupos profissionais usam para comprovar a competência científica e

técnica junto ao público, distinta das pessoas que não são qualificados.

Por outro lado, a perda da jurisdição ou os desequilíbrios podem ser ocasionados por fatores internos e externos. Fatores internos podem ser exemplificados por lutas entre os diferentes grupos profissionais da mesma profissão, que reivindicam ou entram em conflitos com alguma área de atuação por divergências ideológicas ou de outros tipos. Fatores externos podem ser exemplificados por questões históricas de rever áreas de interesses ou questões legislativas que tiraram a condição legal sobre a jurisdição, inclusive a falta de garantia legislativa do Estado.

Essas fontes de desequilíbrios geralmente questionam uma dada competência profissional, que envolve a natureza do trabalho e a relação com as atividades que ela desenvolve. Esses acontecimentos podem ser interpretados pelas constantes mudanças sócio-históricas associadas a problemas imperativos naturais ou tecnológicos e/ou problemas impostos pelo passado ou presente de uma cultura.

Para o autor, o principal traço distintivo do conhecimento, controlado pelo grupo profissional, é a característica da abstração. Nessa direção, o grau de abstração representa o conhecimento monopolizado, que considera o espaço e o tempo de forma variável. A abstração é vista como o principal elemento na competição interprofissional jurisdicional. Esse grau de abstração não é quantificável como relativo ou absoluto, refere-se a efetiva abstração que corresponde ao que é necessário para competir no contexto (sócio-histórico) de uma situação específica. É o grau de abstração que indicará o desenvolvimento profissional alcançado pela profissão situado em um dado contexto social, que depende das relações interprofissionais e das origens de controle das jurisdições profissionais.

De acordo com Diniz (2001), apesar dos avanços, Abbott destacou que as deficiências dos outros modelos de análise estão na centralização da sequência do desenvolvimento profissional. Abbott considerou que a evolução das profissões é resultante de suas inter-relações e lutas jurisdicionais. Sendo as inter-relações determinadas pela maneira que os grupos profissionais controlam o conhecimento (técnico e abstrato) e a qualificação. Explica que o sistema abstrato de conhecimento origina a qualificação prática, assim, a ocupação é controlada através das abstrações que geram a técnicas práticas.

Paul Starr (1991)

Starr (1991) abordou questões relativas ao processo de aquisição de autoridade, à monopolização de áreas específicas do saber e de mercado, e as relações de poder intra e

interprofissões. Buscou entender o fenômeno profissional, a partir da perspectiva do processo de formação e influência das organizações profissionais, considerando as demais instituições ligadas às profissões. O saber reivindicado da profissão é visto como relações estabelecidas com o público e outras instâncias sociais.

Para o autor o processo de organização das profissões vem da dinâmica social (características e formas organizacionais). Essa organização ocorre por meio da luta (imposições de ideias e concepções) pela monopolização ou transformação de um saber e construção / controle do mercado entre os diferentes agentes para garantir posição privilegiada. Esses processos caracterizam o poder profissional.

Exemplificou o caso da medicina americana, sobre a sua transformação enquanto resultado advindo de conflitos econômicos e sociais que envolveram novas crenças e experiências (criação de novas formas de dependência relativas aos conhecimentos e competência), novo tipo de monopólio no mercado e novas formas de hierarquia e poder.

A criação das dependências institucionais geradas por meio da imposição de ideias e concepções (novas necessidades sociais) como verdadeiras ao público foi chamada de autoridade cultural, e o saber específico (racional científico) somados aos elementos morais e políticos, de poder profissional.

No entanto, a análise sobre a soberania profissional precisa: identificar o processo contextual, histórico e cultural dos grupos profissionais e quais estratégias, recursos, interesses e ideais de institucionalização; na análise da organização, ir além das relações entre cliente e profissão (conhecimento), e considerar instâncias políticas, econômicas e sociais; examinar instituições (diretas ou indiretamente) ligadas culturalmente à profissão.

Para Starr, a autoridade profissional advém de duas fontes de controle, dependência e legitimidade. Esses mecanismos funcionam de modo argumentativo e persuasivo, não é imposto por meio da coerção ou violência. Essa competência superior não é por conta do aumento da eficácia, e sim pelo aumento da dependência do público aos serviços oferecidos.

A dependência da competência superior do profissional é resultante da criação de uma série de recursos institucionais, morais e valorativos socializados nas instituições de ensino. Além da dependência racional, observou a existência da dependência emocional que pode ter ligações com as questões econômicas e culturais das diferentes camadas sociais.

A legitimação da autoridade profissional é representada pelo conhecimento e a competência deve estar fundamentada no conhecimento científico, validada pela comunidade de pares e orientada por um conjunto de valores essenciais estabelecidas pelo juízo e conselho dos(as) profissionais.

A legitimidade da autoridade cultural do(a) profissional envolve os atributos cognitivos e morais, vai além da área específica de competência profissional, pois os aspectos simbólicos valorativos e morais interferem nas escolhas e formas da sociedade ou do indivíduo conceber e organizar a realidade.

O autor diferenciou a autoridade social da cultural, sendo a primeira relacionada a ação e emissão de ordens (conduta) e a segunda a suposição da construção de realidades através de fatos e valores, que pode residir também em objetos culturais (autoridade usada sem ser exercitada ou sem ter uma ação social direta e que não implica em autoridade sobre a conduta).

Explicou que a autoridade cultural pode não corresponder com o grau de desenvolvimento da estrutura organizacional (instituições, associações e códigos profissionais) de legitimação da autoridade profissional. O prestígio e a posição das profissões não dependem só da funcionalidade ou da substância do saber, mas também do monopólio no contexto cultural mais amplo, que possa garantir o controle do saber pela aquisição da autoridade.

Aponta que a institucionalização da padronização e o treinamento profissional deslocou as qualidades pessoais para a estrutura das organizações de ensino, que autorizam e credenciam a prática profissional. Essa institucionalização regula as relações entre profissional e cliente e entre os(as) próprios(as) profissionais.

Como efeito da institucionalização, a distinção entre leigo e profissional, também gera interdependência entre os(as) profissionais e, ao mesmo tempo, contribui para o aumento do poder coletivo, da autoridade profissional e da monopolização de áreas específicas do saber e do mercado.

Para o acúmulo da autoridade, destacou que o grupo profissional precisa resolver o problema interno de consenso (mobilização e articulação de interesses comuns) e o problema externo de legitimação (distinção das outras ocupações e consolidação da autoridade no espaço social geral). Apontou que a institucionalização é fundamental para os dois casos e que é a monopolização do saber que determina a estrutura da profissão e sua autoridade profissional.

Starr explorou a questão da dimensão social de luta entre os agentes pela consolidação, controle do monopólio (dentro e fora de campo) e da autoridade profissional. Sendo a dimensão social que delimita as fronteiras da profissão. Embora tenha reconhecido a importância da dimensão cognitiva, defendeu não ser o único componente de estruturação e nem determinante na posição privilegiada de poder da profissão, sendo mais importante a monopolização do saber e do mercado.

Em outras palavras, não é somente a substância do saber, grau de abstração e funcionalidade, mas também a capacidade de tornar isso (monopolização do saber e do

mercado) como parte constitutiva do sistema cultural dominante na sociedade para garantir sucesso na consolidação da autoridade profissional.

4.1.3 Elementos característicos do tipo ideal das profissões

Apesar dos esforços, não há consensos nas teorias das profissões sobre o fator mais determinante ou a condição mais imprescindível para obter poder e autoridade profissional que abarquem homogeneamente as diferentes profissões e seus respectivos grupos profissionais.

Mas, não é isso que impossibilita que as análises sejam realizadas. Existem critérios mínimos que possibilitam identificar elementos característicos que conferem *status* / prestígio a uma determinada profissão ou grupo profissional. Para isso, os(as) pesquisadores(as) criaram um modelo teórico de análise para as profissões, ao qual chamam de tipo ideal de profissão.

Os principais elementos característicos do modelo teórico de análise são: monopólio e controle da área de conhecimento; posse de conhecimento científico representado pelo saber formal institucionalizado em nível superior; monopólio e controle sobre o campo com a criação de áreas de atuação profissional exclusivas e específicas no mercado de trabalho, inclusive sobre os critérios de acesso; autonomia para a organização social do trabalho, controle e supervisão do trabalho prestado à sociedade.

4.1.4 Conceituação de profissão na perspectiva da Sociologia das Profissões

No período da Idade Média, de acordo com Rugiu (1998), o saber-fazer (artesanal) era o conhecimento mais valorizado. Desse modo, a formação artesanal era baseada em três características principais: a) o aprendiz aprendia fazendo; b) havia uma valorização da imagem do mestre; c) as atividades práticas eram consideradas tão formativas do caráter quanto os estudos formais.

Nessa perspectiva, a formação artesanal representava a forma mais antiga de educação para o trabalho e era organizada por associações e corporações de ofício. A partir da Revolução Industrial, a relação entre mestre e aprendiz, educação artesanal e corporações ou escolas de ofício, não foram mais capazes de manter esse modelo de formação devido às novas demandas de conhecimentos especializados, reivindicadas pelas necessidades da sociedade (DRIGO; CESANA, 2011).

Assim, na sociedade contemporânea, alguns ofícios foram se transformando gradativamente em profissões devido à complexidade e a exigência do domínio de um corpo de

conhecimento especializado, pautado na ciência. Historicamente, ao longo do tempo, de forma progressiva, podemos observar a passagem da sociedade artesanal para a sociedade das profissões (DRIGO; CESANA, 2011).

No entanto, no Brasil, o termo profissão para o senso comum é conceituado com base no Código de Ocupação Brasileira (CBO). Esse código considera a existência de um determinado ofício no mercado de trabalho. Para o CBO, qualquer ocupação é uma profissão. Os critérios são exclusivamente econômicos, pois envolve o reconhecimento do ofício, do emprego e da renda, independentemente de a ocupação ser regulamentada ou ter qualquer característica ou traço de prestígio, *status*, poder e autoridade profissional. O sentido do critério está em identificar, reconhecer e incluir socialmente o trabalho remunerado.

Em outro sentido, referente ao que interessa a este estudo, a Sociologia das Profissões conceitua a profissão em critérios mais complexos. Nessa perspectiva, nem todo trabalho de qualquer ocupação pode ser considerado profissão. Segundo Lawson (1984), a ocupação é um termo genérico dado a qualquer emprego ou trabalho que reproduz tarefas sem questionamentos, baseadas em métodos de tentativa e erro.

Para ilustrar essa diferenciação de ocupação e profissão, Venuto (1999) destaca que o conhecimento científico é o elemento que legitima o processo de organização e estruturação da racionalidade científica e simboliza a transição de campo – passagem da atividade ocupacional à profissional.

De acordo com Lawson (1984), a profissão se diferencia da ocupação porque é considerada uma atividade especializada e de elite, possui *status* e recompensa elevados, o trabalho é considerado significativo, há controle sobre mercado, há comprometimento com a carreira profissional e aos serviços prestados à sociedade, existe preocupação com o desenvolvimento de pesquisas para orientar e esclarecer o campo, utiliza o corpo de conhecimento para melhorar a qualidade da prática, os(as) profissionais estabelecem contato com outros(as) profissionais para se atualizarem e se adaptarem no desempenho de suas funções frente às mudanças sociais.

O *status* especializado advém do reconhecimento da qualidade, relevância e complexidade do serviço prestado à sociedade, porque a própria sociedade sente necessidade de ser atendida e orientada por especialistas que dominam as pesquisas apresentadas na literatura especializada. Nessa direção, o profissionalismo é a extensão das ideias que estruturam a profissão e da entrega que se faz às características essenciais da profissionalização (LAWSON, 1984).

Quanto a qualidade da prática, Venuto (1999) salienta que o saber-fazer deve estar equilibrado com o conhecimento teórico, no sentido de impulsionar a profissionalização por meio da dinâmica social, simbolizada pelo reconhecimento da qualidade dos serviços prestados.

A perda de prestígio, autoridade profissional e da posição na hierarquia de poder de uma profissão, também pode ocorrer por diferentes motivos que envolve a dinâmica social. A insatisfação com o serviço prestado de uma determinada categoria profissional leva as pessoas a resolverem os problemas individualmente ou coletivamente. Isso pode acontecer devido a incapacidade de a ocupação reverter a perda de prestígio e reconhecimento social por diferentes motivos, entre eles, a possibilidade de as pessoas terem mais acesso à educação, a tecnologia, a instrução e a comunicação (LAWSON, 1984).

Por isso, Freidson (1994) ressalta a importância de a profissão dominar e controlar o conhecimento científico racionalizado como requisito fundamental. A especialização é determinada pela realização de tarefas que não sejam mecânicas e que exigem discernimento para adaptar o seu conhecimento a cada situação de forma específica, qualificada e teoricamente fundamentada.

Nessa direção, Barros (1993) também enfatiza que a profissão é uma atividade especializada e que busca a perfeição e dedicação acima da média. Para o autor, a atividade profissional sinteticamente é caracterizada por um conjunto de critérios como: conhecimento científico essencialmente de natureza intelectual; qualidade prática da prestação dos serviços oferecidos; dinâmica entre teoria e prática – envolve a atualização de conhecimentos; organização dos limites de intervenção, discussão da qualidade dos serviços prestados, normatização e código de ética; comunicabilidade sobre os conhecimentos que embasam a prática como as diretrizes curriculares de formação inicial e continuada; e altruísmo, que significa ter o compromisso de prestar sempre o melhor serviço possível.

Assim como Barros (1993) destaca que a profissão deve ser organizada, Freidson (1994) ressalta a importância do controle e da divisão do trabalho, ambos organizados pelo profissionalismo, que por sua vez, representa um método logicamente distinto em que as ocupações negociam limites jurisdicionais.

Esse controle ocupacional requer o controle de seu trabalho sobre a reserva de mercado, assegurando àqueles que possuem credenciais ocupacionalmente emitidas e validadas pelas instituições, à certificação de sua competência. Assim, o credencialismo representa uma classe administrativa que controla, divide, supervisiona e avalia o desempenho do trabalho ocupacional de uma profissão (FREIDSON, 1994).

O credencialismo também se refere a padronização do treinamento realizado em salas de aula e, às vezes, em instalações que possibilitam a prática rotineira de trabalho. Isso é efetivado por meio da institucionalização do ensino, geralmente em universidades e possui corpo docente (classe cognitiva) que se dedica ao currículo de ensino, pesquisa e ao estudo (FREIDSON, 1994). Para o autor, esse corpo docente subsidia a melhoria da profissão em vários aspectos como a adaptação e expansão da jurisdição em relação às outras ocupações.

Nessa perspectiva, as universidades representam uma instituição legitimadora e altruísta, sendo a sua funcionalidade medida pelo grau de satisfação que resolvem os problemas demandados pela sociedade (VENUTO, 1999).

Portanto, há uma tendência de valorizar as IES ao considerá-las como locais de preparação técnica, científica e pedagógica, além da obtenção da habilitação que legitima o exercício das profissões. O reconhecimento da autoridade profissional como os atributos morais, a ética, a autonomia e o prestígio também são relevantes, e isso perpassa pela aprovação dos pares (VENUTO, 1999).

Mas, na construção do campo profissional, Venuto (1999) ressalta que muitas vezes, há semelhanças e contradições intra e intergrupos devido à luta pelo poder entre seus agentes. Assim, a organização do campo está inter-relacionada com os diferentes subgrupos e são dependentes dos movimentos realizados pela dinâmica social interna e externa.

No entanto, as características apresentadas relacionadas à profissão não são retilíneas, as oscilações dependem do tipo de política e ideologia defendida pelo Estado em relação: à profissão; ao público, ao capital privado e as outras partes interessadas; a composição e a organização da profissão; ao corpo de conhecimento e qualificação técnica, científica, moral, ética, cultural que as IES buscam desenvolver (FREIDSON, 1994).

Nesse sentido, a distinção entre ocupação e profissão, o que confere a segunda *status* e prestígio é o controle da dimensão cognitiva (científica racional e abstrata) que envolve a dinâmica dos contextos históricos e sociais e outras questões como:

- controle da área de conhecimento, posse do conhecimento científico representado pelo saber formal institucionalizado em nível superior;
- controle e monopólio sobre o campo;
- criação de áreas de atuação profissional exclusivas e específicas no (e com visão) para mercado de trabalho (autonomia para organização social do trabalho);
- controle sobre os critérios de acesso (validação e credencialismo);

- controle e supervisão do trabalho prestado à sociedade (institucionalização: universidades, associações profissionais);
- ocupação jurisdicional e monopólio por uma dada competência intraprofissional e interprofissional;
- monopólio sobre o saber e o mercado;
- poder e autoridade profissional proporcionada pela *expertise*.

5 CAMINHO METODOLÓGICO

5.1 Visão de mundo

Para Creswell (2007) o modo que a investigação é conduzida representa uma perspectiva teórica sobre o paradigma ou a cosmovisão. O paradigma significa um modelo elementar de crenças que orienta a ação (GUBA, 1990). Esse modelo é composto pela ontologia, epistemologia e metodologia (GUBA, 1990; CRESWELL, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2011). Essa composição representa o conjunto de pensamentos (ontologia) do fenômeno a ser estudado que direciona para formas específicas de obter conhecimento (epistemologia) por meio da condução adequada da pesquisa (metodologia).

Considerando o cenário educacional que envolve os contextos dos IFs, como lócus de atuação de professores(as) de Educação Física, de um lado está o campo educacional que em grande parte é favorável a defesa da formação humana, politécnica e omnilateral e, do outro lado, está o campo político em defesa de uma formação técnico-profissionalizante para atender a demanda do mercado de trabalho.

Diante da complexidade que envolve o trabalho docente, assumimos a necessidade de organizar um plano de pesquisa coerente e alicerçado na abordagem qualitativa (GUBA, 1990; CRESWELL, 2007) para caracterizar quem são os(as) atores(s) sociais que atuam com o componente curricular de Educação Física nos IFs.

Para a Denzin e Lincoln (2011), a pesquisa qualitativa pode ser definida como trabalho situado de práticas interpretativas e de materiais que identificam a visão do(a) observador(a) sobre os significados que as pessoas trazem em seus ambientes naturais. Para os autores, esse esforço interpretativo, visa elaborar e conectar conceitos por meio da construção de sentidos inerentes a complexidade do fenômeno, a partir de dados empíricos.

De acordo com Lakatos e Marconi (2009, p. 101), o mundo não pode ser entendido como um conjunto de coisas desconexas, mas como um conjunto de processos e de constantes mudanças em vias de transformações: “o fim de um processo é sempre o começo de outro.”

Para Gil (2008, p. 14), “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc”.

Como destaca Demo (1998, p. 92), a abordagem qualitativa busca transformar as informações, que muitas vezes, são consideradas simples, em dados e reflexões relevantes de

modo formalizado, pois “todo o fenômeno qualitativo, pelo fato de ser histórico, existe em contexto também material, temporal, espacial”.

Para Thomas e Nelson (2002), a pesquisa qualitativa visa compreender e interpretar o porquê da realidade investigada ao considerar a dinâmica das relações sociais. Segundo Molina (2004, p. 95), nos estudos qualitativos “temos que considerar a existência de problemas que focalizam os aspectos muito específicos de uma realidade maior”. Enquanto Flick (2004) aponta que a forma como o(a) pesquisador(a) se comunica com o campo e participantes tem um papel importante na produção do conhecimento.

Nessa direção, a análise da atividade docente na perspectiva das lentes da profissão considerou que as partes: trajetórias, identidades profissionais e carreira de professores(as) de Educação Física são interdependentes e indissociáveis. Assim, na perspectiva dialética, as partes se conectam com o subcampo do ofício docente, que por sua vez faz parte do campo da Educação Física. O todo (campo) ao mesmo tempo que influencia as partes, também pode ser influenciado e transformado pelas partes e suas conexões, contradições e ressignificações nos mais variados processos sociais.

O processo de geração de conhecimento, de acordo com Creswell, (2007), inclui variadas possibilidades como a utilização de lentes teóricas, múltiplas fontes de dados como a participação das vozes de participantes.

Assim, o caminho escolhido com a participação docente tem o intuito de obter uma visão mais holística do fenômeno investigado (CRESWELL, 2007; MINAYO et al., 2005).

Para isso, utilizamos a abordagem qualitativa para explorar, interpretar, analisar, refletir e inferir sobre as fontes materiais (bibliográficas) e construir de forma interativa junto com as fontes humanas (professores(as) de Educação Física de IFs), a partir das realidades e perspectivas dos(as) participantes, geração de dados relevantes sobre o fenômeno investigado.

Ao assumir a abordagem qualitativa, consideramos que os contextos são múltiplos e complexos, e que há necessidade de compreensão do campo e, ao mesmo tempo, de considerar a interação entre participantes e o pesquisador, com o intuito de superar a dicotomia entre pesquisador e objetos de estudo (CRESWELL, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2011).

Para isso, entendemos que a caracterização de professores(as) de Educação Física investigados(as) abarcaria as mais variadas socializações, considerando as trajetórias de vida e profissional, a (re)construção das identidades profissionais e as perspectivas sobre trabalho e a carreira docente.

Embora as trajetórias de cada docente sejam biográficas e relacionais, elas representam percursos e traços comuns, marcados por escolhas subjetivas e objetivas, de vida e de trabalho,

vinculadas à carreira docente. Relacionado as trajetórias e a carreira docente, tem-se mais outro traço comum, a (re)construção das identidades profissionais que atravessam essas duas dimensões, concebidas através do processo institucional, coletivo, subjetivo, relacional e contextual.

Nessa direção, para atingir a amplitude de informações sobre as diferentes socializações, utilizamos a TSO para compreender como ocorreu as socializações do grupo investigado. Assim, ao considerar a relação entre os traços comuns característicos e os processos sociais ocorridos na área da Educação Física escolar e na Rede Federal de Educação, definimos o modelo teórico da Sociologia das Profissões como referencial de análise correspondente ao problema central da tese, que busca revelar se o ofício de professores(as) de Educação Física de IFs possui elementos característicos do tipo ideal.

Para expressar a discussão dos resultados referente aos objetivos deste estudo, adotamos a descrição analítica para explicar e contextualizar o fenômeno investigado, que consistiu em registrar, analisar, refletir, inferir, relacionar e descrever os fatos (THOMAS; NELSON, 2002).

Portanto, para o fenômeno investigado, o caminho metodológico trilhado foi orientado pela abordagem qualitativa com descrição analítica sobre as socializações, as relações e as compreensões que envolvem a ocupação de professores(as) de Educação Física pertencentes aos IFs, na perspectiva da dimensão profissional.

5.2 Reflexividade do pesquisador

Anterior ao processo de investigação, existe a figura do pesquisador, permeada de valores (CRESWELL, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2011). Por outro lado, o pesquisador também é afetado pelo campo de pesquisa (MINAYO et al., 2005). No entanto, é importante que se tenha a consciência de fazer a autorreflexão durante a interação entre o pesquisador, contexto de estudo e participantes (MINAYO et al., 2005).

Nessa autorreflexão, me identifico como homem, casado e pai de três crianças, 39 anos, branco, com situação econômica favorável (acima da maioria da população brasileira) e que procura ser fisicamente ativo. Sou professor de Educação Física do ensino médio e estudante de doutorado. Realizo pesquisas com abordagem qualitativa na área da Educação Física escolar, esporte educacional e temas que abordam a profissão de Educação Física.

A posição de abordagem do estudo é de alguém que está em contexto semelhante e dentro do campo de pesquisa dos(as) participantes. Esse fato possibilitou construir uma relação empática com os(as) docentes participantes, pois a minha posição de professor e pesquisador

me situou como alguém que poderia imaginar e entender como os(as) docentes trabalham e em quais condições, além de ser considerado como alguém que vivencia situações similares.

O fato de estabelecer laços de amizade e diálogos em momentos anteriores ao da pesquisa possibilitou que os(as) participantes não encarassem a entrevista como fiscalização do trabalho que realizavam, no sentido de avaliar o trabalho desenvolvido. Entretanto, ressalto que os diálogos estabelecidos nas entrevistas me proporcionaram aprendizados relevantes sobre as experiências e o trabalho pedagógico desenvolvidos pelos(as) participantes na Educação Física escolar.

E por outro lado, os(as) participantes também puderam expressar suas perspectivas e fazer autorreflexões sobre as próprias trajetórias, escolhas, experiências adquiridas, do que significa “ser professor(a)” na própria construção de identidade profissional, as concepções que se identificam, a forma que organizam o próprio trabalho e como as relações educacionais, estruturais, institucionais e políticas influenciam o trabalho pedagógico e o desenvolvimento profissional na carreira, de forma mais ampla. Diante disso, pude contribuir para que eles(as) pensassem em como fortalecer os argumentos sobre o campo da Educação Física escolar e quais estratégias seriam necessárias e possíveis para valorizar e fortalecer o trabalho desempenhado nos IFs.

5.3 Contexto da investigação

A especificidade e os detalhes do contexto desta investigação foram apresentados na parte introdutória deste trabalho. Dessa forma, ao considerar as informações sobre o espaço social que compreende a Rede Federal de Educação e o respectivo grupo de professores(as) de Educação Física pertencentes aos IFs, a realização deste estudo foi direcionada para a pesquisa de campo, que segundo Lakatos e Marconi (2009), visa conhecer um problema, procurar respostas, comprovar ou descobrir novos fenômenos e relacioná-los.

5.3.1 Participantes

Devido à natureza qualitativa da pesquisa, os(as) participantes foram convidados(as) de forma intencional e não probabilística (THOMAZ et al., 2007). De acordo com Gil (2008) essa escolha depende do(a) pesquisador(a) e não há necessidade de fundamentação matemática ou estatística, e sim de uma amostragem que possa representar um subgrupo da população escolhida.

Assim, como critério de inclusão, os(as) participantes deveriam pertencer ao quadro docente da Rede Federal de Educação e serem professores(as) de Educação Física efetivos(as), carreira de magistério EBTT.

Antes de formalizar o convite, procurei estabelecer diálogos com diferentes professores(as) através da rede social que reúne o grupo docente, ao qual faço parte, dos IFs do Estado de São Paulo e de professores(as) de outros estados, que fazem parte do mesmo grupo. Nesses diálogos, solicitei para cinco professores (dois professores e três professoras) desse grupo que listassem os pares (poderia ser de qualquer estado) que poderiam contribuir para o estudo. Para definição dos(as) participantes, utilizamos a consistência interna como critério, ou seja, os nomes que foram citados mais vezes, considerando a equidade de gênero. Desse modo, chegou-se ao quantitativo de dez professores (cinco professores e cinco professoras), sendo sete participantes de IFs do estado de São Paulo, dois do estado de Minas Gerais e um do estado do Mato Grosso.

5.4 Procedimentos

Os dados foram gerados por meio de questionário estruturado e de entrevista narrativa biográfica em profundidade, a partir de questões semiestruturadas. Participaram da investigação o quantitativo de dez professores(as) de Educação Física de IFs.

5.4.1 Convite aos(as) participantes

Os(as) professores(as) foram contatados(as) por telefone, e-mail e pela rede social. Após a primeira conversa, verifiquei que todos(as) professores(as) contatados(as) aceitaram participar da pesquisa. Ao obter as confirmações, o próximo passo consistiu em enviar formalmente uma carta convite juntamente com o protocolo de pesquisa e o questionário estruturado *on-line* (APÊNDICE 1) com o objetivo de gerar dados de identificação do perfil profissional de forma introdutória referente as informações individuais e profissionais através de correio eletrônico (e-mail).

O protocolo esclareceu que o risco de participação no estudo era mínimo. No caso de sentir insegurança ou desconforto durante a entrevista, o(a) participante teria o direito assegurado de desistir a qualquer momento. Para garantir a privacidade e confidencialidade das informações os nomes foram mantidos em sigilo. Foi esclarecido ao(a) participante que em

qualquer fase da pesquisa poderia solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa ou encerrar a participação, sem risco nenhum ou qualquer constrangimento.

O(a) participante foi orientado(a) para entrar em contato (e-mail, telefone, reunião *on-line*) caso houvesse qualquer dúvida remanescente. Após responder o questionário estruturado foi solicitado para o(a) participante agendar a entrevista no dia e horário que fossem mais adequados para ele(a).

Tabela 12 – Perfil de Professores(as) de Educação Física de IFs.

Instituição	Professor(a)	Idade	Gênero	Tipo de Graduação	Ano de Conclusão	Tempo de Experiência no IF	Tempo de Experiência no Magistério
IFSP	D1	35	M	Bacharelado Licenciatura	2008	5	11
IFSP	R2	37	M	Licenciatura Plena	2005	3	14
IFSP	C3	38	F	Licenciatura Plena	2003	6	16
IFSP	J4	39	F	Licenciatura Plena	2006	4	14
IFSP	F5	36	F	Licenciatura Plena	2005	6	15
IFSP	H6	39	M	Licenciatura	2005	5	11
IFSP	P7	39	M	Licenciatura Plena	2007	4	13
IFSULDEMINAS	M8	31	M	Licenciatura Bacharelado	2010 / 2016	4	8
IFSULDEMINAS	H9	32	F	Licenciatura Plena	2009	7	7
IFMT	K10	36	F	Licenciatura Bacharelado	2010	3	6

Fonte: Elaborado pelo autor

5.4.2 Instrumento técnico de entrevista: coleta de dados

A entrevista intensiva de acordo com Charmaz (2009) compreende um diálogo direcionado. Aponta que se formule questões abertas e amplas orientada por tópicos para aprofundar as informações e obter mais detalhes sobre elas.

No mesmo sentido, Andrade (2006) destaca que a entrevista envolve a elaboração prévia de perguntas pertinentes ao tema pesquisado, podendo no decorrer da entrevista, acrescentar outras indagações importantes para o tema investigado, o que possibilita explorar

mais amplamente uma questão e obter informações complementares ao foco do trabalho.

De acordo com Triviños (1987), embora a entrevista seja iniciada com questões predefinidas, aponta que não há uma sequência rígida de roteiro, pois as questões podem ser complementadas no decorrer da entrevista, e que depende das teorias e hipóteses que interessam a pesquisa para que sejam ampliadas, conforme o(a) entrevistado(a) vai respondendo.

Após o término da entrevista, Thompson (1992) orienta que o(a) pesquisador(a) faça companhia ao(a) entrevistado(a) por mais um tempo mostrando apreço e simpatia como símbolo de retribuição e respeito pelas informações fornecidas.

A literatura aponta quatro procedimentos importantes para elaboração e aplicação de uma entrevista: a) o desenvolvimento das habilidades sociais do(a) entrevistador(a); b) o processo de elaboração da entrevista; c) os procedimentos adotados antes, durante e após a entrevista; e d) a análise dos resultados (THOMPSON, 1992; RICHARDSON, 1999; THOMAZ et al., 2007).

O roteiro de entrevista (Apêndice 2) foi composto por oito questões principais. Ao elaborar o roteiro procuramos elencar perguntas que estivessem atreladas aos objetivos da pesquisa e que dessem continuidade à narrativa das ideias do(a) entrevistado(a).

5.4.3 Papel do(a) entrevistador(a)

Para ter êxito é necessário considerar o aprendizado de algumas habilidades como: compreensão das relações humanas; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião dos(as) entrevistados(as); e disposição para ficar em silêncio e saber escutar (THOMPSON, 1992).

Essas habilidades são aprendidas e desenvolvidas por meio de leituras específicas, experiência prática e gravação do próprio trabalho de entrevista para posterior análise, a fim de aperfeiçoar o desempenho (THOMAZ et al., 2007).

Charmaz (2009) ressalta sobre a importância do equilíbrio na entrevista. No entanto, isso depende da interconexão entre o diálogo e o foco dos objetivos, ou seja, da condução da entrevista e das elaborações das questões. A autora destaca a importância de usar as habilidades sociais de observação para instigar a discussão sobre pontos que não ficaram elucidados, para voltar atrás, pedir detalhes e reformular a questão para entender a ideia do(a) participante, seus sentimentos e ações. Mas, sempre com respeito e estima pela participação do(a) entrevistado(a).

5.4.4 Elaboração da entrevista e técnica de aplicação

Os dois instrumentos de pesquisa, o questionário estruturado e o roteiro de perguntas semiestruturadas da entrevista foram encaminhadas aos pares para consultoria e avaliação externa, a fim de dar credibilidade ao roteiro final dos instrumentos de investigação⁸⁴.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) esse procedimento consiste na solicitação de pareceres através de pessoas que não estão envolvidas diretamente com o processo da pesquisa, mas que trabalham no mesmo paradigma ou que possuem conhecimento sobre a temática pesquisada, na intenção de apontar falhas e pontos não explorados na elaboração dos instrumentos.

O questionário estruturado buscou gerar informações de caracterização individual e profissional como formação inicial e continuada, experiência no magistério (tempo em anos e contextos de atuação), organização do trabalho (distribuição de carga horária, responsabilidades e participações em órgãos colegiados) no ensino, pesquisa e extensão.

Devido à natureza qualitativa do estudo e dos objetivos propostos, as entrevistas foram realizadas em formato de narrativas biográficas. A ideia foi de proporcionar aos(as) docentes, protagonismo em suas narrativas, com ênfase na trajetória de vida e trajetória profissional. De acordo com Goodson (2004), a narrativa biográfica permite que o(a) participante dê respostas mais profundas, faça análises e reflexões sobre sua trajetória.

Antes de ir a campo, aplicamos os instrumentos de pesquisa em duas professoras de Educação Física de IFs que possuíam vínculo de trabalho temporário e que tinham experiência de trabalho na instituição de ao menos um ano. A estratégia de pesquisa piloto serviu para verificar a adequabilidade das perguntas, familiarizar-se com os procedimentos de condução investigativa e corrigir possíveis lacunas.

O roteiro da entrevista narrativa foi composto por questões simples, diretas e com palavras claras para o(a) entrevistado(a) compreender a pergunta (THOMPSON, 1992). Essa estratégia visou favorecer a riqueza de informações. Tínhamos estimado que a entrevista duraria em média, aproximadamente duas horas.

A literatura especializada sugere que entrevistas com longa duração de tempo podem não ser benéficas devido a possibilidade de perder a qualidade das informações ou provocar desgaste no(a) entrevistado(a) (RICHARDSON, 1999).

⁸⁴ O questionário estruturado e as questões semiestruturadas da entrevista foram encaminhadas para três professores(as) universitários de cursos de licenciatura em Educação Física com a titulação de doutor, que possuem afinidade com o tema de investigação.

No entanto, adotamos a estratégia de oferecer liberdade ao(a) entrevistado(a) de fazer a quantidade de pausas necessárias ou de dividir a entrevista em mais seções no mesmo dia ou em outro momento/dia. Portanto, o tempo ficou no controle do(a) participante. O roteiro de entrevista foi elaborado por dois blocos principais: a) bloco 1 – trajetórias de vida, trajetória profissional e carreira profissional docente; b) bloco 2 – identidade profissional docente⁸⁵.

5.4.5 Procedimentos técnicos de entrevistas on-line

A pretensão era de fazer a entrevista presencialmente. Mas, considerando os protocolos de saúde da Covid-19, as entrevistas foram realizadas virtualmente por meio de videochamada com suporte tecnológico da plataforma do *google meet*. Essa plataforma, além de gravar as reuniões, também faz o arquivamento em nuvens virtuais com permissão de acesso e posterior *download* do arquivo.

Algumas recomendações da literatura apontam que antes de iniciar a entrevista é preciso testar o aparelho tecnológico para verificar se há problemas técnicos, aprender manusear o aparelho adequadamente e verificar possíveis problemas de acústica no local (THOMAZ et al., 2007). Seguindo essa orientação, antes de iniciar as entrevistas foram realizados todos os testes técnicos e tecnológicos necessários. As reuniões *on-line* foram realizadas através de aparelhos eletrônicos como *notebook*, computador e *smartphone* com sinal de internet de banda larga. Para um eventual problema técnico de gravação foi reservado um *smartphone* para substituir o *notebook*.

No início, os primeiros diálogos foram informais de assuntos variados. Essa conversa inicial serviu como estratégia para que o(a) entrevistado(a) se sentisse confortável e seguro(a). Após perceber que o(a) participante estava confortável, o tema de estudo foi retomado com apresentação do roteiro, dos blocos de perguntas e de que forma a pesquisa seria conduzida (RICHARDSON, 1999).

A duração das entrevistas variou bastante. Embora a duração das entrevistas serem longas, os(as) participantes demonstraram bastante motivação para narrar e dialogar com aspectos relacionados as trajetórias pessoais e profissionais. Essa constatação foi verificada no final das entrevistas por meio das autorreflexões sobre as motivações e decisões subjetivas e

⁸⁵ Conforme apêndice 2.

objetivas, que envolveram ou envolvem os aspectos profissionais, institucionais, políticos e contextuais.

Tabela 13 – Duração das entrevistas realizadas com professores(as) de Educação Física de IFs

Professor(a)	Duração (horas, minutos e segundos)	Número de seções
IF D1	01:50:16	1
IF R2	03:15:47	2
IF C3	02:19:42	1
IF J4	03:01:49	2
IF F5	02:40:19	2
IF H6	04:27:31	2
IF P7	09:21:53	3
IF M8	03:40:27	2
IF H9	01:42:17	1
IF K10	04:08:15	2
Total	36:28:16	18

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

5.4.6 Procedimentos técnicos de transcrição

Para transcrever as entrevistas na íntegra em formato de documento *word* foi utilizada a plataforma *webcaptioner.com*. Essa plataforma é *on-line* e gratuita. No entanto, essa plataforma não consegue transcrever o texto automaticamente de forma integral, apenas auxilia a parte mecânica. Após o uso dessa ferramenta para fazer a transcrição, utilizamos outra plataforma *on-line* gratuita chamada *otranscribe.com*.

Nessa plataforma foi possível revisar toda a transcrição com acompanhamento do arquivo audiovisual para corrigir os erros e acrescentar as partes ausentes. Essa plataforma suporta vários formatos de arquivos audiovisuais, possibilita o acompanhamento do vídeo e/ou áudio simultaneamente com o texto (transcrição) e fornece teclas de atalho para realizar as correções que dinamizam o trabalho.

Após a revisão, o arquivo transcrito foi encaminhado para os(as) participantes. Também foi solicitado que fizessem a leitura para apontar possíveis correções, exclusões e/ou acréscimos de qualquer informação que julgassem necessárias. Após o consentimento e a validação do(a) participante, o material ficou disponível para análise.

5.5 Delineamento da Análise Temática (AT)

Para o desenvolvimento da pesquisa, definimos a abordagem qualitativa para orientar o caminho a ser trilhado. Para isso, adotamos estratégias que pudessem estruturar as ações e pensamentos. Assim, as estratégias visaram entender e interpretar os significados e as percepções dos(as) participantes. A escolha dessas estratégias foi fundamental para compreender relações e conexões no que se refere o direcionamento do pesquisador(a) para o que fazer e como fazer (DENZIN; LINCOLN, 2011).

Dessa forma, a análise dos dados foi realizada através da análise temática (AT), fundamentada por Braun e Clarke (2006). Essa metodologia cobre uma variedade de fenômenos por meio de princípios e práticas que orientaram o pesquisador(a) em diferentes etapas da pesquisa. A AT visa identificar, analisar e descrever padrões (temas) a partir de dados qualitativos. É uma forma de organizar e descrever ricos detalhes por meio da extração de dados e análise interpretativa sobre os dados.

Para o delineamento proposto, a AT foi considerada adequada para gerar dados sobre as socializações de professores(as) de Educação Física nos diferentes ciclos de suas trajetórias e na (re)construção das identidades profissionais ao longo da carreira docente. De acordo com Braun e Clarke (2006) a AT é o método de conduzir a pesquisa, de criar estruturas conceituais por meio de análises indutivas ou dedutivas (teórica), que podem ser de abordagem semântica ou latente.

No caso desta pesquisa, adotamos a análise indutiva (análise de dados gerados de baixo para cima) e dedutiva (de cima para baixo), de abordagem latente e semântica, para identificar ou examinar ideias, suposições e conceitualizações de forma analítica, bem como a interpretação dos dados gerados por meio da extração e codificação dos dados em temas ou subtemas.

A análise consistiu em idas e vindas entre o banco de dados, os trechos codificados e a geração de dados. Neste processo foram realizadas anotações ou memorandos constantes de ideias, esquemas e mapas conceituais, sendo realizada a escrita desde o início. O uso da AT visou captar a essência das informações sobre conceitos, sentimentos, perspectivas, contextos de vida, de formação e de aspectos profissionais. Além disso, a AT possibilitou refletir sobre a qualidade e a profundidade dos dados.

5.5.1 Análise dos dados

O processo de análise temática dos dados proposto por Braun e Clarke (2006) se divide em seis fases. Embora seja uma orientação, as autoras apontam que o processo de análise é versátil, sendo caracterizado como uma dinâmica de vaivém e de critérios que orientam as fases do processo de análise.

Com essa perspectiva de análise, o estudo seguiu as orientações estabelecidas por Braun e Clarke (2006). Na 1ª fase, de coleta e familiarização de dados, houve imersão nos dados coletados de forma ampla e profunda por meio da leitura ativa e repetida dos dados. Durante a análise foi utilizado o *software* de análise de dados qualitativos *ATLAS.ti 9 da Scientific Software Development* para auxiliar no gerenciamento de dados e nas demais fases de análise.

Na 2ª fase, de geração de códigos iniciais, identificamos as características de conteúdos latentes sobre informações significativas por meio da extração de dados relacionados aos objetivos do estudo. Essa fase representou a criação do conjunto de agrupamentos de extratos (sem perder o contexto) e serviu como base para a formação de padrões repetidos (possíveis temas).

Na 3ª fase, propusemos temas iniciais com enfoque de análise mais ampla. Para isso, realizamos os procedimentos de triagem, junção, combinação ou separação de diferentes códigos para temas em potenciais. Essa abstração foi auxiliada por meio de rascunhos de mapas conceituais para refletir sobre dados abrangentes e menos abrangentes.

Na 4ª fase, revisitamos os temas para refiná-los de forma interpretativa, teórica e analítica, considerando a revisão dos extratos codificados (processo orgânico de codificação e recodificação) por meio de critérios de coerência dos dados dentro dos temas, homogeneidade interna e heterogeneidade externa dos temas e as identificáveis distinções entre cada tema. Nessa fase alguns temas foram divididos em subtemas.

Na 5ª fase, definimos e nomeamos os temas e os subtemas para que os mesmos representassem a essência dos dados (que foram detalhados na extração dos dados) de forma global, mas sem desconsiderar a complexidade e as hierarquias criadas referentes aos sentidos internos dos dados, de forma concisa e direta sobre a ideia que o tema remetia. Nessa fase também houve a necessidade de criar tópicos de intersecção para diferenciá-los dos códigos, subtemas e temas.

Na 6ª fase, produzimos o relatório através da descrição do que foi realizado sobre o processo de análise. Essa fase envolveu aspectos de validade, coerência e lógica que explica a extração dos dados, as codificações, a criação de tópicos, subtemas e temas, os significados internos dos temas e os argumentos de relações entre os temas.

Em síntese, para análise de dados foram consideradas as seguintes etapas: 1)

familiarização com os dados; 2) geração de códigos iniciais; 3) proposição de temas; 4) revisão de temas e criação de subtemas; 5) definição e nomeação de temas, subtemas e criação de tópicos; e 6) produção de relatório.

De forma específica, o pesquisador principal familiarizou-se com os dados, gerou e criou códigos, tópicos e subtemas provisórios para cada transcrição com predominância da abordagem indutiva. Posteriormente, alguns temas foram criados com base na TSO para abarcar os códigos e subtemas criados de forma indutiva.

Um segundo pesquisador, revisou os temas, os subtemas criados e os tópicos, forneceu *feedback* sobre o processo de análise e sugeriu combinar alguns temas / subtemas ou criar temas / subtemas adicionais. Na sequência, o pesquisador principal revisou, refinou, definiu, nomeou os temas, subtemas e tópicos e produziu o relatório de pesquisa.

A análise dos dados iniciais, permitiu que o pesquisador indutivamente identificasse códigos e subtemas. Posteriormente, com base na TSO, os códigos e subtemas foram dedutivamente organizados em temas relacionados com as trajetórias de vida e trajetória profissional e relacionados com as fases de aculturação, socialização profissional e socialização organizacional, e inter-relacionados com os tópicos de perspectivas de pré-carreira, construção de identidades profissionais e carreira profissional de professores(as) de Educação Física.

Por fim, o relatório produzido com base na análise temática sobre as dimensões que envolvem professores(as) de Educação Física dos IFs, permitiu estabelecer relações entre a TSO e modelo teórico de análise da Sociologia das Profissões no que tange a identificação de elementos característicos do tipo ideal.

5.5.2 Confiabilidade

A confiabilidade é representada pela consistência dos resultados, caso o estudo seja repetido. E isso pode ser possível devido a descrição metodológica que envolve o caminho que foi trilhado, os procedimentos e a técnicas de análises utilizados, além de servir de orientação metodológica para outros estudos. Para Lincoln e Guba (1985) a confiabilidade está relacionada com a confirmabilidade, a credibilidade e a transferibilidade. É a premissa de evidenciar aos(as) leitores(as) de que os resultados da pesquisa passaram por critérios metodológicos confiáveis.

De acordo com Maxwell (2005), a verificação dos(as) participantes é um importante método para obter *feedback* sobre os dados coletados. Esse método foi empregado para contribuir na confiabilidade do estudo. Nesse sentido, encaminhamos aos(as) participantes as

transcrições das entrevistas e solicitamos para revisitá-las antes da análise dos dados, o que lhes proporcionaram a oportunidade de modificar ou adicionar informações às suas respostas originais.

A confirmabilidade mostra que os resultados não foram moldados pelo viés do pesquisador, e sim, gerados a partir de processos metodológicos, em que houve reflexão, análises, conceitos e teorias que embasassem a discussão dos resultados apresentados no trabalho desenvolvido. Para Maxwell (2005), a discussão sobre a concordância das melhores citações entre pesquisadores(as) para representar temas e subtemas codificados da extração de dados (fato ocorrido com a análise externa de outro(a) pesquisador(a)), é considerada um procedimento importante para o viés do pesquisador não comprometer a validade dos dados gerados.

A credibilidade refere-se à confiança dos resultados, de o quanto os resultados correspondem ao contexto dos(as) participantes. Com esse princípio, para dar credibilidade ao estudo, utilizamos a combinação de várias fontes de dados (bibliográficas e de entrevistas) de forma consistente para fornecer uma compreensão ampla e detalhada do fenômeno estudado, por meio da triangulação de dados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). A triangulação de dados foi usada para compreender as relações e as inter-relações entre as socializações de professores(as) de Educação Física, considerando outros aspectos como a dimensão da dinâmica dos processos sociais que os(as) circundam conexos com o campo profissional da Educação Física, na perspectiva da dimensão do modelo teórico da Sociologia das Profissões.

Outra questão sobre a credibilidade se refere aos valores e expectativas pessoais do pesquisador sobre a influência da conduta e das conclusões do estudo (MAXWELL, 2005). Nesse sentido, realizamos duas pesquisas piloto com professoras do mesmo contexto para refletir e discutir sobre as suposições e/ou preconceitos do pesquisador. Para minimizar esses aspectos, buscamos desenvolver métodos que não direcionassem as perguntas durante as entrevistas para respostas curtas ou para resposta que fossem induzidas pela própria pergunta. A outra estratégia foi a análise de outro pesquisador sobre os resultados para confrontar a análise do pesquisador principal.

A transferibilidade significa que os resultados do estudo podem servir de base para outros contextos. A compreensão da descrição usada para detalhar as experiências (socializações) de professores(as) de Educação Física relacionadas aos contextos e processos sociais, permite verificar em que medida os resultados encontrados são transferíveis para docentes de outras disciplinas e contextos semelhantes.

Destarte, as escolhas e as reflexões sobre o objeto de estudo são demonstradas na pesquisa por meio da dissertação feita ao longo do texto. Isso permite entender o fio condutor que envolve a complexidade do trabalho de professores(as) de Educação Física, encadeado pelas relações e inter-relações entre as socializações, processos sociais e dimensão profissional.

5.6 Questões éticas

De acordo com Gibbs (2009) e Flick (2004), a qualidade do estudo depende da prática ética, pautada em princípios que não causem danos aos(as) participantes, que respeitem as suas decisões e que possam gerar algum benefício para eles(as).

Os procedimentos adotados para esta pesquisa visaram garantir confidencialidade, privacidade e demais exigências conforme a orientação da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil. Aos(as) participantes foram encaminhados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) para informar sobre o objetivo do estudo, métodos e procedimentos.

No termo foi esclarecido que poderia haver pequenos desconfortos, mas que não causariam nenhum risco de vida ao(a) participante. O documento descreveu os benefícios esperados e expressou que a participação era voluntária sem custos ou pagamentos. Foram resguardados o sigilo e o anonimato do(a) participante da pesquisa por meio do estabelecimento de código alfa numérico em substituição a identificação nominal. Além disso, a entrevista foi realizada de forma individual, no dia e horário escolhidos pelo(a) próprio(a) entrevistado(a). Por fim, foi garantido a recusa em participar ou contribuir para a pesquisa em qualquer etapa da mesma, sem qualquer tipo de penalidade.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Instituto de Biociências, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 10768219.8.0000.5465, registrado sob o número 3.386.177 (Anexo 2).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão foi baseada na TSO e no modelo teórico da Sociologia das Profissões, considerando os processos sociais que envolveram: a constituição da área da Educação Física; a institucionalização da Rede Federal de Educação e a criação da carreira de magistério EBTT; as evidências encontradas na revisão sistemática sobre trajetórias, identidades profissionais e carreira de professores(as) de Educação Física; e a socialização ocupacional de professores(as) de Educação Física de IFs.

6.1 Constituição da área da Educação Física e as dinâmicas dos processos sociais: fechamento social, institucionalização, poder profissional e conquistas jurisdicionais

A revisão de literatura sobre a constituição da área da Educação Física no contexto brasileiro de modo geral e, em específico na área escolar, buscou expressar os processos sociais ocorridos ao longo do tempo. Embora as primeiras manifestações relacionadas às práticas corporais em terras brasileiras – antes da sistematização formal – estejam relacionadas à cultura indígena, aos colonizadores europeus e aos negros trazidos (de forma obrigatória) e escravizados no Brasil, a Educação Física de acordo com Ramos (1982), inicialmente chamada de “ginástica”, somente ganhou relevo após as reformas educacionais de Couto Ferraz (período imperial) e Rui Barbosa (primeira república), que divulgaram a sua importância para a promoção da saúde física, formação de caráter e desenvolvimento intelectual (BETTI, 1991; MARINHO, 1971).

Portanto, a constituição dos traços formais de sistematização da Educação Física no Brasil foi originada a partir da metade do século XIX, o que permite afirmar (até a data atual dessa investigação) que a sua existência tem aproximadamente 170 anos. Apesar de obrigatória na educação básica desde a CF de 1937, e embora os conhecimentos da Educação Física até a década de 1980 estarem mais voltados as questões técnicas do saber-fazer (gímico-esportivo), e de ter permanecido como atividades práticas e apêndice curricular até a LDB de 1996, esses fatos evidenciaram que os contextos político-educacionais e as legislações sobre a formação (organização curricular) em Educação Física visaram, principalmente, a preparação de professores(as) para atuar na área escolar.

Desse modo, a formação em Educação Física entre os anos de 1889 a 1964, esteve fortemente influenciada pelas áreas médico-militar de concepção biológica e princípios higienistas e eugenistas, desenvolvidos por meio dos métodos ginásticos (CASTELLANI

FILHO, 1988; DARIDO; RANGEL, 2005; SOARES et al., 1992). Essa concepção apoiada pelo Estado visou a construção de uma nação saudável e disciplinada moralmente no que se refere ao controle social, a força econômica (preparação de mão de obra para o trabalho industrial) e a defesa da pátria (devido aos contextos de guerra) (ARAÚJO, 2000; SOARES, 1998).

Nesse período (1889 a 1964), o campo da Educação Física foi marcado por diferentes (re)organizações curriculares. Além da preparação de professores(as) de Educação Física, as formações buscaram ofertar outros tipos de certificações⁸⁶ e os currículos foram organizados por um conjunto de disciplinas (biológicas, técnicas e pedagógicas), de carga horária e conteúdos mínimos.

Com a formalização da Educação Física, os processos sociais que ocorreram, pela ótica da Sociologia das Profissões, representaram o início da organização da divisão social do trabalho, tanto na área escolar quanto não escolar e serviram como balizadores do currículo de formação e do campo de atuação, conforme as legislações de cada época: Decreto-Lei nº 1.212/1939; Decreto-Lei nº 8.270/1945.

A propósito, inicialmente, essa organização e divisão social do trabalho foi oriunda de disputas de poder entre a área militar que aplicava o saber-fazer traduzidos em atividades e exercícios físicos e a área médica que respaldava a prática (saber-fazer) por meio da teorização científica com base nas ciências biológicas (FIGUEIREDO, 2005). Desse modo, a Educação Física se encontrava em processo de constituição de um corpo de conhecimento próprio e específico, o que significava a busca pelo aumento da autonomia e controle ocupacional.

Paralelo a isso, coube ao projeto de Estado conferir a Educação Física papel relevante para contribuir na formação da nação desejada. O apoio pode ser verificado através da aprovação de sucessivas legislações na área educacional favoráveis à Educação Física, como a CF de 1937 que previu a obrigatoriedade da Educação Física em todas as escolas primárias, normais e secundárias, e a LDB de 1961 que reforçou a sua obrigatoriedade em cursos primário e médio. Essas aprovações legais contribuíram para criar um abrigo específico (na educação básica) no mercado de trabalho, além de fortalecerem a estabilidade da ocupação de professores(as) de Educação Física.

Entre o período de 1964 a 1985, a Educação Física obteve outras conquistas jurisdicionais importantes. Na área acadêmica, após a organização de funcionamento do ensino superior (Lei nº 5.540/1968), houve a expansão e o aumento das ofertas de cursos superiores e

⁸⁶ Formação Superior em Educação Física, Normal em Educação Física, Massagista, Técnica Desportiva, Medicina aplicada à Educação Física e aos Desportos, Educação Física Infantil.

programas de pós-graduação. Enquanto na área educacional, a Educação Física (que já era obrigatória na educação básica) foi regulamentada pelo Decreto nº 69.450/1971, que instituiu a sua obrigatoriedade em todos os currículos e níveis de ensino – do ensino primário ao superior.

No entanto, na década de 1970, a Educação Física continuou alinhada ao projeto de Estado que visava o fortalecimento da força econômica e do nacionalismo, sustentado na concepção biológica do período anterior, acrescida do método esportivo. Para o Estado, as atividades práticas da Educação Física tinham como função desenvolver a saúde, a moral, a civilidade e os aspectos psíquicos e sociais por meio da aptidão física e da técnica esportiva, ou seja, ela deveria servir como instrumento de formação biopsicossocial (SOARES, 1998; TABORDA DE OLIVEIRA, 2003).

Para Castellani Filho (1988), a política educacional explicitava tendência tecnicista e instrumental de qualificação alicerçada em parâmetros técnico-profissionalizantes. Para o autor, tais políticas, ausentes de criticidades, pretendiam preparar, recuperar e assegurar a força de trabalho, representada pela mão de obra capacitada e fisicamente adestrada, requisitada pelo sistema capitalista.

Na Educação Física o esporte e as atividades práticas em geral eram vistos como ferramentas contributivas para alcançar esses objetivos. Segundo Taborda de Oliveira (2001; 2003), o Estado ao apoiar o desenvolvimento do esporte no país por meio da Educação Física, não tinha como interesse exclusivo tornar todas as pessoas esportistas, transformar o Brasil em uma potência esportiva e simbolizar o desenvolvimento político e econômico do país nos cenários nacional e internacional, mas, principalmente, de servir como meio de alcançar outros objetivos e/ou desviar a sociedade de questões políticas e sociais importantes.

A lógica subjacente da formação moral, cívica e do rendimento físico-esportivo se relacionavam, prioritariamente, com as condições de saúde por meio do exercício físico e, conseqüentemente, do rendimento de corpos que pudessem representar o aumento produtivo no mundo do trabalho (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001; 2003).

De acordo com Betti (1991), o apoio relativo da área da Educação Física ao discurso positivo do esporte de forma pragmática e utilitária propagado pelo Estado, pode ser explicado pela falta de reflexão teórico-científica daquela época.

Taborda de Oliveira (2001; 2003) reflete que a efetivação das políticas de Estado propostas foi mediada pela tecnocracia governamental e permeada pela troca de interesses entre o Estado e a corporação de professores(as) (universitários(as) e escolares – favoráveis a essa direção) que buscaram renovar, expandir, reorganizar e reivindicar melhorias para área da Educação Física.

Desse modo, apesar das reflexões críticas sobre a visão do Estado, a efetivação da reorganização curricular por meio da Resolução CFE nº 69/1969 também buscou oferecer formações qualificadas sobre os tipos de certificações / credenciamentos oferecidos (Educação Física e Técnica Desportiva), no sentido de legitimar as conquistas jurisdicionais na área acadêmica, escolar e não escolar. Outra questão importante estava no interesse de reconquistar o controle da jurisdição da área esportiva que foi relativamente perdida com o fim de outras certificações (Massagista e Medicina aplicada à Educação Física e aos Desportos).

Embora houvessem duas certificações / credenciamentos, as formações em Educação Física e Técnica Desportiva eram muito similares, a diferença era o acréscimo de aprofundamento na segunda formação (Técnica Desportiva) de duas modalidades esportivas. Portanto, de modo prático, não haviam muitas distinções sobre o currículo (formação e corpo de conhecimento específico), os perfis profissionais representavam praticamente as mesmas identidades profissionais, com possibilidades de atuação na área escolar e não escolar.

Mas, na área esportiva, de acordo com Souza Neto et al. (2004), mesmo com a reformulação curricular, na prática as associações esportivas preferiam contratar ex-atletas ao invés de formados(as) em Educação Física / Técnica Desportiva. O mesmo autor apontou que esse fato estava relacionado a precarização de infraestrutura, incipiência pedagógica e científica na formação esportiva e, conseqüentemente, pouco prestígio profissional e reconhecimento social.

Diante de nossa análise sobre a literatura, apesar de não ser possível apontar um determinante exclusivo sobre o prestígio e o reconhecimento sociais relacionados às diferentes áreas de atuação (acadêmica, escolar e não escolar) ou de abrigos no mercado relativo a esse período (pois os pontos de vista dependem das diferentes perspectivas e concepções), de fato a complexa combinação da dinâmica dos processos sociais e a troca de interesses podem ser destacadas como principais influenciadoras das reorganizações curriculares na busca de controles jurisdicionais (exclusividade no campo de trabalho), apesar de os novos perfis profissionais propostos pelos cursos de Educação Física não apresentarem distinções significativas.

Para Rangel-Betti e Betti (1996), a reorganização curricular de 1969 dos cursos de Educação Física passaram a oferecer um perfil de formação duplo (licenciatura e Técnica Desportiva) pautado em um currículo tradicional-esportivista. E isso teve reflexo direto no modo de atuação de professores(as) de Educação Física da educação básica. Embora houvessem discordâncias sobre os propósitos de reprodução do esporte de rendimento no ambiente escolar, Soares et al. (1992) apontaram que a influência do Estado para a adesão ao currículo

esportivista, na área escolar, também chamado de pirâmide esportiva, perdurou até o final da ditadura militar.

Entretanto, a partir da década de 1980, o consenso entre as críticas direcionadas ao modelo biomédico e a adesão do currículo esportivista era de que a escola não tinha função social de descobrir e formar atletas para o esporte de rendimento, embora pudesse ser um efeito secundário. Essa responsabilidade caberia a outros espaços, instituições e organizações sociais que pudessem oferecer condições adequadas e objetivos específicos para esse fim (BETTI, 1991; BRACHT, 1992).

Nessa direção, representantes da área acadêmica passaram a criticar esse modelo biomédico e esportivista, tanto de formação docente quanto de reprodução do esporte de rendimento na escola. No âmago dos problemas, as discussões sobre a crise de identidade (SOUZA NETO et al.; 2004) possibilitaram olhar a Educação Física como área acadêmica, pedagógica e de intervenção profissional, que tem como objeto de estudo a motricidade humana ou o movimento humano, em diferentes contextos, objetivos, significados e sentidos (BETTI, 1991; BRACHT, 1992; GO TANI 1996; MANUEL SERGIO, 1987; OLIVEIRA, 1985).

As discussões epistemológicas na área da Educação Física fomentaram a necessidade de distinguir os tipos de formações iniciais. Apesar do relativo consenso interno da área sobre essa distinção de certificação (licenciatura versus bacharelado), observamos que as produções científicas na área da Educação Física, independente dos grupos (favoráveis ou contra), contribuíram substancialmente para produção de conhecimento, fortalecimento, legitimação e reconhecimento social na área acadêmica.

Nesse sentido, o período de 1985 a 2001 marcou outra fase de conquistas jurisdicionais. De acordo com Souza Neto et al. (2004), a crise de identidade, a busca pelo reconhecimento da Educação Física enquanto campo de conhecimento científico e as demandas sociais relativas às necessidades do mercado de trabalho foram consideradas como precursoras para a criação do bacharelado em Educação Física.

Assim, a criação do bacharelado foi justificada, principalmente, pela demanda social que carecia de serviços especializados para além da área escolar (SOUZA NETO, 1999). Considerando essa necessidade, de ocupar áreas jurisdicionais, o parecer CFE nº 215/1987 propôs a necessidade de as IES traçarem um perfil de formação profissional específico e ressaltou a importância de superar as deficiências da formação inicial. Para isso, orientou que os cursos deveriam ter matrizes curriculares próprias, com base na realidade regional e no mercado de trabalho.

Nessa direção, a criação do bacharelado por meio da Resolução CFE nº 03/1987, alargou o abrigo no mercado de trabalho ao abrir o campo de trabalho em diferentes espaços sociais nas áreas do esporte, lazer e saúde (SOUZA NETO, 1999). Embora a estruturação curricular, o projeto político pedagógico e o plano de curso organizarem a carga horária, disciplinas, conteúdos, estágios, iniciação a pesquisa científica e especificação do perfil profissional desejado, a maioria das IES que ofertou a formação dupla de forma unificada (licenciatura e bacharelado), pouco diferenciou o corpo de conhecimento específico relacionado ao perfil de formação para cada habilitação, conforme as áreas de atuação: escolar (licenciatura) e não escolar (bacharelado) (OLIVEIRA, 2006).

Parte dos conflitos sobre o perfil profissional do bacharelado e as confusões sobre o foco de atuação foram causados pela continuidade de perspectivas anteriores a Resolução CFE nº 03/1987, que permaneceram com o corpo docente, disciplinas, conteúdos, metodologias de ensino e instrumentalização técnico-profissional de intervenção com poucas alterações ou similares aos cursos de licenciatura e Técnica Desportiva.

Nessa resolução, a autonomia das IES em organizar os currículos formativos possibilitou que elas utilizassem a terminologia “licenciatura plena” para oferecer os dois tipos de formações, atribuindo a licenciatura a perspectiva generalista e ao bacharelado a perspectiva de especialista, a partir de bases epistemológicas semelhantes com sutis diferenciações relativas sobre as: disciplinas, conteúdos, métodos e carga horária. Essa formação ficou conhecida como “3+1”, sendo destinados para a formação três anos de estudos de conhecimentos específicos e mais um ano de estudos de conhecimentos da área educacional (MEDEIROS; AGUIAR, 2018).

Essa nova configuração de possibilitar a oferta de duas certificações / credenciamentos no campo da Educação Física, apesar das formações serem semelhantes, pode ser entendida como movimento de organização interna com justificativas de abrir e ocupar espaços no mercado de trabalho que se desenhavam frente ao processo de globalização e de políticas neoliberais. Além disso, de acordo com Souza Neto et al. (1999) outra questão que estava em jogo era a introdução do currículo técnico-científico estruturado em um corpo de conhecimento teórico como forma de superar o currículo gímnico-esportivo.

Para a Sociologia das Profissões, de acordo com Freidson (1994), uma das caracterizações da ocupação que busca reivindicar o *status* de profissão, diz respeito aos movimentos internos de organização ocupacional (padronização e estruturação curricular de formação referente aos tipos de certificação / credenciamento) e movimentos externos ao campo (delimitação do campo de trabalho representado por abrigos exclusivos no mercado).

Para Freidson (1994) a profissão se organiza, a partir da divisão interna, que pode ser representada por três grupos: administradores(as); docentes / pesquisadores(as); e práticos. De forma análoga aos conceitos de Freidson, podemos interpretar que inicialmente a área da Educação Física era formada pelo grupo de administradores(as) formados(as) por agentes educacionais do estado / MEC (geralmente externos a Educação Física), grupo de docentes universitários(as) (agentes do conhecimento científico / professores(as) formadores(as) e pesquisadores(as)) e grupo de práticos (militares, médicos(as), professores(as) escolares, massagistas, técnicos(as) de esportes, ex-atletas).

Desse modo, ao considerar o processo sócio-histórico do campo da Educação Física, que inicialmente oferecia diferentes certificações / credenciais para os grupos de práticos, destacamos que o apoio dado pelo Estado ao grupo de licenciados traduzidos em conquistas jurisdicionais (ABBOTT, 1988), permitiu a este grupo comparado aos demais, abrigos exclusivos no mercado de trabalho (disciplina escolar integrada à educação básica) e contribuiu para a estruturação de um corpo de conhecimento específico para exercer relativo monopólio no campo da Educação Física.

Outro fato foi a certificação do curso de Técnica Desportiva ter permanecido atrelada a licenciatura (inicialmente com certificação autônoma e, posteriormente, com certificação associada a licenciatura), sendo desvinculada da licenciatura somente após a criação do bacharelado, que reivindicou para si, parte do monopólio sobre o campo e controle pela jurisdição de atuar em áreas esportiva, de lazer e da saúde.

Dessa forma, a manutenção do controle de algumas áreas que deixaram de ser certificadas pela Educação Física foi remanejada para a oferta do curso em Técnica Desportiva, que por sua vez foi substituída pela certificação do bacharelado. O interesse em manter o controle por meio da certificação / credenciamento de áreas extraescolares, frente as demandas do mercado de trabalho e das promissoras possibilidades ocupacionais foram defendidas por um grupo de professores(as) / pesquisadores(as) (CONFED, 2022).

Posteriormente, de acordo com o arquivo histórico do CONFED (2022) esse ideal profissional foi apresentado para o grupo de administradores(as) – externo à área da Educação Física, que ao reconhecerem a necessidade da prestação de serviços fundamentados em um corpo de conhecimento especializado, aprovaram a resolução que instituiu a criação do bacharelado.

De acordo com os conceitos de Larson (1977), a padronização da formação (certificação e credenciamento institucional emitido pelas IES) e a oferta de uma mercadoria e/ou a prestação de serviços especializados para atender demandas sociais são considerados fundamentais para

reivindicar abrigos exclusivos no mercado de trabalho (credenciamento ocupacional emitido pelo conselho de classe) sobre os serviços prestados.

Em decorrência da criação de um novo grupo profissional, a organização ocupacional foi dividida internamente em dois grupos: licenciados e bacharéis. Assim, representantes relacionados a defesa do bacharelado podem ser interpretados, de acordo com os conceitos de Abbott (1988), como ação de ocupar áreas jurisdicionais não controladas por representantes da licenciatura, que necessitavam de conhecimentos específicos e especializados para uma determinada prestação de serviços à sociedade.

No entanto, boa parte da representatividade de licenciados não concordou ou não concorda com essa divisão, embora o conselho profissional fora regulamentado uma década depois, a principal crítica estava/está direcionada às motivações e aos interesses corporativos do conselho profissional sobre a suposta “reserva” de mercado, que passou a exigir credenciais ocupacionais específicas ao criar, na visão desse grupo, barreiras que impedem atuar em todos os campos de trabalho (escolar e não escolar).

Apesar do dissenso, de acordo com Abbott (1988), a divisão ocupacional interna nos permite compreender: as motivações que levam o surgimento de grupos favoráveis a criação do bacharelado e de grupos contrários à divisão ocupacional dentro da mesma área; e de que forma as conquistas jurisdicionais (posição no espaço social) contribuem para a busca do processo de legitimação e reconhecimento social.

No caso da Educação Física, em seu interior, as lutas “interprofissionais” representadas pelos conflitos ou dissensos sobre as demandas sociais para além da área escolar, de oferecer certificação / credenciamento adequados e qualificados ocorreram em virtude da intenção de adquirir o controle de áreas jurisdicionais novas, desocupadas ou fragilizadas relacionadas ao esporte, lazer e saúde.

Ao consideramos a perspectiva da Sociologia das Profissões, a mobilidade de projeto profissional (LARSON, 1977) proposta por representantes do bacharelado, permite analisar a divisão interna da Educação Física (FREIDSON, 1994) em três grupos:

- a) grupo de docentes / pesquisadores(as) para consolidar as bases epistemológicas fomentadas por um corpo de conhecimento formal (teórico-práticos: específicos e especializados), produzidos a partir da expansão dos cursos de pós-graduações no Brasil, do retorno de pós-graduados do exterior e das diversas produções em periódicos científicos;
- b) grupo de administradores(as) específicos(as) do campo da Educação Física que buscaram estabelecer diálogos e influências nos decisórios processos legislativos para a

criação do bacharelado e, posteriormente, a necessidade de criar os conselhos profissionais e o código de ética (sistema CONFEF/CREFs);

c) grupo de práticos que receberam preparação profissional (certificação) padronizada de uma dada competência específica de determinados conhecimentos formais para atuarem no mercado de trabalho de forma exclusiva, legitimados socialmente pelos credenciamentos institucional (IES) e ocupacional (sistema CONFEF / CREFs).

Na constituição do grupo de administradores(as) do bacharelado, destaca-se a legitimação jurídica conquistada através de movimentos favoráveis a regulamentação da profissão. Segundo os arquivos disponibilizados no site do CONFEF (2022) sobre a história desse processo, a regulamentação da profissão se dividiu em três fases: manifestações de diferentes integrantes do campo a respeito dessa necessidade, iniciadas na década de 1940; movimentos organizados internos ao campo, a partir da década 1980, que reivindicaram a aprovação de projeto de lei favorável; reconhecimento do poder legislativo que culminou com a aprovação da regulamentação da profissão na década de 1990.

Apesar da existência de grupos internos contrários à mobilização dos representantes do bacharelado, a aprovação da regulamentação da profissão e a criação dos respectivos Conselhos Federal e Regionais ocorreu através do sancionamento da Lei nº 9.696/1998. Essa aprovação representou mais uma conquista jurisdicional aos bacharéis. A referida lei especificou o código de ética, as competências, as intervenções a serem realizadas e a especificação do campo de trabalho, justificadas pelo argumento da necessidade e do direito de a sociedade receber a prestação de serviços especializados e qualificados fora do ambiente escolar. Com o respaldo jurídico, o sistema CONFEF/CREFs se tornou um órgão orientador, disciplinador e fiscalizador do exercício profissional.

Outro ponto importante sobre o controle e o poder profissional relativo ao campo da Educação Física, representada pelos grupos de licenciados, se referem as mudanças de concepções que ocorreram na área educacional. Esses processos sociais ocorridos a partir da década de 1980 também estavam relacionados a crise de identidade da área. Entre os fatos destacaram-se as mudanças de concepção dos currículos de formação inicial dos licenciados, que era dominada pela dimensão de conhecimentos biológicos ou biomédicos (gímnicoesportivo), passou a ser confrontada pela dimensão de conhecimentos culturais (acadêmico-científico).

Vale ressaltar que nesse período houve uma reorganização da educação nacional através do sancionamento da nova LDB de 1996. Entre as diretrizes e bases da educação nacional

estabelecidas, destaca-se a exigência da certificação de licenciatura plena, em nível superior, como formação elementar e critério mínimo para atuar na educação básica.

Foi por meio da LDB que a Educação Física obteve o *status* de componente curricular da educação básica. Com esse *status*, a Educação Física deixou de ser considerada como apêndice (atividades de caráter prático – separadas do currículo) e passou a ser considerada como parte integrante da proposta pedagógica da escola. Essa legitimação representou fortalecimento jurisdicional (aumento de prestígio) para a Educação Física escolar ao conferir a importância de possuir conhecimentos e conteúdos como as demais disciplinas curriculares. Por outro lado, a LDB trouxe como perda jurisdicional a descontinuidade da oferta da Educação Física no currículo do ensino superior.

Outros documentos importantes foram as elaborações dos PCNs (1997; 1998; 2000) para a educação básica que deslocaram a Educação Física do paradigma das ciências biológicas para a área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Essas dinâmicas sociais, representadas por diversas produções na área pedagógica da Educação Física como pesquisas e outros documentos curriculares escolares, fundamentados nas concepções culturalistas, passaram a exercer fortes influências na elaboração de novos currículos de Educação Física para educação básica.

No entanto, para validar a obrigatoriedade da disciplina de Educação Física proposta pela nova LDB em todas as etapas de ensino da educação básica e evidenciar a sua importância, o Estado criou a Lei nº 10.328/2001. Mas, dois anos depois, o Estado através da Lei nº 10.793/2003 tornou facultativa a participação de determinados estudantes nas aulas de Educação Física. O aspecto facultativo criou uma diferenciação da Educação Física em relação as outras disciplinas, visto que não há outras legislações para as demais disciplinas que dispensem a participação de estudantes, conforme está descrito na referida lei.

Esses acontecimentos demonstraram relativa conquista jurisdicional relacionada a legitimação e a validação da Educação Física enquanto disciplina curricular obrigatória da educação básica, uma vez que o reconhecimento social na esfera jurídica sobre o entendimento facultativo considerou os aspectos estritamente de caráter biológico, ignorou o poder de conhecimentos desenvolvidos pela Educação Física (concepções culturalistas) e depreciou os princípios universais de inclusão propostos nos PCNs.

Sobre as concepções culturalistas, de acordo com Betti (2007) e Bracht (2012), elas se mostraram mais interessadas na experimentação do corpo por meio do movimento e menos interessadas pelos códigos cristalizados de repetição e reprodução das atividades corporais. Nesse sentido, Betti (2007), parte da perspectiva do referencial fenomenológico e da semiótica

para orientar as ações pedagógicas, enquanto Bracht (2012), parte da perspectiva da teoria da estética e da experiência estética para compreender a relação do movimento com o conhecimento⁸⁷.

Nas propostas culturalistas, Bracht (2012) destaca a importância do avanço e da ampliação da dimensão do conhecimento conceitual, e Betti (2007), apesar das possibilidades, ressalta que também houve a produção de ambiguidades. No entanto, é preciso ponderar para que a utilização das propostas culturalistas não deixem de considerar a especificidade da Educação Física, o movimento humano. O dilema, de acordo com Bracht (1999), está em culturalizar sem desnaturalizar (aspectos biológicos e psicológicos), de modo que a cultura seja interpretada criticamente sem desconsiderar a sua base de natureza.

A partir da década de 2000, outro acontecimento para além das específicas proposições culturalistas para a Educação Física na educação básica foi a reorganização curricular das licenciaturas. Essa mudança foi proporcionada pelos CNE/CES que propuseram a reorganização dos currículos de todas as licenciaturas por meio da criação das DCNs descritas nas Resoluções CNE/CES nº 01/2002 e nº 02/2002. Nessa direção, as DCNs apresentaram uma base de formação comum para as licenciaturas, conforme havia sido recomendado pela LDB.

Dois anos depois, a Resolução CNE/CES nº 07/2004 definiu as DCNs para a Educação Física, tanto para a licenciatura (baseada nas DCNs das licenciaturas), quanto para o bacharelado. Essa definição, juntamente com a posterior Resolução CNE/CES nº 04/2009 visaram superar a formação unificada “licenciatura plena” (3+1) ao orientar que as IES distinguíssem o ingresso e as certificações, ou seja, que diferenciasssem os currículos e os perfis de formação profissional (identidades profissionais), com base no campo de trabalho de licenciados e de bacharéis.

No entanto, a diferenciação do ingresso, a definição da formação específica nos projetos políticos pedagógicos e a distinção entre as certificações para cada curso não resolveram o problema crônico, pois o oferecimento ou a integralização de disciplinas e conteúdos da formação geral ou ampliada (núcleo comum) acabaram permanecendo com poucas alterações para ambos os cursos.

Ademais, efetivar mudanças de modo prático nos currículos de formação inicial é um processo complexo, pois o currículo também é considerado espaço de disputa de poder que se

⁸⁷ Foram citados esses exemplos apenas para ilustrar, pois compreendemos que a área da Educação Física tem uma produção substancial de conhecimentos em diferentes periódicos científicos e livros didáticos. Fenomenologia ver Merleau-Ponty; semiótica ver Charles Peirce; teoria da estética ver Theodor Adorno; experiência da estética ver Hans-George Gadamer.

manifesta sob diferentes aspectos (sociais, políticos, econômicos e culturais) na sociedade (SILVA, 1999).

A tensão dessa disputa aumenta nos momentos de reestruturação curricular, pois o currículo é o núcleo entre as relações de saber, poder e identidade (SILVA, 1999). Nessa direção, o controle e o monopólio do conhecimento formal (FREIDSON, 1994) tornam-se fundamentais para legitimar as bases epistemológicas a serem consideradas relevantes na formação e preparação profissional e, ao mesmo tempo, atenderem os interesses dos grupos dominantes.

De acordo com Freidson (1994), as discussões sobre as bases epistemológicas evidenciadas por meio de experiências e teorias substantivas, realizadas pelas universidades, docentes e pesquisas criam a racionalização (de conteúdos, disciplinas e cursos) e organizam a sistematização do conhecimento formal. É por essa estrutura e processo (histórico e variável) que o profissionalismo (modo de organizar a ocupação) transforma o conhecimento em poder profissional e cria abrigos exclusivos no mercado, traços ideológicos, identidades distintas e prestígio.

É importante observar que a busca da Educação Física pelo controle de outras áreas jurisdicionais (área não escolar), a reorganização e a distinção curricular das formações iniciais e o surgimento das diferentes abordagens de ensino, aconteceram em um contexto social (décadas de 1980 e 1990) permeado pela reorganização globalizada de diversos setores produtivos e econômicos, dentro do sistema capitalista, guiada por políticas neoliberais.

Nessa direção, apesar dessas políticas olharem para a educação enquanto mercadoria, podemos citar que as disputas dessas jurisdições não foram (são) passíveis, houve (há) discordâncias e dualidades, continuidades e rupturas. Um documento importante que, pelo menos teoricamente, busca valorizar a educação em diferentes sentidos é o PNE.

Nesse cenário de jogo de interesses, as DCNs das licenciaturas passaram por mudanças e foram realinhadas as propostas do PNE. Nesse período (a partir de 2015) em que se debatia a reestruturação curricular das licenciaturas de modo geral, não houve tempo para dialogar com as mudanças curriculares promovidas pela LDB/BNCC (2017) que estavam em curso na educação básica. Dessa forma, a exigência da implantação das DCNs, conforme a Resolução CNE/CP nº 02/2015, teve seu prazo prorrogado para que a adequação curricular fosse efetivada com base na BNCC.

Com essas atualizações, os cursos de licenciatura em Educação Física também tiveram que ser reformulados. Desse modo, as DCNs da licenciatura e do bacharelado em Educação Física passaram a vigorar sob a Resolução CNE/CES nº 06/2018. Apesar dessas DCNs da

licenciatura ter sido instituída após a criação da BNCC, notamos que o documento não fez nenhuma referência a BNCC.

De fato, as novas DCNs da Educação Física trouxeram alterações quanto a forma de ingresso. A entrada para os cursos de licenciatura e de bacharelado foi definida como única. As DCNs estabeleceram duas etapas, a primeira se refere a formação comum, com tempo de duração de dois anos e a segunda se refere a formação específica, de igual tempo de duração da etapa anterior. As IES que ofertam as duas certificações, no final da metade do curso, permitem que os(as) estudantes escolham o tipo de certificação a ser obtida: licenciatura ou bacharelado. Para obter as duas habilitações, com exceção da etapa comum, as etapas específicas devem ser realizadas respeitando as especificidades da carga horária de cada certificação.

Assim, destacamos a importância de a formação inicial contribuir efetivamente para a mobilização do projeto profissional. Isso significa definir perfis profissionais desejados como alicerce das construções das identidades profissionais por meio de diferentes estratégias de indução e inserção profissional, que fortaleçam a entrada e a permanência na carreira do licenciado e/ou do bacharel, considerando os diferentes contextos de trabalho e as realidades da cultura escolar e não escolar.

No entanto, em nosso entendimento, na formação inicial, a legislação curricular atual não favorece o planejamento e a organização da carreira de futuros(as) graduados(as) em Educação Física. Independente do credenciamento ser licenciatura ou bacharelado, o ingresso é único. Essa regra é sustentada pelo oferecimento da formação geral (etapa comum 1.600 h – metade do curso), que serve de base para certificações / credenciamentos distintos.

Em que se pese o aumento da carga horária do curso de licenciatura (que era de 2.800 horas) ao se igualar com o curso de bacharelado em 3.200 horas, em nosso ponto de vista, aspectos curriculares organizacionais relacionados as distribuições de carga horária e conteúdos estão suscetíveis as seguintes críticas: carga horária da etapa de formação específica reduzida; a entrada única dificulta a construção da identidade profissional tanto do licenciado quanto do bacharel; esse modelo desfavorece o planejamento da carreira, desde o início do curso no que se refere ao campo específico de atuação profissional.

De acordo com Metzner e Drigo (2021), na hipótese de as IES distribuírem o estágio supervisionado (640 horas) e as atividades práticas ou estudos integrados (360 horas) na etapa de formação específica, sobrarão apenas 640 horas para desenvolver o corpo de conhecimento específico. No caso de aumento de horas para desenvolver o corpo de conhecimento específico, se o estágio supervisionado for iniciado na etapa de formação comum, os mesmos autores refletiram que os(as) estudantes (por facilidade ou falta de opção) podem ter experiências

práticas não condizentes com a escolha do tipo de certificação da etapa de formação específica, o que acarretaria prejuízos na construção das identidades profissionais e desconexão com a preparação profissional e de carreira.

Diante disso, destacamos alguns desdobramentos que enfraquecem o ideal e o projeto profissional da Educação Física: manutenção de currículo (formação, disciplinas e conteúdos) idênticos até a metade de ambas certificações; perfis profissionais semelhantes e ambiguidades na construção das identidades profissionais; carga horária reduzida para abordar conhecimentos e saberes específicos de cada certificação / credenciamento; desarticulação entre planejamento e organização da carreira desde o início do curso relacionado à participação de projetos de ensino, extensão, pesquisa e espaços sociais (convênios e parcerias) para a realização de estágios supervisionados.

Além desses aspectos, outras duas questões contribuem para o enfraquecimento do projeto profissional como: aumento exponencial de novos cursos de Educação Física criados pelo setor privado de forma desenfreada (principalmente a partir de 1998, depois da aprovação da LDB/1996) (BROCH et al., 2020); diminuição de interesse de estudantes que aspiram ser professores(as) devido ao desprestígio social no contexto brasileiro (GATTI; BARRETTO, 2009).

A inter-relação desses problemas revelam o desequilíbrio entre o setor público e privado, evidenciam a acelerada mercantilização dos interesses do setor privado concedida pela menor regulação do Estado como estratégia para a efetivar a expansão, democratização e massificação da educação superior através de políticas neoliberais (SGUISSARDI, 2008). Ao mesmo tempo, o aumento exponencial de cursos coloca em risco a qualidade de formação e, além disso, a falta de valorização da carreira docente não tem atraído estudantes considerados(as) com bom desempenho acadêmico na educação básica, que preferem seguir outras carreiras mais valorizadas (BRITO; WALTENBERG, 2001).

Porém, torna-se relevante destacar outros efeitos como a incompatibilidade entre os aspectos quantitativos de IES/cursos superiores *versus* o qualitativo de professores(as) universitários(as) que enfrentam dificuldades de oferecer formações adequadas provocadas pela precarização do trabalho (SGUISSARDI, 2015).

Para se ter ideia, no Brasil, de acordo com o INEP (2020), existem 542 IES que oferecem cursos de licenciatura em Educação Física, sendo 103 públicas (19%) com oferta de 27.606 matrículas (21%) e 439 privadas (81%) com oferta de 104.585 matrículas (79%).

Para os cursos de bacharelado em Educação Física existem 624 IES, sendo 79 públicas (12,6%) com oferta de 17.908 matrículas (7,7%) e 545 privadas (87,4%) com oferta de 213.600

matrículas (92,3%) (INEP, 2020).

A soma dos cursos das IES públicas equivale a 182 (14,6%) com oferta de 45.618 matrículas (12,5%) e das IES privadas a 1.063 (85,4%) com oferta de 318.185 matrículas (87,5%). A soma das IES públicas e privadas equivale a 1.245 cursos com oferta de 363.803 matrículas (INEP, 2020).

No entanto, os números relacionados aos concluintes caem drasticamente comparados às matrículas. Em 2020, por exemplo, nas IES públicas, o curso de licenciatura obteve 3.337 concluintes e o bacharelado 2.502 concluintes. Enquanto nas IES privadas, o curso de licenciatura obteve 16.685 concluintes e o bacharelado 28.432 concluintes (INEP, 2020). Sem distinguir as IES públicas das privadas, para cada matrícula ofertada para a licenciatura, existem duas matrículas ofertadas para o bacharelado, e para cada concluinte de licenciatura, há 1,6 concluintes de bacharelado.

Apesar do bacharelado representar a maior quantidade de concluintes, no mercado de trabalho formal, a licenciatura representa 64% dos postos de trabalhos (FONSECA; SOUZA NETO, 2020). Se há um número maior de matrículas e concluintes do bacharelado comparado a licenciatura, essa informação revela que os bacharéis representam a maior ocupação de postos de trabalhos informais, possivelmente precarizados, o que corrobora com o desequilíbrio entre a oferta (egressos) e a demanda (postos de trabalhos formais) (BROCH et al., 2020).

Ainda que a licenciatura ocupe a maior fatia dos postos de trabalhos formais, o desequilíbrio da oferta entre os cursos de licenciatura e bacharelado, indica o risco (futuro) das IES diminuírem os cursos de licenciatura em Educação Física por falta de demanda ou interesse devido ao desprestígio social e a pouca efetividade das políticas públicas de valorização do magistério, que acarretam na diminuição da captação de estudantes com perfis promissores para atuar na área educacional.

Com base nos dados apresentados acima, em nossa análise, a entrada única e a etapa de formação comum para os cursos de licenciatura e bacharelado parecem funcionar como mecanismo de interdependência para as IES privadas sustentarem o discurso da possibilidade de ofertarem os dois cursos.

Do ponto de vista econômico – principalmente para as IES privadas, observamos que há possibilidades de aproveitamento do corpo docente na etapa de formação comum, caso ofertem as duas certificações, o que significa diminuição de gastos remuneratórios com a redução dos recursos humanos (corpo docente).

Outra questão se relaciona ao discurso da possibilidade de os(as) estudantes escolherem as duas certificações devido ao leque de atuação e empregabilidade sem quaisquer restrições, o

que justifica a entrada única através da formação geral.

No entanto, de forma crítica ao analisarmos esse cenário, entendemos que as IES privadas funcionam de forma flexível e ofertam os cursos conforme as demandas. Isso significa que no caso de haver baixa procura pelo curso de licenciatura, há uma tendência de ofertar somente o curso de bacharelado. Por outro lado, ao invés de ofertar outra graduação, torna-se mais vantajoso e rentável oferecer cursos de curta duração para evitar a evasão de estudantes⁸⁸.

Diante do cenário atual, entendemos que esse formato fragiliza o poder institucional, o ideal profissional, a construção da identidade e o planejamento da carreira em ambos os cursos. Pois de acordo com Freidson (1994) o poder profissional tem como base o conhecimento científico sistematicamente organizado. E isso implica na padronização do serviço profissional, que para Larson (1977) se refere à formação e treinamento qualificados. Assim, a formação profissional (certifica e credencia) possibilita a criação e a definição de mercadoria(s) ou prestação de serviço(s), que unifica e controla o mercado, sustentadas por diferentes iniciativas sociais de setores privados e/ou públicos (LARSON, 1977).

Ao considerar as discussões feitas sobre os cursos de Educação Física, podemos refletir com base em Freidson (1994), que desde a década de 1930 aos dias atuais, a abertura e a criação de abrigos estáveis no mercado de trabalho (área escolar e extraescolar) tiveram forte relação com as universidades, responsáveis pela formação profissional em Educação Física.

Nesse sentido, as certificações emitidas pelas universidades representam o credencialismo institucional. Esse credencialismo, no caso da licenciatura é respaldado pelo MEC. Enquanto no bacharelado, além do credencialismo institucional há o credencialismo ocupacional controlado pelo sistema CONFEF/CREFs. Esses credencialismos conferem as ocupações de licenciatura e de bacharelado, validação e legitimação social.

Outra interpretação com base em Larson (1977), nos permite refletir que a mobilização do projeto e ideal profissional do grupo favorável ao bacharelado representam o “fechamento cultural”, que buscou através da apresentação de mercadorias traduzidas na prestação de serviços qualificados, criar abrigos estáveis no mercado de trabalho relativas à delimitação de atuação em áreas como a saúde, o esporte e o lazer, aos quais representam o “fechamento econômico”.

Nesse sentido, a soma do fechamento cultural e econômico representam, o controle de formação, a legitimação da demanda e a supervisão dos serviços prestados, e resultam no

⁸⁸ Exemplo: cursos de especialização de 360 horas *lato sensu* ou MBA em diversas áreas (*fitness*, esportes, saúde, lazer, lutas, danças, ginásticas etc.)

“fechamento social”. Para Larson (1977), o consenso e a consolidação interna do ideal profissional contribuem para o sucesso do fechamento social e de traços importantes na determinação das posições econômicas e de prestígio dos diferentes grupos profissionais frente as relações de poder.

Para Freidson (1994) e Larson (1977), o poder institucionalizado representa a base do poder da profissão. É a institucionalização, preferencialmente em nível superior, representada pelas IES que sustenta a base epistemológica de conhecimento formal (científico teórico-prático) e legitima o credencialismo. Nesse sentido, o consenso, a autonomia, o controle, a supervisão e o monopólio sobre o conhecimento formal de um determinado grupo profissional são fundamentais para as sequências das conquistas jurisdicionais (ABBOTT, 1988) e dos fechamentos sociais (LARSON, 1977).

Essas conquistas jurisdicionais (ABBOTT, 1988) representam a ocupação de espaços sociais, ou seja, estabelecem regras para a divisão social do trabalho. Essa delimitação do campo de trabalho para Freidson (1994) se refere aos abrigos exclusivos e estáveis no mercado de trabalho, com regras de atuação, poder profissional e diferenciação de *status* entre profissionais e leigos.

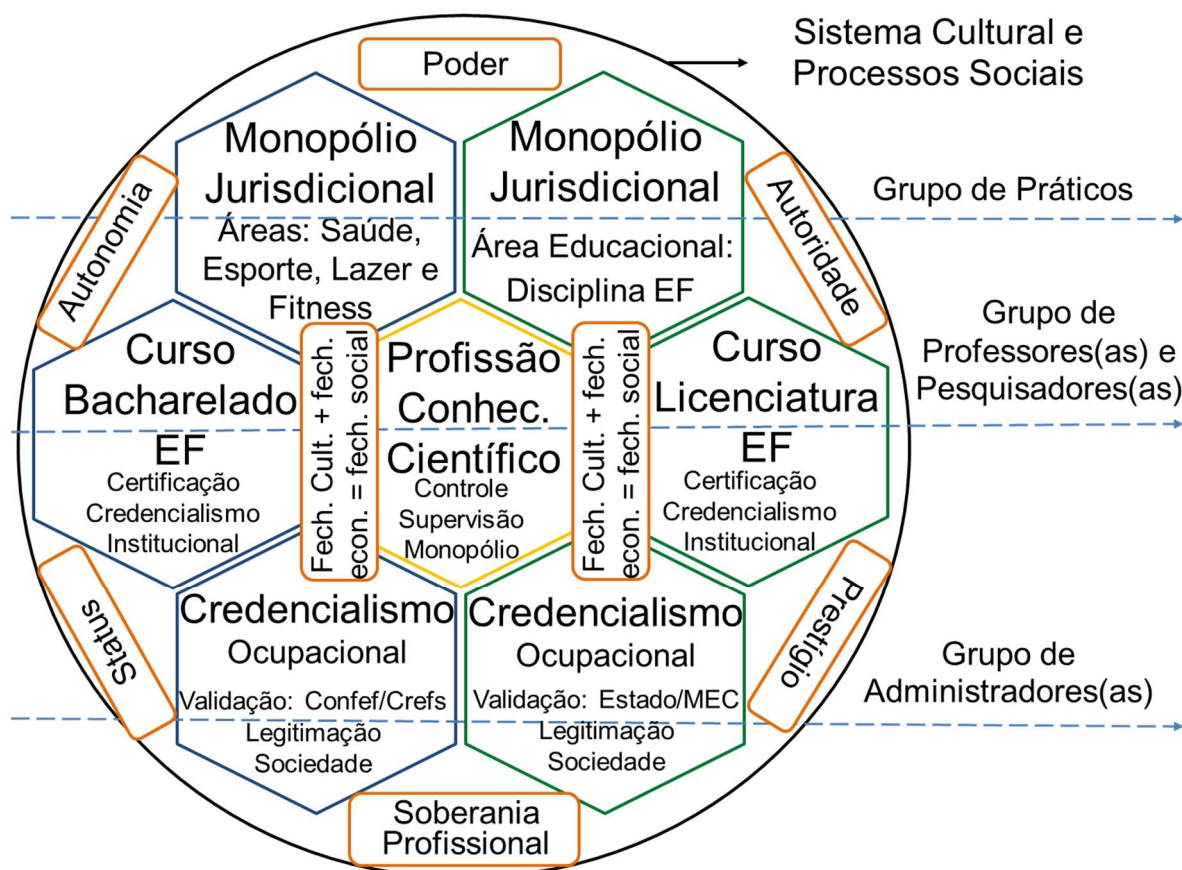
De acordo com Starr (1991) a variação ou a diferenciação do poder profissional e *status* de grupos da mesma profissão ou entre as profissões, advém da amplitude da soberania profissional, composta pelas autoridades profissional, cultural e social. Para esse autor, é a soberania profissional que expressa em maior ou menor grau o poder profissional e o prestígio social.

Mas, de modo amplo na sociedade, comparada com outras profissões, a Educação Física ainda não conquistou, por exemplo, posição hierárquica de *status* similar a medicina e o direito, que desfrutam de autoridade e soberania profissional.

Dessa forma, com base na Sociologia das Profissões, sustentamos que, para transformar o projeto profissional (ideal profissional) em poder profissional, é fundamental que os grupos profissionais (licenciados e bacharéis) da Educação Física apresentem bases epistemológicas substanciais, organicamente estruturadas, organizadas e coesas em suas subdivisões internas (grupos de professores(as) pesquisadores(as), administradores(as)) com relação as certificações e credenciamentos ofertados por meio de um corpo de conhecimento formal (científico teórico-prático) específico e especializado, com critérios de acesso, identidades profissionais singulares e que garantam autonomia, supervisão e controle da oferta de serviços relevantes e condizentes com as demandas sociais, delimitado credencialmente em exclusivos abrigos do mercado de trabalho.

A figura 6 auxilia a entender a análise realizada e ilustra a interação entre os conceitos de Freidson, Larson, Abbott e Starr:

Figura 6 – Interação entre os conceitos da Sociologia das Profissões.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Freidson (1994), Larson (1977), Abbott (1988) e Starr (1991)

Analisado a constituição da área da Educação Física pelas lentes da Sociologia das Profissões, embora a limitação dessa discussão se restrinja ao objetivo proposto por este trabalho, as próximas discussões buscam dialogar com a institucionalização da Rede Federal de Educação, a estruturação da carreira de magistério EBTT, a revisão sistemática e a socialização ocupacional de professores(as) de Educação Física pertencentes aos IFs.

6.2 Institucionalização da Rede Federal de Educação e as dinâmicas dos processos sociais: fechamento social e conquistas jurisdicionais

De forma ampla, ao considerar os processos sociais que envolveram a constituição da Rede Federal de Educação, observamos que historicamente, as escolas federais originadas em 1909, como projeto de Estado, tinham como foco inicial o assistencialismo e o controle social, atrelados a oferta de mão de obra para o desenvolvimento econômico. Da década de 1940 à década de 2000, houve a manutenção do foco econômico por meio de formações que atendessem os setores agrícolas, industriais, das engenharias e das tecnologias. A partir da década de 2000, além do foco econômico para atender os diversos setores do mercado de trabalho, também houve a preocupação de ofertar formações com ênfase na qualidade social.

Embora a educação da administração federal exista há mais de cem anos, podemos inferir que o marco legal de organização, estruturação e expansão da Rede Federal de Educação ocorreu a pouco mais de uma década através da aprovação da lei de criação em 2008.

O modelo apresentado na criação da Rede Federal de Educação assumido pelo Estado, corrigiu o problema histórico de estagnação ao criar novas unidades e aumentar a oferta de cursos e matrículas. Outra medida foi reparar a desarticulação entre a educação básica e profissional através da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio – frente as demandas políticas de globalização e de preparação técnica-profissionalizante para atender o mercado de trabalho.

Nessa direção, a Rede Federal de Educação fundamentada no princípio de qualidade social (princípios inclusivos, democráticos, emancipatórios, de equidade e justiça social) possibilitou: a inclusão de diferentes camadas da sociedade por meio de mecanismos de cotas sociais; a integração da educação técnico-profissionalizante à educação propedêutica do ensino médio; a oferta de diversos tipos de formação em diferentes níveis de ensino (educação básica, técnica, tecnológica, graduação e pós-graduação) de forma verticalizada.

Essas ações destacadas foram se materializando por meio da aprovação de legislações e da destinação de recursos financeiros que garantiram que as Instituições Federais existentes fossem transformadas em IFs e ganhassem o *status* de instituições de ensino superior, além de possibilitarem a expansão da rede através da criação de mais 500 novas unidades. Essas estratégias sistemáticas capilarizaram o sistema e levaram para diversas regiões brasileiras – cidades periféricas e interioranas – a possibilidade da população (jovens e adultos) receber formações diversificadas, públicas e de qualidade, além de contribuir para o desenvolvimento cultural e socioeconômico local e regional.

Assentada na base filosófica de soberania educacional, destacam-se na Rede Federal de Educação os trabalhos que buscam: qualificar a formação dos trabalhadores e gerar condições de crescimento e desenvolvimento cultural e socioeconômico; qualificar professores(as) para melhorar a educação básica; investir em pesquisas para produzir ciência e tecnologia; ofertar projetos de extensão à comunidade interna e externa; e efetivar ações afirmativas voltadas para as minorias. Em seus documentos, o trabalho é concebido como princípio educativo, articulado com a ciência e a tecnologia, e indissociável do processo teórico-prático.

No entanto, embora o próprio Estado soubesse da importância e da qualidade dos trabalhos realizados nos diferentes níveis educacionais da Rede Federal de Educação, principalmente na educação básica, demonstrados através de bons resultados em avaliações como o PISA e o ENEM, infelizmente, os(as) gestores(as) políticos(as) do Estado não foram sensibilizados com essa realidade e preferiram usar dados educacionais de todo o contexto nacional para sustentar o discurso de que a etapa de ensino estava falida.

Com base nos dados gerais, em 2016, o MEC apresentou a reforma do ensino médio. O discurso político de reverter os resultados negativos em diferentes avaliações (nacionais e internacionais) e a falência do ensino médio foram as principais justificativas para implantar a reforma. Segundo o MEC, o objetivo da reforma era tornar o ensino médio mais atrativo para diminuir a evasão e aumentar o número de jovens nas escolas. Com as medidas apresentadas, o MEC afirmou que a reforma possibilitaria aumentar a renda (futura) das famílias ao ofertar aos(as) estudantes a autonomia de fazer escolhas sobre o próprio processo formativo.

Para efetivar a reforma, o MEC preconizou que haveria a necessidade de modernizar e flexibilizar o currículo através do incentivo à formação técnica por meio da implantação da educação de tempo integral. Desse modo, a reforma do ensino médio iniciada pela apresentação da MP nº 746/2016, teve a sua implantação através da aprovação da Lei nº 13.415/2017, lei responsável por alterar a LDB (2017) e homologar a BNCC (2017).

No entanto, apesar da autonomia de funcionamento da Rede Federal de Educação, de sua base filosófica, das potencialidades e dos trabalhos exitosos, os IFs não foram poupados de atender as políticas educacionais referentes a reorganização curricular, determinadas pelas diretrizes e normativas do MEC.

Mediante a essa hierarquia, as recentes mudanças na área educacional de reestruturação curricular da etapa do ensino médio podem ser interpretadas, a partir da análise crítica de Santos e Rodrigues (2015), como uma tendência do Estado formular políticas que considerem a educação enquanto mercadoria e peça estratégica para rodar a engrenagem do sistema capitalista. É o que os autores consideraram como políticas de duplo sentido: diminuir as

desigualdades sociais (como base filosófica) centradas na qualidade social das regiões mais pobres e prover infraestrutura dessas regiões com a intenção de abrir caminho e dar suporte para o crescimento do capital (como base mercadológica).

Para Santos e Rodrigues (2015), a expansão e a diversificação da Rede Federal de Educação também foram originadas com a dupla função: imprimir a lógica do capital na conformação do cidadão produtivo por meio da política cultural e ideológica, com intuito da classe trabalhadora ser educada a produzir mercadorias (materiais ou não) que permitam reproduzir um determinado modo de vida; e de modo contrário, ofertar educação com princípios de formação humana em seu sentido amplo.

Apesar da reforma do ensino médio ser divergente da base filosófica da Rede Federal de Educação, mesmo com algumas limitações e dificuldades, os IFs podem ser considerados estruturas orgânicas que buscam diminuir as desigualdades sociais através de processos educativos e formativos que possam contemplar a qualidade social (justiça, equidade e inclusão social) integrada ao mundo do trabalho produtivo.

Foi nesse sentido que, em muitos contextos, os IFs transformaram a realidade de vários territórios, abriram os horizontes e renovaram as perspectivas de pessoas pertencentes a diferentes camadas sociais. Porém, a efetivação dessas ações foi possibilitada através da disponibilidade de recursos financeiros, ofertas de programas de qualificação com afastamento remunerado, composição de recursos humanos qualificados e corpo docente com perfil verticalizado de atuação multi e interdisciplinar.

Por outro lado, os estudos revelaram que alguns problemas ainda acompanham a rede como o descompasso entre infraestrutura e contratação de recursos humanos (OTRANTO, 2012), a insuficiência da quantidade do número de vagas para o afastamento remunerado de formação continuada e da adequada formação pedagógica do corpo docente em consonância com a oferta de cursos em diferentes níveis de ensino (MALDANER, 2016), a necessidade de atingir as metas de oferta de cursos para as licenciaturas com formação qualificada (LIMA, 2013) e a pressão do capital para mercantilização da educação (BRANCO et al., 2018).

Diante dos processos sociais que envolveram a constituição e a institucionalização da Rede Federal de Educação, podemos inferir que a criação, a expansão e a continuidade de seu funcionamento dependem fundamentalmente de investimentos financeiros do Estado, garantidos pelas legislações educacionais.

Assim, ao resgatar o processo histórico da Rede Federal de Educação e de sua missão institucional, o Estado previu, a partir da década de 2000, uma demanda que deveria ser preenchida por meio do oferecimento de cursos em diferentes níveis de ensino, capazes de

dialogarem com as premissas filosóficas que consideram a formação humana de forma ampla e o trabalho enquanto princípio educativo, e com o desenvolvimento social e econômico (local e regional) através do oferecimento de mão de obra (teoricamente qualificada) para atender as necessidades do mercado de trabalho.

A apresentação dessa dualidade, com base em Larson (1977), podemos chamar de fechamento social. No entanto, o fechamento social foi resultante de outras conquistas jurisdicionais mais amplas de diferentes grupos ocupacionais do campo da educação, que conferiram aos(as) docentes formadores(as) pertencentes aos quadros dos IFs, a legitimação da relevância (social e legal) sobre determinadas competências e controle de conhecimentos específicos, reconhecendo-os(as) como responsáveis pela certificação de diferentes credenciamentos e qualificações, aos quais se referem ao conceito de fechamento cultural.

Nessa direção, os IFs foram considerados necessários para contribuir com as demandas educacionais (socioculturais), econômicas (preparação e qualificação ocupacional) e tecnológicas (pesquisas e parcerias público-privadas) para atender os diversos setores e mercados de trabalho, as quais correspondem ao fechamento econômico.

Quanto ao cenário político-educacional (LDB/BNCC), na perspectiva da Sociologia das Profissões, a recente legislação representou uma perda jurisdicional (ABBOTT, 1988) para o currículo do ensino médio. Outra interpretação, a partir de Larson (1977), é que o fechamento econômico impulsionado pelas políticas neoliberais objetiva diminuir a relação de poder do fechamento cultural para atender novas políticas e ideologias de fechamento social. Porém, essa proposta da LDB/BNCC no âmbito da Rede Federal de Educação, ainda está em fase de discussão, o que não permite fazer uma análise definitiva nesse momento.

Não que tenhamos esgotado as reflexões sobre a Rede Federal de Educação, mas apontamos para o momento crítico de mobilização coletiva da rede no sentido de resistir a implantação da reforma para evitar a redução da carga horária curricular e de regência de aulas na etapa do ensino. De forma objetiva, essa resistência significa manter o poder e a autonomia profissional sobre aos conhecimentos formais disciplinares.

Nesse sentido, reafirmamos o importante reconhecimento social da Rede Federal de Educação e dos seus respectivos IFs no desenvolvimento qualitativo da educação pública brasileira e, apontamos com certa urgência, que toda comunidade escolar (quadros de gestão, corpo docente, técnico-administrativo e corpo discente) fiquem atentos, resistam e lutem organicamente (com base no ideal institucional) e jurisdicionalmente contra as investidas que considerem a valorização do capital, do mercado de trabalho, do lucro e da flexibilização precarizada (de formação e das relações de trabalho). Ou seja, de questões que visam

exclusivamente a mercantilização e a massificação (subordinação e conformação), em detrimento da universalização da educação e da formação humana, reflexiva, crítica, consciente, libertadora, coletiva e emancipatória.

6.3 Estruturação das carreiras de magistério federal e as dinâmicas dos processos sociais: fechamento social, conquistas jurisdicionais e poder profissional

Historicamente, as carreiras de magistério federal criadas pelo Estado na década de 1930, organizadas e estruturadas pelo MEC, foram legitimadas para atender as necessidades sociais voltadas para diversos aspectos: assistencialismo, controle social, qualificação e aumento da oferta da mão de obra para contribuir no desenvolvimento econômico e social do país. Da década de 1930 a 1980, as carreiras de magistério federal passaram por algumas alterações e adequações relacionadas aos cargos e planos de carreira como: critérios de contratação, tipos de vinculação (contratos de trabalho), isonomia salarial, promoção e ascensão funcional (salarial).

Foi a partir de 1987, que as carreiras de magistério federal foram substancialmente estruturadas. Entre as mudanças, podemos evidenciar que inicialmente o magistério de ensino superior foi beneficiado em relação ao magistério de 1º e 2º graus devido: ao menor tempo para atingir o topo da carreira, proporcionado pela menor quantidade de classes e níveis; e também pela exclusividade da existência de cargo isolado.

Em 2006, as carreiras foram reestruturadas, sendo acrescentado uma classe e quatro níveis para a carreira de magistério do ensino superior. Essa mudança ocasionou uma desvantagem devido ao aumento de tempo para progredir na carreira. Por outro lado, com a diminuição de uma classe e sete níveis na carreira de magistério de 1º e 2º graus, houve uma vantagem relacionada a diminuição de tempo para progredir na carreira. No entanto, essas alterações tornaram as duas carreiras muito semelhantes.

Entre o período de 2006 a 2008, as Instituições Federais foram transformadas em IFs. Essa mudança ocasionou a ausência de docentes capacitados(as) para trabalhar em diferentes níveis de ensino. Nessa fase de transição, em alguns casos, houve desvios de funções, uma vez que parte do corpo docente não havia sido contratada para trabalhar em diferentes cursos e níveis de ensino (COSTA, 2016).

Em 2008, na segunda reestruturação das carreiras, o magistério do ensino superior permaneceu inalterado. Enquanto a carreira de magistério de 1º e 2º graus foi extinta e

substituída pela criação da carreira chamada de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT).

Desse modo, a carreira de magistério EBTT obteve os direitos de: ter cargo isolado; atuar de forma verticalizada (do ensino básico ao superior); e receber remunerações iguais ao magistério de ensino superior. Porém, essas conquistas foram acompanhadas de outras duas principais desvantagens: o ingresso passou a ser sempre na primeira classe e primeiro nível. Ou seja, a titulação deixou de ser pré-requisito de aceleração de classes e impossibilitou avançar na carreira em menor tempo; foram acrescentadas mais uma classe e três níveis que passaram a representar maior tempo para atingir o topo da carreira.

É importante ressaltar que a criação da carreira de magistério EBTT ocorreu junto com a criação da Rede Federal de Educação. Em consequência, a fim de sanar o descompasso entre a falta de recursos humanos em relação aos diversos cursos oferecidos em diferentes níveis de ensino, houve a necessidade de realizar concursos públicos para preencher os códigos de vagas gerados pela criação e expansão dos IFs e suprir as demandas propostas por esse novo modelo de educação.

Em 2012, 2013 e 2016, a carreira de magistério superior sofreu perdas significativas com o engessamento das progressões (ingresso na primeira classe e primeiro nível) e retardamento de recebimento de maiores valores salariais, tornando o regramento do plano de carreira similar a carreira de magistério EBTT.

Além disso, houve o acréscimo de mais uma classe e a diminuição de três níveis para avançar na carreira. Enquanto na carreira de magistério EBTT, o número de classes foi mantido e foram diminuídos três níveis. Apesar das alterações serem desvantajosas para a carreira de magistério superior em relação a estruturação anterior, essas alterações igualaram os planos de carreiras de magistério superior e magistério EBTT ao estabelecer a mesma quantidade de classes (5) e níveis (13) para a evolução funcional, além de fixar as mesmas recompensas salariais.

Um aspecto polêmico para ambas carreiras se refere a questão da isonomia. No que tange a progressão na carreira em termos de titulações e tempo, a retribuição de titulação (RT) possibilitada pelo reconhecimento de saberes e competências (RSC) foi concedida somente para a carreira de magistério EBTT.

Nesse sentido, não há isonomia plena entre as carreiras, principalmente em relação as exigências de promoção de classes, sendo relativamente mais facilitada à carreira de magistério EBTT, permitida pelo RSC, que corresponde ao mesmo efeito de titulações *lato* ou *stricto sensu* para fins remuneratórios. Além disso, na carreira de magistério EBTT existe a possibilidade de

progredir até a classe D-IV por tempo, sem que haja exigência de qualquer titulação, ou que que comprove os critérios estabelecidos pelo RSC.

No entanto, diferente da carreira EBTT, a carreira de magistério superior é exclusiva para o nível superior. Portanto, ao considerar o novo modelo proposto pelos IFs após a realização de concursos públicos específicos para carreira de magistério EBTT, somado a diminuição do quantitativo de professores(as) vinculados a carreira de magistério superior decorrente das aposentadorias, a tendência é que esses cargos (vagos ou criados) sejam preenchidos através de novos concursos públicos vinculados a carreira de magistério EBTT.

A criação da carreira de magistério EBTT está relacionada com o novo modelo educacional oferecido pela Rede Federal de Educação, que através de suas características, objetivos e finalidades, passou a requerer um perfil de professores(as) alinhados(as) com a gama de conhecimentos e responsabilidades de trabalho pedagógico coerente com a sua proposta educacional.

Nessa direção, a proposta de funcionamento dos IFs correlata as universidades (oferta de educação superior: graduação e pós-graduação) e de atendimento da educação básica (ensino fundamental, médio e técnico-profissionalizante), evidenciam que a carreira de magistério EBTT foi criada para atender esse modelo educacional verticalizado, composta de docentes com perfis profissionais condizentes com a complexidade do trabalho pedagógico dessas instituições.

Com as novas demandas atribuídas à carreira de magistério EBTT, especificamente ao trabalho pedagógico, destacam-se: educação básica, diferentes cursos técnicos profissionalizantes (integrados ao ensino médio, concomitantes e subsequentes), cursos superiores de graduação (bacharelado e licenciatura) e tecnólogo, programas de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), cursos de formação inicial e continuada, PROEJA e diferentes projetos institucionais (pesquisa, ensino e extensão).

Em relação ao regime de trabalho são permitidas três situações para a carreira de magistério EBTT: 20 horas, 40 horas e 40 horas com dedicação exclusiva. A carreira também possibilita ocupar outros cargos de gestão (reitor(a), pró-reitor(a), diretor(a) geral, diretor(a) adjunto e coordenador(a) de curso) como função gratificada⁸⁹ ou participação em outras

⁸⁹ É permitido aos(as) servidores(as) federais (docentes e técnico-administrativos efetivos(as) serem nomeados(as) ao cargo de pró-reitor(a), desde que tenha cinco anos de efetivo exercício na Rede Federal de Educação. Para cargo de direção servidores(as) públicos(as) nomeados(as) com função gratificada e para designados(as) servidores(as) públicos(as) federais não pertencentes ao quadro permanente da instituição de ensino, respeitado o limite de 10% do total dos cargos e funções da instituição, admitindo-se, a nomeação de servidores(as) já aposentados(as).

instituições como diretor de fundação⁹⁰. Outra possibilidade se refere a participação em órgãos colegiados (internos e externos ao câmpus) núcleos, conselhos, colégios, comissões e comitês⁹¹.

Outra conquista importante para a carreira de magistério EBTT se refere a garantia de afastamentos das atribuições docentes com remuneração integral para participar de programas *stricto sensu* (dois anos para mestrado, quatro anos para doutorado e dois anos para pós-doutorado), independente do tempo ocupado no cargo; e prestar colaboração para outra instituição de ensino ou pesquisa (quatro anos) ou colaboração técnica ao MEC (pelo tempo de um ano, somente depois do estágio probatório).

Outra questão relevante se refere as mudanças que ocorreram nas regras do sistema previdenciário brasileiro. As mudanças afetaram negativamente a aposentadoria de todas as carreiras públicas de vínculo estatutário. Para servidores(as) públicos(as) que ingressaram após o ano de 2003, houveram perdas de integralidade e paridade na remuneração da aposentadoria. A criação da carreira de magistério EBTT em 2008 foi enquadrada nessa regra previdenciária.

Outra perda significativa na aposentadoria de servidores(as) públicos(as) de vínculo estatutário está relacionada ao ingresso no cargo a partir de 2013. Essa perda se refere ao pagamento da aposentadoria baseado no limite estabelecido pelo teto do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS)⁹². Essa alteração ocorreu em decorrência do sancionamento da Lei nº 12.618/2012 que instituiu o Regime de Previdência Complementar para servidores(as) públicos(as) federais titulares de cargos efetivos dos poderes executivo, legislativo e judiciário.

⁹⁰ Para a dedicação exclusiva sem remuneração e não ocupar cargo comissionado ou função de confiança. Só é prevista a remuneração se for estatutário(a), desde que receba remuneração inferior, em seu valor bruto, referente a 70% (setenta por cento) do limite estabelecido para a remuneração de servidores(as) do Poder Executivo federal. Há situações específicas de remuneração permitida como bolsas, direitos autorais, de propriedade intelectual, retribuição pecuniária de cachês esporádicos (que não exceda 30 horas anuais), e se for projetos institucionais de ensino, pesquisa e extensão de natureza científico-tecnológica não pode exceder 8 horas de trabalho semanal ou 416 horas de trabalho anual. Lei. 13.243/2016.

⁹¹ Exemplos de núcleos: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI); Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade (NUGS); Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT). Exemplo de conselhos: Conselho Superior (CONSUP); Conselho de Ensino (CONEN); Conselho de Extensão (CONEX); Conselho de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (CONPIP). Exemplo de comissão: Comissão Própria de Avaliação (CPA); Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD); Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos de Técnico-Administrativos (CISTA); Comissão de Ética (COET); Comissão de estudos para viabilizar o ingresso de refugiados e imigrantes nos cursos do IFSP (CEIM); Comissão Permanente de Avaliação de Documentos (COPAD); Comissão 30h (ADM); Comissão de Estudos de Atividades Docentes (CEAD); Comissão de Ética no uso de Animais (CEUA); Comissão Estatuinte. Exemplo de comitê: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP). Exemplo de colégios: Colégio de Dirigentes (COLDIR).

⁹² O teto do INSS corresponde a R\$ 7.087,22 (ano base de 2022).

Essa legislação foi criada com o objetivo de complementar a aposentadoria de servidores(as) que recebiam remunerações acima do limite estabelecido pelo teto do INSS.

No caso das carreiras de magistério federal, a responsável por administrar e gerenciar a complementação do Poder Executivo é a Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal (Funpresp-Exe). A Funpresp-Exe é caracterizada como previdência privada e facultativa para servidores(as) que ingressaram a partir de 2013. Mas, para servidores(as) que ingressaram após novembro de 2015, a participação tornou-se automática.

Com as regras vigentes, para a remuneração na fase de aposentadoria, caso seja superior ao teto do INSS, para ter os proventos similares aos salários de servidores(as) ativos(as), o servidor(a) que ingressou a partir de 2003, deve contribuir com a previdência privada (Funpresp-Exe), na qual autoriza o recolhimento de uma alíquota de 11% sobre o valor do teto do INSS ou sobre o salário de participação (remuneração menos o teto do INSS – alíquota de 7,5%, 8% ou 8,5%) definida pelo(a) próprio(a) servidor(a). A outra parte da contribuição (contrapartida) é feita pela administração pública federal. Essa contribuição equivale a alíquota de igual valor, desde que a contribuição do(a) servidor(a) não ultrapasse 8,5%⁹³.

De forma geral, desde 2003, constatamos que as reformas previdenciárias atreladas as reestruturações das carreiras de magistério federal, representadas pelas mudanças ou criações de novas regras, objetivaram principalmente: 1) diminuir o valor percentual dos benefícios da aposentadoria; 2) aumentar o tempo de contribuição previdenciária. Na prática, essas ações, resultaram em desvalorização salarial ocasionadas pelas perdas de benefícios previdenciários para ambas carreiras⁹⁴.

⁹³ Aos(as) servidores(as) públicos(as) federais que ingressaram até 2002 foi mantido o direito de se aposentar com a integralidade e paridade dos vencimentos. A partir de 2003 até março de 2013 perderam o direito integralidade e paridade, sendo estabelecido a média aritmética sobre os 80% das maiores contribuições. Depois de março de 2013, a aposentadoria não poderia ultrapassar o teto do INSS e, caso aderissem ao Funpresp-Exec, a aposentadoria seria complementada, conforme o montante de contribuição feita pelo(a) servidor(a) e pela contrapartida da administração pública federal realizada. No entanto, a Emenda Constitucional nº 103/2019 alterou e incluiu novas regras. Ficou estabelecido que o benefício da aposentadoria deve corresponder ao percentual de 60% da média aritmética de 100% das contribuições, contabilizadas a partir de julho de 1994 em diante, com o acréscimo de 2% a cada ano de contribuição que exceder o tempo de 20 anos se homens, e 15 anos se mulher.

⁹⁴ Segundo os diversos sindicatos (Andes, Proifes, Sinasefe) a luta é permanente em diversos sentidos, principalmente aos últimos ataques que servidores(as) públicos(as) da educação sofreram na gestão Temer e na gestão de Bolsonaro. Para exemplificar, recentemente, o Sinasefe (2022) encaminhou as seguintes pautas: reajuste salarial de 19,99% para o conjunto de servidores(as) públicos(as) federais; arquivamento da PEC 32 (reforma administrativa); revogação da Emenda Constitucional 95/2016 (Teto dos Gastos).

Em que se pese as perdas e os problemas acarretados com as reestruturações das carreiras de magistério federal entre 2006 e 2008, observamos três conquistas jurisdicionais relevantes para a carreira de magistério EBTT: exigência da certificação de curso superior, no caso a licenciatura (formação pautada no conhecimento formal); ingresso na carreira por meio de concurso público de provas e títulos; valorização do plano de carreira garantida enquanto política de Estado.

Na ótica da Sociologia das Profissões, essas conquistas jurisdicionais simbolizam a conquista do controle de trabalho em diferentes níveis de ensino possibilitados pelo conhecimento formal, a exigência do credenciamento institucional (diploma de nível superior) (FREIDSON, 1994; ABBOTT, 1988), o controle de ingresso na carreira (padronização de entrada por meio de concursos públicos) (FREIDSON, 1994; ABBOTT, 1988) e a garantia do plano de carreira de magistério EBTT com recompensas salariais iguais ao magistério superior (aumento de prestígio) (FREIDSON, 1994).

Considerando esses fatos, a criação da Rede Federal de Educação gerou um mercado de trabalho exclusivo e estável que abrigou a carreira de magistério EBTT. Essa carreira também foi criada enquanto estratégia e política educacional de Estado para efetivar o novo modelo de educação, que do ponto de vista econômico foi considerado menos oneroso do que as universidades, além de reunir em uma estrutura mais enxuta, diversos tipos de formações em diferentes níveis de ensino, sob a responsabilidade do mesmo corpo docente.

Ao mesmo tempo, essa política educacional apontou em seus documentos balizadores a importância de investir em formações norteadas pela qualidade social, que preconizam a educação enquanto um direito social, pautada em princípios democráticos, inclusivos, justos e emancipatórios – em prol da formação humana, politécnica e omnilateral.

Assim, a carreira de magistério EBTT surgiu em meio a essa dualidade: econômica e social, representada respectivamente pelas bases filosóficas / educacionais *versus* as demandas do capital / mercado de trabalho.

No entanto, de acordo com Costa (2016), o novo cenário com a criação da carreira de magistério EBTT intensificou a atividade laboral docente devido as múltiplas atribuições relacionadas a diversidade e, ao mesmo tempo, a especificidade, proporcionada pela verticalização do ensino, que passou a exigir aquisição de conhecimentos, saberes, habilidades e competências requisitadas para trabalhar em diferentes níveis de ensino. Para a autora, os desafios impostos pelo Estado com a criação da Rede Federal de Educação, ocasionaram aspectos de precarização sobre o trabalho docente.

De fato, as reestruturações das carreiras de magistério federal revelaram que a carreira de magistério superior foi depreciada. Entre as perdas destacam-se a retirada da possibilidade de iniciar a carreira na classe correspondente a titulação no momento da entrada no cargo, além do plano de carreira ter ficado mais longo. Essas mudanças impediram acelerar a progressão de classe por titulação, antecipar maiores remunerações e atingir o topo da carreira em menor tempo. Outro fato, está na impossibilidade de o magistério de ensino superior pleitear a RT por meio do RSC.

Se de um lado a complexidade de trabalho trouxe precarização do ponto de vista da formação, por outro lado, a exigência de competências inter e multidisciplinares em cursos pluricurriculares passou a exigir um perfil profissional diferenciado. Em outros aspectos, a carreira de magistério EBTT foi relativamente valorizada, com destaques para exigência mínima de formação em nível superior para acessar o cargo, criação de cargo isolado, possibilidade de atuar em dois níveis de ensino (básico e superior), direito a RT por meio do RSC e equiparação da jornada de trabalho, do plano de carreira e remuneração com o magistério superior.

Na perspectiva da Sociologia das Profissões, a extinção da carreira de 1º e 2º graus, substituída pela criação da carreira de magistério EBTT, pode ser interpretada como um ganho jurisdicional.

Considerando esses processos sociais, podemos interpretar que o fechamento econômico criado pelo próprio Estado para atender o funcionamento desse novo modelo educacional e suprir as necessidades do mercado de trabalho fornecendo mão de obra qualificada, mantém-se sustentado pelo fechamento cultural, que oferta diferentes formações de nível básico, técnico, tecnológico e superior (para suprir as demandas apontadas como importantes pelo próprio Estado), e correspondem aos fatores que constituem o fechamento social (LARSON, 1977).

Essa análise permite inferir que o fechamento social (LARSON, 1977), não partiu de um projeto de mobilização coletiva específica da categoria docente, ele foi concebido pelo projeto de Estado, que previu a necessidade de suprir demandas sociais. A partir desse cenário, o Estado criou um mercado de trabalho exclusivo e estável e organizou uma nova divisão social do trabalho docente, a partir do novo modelo de educação apresentado pela criação e expansão da Rede Federal de Educação após a década de 2000.

Dessa forma, as conquistas jurisdicionais (ABBOTT, 1988) favoráveis à profissionalização da carreira de magistério EBTT, ocorreram na medida em que o poder e a

autoridade profissional foram equiparados aos(as) docentes da carreira de magistério superior federal.

Assim, o ganho jurisdicional (ABBOTT, 1988) dessa carreira representa o monopólio e o controle de trabalho nos diferentes níveis de ensino dos IFs (FREIDSON, 1994; ABBOTT, 1988). Ao mesmo tempo, essa conquista jurisdicional (ABBOTT, 1988) tornou o trabalho docente mais complexo ao demandar conhecimentos verticalizados, inter e multidisciplinares.

A permanência nessa condição, teoricamente, é sustentada pelo aumento do poder profissional (FREIDSON, 1994) do corpo docente pertencente a Rede Federal de Educação. De forma paralela, a valorização das recompensas salariais e a equiparação da carreira de magistério EBTT com a carreira de magistério superior, também representam aumento de *status* de valorização social e prestígio (FREIDSON, 1994; LARSON, 1977).

Apresentado os processos sociais que envolveram a constituição do campo da Educação Física escolar, a constituição da Rede Federal de Educação e as reestruturações das carreiras de magistério federal com ênfase na carreira de magistério EBTT, a discussão da próxima subseção tem a tarefa de compreender, com base na revisão sistemática, as socializações de professores(as) de Educação Física relacionadas com as trajetórias de vida e profissional, as identidades profissionais e a carreira profissional docente.

6.4 Análise sobre a revisão sistemática: caracterização de trajetórias, identidades profissionais e carreira de professores(as) de Educação Física

Após a análise da revisão sistemática dos artigos analisados, essa subseção tem a intenção de caracterizar e definir qualitativamente o que entendemos sobre trajetórias, identidades e carreira de professores(as) de Educação Física. Antes de apresentar nosso ponto de vista enquanto pesquisadores, esse esboço representa um esforço intelectual, que possui limitações de recortes bibliográficos de uma fração da produção científica e perspectivas interpretativas subjetivas sobre a objetividade dos fatos revelados nos estudos investigados.

Embora o significado do termo trajetória possa ser utilizado de forma polissêmica, a partir dos estudos analisados entendemos que o termo trajetória no singular se refere a predominância de um tipo de trajetória, de vida ou profissional e o termo no plural a dois tipos de trajetórias, de vida e profissional.

Com base nos estudos analisados na área da Educação Física, o tema trajetória foi explorado sob dois aspectos: 1) trajetória de vida, que abrange aspectos pessoais e subjetivos anteriores à formação profissional e que continuam ao longo da ocupação docente; 2) trajetória

profissional, que abrange a formação profissional e o desenvolvimento profissional. A maioria das investigações abordou o segundo aspecto. No entanto, apesar de menor quantidade, também foi encontrado estudos que abordaram a combinação dos dois aspectos.

A trajetória de vida antecede e depois caminha paralelamente à trajetória profissional. Enquanto a trajetória profissional marca o início da construção da identidade profissional docente, o planejamento e desenvolvimento (futuro) profissional na carreira. A trajetória de vida relacionada a fase de aculturação da TSO foi considerada forte influenciadora de escolha (futura) da ocupação docente. A formação profissional (fase de socialização profissional da TSO) corresponde ao encontro da trajetória de vida com o início da trajetória profissional (garantias subjetivas de crenças e valores, formação inicial e preparação da carreira).

Nesse momento, as trajetórias de vida e profissional se imbricam, passam a caminhar juntas e paralelas, guiadas por questões históricas, subjetivas, relacionais, contextuais e socialmente construídas. Nessa caminhada, a identidade profissional da futura carreira docente começa a ser tracejada. As decisões passam a ser intencionais ou casuais e são representadas por ciclos de continuidade ou de ruptura, guiadas por escolhas e oportunidades, às vezes mais subjetivas, outrora mais objetivas, levadas pelas situações vivenciadas (oportunidades) nos diversos processos sociais em que os(as) docentes de Educação Física estão inseridos(as). Por isso, as trajetórias são consideradas singulares, relacionais e biográficas.

Na trajetória de vida (aculturação), as experiências ou conhecimentos adquiridos anteriores à formação profissional (garantias subjetivas de crenças e os valores) começam a interagir com a trajetória profissional, ou seja, com as formações profissionais (socialização profissional) e com o desenvolvimento profissional ao longo da carreira (socialização organizacional).

Portanto, as interações entre a aculturação e a socialização profissional podem, caso os programas de Educação Física possuam visões conservadoras, currículos desarticulados e fragmentados, reproduzir garantias subjetivas acríticas e estereotipadas (visão preconceituosa e discriminatória), ou podem romper com essa visão, caso os programas de Educação Física, considerem os aspectos profissionais e éticos, cientificamente e conceitualmente sistematizados em perspectivas democráticas, inclusivas, crítico-reflexivas e transformadoras.

A formação profissional se refere ao conhecimento formal de nível universitário que advém de formações: inicial, secundária, eventos científicos, congressos técnicos etc. Enquanto o conhecimento informal advém da participação em comunidades da prática, leituras e pesquisas pessoais etc. O desenvolvimento profissional, representa a soma dos conhecimentos

formais, dos conhecimentos informais e das diversas experiências e saberes profissionais construídos e constituídos ao longo da carreira.

Nessa direção, de oferecer qualidade na formação profissional em Educação Física os cursos, programas e/o universidades, legitimadas socialmente para emitir certificações / credenciamentos para a docência, precisam de forma conjunta com o corpo docente (responsável específico de formação da área da Educação Física) definir seu(s) objeto(s) de estudo(s) e suas bases epistemológicas, estruturar seus currículos de forma articulada e coesa, caracterizar o perfil desejado, socializar a cultura técnica relativa aos conhecimentos e saberes formais (científicos teórico-práticos) e profissionais, e ofertar experiências integradas entre o ensino, a pesquisa, o estágio e a extensão, no sentido de viabilizar tanto a construção da identidade profissional, quanto a sua reconstrução na socialização profissional secundária.

Nessa direção, conhecer a inter-relação entre a trajetória de vida e a trajetória profissional, permite compreender como professores(as) de Educação (re)constróem suas identidades profissionais. Além disso, possibilita explorar como professores(as) se desenvolvem profissionalmente ao longo da carreira, no que tange as formações, a organização do trabalho pedagógico, as experiências profissionais e os saberes experienciais, aos quais envolvem os diferentes contextos das culturas escolares e de políticas educacionais, derivados de processos sociais mais amplos.

Nessa perspectiva, a construção da identidade profissional docente representa as variadas socializações subjetivas (processos biográficos) e coletivas (processos relacionais), que advêm de processos inacabados e justapostos em espaços e tempos do passado e do presente, ancorados em contextos pessoais, formativos e profissionais, que se interagem e se integram e, definem e caracterizam a constituição de “ser professor(a)”, simbolizado no significado dado a natureza do trabalho pedagógico e das finalidades educacionais.

A relação entre as trajetórias de vida e profissional e a construção da identidade profissional de professores(as) de Educação Física, se refere ao início da socialização profissional, que visa preparar docentes para exercer o ofício de ensinar. Esse processo requer aquisição de conhecimentos e saberes cientificamente sistematizados, tanto teóricos quanto práticos.

Assim, a indução profissional ou pré-serviço, proporcionados pelos estágios são considerados de extrema importância. É nesse contexto que os programas de formação em Educação Física precisam estar articulados e coesos em termos de currículo e disciplinas (ensino), pesquisas (evidências de conhecimentos científicos), estágios e projetos de extensão

(programas e docentes cooperantes ou de mentorias, conexos com a cultura escolar e comunitária).

Os estudos revisados de forma geral apontaram para relevância dos aspectos citados acima. Além disso, ressaltaram a importância da manutenção ou a criação de programas de qualidade em Educação Física, no que se refere a fase de socialização profissional enquanto orientação, preparação e base da inserção profissional na carreira profissional de professores(as) de Educação Física requeridas na fase de socialização organizacional.

No entanto, para o termo carreira profissional docente nos estudos analisados não foi encontrado definições mais aprofundadas. No dicionário, por exemplo, os significados sobre a carreira são abrangentes, sendo descritos como caminho, via, percurso, sequência de fatos, onde se quer correr ou viajar, meios ou formas de se chegar⁹⁵. De forma mais delimitada, a carreira docente geralmente foi abordada do ponto de vista das relações de trabalho, atribuições e salários. Também foi entendida como categoria de um determinado ramo ocupacional com responsabilidades e atribuições para desempenhar tarefas de naturezas variadas.

Nessa direção, de tentar definir traços característicos, entendemos que a carreira profissional docente se refere a um determinado cargo, amparado por regras de trabalho e garantia de planos de carreira, que significa a evolução (promoção e/ou progressão) funcional conforme critérios específicos, geralmente estabelecidos por tempo de serviço, titulação acadêmica, avaliação de desempenho e consideração de aspectos meritocráticos que resultam em melhores recompensas salariais.

Na literatura, os estudos que mencionaram a carreira, na maioria das vezes, fizeram abordagens do ponto de vista técnico do cargo ocupado e da atividade exercida pela categoria de professores(as) de Educação Física. De forma mais delimitada, a caracterização dada à carreira estava relacionada com os diferentes ciclos de desenvolvimento profissional.

Esses ciclos são classificados conforme o conjunto de características típicas, que apesar da maioria dos casos corresponder ao tempo de experiência de trabalho pedagógico, algumas investigações apontaram que essas características típicas foram relativas, isso significa que nem sempre se associavam ao tempo de trabalho, pois depende da diversificação das experiências profissionais e da qualidade dessas experiências obtidas ao longo da carreira.

Mas, de forma específica, na busca de ampliar a definição ou o significado da carreira docente, partimos da perspectiva de que a carreira associada à ocupação de professores(as) de

⁹⁵ Dicionário *On-line* (2022). Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em 10 jul. 2022.

Educação Física, liga-se ao desenvolvimento profissional, delimitada pela área de atuação ou campo de trabalho.

Na carreira docente, o desenvolvimento profissional envolve outras formações (secundárias ou continuadas) e a proficiência (aquisição de competências, conhecimentos, saberes, experiências e habilidades), nas quais são caracterizadas como ciclos da carreira profissional docente.

Na perspectiva da Sociologia das Profissões, a preparação inicial teórico-prática (conhecimentos acadêmico-científico e técnico-instrumental específicos) de formação universitária, responsável por emitir a certificação e credenciar os pré-requisitos para exercer o trabalho pedagógico, antecede a carreira profissional docente.

Todavia, obter formação profissional de nível superior para exercer o trabalho docente não significa ter uma ocupação valorizada e prestigiada de forma homogênea em qualquer contexto, pois depende de um conjunto de elementos para que uma ocupação seja valorizada, prestigiada e considerada com *status* de profissão.

No entanto, considerando o recorte do contexto brasileiro sobre os estudos analisados que abordaram a carreira de professores(as) de Educação Física da educação básica de ensino público, de forma geral, observamos dois aspectos principais que desvalorizam a ocupação docente: as inadequadas condições de trabalho, a falta de atratividade das recompensas salariais e planos de carreira.

No caso específico da Rede Federal de Educação, os aspectos sobre as recompensas salariais, plano de carreira e condições de trabalho de professores(as) de Educação Física dos IFs pressupõem aspectos controversos à realidade brasileira. Para verificar se de fato existem elementos característicos que diferenciam a carreira de magistério EBTT de outros contextos, a próxima subseção analisa as socializações, perspectivas e concepções de professores(as) de Educação Física de IFs participantes deste estudo.

6.5 Análise da socialização ocupacional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais

O grupo investigado foi composto por dez participantes, sendo cinco professores e cinco professoras de IFs. A média de idade foi de 36 anos, sendo a menor idade 31 anos e a maior idade 39 anos. Sete docentes trabalham no estado de São Paulo, dois no estado de Minas Gerais e um no estado do Mato Grosso.

Para a coleta das informações foram usados dois instrumentos: um questionário estruturado; e uma entrevista narrativa. Para a leitura ficar mais dinâmica as informações advindas desses dois instrumentos, embora tenham sido analisadas separadamente, no texto foram descritas em conjunto, no sentido de completude.

Os dados quantitativos do questionário foram interpretados qualitativamente e sintetizados em quadros para reunir o maior número de informações. As informações analisadas qualitativamente foram agrupadas em categorias: formação profissional docente (inicial e secundária); experiência profissional docente geral no magistério; experiência profissional docente nos IFs. Desse modo, as informações foram integradas às narrativas dos(as) participantes para favorecer a leitura e a compreensão da análise.

A condução da entrevista em formato de narrativa buscou deixar os(as) participantes confortáveis, pois não tinha como propósito testá-los(as) ou avaliá-los(as), e sim conhecer e entender as trajetórias de vida e profissional para compreender o processo de socialização ocupacional. Dessa forma, as narrativas biográficas foram ricamente detalhadas e contextualizadas, conforme as diferentes fases que passaram ou que se encontravam no momento da entrevista.

Esse protagonismo permitiu que descrevessem as motivações, as influências e as experiências subjetivas, as concepções, as perspectivas e, de forma simultânea, realizassem autorreflexões críticas sobre o processo vivenciado e o porquê das escolhas e tomadas de decisão em cada momento e contexto.

Dessa forma, salientamos que as informações extrapolaram o problema de estudo. Nesse sentido, as informações extras poderão ser abordadas em estudos futuros. Diante dessa introdução e da consideração da pertinência dos objetivos propostos para essa investigação, fizemos o esforço de sintetizar as informações que consideramos essenciais. Para isso, utilizamos como metodologia, a análise temática.

As narrativas biográficas foram indutivamente estratificadas em códigos e subtemas. Depois, os códigos e os subtemas foram dedutivamente hierarquizados e classificados em temas. Na classificação dedutiva foi usada as fases da TSO como base (aculturação, socialização profissional e socialização organizacional) para organizar os subtemas de análise. Embora haja conexões entre as fases, a TSO possui três fases distintas.

Na revisão sistemática realizada no início da tese, observamos que a maioria dos estudos concentrou as análises em uma ou duas fases da TSO e, geralmente, se referiu ao início do ciclo inicial da carreira profissional. Por outro lado, notamos carência de estudos longitudinais e holísticos que abarcassem as três fases da TSO. Assim, para esta análise, diante dos objetivos

elencados sobre as diferentes socializações de professores(as) no ciclo de desenvolvimento profissional de meio de carreira, decidimos criar dois temas centrais: “trajetória de vida” e “trajetória profissional”.

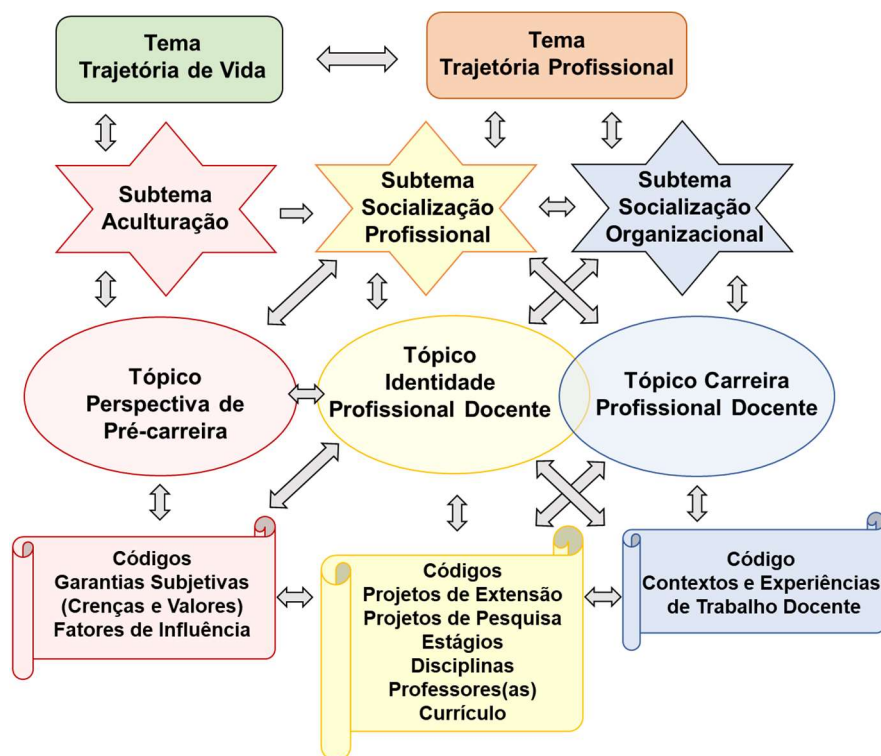
O tema de trajetória de vida abrangeu o subtema relacionado a “aculturação”. Esse subtema foi constituído pelos códigos de “fatores de influência” e “garantias subjetivas” (crenças e valores). O tema trajetória profissional abrangeu subtemas relacionados a “socialização profissional” e a “socialização organizacional”. O subtema socialização profissional foi constituído pelos códigos de “projetos de extensão”, “projetos de pesquisa”, “estágios”, “disciplinas”, “professores(as)” e “currículo”. O subtema de socialização organizacional foi constituído pelo código de “contexto e experiência profissional docente”.

Outra criação se refere ao termo “tópico”, permitida pela flexibilidade da análise temática. Dessa forma foram criados tópicos para representar a intersecção entre as fases da TSO com o objetivo de manter as conexões e as inter-relações entre as fases de forma integralizada. A escolha do termo tópico foi para distingui-lo dos temas e subtemas e não criar confusões conceituais. Essa criação foi necessária para expressar e integralizar a dinâmica e a continuidade dos processos sociais relacionados as fases da TSO, sem descaracterizá-los.

Na intersecção dos subtemas de aculturação e socialização profissional foi criado um tópico chamado de “perspectivas de pré-carreira”. E na intersecção dos subtemas de socialização profissional e socialização organizacional foram criados mais dois tópicos chamados de “identidades profissionais docente” e “carreira profissional docente”.

Baseado na análise temática, a figura 7 representa o mapa conceitual organizado de forma hierárquica e expressa as relações e inter-relações entre os temas, subtemas, tópicos e códigos criados durante o processo de análise.

Figura 7 – Mapa conceitual temático de análise da socialização ocupacional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais.



Fonte: Elaborado pelo autor

6.5.1 Trajetórias de vidas: aculturação das garantias subjetivas, crenças e valores

Apresentados os aspectos metodológicos de como foi organizado a análise temática, revelaremos quais foram os fatores de influência que motivaram os(a) participantes a escolherem o curso de Educação Física. O primeiro fator de influência se refere às experiências obtidas com as práticas corporais. As experiências mais significativas se concentraram nas áreas esportivas (7), de lutas (4) e de danças (2). Outros dois aspectos também foram mencionados: o interesse pela área da saúde (4) e o resgate de memórias afetivas relacionadas ao período de escolarização (1). As relações entre as garantias subjetivas e os fatores de influência podem ser observadas nas seguintes narrativas:

“Comecei a fazer musculação muito cedo, desde os 14 anos em uma pequena academia de bairro. Sempre gostei de praticar esportes, não fui atleta e nem participei de equipes profissionais, mas gostava de vivenciar as práticas. E por treinar muito tempo e o fato da academia saber meu interesse em fazer Educação Física, acabou me chamando para ‘estagiar’. Meu interesse pela Educação Física estava mais atrelado às questões de estética, que depois

entendi que fazia parte da saúde. Na época do vestibular eu prestei Educação Física e como segunda opção História, porque sempre gostei da área das ciências humanas e tinha uma ideia de ser professor, mas ainda não era para ser professor de Educação Física escolar” (IF D1).

“Acho que começa lá na adolescência mesmo viu! Acho que a maioria de quem faz Educação Física não é uma regra, mas tem uma proximidade com o esporte ou alguma prática corporal (...). Eu vivia caratê na infância e na adolescência, participava de torneios e de campeonatos (...). A minha proximidade com o caratê, com essa prática corporal despertou o interesse em fazer Educação Física” (IF R2).

“Eu fiz muito esporte desde sempre, eu acho que o esporte foi algo que definiu a minha ida para Educação Física, assim como talvez, a maioria dos profissionais da área da Educação Física. Eu tive a oportunidade de fazer um pouco mais profissionalmente a modalidade do voleibol e do atletismo. Inicialmente eu entrei no curso por conta do esporte, eu tinha essa ideia, até mesmo o sonho de ser jogadora de vôlei, inicialmente, e depois por toda a condição física mesmo, a limitação de altura, eu acabei indo para atletismo, também por uma oportunidade de fazer o salto em distância e o salto triplo, até por uma facilidade física. Eu tive também na minha experiência de vida, muito contato com a religião, (...) durante muitos anos eu tive essas experiências de liderança no âmbito da igreja e isso também colaborou junto com o esporte e até mesmo acho que a convivência familiar, o meu pai é alguém que gosta da música e tem uma relação com o instrumento” (IF C3).

“O meu pai sempre gostou de esporte, ele sempre estimulou a gente jogar! Desde pequenininha eu e minha irmã, sempre procuramos aprender. Aprendemos a jogar basquete, fazíamos escolinha. Eu estudei no SESI muitos anos, então a gente passava o dia no SESI, jogando e participando das atividades, depois entrava na escola. Então essa era minha vida. Esse foi um dos motivos também que fui fazer Educação Física. Treinava três vezes por semana no Objetivo, que era no colégio privado, a gente estudava no SESI e jogava pela escola Objetivo. Era só a gente que de fora e eles deixavam jogar porque a gente jogava melhor do que as meninas que estudavam lá (risos) (...). Fui jogadora de handebol muitos anos, 10 anos joguei handebol (...). E aí quando foi chegando próximo do ensino superior, a gente faz as escolhas dentro do que é possível! (...). A minha primeira escolha era a medicina, depois a fisioterapia (...). E aí pensando bem, naquilo que seria mais possível de acontecer, eu falei: vou optar por Educação Física na cidade onde eu moro porque não vai ter um gasto maior de morar em outra cidade. Eu sempre pensava na minha irmã que ia entrar também na faculdade e como que os meus pais iriam dar conta de pagar duas faculdades! Eu me lembro muito bem disso, dessas escolhas que foram muito fortes de abrir mão, dentro das condições que eram possíveis. E aí eu fiz Educação Física em Sorocaba” (IF J4).

“Inicialmente, o que me fez buscar o curso de Educação Física foi ter praticado muitos esportes e por gostar muito dessa parte esportiva! (...). Eu sempre joguei futebol e futsal, mas sempre gostei de outros esportes. O que me levou a buscar o curso! E aí, minha mãe sempre brinca e meu pai também, que esse era de fato o curso que eles sempre acharam que eu deveria fazer. Então eu sempre me identifiquei muito” (IF F5).

“E aí, eu vejo que uma afinidade com um elemento que é importante para Educação Física, é um dos seus conteúdos mais significativos que é o esporte, é algo que vem de família. Hoje eu vejo que fiquei mais sensível de ter tido um avô que era treinador de beisebol, treinador de sumô amador (...). E aí toda minha família, o beisebol e o sumô em especial, tem aquele gatebol. Então eu tive um avô que era bastante envolvido com essas questões. Esses esportes em si, não chegaram a mim (...), mas uma formação esportiva, sempre esteve presente como parte do currículo da família. Lá em Jales que é de onde vem a família, parte dela, tem bastante envolvimento com basquete, futebol, natação. Mas, o futebol não chegou até a mim também (risos). No meu núcleo familiar o esporte da família é a natação, a minha família é uma família de nadadores. E então, acho que o começo de tudo é isso! Para mim é tudo muito natural. Quando era criança, na minha ideia o esporte era o arroz com feijão da formação de qualquer criança e adolescente. Mas, não é bem assim! São algumas famílias que tem uma tradição esportiva. E a minha eu vejo que tem. Então acho que esse foi um elemento importante. Os esportes se diversificam, mas ter o esporte na minha família é uma coisa assim, que não existe, não fazer esporte! Nasceu na minha família, vai ter essa formação, de preferência na natação, mas quando você se rebela! Tudo bem! Não precisa ser a natação. Aí no meu caso eu fui para as lutas! Na verdade, comecei no caratê e aí a academia fechou e eu migrei para o taekwondo. Primeiro a natação e depois o taekwondo foi a prática que eu mais me dediquei mesmo. E então eu chego numa época de vestibular com aquela questão: o que eu vou prestar? Eu era um aluno mediano. Para os padrões da minha família eu era ruim (risos). Uma pessoa que não gostava muito de pegar firme nos estudos. E aí foi até sugestão na minha mãe: ‘por que você não presta Educação Física?’ Até com preconceito em relação a área. Ela falou: ‘você já não gosta muito de estudar, porque você não presta Educação Física?’ Foi o que ouvi! Eu falei: boa ideia, concordei (risos). E aí foi assim que eu entrei na Educação Física, com essa mentalidade aí!” (IF He 6).

“Antes de chegar no ensino médio, eu tinha esse gosto pela área da educação também, embora pequeno, eu me lembro de atividades como brincar de escolinha, brincar de lousa, dessas coisas. Uma professora que eu tive na quarta série (...) foi muito marcante para mim. Em várias escolhas futuras relacionadas a minha trajetória teve influência dessa professora. Uma das primeiras lembranças é dela pedindo para a gente fazer um trabalho de casa, para escrever uma frase com as palavras amor e amizade. Eu lembro dela começar a escrever a frase na lousa e eu me reconhecer naquela frase, ela colocou entre parênteses meu nome. Eu lembro dessa frase até hoje, eu escrevi que o amor e a amizade são sentimentos muito importantes porque sem o amor ninguém se ama e sem amizade ninguém se conhece. Na época eu lembro do meu coraçãozinho disparado(...) e muito tempo depois, acredito que essa experiência foi uma das que me fez escolher ser professor. Essa professora tinha a dinâmica de escrever diários para estimular a escrita e a leitura. Eu lembro que fiquei doente uma vez (...) eu tive que ficar um tempo em casa e ela levou a minha turma da escola para me visitar. A gente foi empinar pipa e jogar bola em um terreno baldio que tinha em frente de casa. É uma experiência que eu sempre conto, porque isso foi na quarta série, em 1996. E depois que passou tudo isso, eu só fui retomar o contato com essa professora quando começou o Facebook. Em 1998, a professora de matemática desenvolvia atividades em grupo. Eu adorava a parte conceitual das aulas, essa parte de trabalho em grupo. A gente tinha que discutir sobre o problema que ela dava para gente. Ela anotava ponto positivo e negativo para compor a nota dos grupos (...). Quando chegou na época do ensino

médio, eu lembro de algumas atividades esportivas, de campeonatos que a escola organizava, eu sempre participava, desde a quarta série. Em 2001, no ensino médio, um professor de Educação Física, que também é meu sensei de artes marciais, de aikido até hoje, foi um dos motivos que me fez escolher a Educação Física. Não conhecia tanto o professor e ele era super conhecido na cidade por conta dos campeonatos, de levar as equipes da escola. Ele era super bravo no sentido de ser rigoroso. Eu lembro que em 2001 ele fez um convite para ir para academia dele. Ele chamava os veteranos do treino para auxiliar nesses treinos. Eu lembro de começar a ir para esses lugares. Quando peguei facha verde, na metade de 2001, comecei a ficar responsável por algum desses locais junto com outros colegas. A gente ministrava a aula em três, juntos com ele, mas a responsabilidade de ministrar a aula era nossa. A aula convencional na escola era das 7 horas ao meio dia. E do meio dia a 1 hora a gente tinha que treinar damas para ir aos campeonatos (...). Esse meu professor de Educação Física sempre estimulou a leitura e desde o primeiro ano eu comecei a usar mais a biblioteca da escola para fazer leituras, inclusive na casa dele também tinha biblioteca, a gente via aquele monte de livros e eu ficava fascinado com aquela quantidade de livros” (IF P7).

“Eu nunca me vi, pelo menos na minha infância como um professor de Educação Física. Quando estava no ensino fundamental eu nem participava direito das aulas de Educação Física. Por vários motivos. Todos esses motivos a gente já sabe, né? Está relacionado com o ‘rola bola’! Práticas excludentes. Até mesmo porque o conteúdo era sempre o futebol e obviamente foi com um ou outro professor que eu tive boas experiências. A minha família não pensava muito nessa questão do esporte ou da atividade física. Quando eu fui para o ensino médio, mudei para Campinas e a coisa mudou e se inverteu um pouco. Entrei numa escola que eu podia escolher as modalidades esportivas no contraturno e isso foi bom porque acabei conhecendo outras modalidades. Essa escola na verdade, ela nunca teve preocupação em ensinar Educação Física, ela teve preocupação de fazer um clubinho, mas não com uma preocupação de formar o cidadão. A preocupação deles era ter cliente, ter alunos. Com a imensidão de modalidades que eles ofereciam, eles achavam que isso poderia atrair novos clientes, novos alunos, novos pais que quisessem matricular. Foi aí que tive contato com o Kung-Fu como modalidade que eu escolhi para fazer. E aí a nota de Educação Física se dava pelo o que o professor avaliava. Então era um pouco contra lei. Ou seja, a disciplina curricular estava reduzida ao nível de atividade. É... como um clube mesmo. Eu fiz os três anos lá, de ensino médio só de Kung-Fu e também participei de outras modalidades que era o handebol e o basquete. Foi aí que comecei a gostar um pouco de Educação Física e o meu professor de Kung-Fu no caso, também ministrava as aulas de Handebol. Ele era um cara muito crítico, é... eu atribuo a minha escolha na Educação Física a ele. É um dos grandes representantes. Havia ele e outro professor da escola de Campinas que eram pessoas críticas e comprometidas com a educação, embora eles estivessem em uma empresa privada. Eles não poderiam dizer, há vamos abrir uma disciplina em horário normal, eu entendia isso também. Por eles serem pessoas críticas, eles ampliavam a visão de mundo dos alunos. E foi por isso que eu quis ingressar na Educação Física” (IF M8).

“(...) eu sempre tive interesse por assuntos relacionados ao movimento, como a maioria das pessoas que faz Educação Física, a minha foi mais com a dança. No momento eu até pensei em fazer o curso de dança, mas eu entendi que a Educação Física é uma área mais abrangente, pois eu teria outras

possibilidades de trabalho, caso não encontrasse um caminho profissional com a dança (...) e aí eu fui fazer o curso” (IF Hd9).

“Eu era uma criança muito ativa, que gostava da prática da Educação Física, gostava da aula, gostava de fazer, gostava de participar, jogava no time da escola, joguei por um bom tempo futebol, quase federei, e aí, um belo dia mudei! Comecei a dançar, descobri a dança na igreja! Comecei a dançar e fui fazer várias danças fora, e aí a dança substituiu o futebol e virou o grande carro-chefe do que eu fazia. Estudava, trabalhava, dançava! Trabalhava com dança mesmo! No terceiro ano do ensino médio, eu já estava dando aula de dança em escolinha. Isso marcou bastante a ideia do movimento, de ter o movimento como trabalho, de pensar o movimento como trabalho. E aí, a princípio, eu não queria fazer Educação Física eu queria fazer psicologia, depois eu mudei de ideia e quis fazer dança mesmo. Mas, por um contexto de onde eu morava, de não acreditar que eu conseguisse só estudar a dança e não trabalhar com isso. E aí ter essa perspectiva de ir para uma universidade pública para estudar dança, não na privada né? (...). Eu tinha vivido numa comunidade de artes em Belo Horizonte, que era uma comunidade que eu estudei teatro, dança e circo. Eu estudei isso muito fundo, fui para BH, fiquei um tempo lá, fui para o norte do país, trabalhei com apresentação de circo e com um monte de coisa, fui para Bolívia, aí voltei. E nessa volta eu falei, não! Preciso de mais instrumento para ensinar. Então eu preciso estudar, só não sei o quê. E aí veio essa divisão de: ou dança ou Educação Física. Eu já vinha de um histórico mais ativo, no sentido de pensar o movimento, e aí, com a perspectiva do futebol e depois com a perspectiva da dança, depois dando aula de dança, trabalhando com teatro, com circo, com danças regionais e... tudo isso me levou a pensar: não, espera, eu estou pensando o movimento, mas, às vezes, me falta elementos, não técnicos, e sim de conhecimentos mais apurados, do movimento para trabalhar com ele, para eu inserir em outros lugares também. Então isso me fez escolher a Educação Física como formação e como profissão” (IF K10).

As experiências com as práticas corporais que influenciaram as escolhas foram: musculação; modalidades esportivas de handebol, basquetebol, voleibol, futebol, futsal, natação e atletismo; modalidades de lutas como caratê, kung-fu, taekwondo e aikido; danças e atividades expressivas (teatro e circo). Enquanto o interesse pela área da saúde se referia as possibilidades de trabalho com a ginástica laboral e a musculação.

Sobre a valorização cultural das práticas corporais foram destacados o estímulo e apoio dado pelos familiares e a importância do papel de professores(as) de Educação Física sobre os valores de disciplina, responsabilidade, comprometimento e senso crítico.

As memórias afetivas sobre a escolarização se referiram aos sentimentos de respeito, carinho e admiração de professores(as) de Educação Física e de outras disciplinas. Essas experiências e relações foram destacadas durante o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa. Inclusive, para um dos participantes, algumas dessas experiências, ainda servem de inspiração para o trabalho educacional e pedagógico que desenvolve atualmente.

As garantias subjetivas das crenças e valores relacionados à carreira docente na Educação Física se referiram aos aspectos socioeconômicos precários e aos aspectos subjetivos de percepções negativas sobre a interpretação dos contextos de trabalho para quatro participantes (IF J4, IF He6, IF M8 e IF Hd9). A seguir, as narrativas destacam os fatores preponderantes de desinteresse inicial relacionados a carreira docente:

“Por causa desse desprestígio da Educação Física escolar e da própria carreira do professor na escola. Então eu tinha isso muito forte como algo que eu não queria fazer. E acho que não era só na faculdade, era também na família essa coisa assim, vai para escola, a vida de professor é muito difícil, ganha mal, o aluno trata mal o professor. Eu tinha muito isso na minha cabeça como algo que eu não queria (...). Isso aqui eu não quero, que era a escola. Na minha trajetória acadêmica eu não tive muitas experiências com o ensino público, a não ser o estágio que foi péssimo né? Péssimo! Era mais formal do que realmente formativo” (IF J4).

“É complicado... professor de Educação Física ainda, parece que você é jogado numa fogueira assim, sabe? Não é um trabalho que você chega e vai assimilando as coisas aos poucos, que pode ir com calma. Não, você chega já com o negócio pegando fogo. Os estudantes veem que você não tem experiência, eles passam por cima de você (risos). E aí você chega cheio de ideias, que às vezes, são bonitas, mas que não tem muito pé no chão e você vê que não vai conseguir sustentar isso por vários anos. Até o negócio de montar aula e de querer fazer algo super fantástico assim, do tipo... você dá duas aulas dessa no mesmo dia, você já fica esgotado (risos). Aí você vai aprendendo a lidar com essas coisas e vai ficando mais tranquilo” (IF He6).

“No início, eu via a possibilidade de dar aula de Educação Física na escola, não era meu primeiro plano, era um plano de fundo. Se não der certo eu vou! (...). Mas, inicialmente não! Eu achava que a escola era o lugar mais precarizado de todos, que o status mais baixo era dentro da escola. A experiência que a gente tem como aluno de escola é que o professor de Educação Física não faz muita coisa. Eu não achava muita relevância social em ser professor de Educação Física. Mas, ao mesmo tempo, eu queria ser professor de Educação Física porque eu tive bons professores no Ensino Médio. Eu sabia que eles eram pessoas comprometidas, mas, se olhar a trajetória de 12 anos de Educação Física no ensino básico, eu só tive três anos de boas experiências, o resto foram experiências ruins (...). Não vou não, ficou em segundo plano. Mas, eu nunca exclui, porque tem gente que já exclui, mesmo fazendo um curso de licenciatura, ela exclui (risos). Mas aí, quando chega no mercado de trabalho, vai para a Educação Física escolar” (IF M8).

“Durante meu período de graduação, eu não cogitava em trabalhar como professor de Educação Física escolar, não era algo que eu visualizava, e até nas disciplinas que eram mais voltadas para Educação Física escolar, eu sentia um certo distanciamento. Meu primeiro contato com a escola, não foi muito, é... digamos amistoso. Era muita coisa assim: ah não! Não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, tantos que não podia fazer que criava um certo distanciamento, isso não é para mim (...) eu tinha um pouco de receio, assim, da Educação Física escolar, e por tudo que a gente vê e escuta mesmo da realidade de escola pública, em termos de estrutura. E também da escola

particular de que você não consegue trabalhar, porque é tudo tão formatado, de ter que trabalhar muito mais no sentido da obediência, tem pouca autonomia” (IF Hd9).

Sobre o aspecto de prestígio, houve três citações (IF J4, IF J4 e IF Hd9) que valorizaram a área da saúde. Inclusive a participante IF J4 ponderou que as condições daquela época não permitiram a entrada no curso de medicina. Por isso, optou pela Educação Física, pelo fato de estar relacionada, de alguma forma, com a área da saúde. As narrativas abaixo exemplificam os casos:

“Eu me identifiquei sempre desde pequena, com a área da saúde de uma maneira geral. Como, para todo mundo, a primeira escolha é medicina, que vem aos olhos, até pela valorização social. Mas, eu venho de uma família muito simples, de mulheres que batalharam muito para que os filhos tivessem alguma condição de estudar sem precisar trabalhar. Então a minha geração é uma geração que não precisou trabalhar efetivamente para a sobrevivência. Mas, a minha mãe e as minhas tias tiveram que fazer isso e foi uma vida muito difícil. Minha mãe e meu pai tiveram a gente muito cedo. A minha mãe engravidou com 16 anos de gêmeas, eu sou gêmea! Enfim, a gente morando na casa dos avós, um pouco com um, um pouco com outro né! Ai quando foi chegando próximo do ensino superior, a gente faz as escolhas dentro do que é possível! Então, eu como menina, o meu sonho era fazer medicina, mas eu tinha muita clareza das condições. Desde o início eu sabia que era um sonho e que não era possível de realizar naquele momento. Ai eu fiz outras escolhas e a minha primeira escolha era a fisioterapia (...). Mas, pensando bem, naquilo que seria mais possível de acontecer, eu falei: vou optar por Educação Física” (IF J4).

“Curso de licenciatura na área da saúde, o que tem aqui? Na Unesp de Rio Claro, Prudente e Bauru? Quando olhei era a Educação Física. Eu queria entrar na área da saúde e por esse vestibular ser específico para licenciatura, acabei escolhendo a Educação Física” (IF P7).

“Então, eu tinha muito interesse com questões relacionadas ao movimento, a saúde de forma em geral, e aí eu fui fazer o curso” (IF Hd9).

Diante das informações foi possível observarmos que a aculturação das garantias subjetivas de crenças e valores dos(as) participantes estavam relacionadas com as práticas corporais experienciadas (esporte, luta, dança e saúde) e com as perspectivas de pré-carreira direcionadas para área do bacharelado.

Apesar do participante IF He6 ter entrado no curso de licenciatura por influência das práticas corporais, a perspectiva sobre a área de atuação permaneceu indecisa até o término da graduação. As perspectivas iniciais eram: IF D1, IF J4, IF M8 e IF Hd9 atuar na área da saúde; IF C3 e IF F5 atuar na área esportiva; IF R2 e IF P7 atuar com lutas e, no caso do IF P7, atuar

com a Educação Física escolar; IF K10 atuar com danças e a Educação Física escolar. Os trechos abaixo exemplificam as perspectivas iniciais de pré-carreira:

“Eu cheguei a ter crises também! De pensar se era isso mesmo [licenciatura] o que eu queria. Até por ter tido um encantamento com as ciências humanas. Será que não seria legal fazer um outro curso? Cheguei a ter essa dúvida!” (IF He6).

“(...) A ideia inicial era para trabalhar como personal trainer e estava mais atrelada as questões do ambiente da academia e por questões estéticas. Mas, depois acabei entendendo que isso era um trabalho do bacharel e que estava vinculado a área da saúde (...). Eu entrei na faculdade muito na perspectiva do Bacharel né! Já trabalhava com musculação antes” (IF D1).

“Eu me identifiquei sempre desde pequena, com a área da saúde de uma maneira geral” (IF J4).

“No início, eu via a possibilidade de dar aula de Educação Física na escola, mas não era meu primeiro plano, era um plano de fundo. Se não der certo eu vou! Quando eu entrei, eu entrei aberto e com a influência do grupo da saúde e dos idosos” (IF M8).

“Então eu tinha muito interesse com questões relacionadas ao movimento, a saúde de forma em geral (...)” (IF Hd9).

“Então minha primeira intenção ao fazer o curso era de fato atuar, não sei se como técnica de algum esporte ou em clubes. Mas, o foco era essa área esportiva” (IF F5).

“(...) o jeito mais simplificado de falar é que eu gostava de esportes, fazia caratê e para eu ter uma academia, eu precisava fazer Educação Física” (IF R2).

“A minha ideia era terminar o curso de Educação Física em 2007, voltar para cidade em que morava, em Mogi das Cruzes, dar aula na escola onde estudei e dar aula na academia [de aikido] onde eu treinava (risos). Meu plano era esse” (IF P7).

“(...) sempre com aquela ideia de atuar com Esporte, de achar que o esporte seria assim, o meu futuro” (IF C3).

“Apesar de que, antes de fazer a faculdade, eu ficava pensando sobre isso: eu vou fazer faculdade de Educação Física, mas eu vou fazer o quê? O que é que eu posso fazer depois de ser formada? Gosto de trabalhar com Educação Física escolar? Gosto! Mas é isso que eu quero fazer o resto da minha vida? É isso que me atrai? É isso que me chama? Gosto de trabalhar fora da Educação Física escolar com dança, com treinamento, treinamento na dança, com circo? Gosto! Mas é isso que eu vou fazer quando eu chegar na idade de 60 anos? Será que eu vou conseguir fazer parada de três apoios? (risos) Então eu me questionava bastante” (IF K10).

Conhecer os fatores que influenciaram a aculturação das garantias subjetivas permitiu entender quais eram as perspectivas iniciais de pré-carreira. Como exemplos foram citados a importância das figuras dos familiares e de docentes de Educação Física sobre a divulgação, a transmissão e o ensino de saberes relativos aos elementos que fazem parte do universo cultural da área da Educação Física. Esses exemplos permitiram entender os motivos pelos quais escolheram fazer o curso de Educação Física e a relação da coerência entre as crenças, os valores e as perspectivas iniciais de pré-carreira.

A partir da percepção dos(as) participantes, a próxima subseção mostrará o confronto entre as garantias subjetivas e a socialização profissional com o propósito de evidenciar os impactos da formação profissional inicial.

6.5.2 Trajetórias Profissionais: socialização profissional e construção das identidades profissionais de professores(as) de Educação Física anterior à carreira de magistério EBTT

Na graduação, as perspectivas de pré-carreira foram confrontadas durante o processo de socialização profissional. Esse fato foi verificado em trechos destacados nas trajetórias de vidas e nas trajetórias profissionais dos(as) participantes. Os principais determinantes para as mudanças de perspectivas de pré-carreira foram os cursos e os respectivos currículos, professores(as), disciplinas, e a participação em estágios, projetos de extensão e de pesquisa. Esses fatores exerceram forte influência nas construções das identidades profissionais e nas mudanças de perspectivas relacionadas a escolha da licenciatura enquanto campo de atuação.

Considerando os exemplos de IF R2, IF He6, IF P7 e IF P8 foi possível verificarmos o impacto da formação profissional na construção de suas identidades profissionais. Apesar de dois destes participantes (IF R2 e IF P7) terem sofrido influências da aculturação que receberam de seus professores de lutas, que por sinal eram os mesmos professores de Educação Física (embora foram elogiados por ensinarem valores sociais importantes, também foram caracterizados com perfis profissionais tradicionais e conservadores), essa aculturação não foi mantida devido as garantias subjetivas (crenças e valores) terem passado por um processo de reconstrução na fase de socialização profissional.

IF R2 e IF P7 mencionaram que algumas posturas como a hierarquização, as cobranças em demasia, as exposições e as punições não condiziam com os aspectos pedagógicos e educacionais ensinados e aprendidos na universidade. Disseram que são conscientes do processo que passaram e que em suas práticas pedagógicas não reproduzem esse tipo de postura, pelo contrário, afirmaram que estão pautadas em abordagens transformadoras e crítico-sociais,

pois destacaram que a formação ampliou o olhar sobre aspectos importantes como a inclusão, a empatia e a importância de manter o diálogo para compreender as individualidades de cada estudante.

Além desses exemplos, observamos nas narrativas dos demais investigados(as) que as participações em projetos de extensão, projetos de pesquisa e estágios apresentaram fortes correlações com as mudanças das garantias subjetivas e das perspectivas de pré-carreira. Essas mudanças confirmaram o poder de impacto da formação profissional inicial sobre a aculturação dos(as) participantes. Em ordem de importância foram destacados os projetos de extensão, os projetos de pesquisas, professores(as) orientadores(as) desses projetos, os estágios e monitorias, as disciplinas e o corpo docente (currículo).

Sobre os projetos, sete participantes relataram que participaram de projetos de extensão. Enquanto seis, de projetos de pesquisa. Uma informação em comum foi que cinco participantes obtiveram experiências formativas em ambos, na extensão e na pesquisa. Outro aspecto comum foi que a maioria das participações desses projetos foi contemplada com bolsas de estudos, que auxiliaram em dois casos específicos, no pagamento integral dos cursos e nos custos pessoais relacionados à moradia e a alimentação⁹⁶.

Abaixo seguem os detalhes contextuais e como as articulações entre o curso, o currículo, professores(as) orientadores(as), os projetos, os estágios e o encaminhamento para socialização profissional secundária (*stricto sensu*) influenciaram nas mudanças de perspectivas:

“Mas na graduação, mesmo eu sendo do bacharel eu fui fazer uma iniciação científica na Educação Física escolar, eu peguei na biblioteca o livro da ‘Suraya Darido - Educação Física: questões reflexões’ E aí eu comecei a ler as abordagens que ela chama lá de Educação Física escolar e eu fiquei meio assim... Como pode? A minha Educação Física ter só futebol se tem muito mais coisas na literatura! Então eu fiz duas iniciações científicas de Educação Física escolar, mesmo sendo curso de bacharelado, na Universidade São Judas, que é onde eu me formei. A professora Ana Marta, embora fosse do curso de bacharelado, ela tinha essa perspectiva da licenciatura, ela fazia doutorado sobre as teorias curriculares, foi ela que me orientou. Eu fiz outra iniciação científica no CELAFISC, enquanto estava fazendo a licenciatura, porque eu tenho uma história no CELAFISC, embora seja uma instituição vinculada na área da saúde, eu fiz essa iniciação olhando para Educação Física escolar, pensando nos níveis de atividade física durante as aulas de Educação Física. Eu também trabalhei no projeto de extensão, eu era bolsista. Tinha uma bolsa para os alunos trabalharem com os estudantes de liberdade assistida da fundação casa, que moravam em espaços específicos da área do Belém, teve muitas moradias para essas crianças e jovens, que vinham para a São Judas ter aula de esporte. Eu fui bolsista deste projeto por

⁹⁶ A questão das bolsas será abordada especificamente nos próximos parágrafos, na perspectiva das ações afirmativas.

cinco anos, eu ministrava aula para esses estudantes (...).Na faculdade eu me apaixonei pela Educação Física escolar por conta das iniciações científicas realizadas. Então, foram essas iniciações científicas e esse projeto que me fizeram querer caminhar para Educação Física escolar” (IF D1).

“Eu tive professores muito bacanas na área da ciências humanas e também na área da iniciação esportiva, no sentido de esporte educacional, para área escolar. Então, eu diria que aos poucos, com o avançar do curso de Educação Física, abriu um leque de possibilidades que foi me afastando do interesse de trabalhar na área da saúde ou na área da academia [com o caratê]. Eu fui caminhando mais para essa área das ciências humanas e sociais. Eu fui caminhando.... eu fui caminhando para Educação Física escolar. É... ao longo do curso, de cinco anos, no segundo ou terceiro ano eu já estava participando de projetos de extensão de iniciação esportiva educacional, nessa ideia de esportes com a perspectiva de formação. Me interessava muito por esses problemas de questão social da universidade pública, qual é o papel dela na sociedade? Então, acho que fui alimentando esse compromisso social, enquanto um profissional. E aí eu fui caminhando para área de escolar no curso e mudei meu viés totalmente, já não tinha mais essa apreciação de academia é... até aquela percepção que eu tinha do caratê foi mudando, porque o caratê que eu trabalhava ele tinha um... o que eu vivi e o que eu treinei tinha um viés muito militar, sabe? Essa questão de hierarquia, o faixa mais novo não podia questionar o mais velho. E aí quando a gente vai estudando, a gente vai aprendendo e acaba vendo alguns problemas. Então eu fui me afastando dessa ideia de ser um professor de caratê e de trabalhar com academia (...). Eu resumiria minha formação na faculdade dessa forma. Eu entrei com a pretensão de trabalhar na academia, mas, voltado para ciências biológicas e da saúde e ao longo do curso fui sendo conquistado para ir para a área das ciências humanas, em especial para a Educação Física escolar, com participações em [projetos, estágios], congressos e apresentações de trabalhos nesse sentido” (IF R2).

“No final do primeiro ano, acho que início do segundo ano, eu tive a oportunidade de conhecer uma professora chamada Tita - Ida Carneiro Martins - eu acho que foi uma das pessoas que marcou a minha graduação, assim também como o professor João Batista Freire. E isso foi me conduzindo para área da pesquisa. Eu passei a estudar as questões dos jogos, brincadeiras e a ludicidade na vida adulta. E isso foi me conduzindo para área da pesquisa. Eu passei a estudar as questões dos jogos, brincadeiras e a ludicidade na vida adulta. A Tita me apresentou para o professor Nelson Carvalho Marcellino e aí eu acho que foi a grande definição assim, da minha carreira acadêmica, porque aí eu saio dessa relação do esporte e vou para essa perspectiva do lazer e já começo a me introduzir na pesquisa, na área de lazer” (IF C3).

“Eu lembro assim que eu me identifiquei bastante com a faculdade. Foi na ACM, na faculdade da Associação Cristã de Moços de Sorocaba, uma faculdade privada (...) sem relações muito com a pesquisa e com a extensão, dentro daquelas características bem do ensino mais tradicional da Educação Física (...). Então eu me formei muito pautada para trabalhar em academia, eu me lembro que as disciplinas de cunho mais didático-pedagógicas, eu não gostava muito. Mas, eu era uma boa aluna, eu estudava e aprendia aquilo que era necessário. Mas, eu me encantava mesmo era com a área biológica e fisiológica. Isso para mim era o que eu queria fazer (...). Mas eu também sempre quis ser professora universitária. Isso desde que eu entrei na

faculdade. Dos professores que tinham uma carreira, poucos estavam fazendo mestrado. Eram esses que eu me espelhava. Eu me lembro especialmente de um, que na época estava fazendo mestrado na UNICAMP. Eu tinha esse professor como modelo, digamos assim. Eu lembro de quando fui conversar com ele uma vez! Disse a ele, que eu queria seguir a carreira, eu não sabia bem o que era isso, mas eu queria fazer o que ele fazia. Ele me disse que era muito difícil eu conseguir, que eu estava em Sorocaba estudando em uma faculdade pequena e que eu não ia ter possibilidade de concorrer com estudantes da UNICAMP e da USP, que geralmente eram aqueles que seguiam a carreira acadêmica dentro das universidades públicas. Ele me falou isso, mas eu não me conformei. E aí fui seguindo a minha trajetória acadêmica de estudante, sem muitas experiências de universidade mesmo. E nesse meio tempo, eu conheci uma professora que era diretora de uma escola de Sorocaba, que era amiga da família e ela me ajudou um pouco nesses caminhos acadêmicos. Ela me apresentou para um professor que era amigo dela e que era professor da UFSC, o Edgar Matielo Júnior. O professor Edgar é realmente a pessoa que mudou a minha vida, nessa minha trajetória acadêmico-profissional” (IF J4).

“Ao chegar na graduação, a gente tem conhecimento de outras perspectivas. Dentro disso, eu tive a oportunidade de participar de projeto de extensão, que era mais voltado para educação infantil, do professor José Milton. E aí eu fui conhecendo esse outro universo, da educação infantil e fui me interessando bastante. A gente atuava como estagiário nas escolinhas de educação infantil e isso foi me dando experiência e bastante identificação. E a parte esportiva eu não deixei de lado, eu continuei praticando, de certa forma, nas equipes da faculdade, disputando campeonatos. Não sei se o fato de ver as pessoas felizes, mas essa parte da recreação, você vê o retorno rápido né! Do quanto as pessoas gostam daquilo. E a gente fazia bastante. Eu gostei muito dessa parte de recreação, me chamava muita atenção. Então quando eu sai da faculdade imaginei que ia para essa parte de recreação ou para essa parte de educação infantil, que eram as minhas experiências ali, enquanto estágios” (IF F5).

“Bom, aí na Educação Física, muita coisa muda né? Você tem o contato com uma diversidade de práticas e realmente para mim aquilo foi muito fascinante. Eu me envolvi com escalada, fiz outras artes marciais bem de passagem, fora as coisas nas próprias disciplinas que a gente tinha. Na faculdade também começa uma outra visão, de tentar entender historicamente, antropológicamente, psicologicamente e sociologicamente os esportes. E isso me pegou muito. Conseguir refletir sobre a prática foi algo muito importante. Por que a prática como treino mesmo, como uma parte que ocupa uma boa parte da sua semana, do seu dia né! Mas que você nunca parou para pensar! E aí as disciplinas que eu tive me permitiam pensar nessa formação, por isso acabei me voltando bastante para isso! Com viés crítico de questionar todo esse aspecto, que é um tanto alienante do treinamento esportivo. Enfim, e aí na época da faculdade, isso que me pegou! E aí eu fui criando uma preferência pelas áreas que tinham mais esse viés crítico. No caso, na época da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, a gente tinha lá, três formações, que depois virou duas, só a licenciatura e o bacharelado. Antes tinha também o bacharelado em lazer, que foi extinto. Mas, as disciplinas ficaram. Então eram os estudos da licenciatura e os estudos do lazer que tinham esse viés mais reflexivo. Por isso, acabei voltando meus estudos para essas duas áreas (...). Na época teve um envolvimento (...) com os estudos das lutas relacionados (...) ao pensamento dos jogos coletivos (...)

sobre os princípios operacionais (...) de ficar classificando as práticas corporais e criar jogos que trabalham com esses princípios. Hoje em dia eu já não me interessava tanto por esse tipo de abordagem. Mas era uma coisa assim, já pensando bastante no trabalho do professor de Educação Física na escola, de como possibilitar que alguém que não tem uma formação em lutas, de uma modalidade específica de luta ou de arte marcial, como que essa pessoa pode trabalhar com esse tipo de conteúdo na escola? E aí essa ideia ia nesse sentido. De criar jogos que carregam princípios de lutas, que são lutas de contato, outras que são lutas de agarre, outras que tem que tirar alguém do espaço, outras que você tem que imobilizar etc, sem chegar numa parte de especificidades técnicas, históricas e filosóficas dessas práticas. Que é justamente o motivo [de excluir as especificidades] pelo qual eu não tenho tido muito interesse nesse tipo de abordagem” (IF He6).

“A participação no projeto Aprendendo e Ensinando Handebol com a professora Lillian oferecidos aos sábados na UNESP de Bauru para comunidade, para jovens de 10 a 16 anos, foi um período de muita aprendizagem na parte de Educação Física escolar (...). Inicialmente eu comecei como voluntário, depois me tornei bolsista. Todo sábado os dez bolsistas reuniam-se e faziam o planejamento das aulas. Também tinham outros estudantes de Educação Física que faziam estágios nesse projeto e tinha estudantes voluntários (...). Além do meu professor e sensei, uma das professoras que mais me auxiliou foi a professora Lillian, que eu a chamo de mãe acadêmica até hoje. Ela foi marcante para que eu escolhesse a área de Educação Física escolar (...) um dos locais que aprendi a dar aula de Educação Física foi nesse projeto. Porque a gente ministrava a aula para as turmas das 9 às 10:30 horas, e das 10:30 ao 12:00 horas a gente fazia avaliação e planejamento da aula do sábado seguinte. Então era o ano inteiro nessa prática, com essa dinâmica (...) de fazer o planejamento em grupo, de pensar nas próximas aulas, de avaliar o que aconteceu, o que deu certo e o que não deu nessa aula e o que pode ser melhorado para próxima. Era super rico porque era todo mundo participando do planejamento, você escutava o que o outro falava. Às vezes, tinha coisas que passava despercebido mesmo participando da mesma situação, mas que outros colegas tinham percebido, aprendi bastante com essa dinâmica. Foi uma aprendizagem muito rica nesse projeto de handebol. E a professora Lillian era a professora responsável também por algumas disciplinas da Educação Física escolar. Ela sempre levou essas aprendizagens, toda essa parte teórica dos autores clássicos da Educação Física. Foi com ela, tanto nas aulas teóricas quanto nesses projetos, que eu via na prática a teoria acontecendo, e a reavaliação da teoria na prática (...). A professora Lillian cobrava dez horas de estágio em algum projeto ou aula de handebol na cidade. Eu me cobrava ainda mais porque sabia que tinha estagiários junto. Foi muito enriquecedor mesmo nesse sentido, de poder planejar, de discutir com os colegas estagiários o planejamento das semanas seguintes. Várias daquelas atividades e discussões eu levava para as minhas aulas, considerando as dificuldades e necessidades que as minhas turmas tinham (...). Esse projeto como base, me deu mais segurança. Em 2005, 2006 e 2007 participei desse projeto e fui aprendendo essas dinâmicas. No projeto de handebol eu comecei a ter essa possibilidade de construir uma outra maneira daquela que eu tinha aprendido anteriormente (...). Comecei a fazer o curso e também comecei a participar de um projeto de aikido no primeiro semestre. Conversei com o professor que dava aula de artes marciais da UNESP de Bauru, professor Sergio Tosi (...). Em 2006, quando meu colega veterano se formou eu comecei a dar o projeto de aikido. Só trocou o estilo, pelo o estilo que eu praticava. E aí comecei ter

a bolsa que me ajudou um pouco mais (...). Fazendo um parênteses, considerando as aprendizagens sobre a docência e sobre a Educação Física escolar, eu comecei nessa época, entre 2006 e 2007 a perceber que eu poderia fazer diferente daquilo que eu tinha aprendido. Porque quando eu fiquei sozinho nesse projeto de aikido, eu comecei com o que eu já sabia. A gente teve só seis meses de disciplina de artes marciais no curso e nem era de aikido, era aprender técnicas, tinha a disciplina de caratê, de capoeira e de judô. No caratê você tinha que saber o primeiro kata. A gente não teve tantos conhecimentos específicos, somente os conhecimentos gerais da educação, das teorias pedagógicas e dessa parte da educação como um todo, pensando na formação da pessoa que está ali. Eu comecei com o que eu já sabia, com aula tradicional de fundamentos, de fazer as técnicas, de fazer o aquecimento, do jeito que estava acostumado (...). No começo a gente vai no que a gente sente mais seguro. Os estudos da literatura dizem isso. Que no início da carreira, que a insegurança e o choque com a realidade como diria Huberman, a gente se prende naquilo que a gente se sente mais seguro. Por eu ter passado por essas possibilidades de desenvolver, ficar responsável e ministrar aulas ao longo da graduação, especificamente dentro do aikido, eu fazia esse contraponto: mas lá no projeto de handebol não é desse jeito, tem essa perspectiva de pensar na dimensão procedimental, atitudinal e conceitual. A gente pensa nessa formação integral da pessoa e não só nos fundamentos. Porque nas lutas eu tenho que fazer desse jeito ainda? Porque que tem que ser desse jeito? E aí eu comecei a pensar sobre isso. Aos poucos, junto com a comunidade que participava, a maioria era estudantes de outros cursos da UNESP, da Educação Física era o que menos tinha. Mas eu acho que era por conta da quantidade de projetos. Tinham vários projetos: hipertensão, diabetes, handebol, futebol, futsal, natação etc. (...) E aí voltando para parte da vivência naquele projeto de aikido, eu comecei a ver a diferença entre o que eu tinha aprendido e o que eu deveria aprender seguindo a teoria que a gente estava discutindo e vivenciando ao longo do curso, no projeto de handebol e nas outras disciplinas. E aí comecei a pensar diferente, a fazer coisas diferentes naquele projeto. Uma das coisas que a gente fazia era sentar em círculo. Não tinha aquela hierarquia das artes marciais do mais velho... a gente fazia no handebol também, eu achava super interessante. Embora sentar em círculo pode ser super autoritário e sentar um atrás do outro também pode ser super transformador. Não é um padrão, mas é um start, é um começo para a gente pensar e para a própria turma visualizar isso melhor, de que não precisava ter uma hierarquia e sim respeito com quem estava ali. Todo mundo é igual e em círculo, fica mais fácil de colocar na prática o que seria explicado (...). Nessa experiência do aikido eu comecei a me colocar em xeque. Como vou fazer essas mesmas coisas? Será que não posso fazer de maneira diferente esse mesmo conteúdo? Esse mesmo conhecimento? Esse movimento? Essa técnica? Sobre essa postura? De que outra maneira isso pode fazer sentido com essa teoria que eu tenho visto? Nesses dois anos de projeto que fui bolsista e com a avaliação que eu fui tendo da turma, porque quando a gente escuta o outro, fica muito mais fácil a gente conseguir perceber os erros e os acertos. Eu formei nesse projeto, sete faixas pretas de aikido (...). Eu mudei bastante a minha dinâmica de aula dentro das artes marciais, dentro das lutas (...). E daí começou a fazer sentido aquela mudança, do ponto de vista teórico. Eu comecei a conhecer autores e perspectivas que estavam indo ao encontro daquilo que estava começando a construir lá em 2006, com essa mudança das aulas. Com esse diálogo com as turmas ficou mais fácil essa mudança, até da passagem dessa nova dinâmica para os mais velhos (...). Junto com a turma, aprendemos a olhar para esses pontos (...). Desenvolver a convivência social, isso fazia parte do aprender

dos conhecimentos do aikido, de se autoconhecer, conhecer melhor o outro e toda essa dinâmica (...). Foram várias aprendizagens construídas ao longo dessa convivência que foram em maior ou menor medida, levadas para as aulas com as turmas. Essas turmas foram super significativas. Essa convivência aos poucos eu fui levando para Educação Física escolar” (IF P7).

“Nas primeiras aulas a professora Sandra da área de fisiologia experimental na Educação Física disse: olha, é o seguinte, a gente tem um projeto aqui de hipertensão, projeto que trabalha com idosos! Ela disse: quem está a fim de participar? Eu me manifestei e logo participei desse projeto. Os meus dois primeiros anos na Unesp foi na área de fisiologia. Eu trabalhei com fisiologia, não estudei matar rato, porque lá não tinha laboratório, mas eu estava ali, uma pessoa identificada com a fisiologia. Mas, ao mesmo tempo, como era um projeto de extensão, um projeto que envolvia idosos, implicitamente, mesmo sem saber disso, eu estava com problema de pedagogia, porque era pedagogia para ensinar o idoso, para prescrever o treinamento, controlar a frequência cardíaca, controlar a pressão arterial, fazer teste de esteira. Tinha uma certa pedagogia lá, porque tinha um determinado saber que a graduação não te ensina, que são os elementos estéticos, o jeito de falar, o tom de voz, eram idosos bem carentes e aí eu era muito identificado com esse projeto, eu sempre gostei muito, eu fiquei mais de mil horas vinculado, fiquei 1.170 horas nesse projeto. Até que, ao avançar das disciplinas (...) a minha preocupação não era com a nota, minha preocupação era com o saber mesmo (...). Quando vi, eu estava me destacando mais nas disciplinas de humanidades, didática e de pedagogia do que nas disciplinas de... eu não sei se destacar em questão de nota, mas em questão de prazer. Eu sentia mais prazer nisso. E aquelas discussões acaloradas sobre a história do Brasil, falar sobre aspectos econômicos é... dizer sobre Educação Física escolar era uma coisa que estava me afetando. E até que um dia, em uma aula do professor Mauro Betti, ele disse em: ‘olha, estou elaborando o currículo do Estado de São Paulo, preparem-se, para o ano que vem! Está vindo uma coisa legal’. Isso foi em 2008. No final dessas aulas, ele apresentou a ideia da cultura de movimento, aquela coisa toda e eu fui conversar com ele! Olha professor, é... eu queria saber uma coisa, existem lutas na escola? Foi depois da aula, ele virou e falou: ‘pois é, isso é uma coisa que existe, mas, não está muito presente, mas no currículo do estado de São Paulo vai ter!’ Eu perguntei: o que leva a não inclusão desse conteúdo. Porque a gente vê pelo currículo do Estado de São Paulo que você apresentou, até pela ideia da cultura de movimento, a luta sempre está lá como uma categoria. Mas, parece que fica só nesse plano de discurso. Aí eu perguntei para ele: mas porque né? Eu nem lembro o que ele respondeu, mas ele disse o seguinte: ‘faz uns três anos que estou procurando alguém para estudar lutas, você não está a fim de estudar não? Você está a fim de tocar o barco, de estudar lutas?’” (IF M8).

“Quando eu finalizei, eu fui para o mestrado. Durante a graduação participei do projeto de iniciação científica e tive interesse em trabalhar com pesquisa para aprofundar os estudos. E aí eu fui para o mestrado, continuei estudando, isso também lá na universidade de Viçosa. Então fiquei lá por mais de dois anos” (IF Hd9).

“Na perspectiva escolar, tive muito bons professores, não só voltados para parte do esporte, mas voltados para uma discussão crítica também da Educação Física (...). Mas, eu acho que eu escolhi a Educação Física escolar, estar lá dentro, ser professora do chão da quadra, da sala e de qualquer

espaço porque a gente trabalha em qualquer espaço... Eu acho que o fazer me levou para esse caminho, de discutir um pedaço aqui e discutir um pouquinho ali, o receber os nãos também, né?” (IF K10).

No caso dos estágios realizados na formação inicial, as experiências estavam mais relacionadas com a importância dos contextos que envolveram as realidades de trabalho. Apenas em um relato (IF P7), houve apontamento significativo relacionado a docente formadora responsável pelo estágio, no sentido de contribuir para a quebra de preconceito ligado às questões de gênero.

No entanto, os apontamentos se dividiram entre as experiências positivas e negativas. As experiências positivas estavam relacionadas com as mudanças de perspectivas iniciais de pré-carreira através da oferta de oportunidades acadêmicas (projetos e estágios), abertura dos horizontes, ampliação cultural sobre as práticas corporais, identificação pessoal e quebra de pensamentos preconceituosos.

Por outro lado, as negativas reforçaram e reproduziram aspectos de desvalorização da carreira docente, como contextos desafiadores e descompromisso do(a) docente cooperante da escola em acompanhar os estágios realizados.

“(...) fui entrando para essa área de escolar, no meio do segundo ano da faculdade e aí já me envolvi. Isso me orientou nos tipos de estágios que eu gostaria de fazer. Eu fui buscando estágios nessa área de escolar. Trabalhei no projeto educacional de consumo consciente com atividades de recreação voltadas para o consumo consciente. Então tinha que estudar a educação, tinha que estudar o papel do cidadão na questão do descarte do lixo. Depois eu fiz um estágio no SESC no último ano da faculdade, que me trouxe muito essa ideia de trazer cultura para sociedade. Fiz muita coisa bacana no SESC, sobre essa perspectiva cultural e social” (IF R2).

“(...) Sempre quis trabalhar durante a faculdade para ter experiência. Então fui fazer estágio em academia com ginástica laboral, a escola porque era obrigada, mas não porque eu queria (...). Então tem esse aqui, ah então eu vou fazer uns estágios, vou ver como é que eu posso ter experiência para saber se eu vou gostar. Era essa minha preocupação, de ter experiência para eu saber se era aquilo mesmo que eu queria fazer. Mas, eu tinha um interesse muito distante, do ponto de vista de alcançar, que era ser professora universitária. Mas, de fato eu não sabia se eu ia conseguir. Era muito distante para mim” (IF J4).

“(...) Eu tive a oportunidade de estagiar no hotel fazenda do Terra Parque. Essa parte de recreação eu gostava muito também” (IF 5).

“Você faz o estágio e desde o estágio você vê o desafio de dar aula de Educação Física na escola. Então realmente é um negócio que gera dúvidas, se é isso que você quer para sua vida” (IF He6).

“Em 2006 eu fiz uma disciplina de estágio fora da escola, porque fiz licenciatura plena. A professora pediu para gente falar sobre três áreas da Educação Física fora da escola que a gente tinha experiência e a minha era em lutas (artes marciais). Na sequência ela falou que não podia fazer nessas áreas que foram descritas. Poxa vida, para onde eu vou agora? E aí eu comecei a ir para dança porque na época eu namorava uma menina que dançava pra caramba e eu tinha duas pernas ‘esquerdas’ (risos), dois pra lá e eu fazia quatro pra cá. E aí escolhi a dança para fazer. Tinha um local em Bauru onde o pessoal ia dançar. Tinha uma taxa de R\$ 5 ou R\$ 10 reais por mês para participar das aulas. Também tinha monitores de dança. As aulas eram aos sábados. No domingo tinha uma balada de dança, de forró universitário. Então quem fazia as aulas entrava de graça na balada. Eu fui lá na primeira aula e a professora aceitou. Quando eu fui na segunda aula ela disse: ‘não sei se você percebeu, mas só tem mulher aqui’. Tinha dois ou três homens e umas 20 mulheres (risos). Ela disse que precisava de homens para dançar. Ela disse que podia fazer estágio, mas teria que dançar também. O estágio era só de observação. E aí pensei: poxa vida, não tinha outro lugar para fazer, já estava lá mesmo e era relativamente perto da onde eu morava e por isso aceitei. E aí comecei. E foi assim que eu aprendi a dançar. Também foi aí que eu quebrei um pouco dos meus preconceitos de dança. Porque até entrar na graduação eu era machista, sexista, de pensar que lutas era para homens e dança para mulheres. Eu tinha essa visão que vem da minha própria formação ao longo da minha trajetória antes da graduação (...). No estágio do projeto ‘Escola Brasil’, eu montava os meus horários, a parte melhor era essa, porque o meu era período integral, de manhã e à tarde com aula, dependendo do dia. É até chato falar isso, mas a professora de Educação Física tinha que estar junto comigo. Ela dava aula de manhã e à tarde eu ficava nesse projeto. Ela assinava todos os papéis que precisavam, os relatórios mensais que tinha que entregar. No começo ela ficou, mas depois ela viu que eu dava as atividades e que eu era responsável. Ela ficou tranquila e basicamente eu dava aula sozinho para as quatro turmas do ensino fundamental, e era aula de handebol especificamente. A escola pediu para separar por sexo. Eram turmas feminina e masculina do quinto e sexto ano e outras turmas do sétimo e oitavo ano. Eu não gostava dessa separação, ainda mais com as aulas na graduação, não foi enfatizado tanto isso, mas eu lembro na época de disciplinas comentando que essa separação acontecia, desde a década de 1980, na Educação Física escolar, de que tinha professor para os meninos e professora para as meninas. Como não gostava disso, a minha estratégia foi criar um evento [festival] por mês nesse projeto [de extensão da UNESP de sábado] para que todos pudessem participar juntos, para que os meninos aprendessem a jogar com as meninas. Envolveria os conhecimentos do handebol, mas às vezes, tinha atividades diferentes como ‘cabeçobol’. A ideia também era trabalhar a questão atitudinal. Eu dizia para as turmas que não adiantava saber fazer gol se não sabia jogar. Eu explicava para eles o que era saber jogar, que era o saber ser, era o estar com o outro, era respeitar. E tinha estudantes da UNESP que iam fazer estágio comigo (...). Os meus estudantes do projeto escola Brasil da escola estadual e da escola municipal foram para esse festival com ônibus da prefeitura. Eu lembro de levar 157 estudantes para esse festival, que foi em um sábado, das 8 às 13 horas. Por ser um festival não tinha perdedor ou vencedor, todos recebiam a mesma premiação e o objetivo principal era divulgar a modalidade de handebol na cidade. E as regras adaptadas nesse sentido também, de repensar o esporte tradicional, de repensar as regras. Então isso eu tenho levado até hoje, desde a época que era professor bolsista na disciplina de

estágio, da didática da Educação Física e de práticas pedagógicas da UNESP de Bauru, para as aulas que desenvolvo no Instituto” (IF P7).⁹⁷

“Então até durante o curso eu me aproximei mais da área da saúde e fui tentando vivenciar as diversas áreas da Educação Física em termos de estágio e das oportunidades que tinha. Eu fiz uma graduação bem diversificada, bem ampla mesmo!” (IF Hd9).

“Trabalhava, a partir do segundo ano, com recreação nos hotéis do sul de Minas. Então foi bem estratégico assim, no sentido de estudar ali, mas também tem portas abertas para ver e trabalhar em outros campos né? A recreação era um campo, mas também era o sustento da onde eu tirava o dinheiro para fazer a faculdade, da onde vinha o meu recurso. E foi um tempo bem legal assim, três anos que eu trabalhei nos hotéis, até me formar, mas depois eu continuei também trabalhando lá, fui trabalhar em hotel, em outros lugares. E aí falei depois, ah não! Não consigo mais essa vida de recreadora, de ficar sorrindo para todo mundo e pulando igual uma doida, não dá mais, chega (risos)! Chega! Só ia por muita necessidade, se estivesse precisando de grana, eu sei onde vou conseguir rápido (risos). Mas chegou uma hora que eu falei: não dá mais! Mas foi uma experiência bem bacana (...). Na faculdade eu fazia estágio em algumas escolas, eu passei por umas três escolas, uma de educação infantil mesmo, de creche, é... outra do fundamental II e aí eu fazia estágio também na época do bacharel com grupos especiais, idosos e gestantes numa clínica de exercício. Eu fiz estágio na própria faculdade na sala de musculação e é interessante que ia muito adolescente. Então meu grupo era adolescente ali na musculação, era engraçado!” (IF K10).

As monitorias, também consideradas como estágios, foram realizadas em diversos contextos: nas disciplinas curriculares e nos projetos de extensão e de pesquisa. Entretanto, monitoria não substitui estágio regular e/ou obrigatório para obtenção da certificação e credenciamento pretendido. Elas podem ser voluntárias (sem remuneração ou qualquer tipo de recompensa) ou remuneradas com bolsas institucionais de editais internos da universidade / faculdade ou externos por meio de editais de agências de fomento.

Dessa forma, as monitorias foram relevantes no que se refere a aproximação do futuro profissional com a realidade de trabalho, pois exerceram papel fundamental na formação profissional. Abaixo seguem as experiências do participante IF P7:

“Nos dois primeiros anos por gostar da área da saúde eu fui monitor voluntário de anatomia também [2005, 2006 e 2007]. O professor dava aula teórica e os monitores davam aulas práticas. Os monitores eram os veteranos.

⁹⁷ O “Projeto Escola Brasil” – módulo de Handebol era um desdobramento do Projeto de Extensão “Aprendendo e Ensinando Handebol”. O participante IF P7 explicou que o Projeto Escola Brasil era uma parceria com escolas públicas de Bauru e o Banco do Brasil. Esse projeto era desenvolvido em várias cidades. Em Bauru era o módulo de handebol e ele era o responsável. Esse projeto tinha característica de projeto de ensino, sendo o(a) estudante bolsista responsável pelo desenvolvimento das atividades, que de certa forma caracterizava-se como estágio. Portanto, esse fato não eximia a reponsabilidade do(a) docente cooperante da escola envolvida(o) no projeto, de acompanhar as aulas.

Eu fazia disciplina de manhã e à noite eu fazia a mesma disciplina com a turma do noturno para reforçar a aprendizagem. Eu sentia dificuldade. Da minha turma, eu era um dos poucos que não fez cursinho, tinha coisas de bases biológicas que eles sabiam e eu não. Por exemplo, eles já sabiam ciclo de krebs. Também foi uma aprendizagem que eu tive nessa parte da docência, por ter sido aluno, percebia o que os monitores faziam, o que era legal e o que não era. E eu sabia o que o professor cobrava e isso me auxiliava a ajudar os alunos a aprender. Eu lembro de fazer gestos e de associar as coisas, o próprio Rádio e Antena, falando dos ossos do braço, de usar exemplos para não esquecer, para memorizar os nomes durante a prova prática, que era um terror, tinha o tempo de um minuto. Eu sempre aprendia por que os estudantes traziam dúvidas. Quando não sabia dizia a eles que ia tirar a dívida e trazer a resposta na semana seguinte (...). Eu também era monitor voluntário em uma disciplina de atividades lúdicas e recreação da professora Neuzinha. Ela também ministrava essa mesma disciplina no curso de pedagogia na UNESP de Bauru e também em faculdades particulares de Bauru. Pelo menos uma vez por semestre nesses cursos e disciplinas eu ia junto com ela para fazer uma vivência. Eu dava uma oficina dentro da disciplina dela que envolvia basicamente a parte de amarelinhas” (IF P7).

Outro fato relevante se relaciona com a importância das universidades / faculdades criarem e manterem políticas voltadas às ações afirmativas em seus cursos durante a socialização profissional. Mas, infelizmente, muitas vezes, por falta de repasses de recursos no caso das instituições públicas, e de maximização de lucros no caso das privadas, a oferta dessas ações acabam sendo reduzidas.

Em nosso ponto de vista, a institucionalização dessas ações e as parcerias estabelecidas com diversos setores da sociedade contribuem significativamente para diminuir as desigualdades em diversos aspectos: socioeconômico, cultural, étnico-racial, de gênero etc. Assim, entendemos que por meio das ações afirmativas são criadas oportunidades inclusivas e integralizadoras. Em muitos casos, essas ações agem em duplo sentido: na contribuição da formação do(a) futuro(a) profissional (por meio de estágios) e no retorno do trabalho do(a) estagiário(a) prestado à sociedade. A seguir, as narrativas representam o exemplo de algumas experiências:

“Eu fiz bacharelado e a licenciatura gratuitamente [na Universidade São Judas Tadeu] por ser bolsista deste projeto [de extensão com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade] desenvolvido na universidade” (IF D1).

“No atletismo, eu tive a oportunidade de ser atleta da UNIMEP que é a universidade Metodista de Piracicaba, onde me formei e fui bolsista, fiz parte da equipe, tinha uma bolsa de 100% e isso acabou também, talvez, me levando a permanecer no curso de Educação Física, por ter a bolsa” (IF C3).

“Eu tinha os auxílios: aluguel e alimentação da UNESP. Lá não tinha moradia e nem Restaurante Universitário (RU). O RU e a moradia foram inaugurados esses tempos, a poucos anos atrás. Acho que era 40% de desconto na empresa terceirizada que os estudantes bolsistas tinham como auxílio alimentação. Eu passei muita dificuldade financeira no primeiro ano, de dormir com fome porque não tinha mais o que comer. Eu tinha o dinheiro certinho do que podia gastar a cada dia. Foi bastante complicado. Lembro que o sensei tinha falado que se precisasse de qualquer coisa, que poderia pedir, inclusive dinheiro. Lembro dele oferecendo acho que R\$ 35 reais para pagar a passagem de São Paulo para Bauru, mas acabei não pegando porque meu pai tinha conseguido dinheiro para eu passar o primeiro mês pelo menos em Bauru. E só depois, eu fui atrás desses auxílios. Eu nem sabia que tinham esses auxílios. Foi lá, conversando com os colegas e professores que descobri que tinha tudo isso. Quando consegui os auxílios de alimentação e aluguel, deu uma aliviada nesse primeiro ano (...). Inicialmente, o que me auxiliou financeiramente nessa parte foram os auxílios da UNESP [alimentação e aluguel] e depois, os projetos de extensão que eu fui bolsista (...). O primeiro ano, geralmente, os alunos não participam como bolsista de um projeto, é difícil o primeiro ano. Foi no segundo ano que eu comecei, em 2005, a ter bolsa com esse projeto de ‘Escola Brasil’ [módulo de handebol] que era desenvolvido em uma escola, na época, eu recebia muito, era R\$ 25 reais a hora. Acho que tem professor hoje que não recebe isso! Eu recebia isso como estagiário naquela época” (IF P7).

“(...) porque estava vinculado no laboratório, ganhava meia bolsa, porque a gente rachava a bolsa naquela época na UNESP, rachava em três, dava R\$ 40 reais para cada um” (IF M8).

Nas narrativas, observamos a influência do currículo (disciplinas e professores(as)) e a importância da participação ativa em projetos de extensão e de iniciação científica no que se refere ao desenvolvimento de trabalhos finais de conclusão de curso.

Essa constatação evidenciou o grau de alcance da articulação dos cursos com a oferta de projetos, unindo o ensino, a pesquisa e a extensão como exemplificado no entendimento de um dos(as) participantes: *“É assim que a gente vê a práxis, a teoria ilumina a prática e a prática reluz a teoria, e vice-versa. Então um vai ficar reluzindo o outro para a gente conseguir olhar com outras lentes e com outros olhos” (IF P7).*

Abaixo, as narrativas detalham como ocorreram alguns processos:

“Por você não conseguir fazer o que aprendeu na faculdade, você reproduz aquele seu professor de quando você era escolar ou você vai para o caminho que você tenta aproveitar a experiência para modificar e continuar trabalhando (...). Mas essas discussões sobre como a Educação Física é na escola, fica presa ao quarteto fantástico, como os professores de Educação Física ficam rolando a bola, que não faz Educação Física, que Educação Física é uma recreação na escola, esse tipo de discussão que a gente ficou fazendo na faculdade (...) inclusive o meu TCC (...) eu falo o que a gente tem que fazer diferente (...)” (IF R2).

“A Tita me apresentou para o professor Nelson Carvalho Marcellino. E aí eu acho que foi a grande definição da minha carreira acadêmica, porque aí eu saio dessa relação do esporte e vou para essa perspectiva do lazer e já começo a me introduzir na pesquisa, na área de lazer” (IF C3).

“Na graduação, a gente tem conhecimento de outras perspectivas, participei do projeto de extensão, voltado para educação infantil (...). Então, não deixei de lado essa parte esportiva. Mas, desencantei no sentido de querer trabalhar com isso. Acho que talvez era a parte de praticar mesmo! E isso era sanado na prática esportiva. Até meu TCC foi em cima da educação infantil, minha especialização foi em cima da educação infantil. Essa parte de recreação começou a me chamar bastante atenção” (IF F5).

“Na época teve um envolvimento assim, aí pensando no TCC com os estudos das lutas. Tinha um grupo que pegava esse pensamento dos jogos coletivos que a gente teve lá numa disciplina de tentar pensar nos princípios operacionais. Vamos ver se a gente consegue fazer isso nas lutas! Aí estava lá no começo de um movimento que hoje em dia se difundiu bastante, de ficar classificando as práticas corporais e criar jogos que trabalham com esses princípios e tal. A gente tentava fazer isso com as lutas, o meu TCC foi nesse sentido” (IF He6).

“Em 2006, saindo da biblioteca, o meu trabalho de TCC ia ser sobre aikido com o professor Sergio Tosi que era coordenador do projeto de extensão. Eu ia fazer alguma coisa envolvendo o aikido porque minha vida inteira fiz aikido (risos). Inclusive na disciplina dele já tinha feito um trabalho sobre aprendizagem motora e o aikido, envolvendo uma temática específica do rolamento. E ao sair da biblioteca encontrei a professora Lillian e ela falou: ‘você não quer estudar sobre experiência docente na Educação Física escolar?’ Eu falei: nossa, mas por que professora? Ela disse: ‘porque eu estou investigando o início da carreira na Educação Física escolar’. Ela estava em vias de defender a tese dela na UFSCAR, inclusive fui assistir. Ela disse que sentiu falta na literatura sobre esse tema. Eu achei um tema legal e falei que queria sim. E aí comecei a estudar sobre os autores, o que era experiência, o que era experiência docente e tudo mais. E aí a gente começou a apresentar trabalhos. A minha primeira viagem de avião foi pela UNESP. Fui apresentar trabalho em um congresso orientado pela professora Lillian na Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro. O trabalho era sobre a experiência docente e para mim foi uma experiência marcante. Eu já tinha apresentado em eventos locais como o CONEF (Congresso Nacional de Educação Física) que foi construído em Bauru mesmo. Mas nesse evento eu fui sozinho, pessoas diferentes e locais diferentes. Quando retornei, a gente começou a se aprofundar um pouco mais sobre essa temática e o meu TCC foi sendo escrito, a partir desses trabalhos que foram sendo apresentados em congressos por meio de apresentações orais, de resumos, resumos expandidos (...). O meu TCC foi experiência docente na Educação Física escolar. Fiz entrevistas com três professores considerados experientes pelos seus pares. Então, na região de Bauru, conversei com vários professores e também por indicação da professora Lillian que tinha esse contato com os professores da rede, me indicaram três professores. Dois que já tinham 15 anos de tempo de carreira e outro que tinha cinco anos na época. Eles eram considerados bons professores de Educação Física escolar. Em síntese, esse professor que tinha só cinco anos de tempo de carreira, apresentou as mesmas características que

os outros que já tinham 15 anos. Porque ele aprendia com os alunos, não tinha conhecimentos cristalizados ao longo do tempo, sempre avançava, sempre pesquisava. Ele refletia a prática e participava de grupos de estudos e pesquisas. Ele dava ouvido aos estudantes e aprendia com isso. Coisas que os professores que tinham 15 anos de tempo de carreira demoraram para aprender, mas eles também chegaram nessa mesma característica. Eu lembro que no TCC foram cinco itens que esses professores destacaram, que já descrevi agora pouco. Então no mestrado eu queria continuar essa pesquisa. E aí eu propus fazer um estudo de caso com esse professor de cinco anos. Por que apenas com cinco anos de carreira, segundo a teoria de Huberman era um professor iniciante de Educação Física escolar” (IF P7).

“Eu senti muita firmeza nisso, do jeito que ele tratou! (...). Eu senti confiança nisso, porque não é fácil pegar uma bolsa FAPESP, não é todo mundo que está a fim! E aí a gente escreveu o projeto com lutas na escola olhando os saberes docentes. Esse foi o primeiro tema. E, acabei fazendo minha pesquisa sobre saberes docentes e lutas. Pegando o caso do estado de São Paulo, elegi um ano que foi o oitavo ano e montei o do Caratê. Fui fazer observação dessas aulas de Caratê. Como a professora criava esses... como que a professora elaborava esses saberes docentes? E fui permeado por uma situação em que ela não era uma praticante de lutas. É... aí eu fiz meu TCC nisso e o relatório final da FAPESP nisso. Mas, de certa forma, isso me deu uma boa base, porque quando me formei, eu tinha a iniciação científica. Como... a gente observava a aula... eu tinha estruturado essa aula, tinha... eram dez aulas que observei! Eu sabia o que deu certo e o que não tinha dado certo nessas aulas. Eu encontrei coisas positivas que ela fez e coisas negativas também, que poderiam ser mudadas. Quando eu sai do curso... eu tive essa formação, é, obviamente com as disciplinas, mas, especialmente com a minha iniciação científica. Foi o que deu base para minha prática” (IF M8).

“E aí, no terceiro ano lá, a gente faz o TCC de licenciatura e... eu estava muito influenciada pelo Daólio, pela cultura corporal de movimento. E desde o começo da faculdade eu fui muito influenciada pelo coletivo de autores, PCNs e essa história de mudança de perspectiva de Educação Física da década de 1980, me influenciou e me despertou interesse em estudar e discutir sobre isso, a pensar aulas, a partir dessa perspectiva. E aí, eu queria fazer um trabalho de licenciatura nessa perspectiva e tinham poucos professores. Apesar de ter professores progressistas, tinham poucos que discutiam isso. E aí um professor de atletismo falou: olha, o Roberto está voltando, você o procura” (IF K10).

Sobre os projetos de extensão e projetos de pesquisa, dois participantes não mencionaram a aquisição dessas experiências. Enquanto sete participantes enfatizaram mais essas experiências do que as experiências obtidas nos estágios obrigatórios. Esse fato indicou que a ênfase nas experiências obtidas através da participação em projetos (extensão e pesquisa), na percepção dos(as) participantes, foram mais significativas do que nos estágios regulares.

Os(as) participantes descreveram que determinados(as) docentes da graduação foram fundamentais na formação profissional. Entre os aspectos positivos destacaram os convites realizados, as oportunidades, as convivências acadêmicas (de amizade, de estudos, de viagens,

de bagagem cultural etc), o estímulo financeiro fomentado por editais de pesquisa e bolsas de estudos, as experiências didático-pedagógicas e de iniciação à pesquisa científica, as orientações acadêmicas e os diálogos (formais e informais) que envolveram todo o processo formativo nesses ambientes.

Especificamente sobre os estágios na área escolar, três participantes destacaram experiências negativas, no sentido de não contribuírem para o processo formativo. Com exceção das próprias experiências na fase em que eram estudantes da educação básica, mencionaram que não houve preparações prévias de contextualização, tampouco reflexões e diálogos entre os aspectos didático-pedagógicos ensinados na universidade e as propostas curriculares das escolas relacionados com a inserção da realidade e os desafios que se apresentavam contextualmente.

De forma inversa, sete participantes valorizaram as aprendizagens e as experiências obtidas em diversos contextos (disciplinas curriculares, projetos de extensão, projetos de pesquisa, estágios e monitorias) e consideraram essas experiências fundamentais para a aquisição de competências didático-pedagógicas consideradas essenciais para atuação na Educação Física escolar.

Na análise, constatamos que a socialização profissional inicial foi capaz de mudar as perspectivas de pré-carreira de sete participantes. Outras duas participantes (IF J4 e IF Hd9) ingressaram com a perspectiva inicial de atuar na área da saúde (campo do bacharelado) e procuraram participar de estágios e projetos que fortalecessem esse ideal. Além disso, na socialização profissional secundária procuraram manter a mesma perspectiva.

Com exceção de um participante (IF He6) que permaneceu indeciso até o final da graduação, revelamos através das narrativas, o poder de impacto da formação profissional inicial durante o processo da construção da identidade profissional de sete participantes.

Todavia, IF J4, IF He6 e IF Hd9 depois que finalizaram a formação profissional secundária (mestrado), decidiram seguir a carreira docente. Essas mudanças foram associadas as questões objetivas de empregabilidade, oportunidades e experiências positivas de trabalho obtidas no magistério (após o mestrado). Portanto, a partir das trajetórias de vidas, evidenciamos as motivações e os fatores de influências sobre as escolhas realizadas, os confrontos ou fortalecimentos das garantias subjetivas (crenças e valores) e as mudanças das perspectivas de pré-carreira no processo de construção das identidades profissionais durante a fase de socialização profissional (inicial e secundária).

Diante da análise realizada sobre a fase de aculturação e da socialização profissional, constatamos, baseados na TSO, que os cursos de Educação Física (inicial e continuado) foram capazes de cumprir o seu papel sobre a formação e a construção da identidade profissional.

Por isso, baseados em Lawson (1984a; 1984b), destacamos a importância de as IES ofertarem cursos com corpo docente articulado e currículos coesos, que confrontem e ampliem as garantias subjetivas, fundamentados em concepções integrativas, progressistas, éticas e profissionais através de projetos de extensão, pesquisas e estágios em parcerias com docentes cooperantes inseridos na cultura escolar.

O quadro 6 auxilia a compreender o poder profissional que os cursos de formação profissional em Educação Física exercem no que se refere a construção das identidades profissionais.

Quadro 6 – Poder institucional, aculturação, socialização profissional e construção de identidades profissionais de professores(as) de Educação Física.

Aculturação Recrutamento	Socialização Profissional - Currículo Extensão, Pesquisa e Estágio Identidade Profissional	
	Desarticulado Fragmentado Reforço (GS)	Articulado Coeso Confronto Ampliação (GS)
	Prof. Cooperante Visão Conservadora Preconceituosa	Prof. Cooperante Visão Ética Profissional
	Discriminatório, Acrítico e Reprodutor	Integrativo, Crítico-reflexivo e Transformador

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Lawson (1983a; 1983b)

Sobre a fase de socialização profissional, o quadro 7 sintetiza as informações sobre a formação inicial e secundária dos(as) participantes. No caso da socialização secundária, apesar de ser apresentado o dado quantitativo, as informações foram analisadas qualitativamente junto com a próxima subseção de socialização organizacional.

Quadro 7 – Formação profissional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais.

Participantes Formação	IF D1	IF R2	IF C3	IF J4	IF F5	IF He6	IF P7	IF M8	IF Hd9	IF K10
Graduação	B/L Privada	LP Pública	LP Privada	LP Privada	LP Pública	L Pública	LP Pública	L/B Pública	LP Pública	L/B Privada
Outra Graduação	-	-	-	-	Pedagogia	-	Pedagogia	-	-	-
Pós-Graduação	E/M/D/PD*	E/M*	M/D	E/M/D	E/M*	E/M	M*/D*	M*/D ⁺	M/D	E*/M

Fonte: Elaborado pelo autor

Legenda:

*	Formação na área da Educação
+	Formação em andamento
LP	Licenciatura Plena (Licenciatura e Bacharelado simultâneos)
BL	Bacharelado e Licenciatura Subsequente
LB	Licenciatura e Bacharelado Subsequente
L	Licenciatura
E	Especialização
M	Mestrado
D	Doutorado
PD	Pós-Doutorado

Com exceção de um participante (IF He6) que possui somente a licenciatura, os(as) demais possuem credenciamentos para atuar na área escolar e não escolar. Especificamente, seis participantes possuem a licenciatura plena (formação dupla: licenciatura e bacharelado - Resolução CFE nº 03/1987). Outros três docentes adquiriram certificações subsequentes e credenciamentos distintos (Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e CNE/CP nº 02/2002 e Resolução CNE/CES nº 07/2004).

Além das certificações na área da Educação Física, dois docentes também cursaram uma segunda graduação: pedagogia. Em relação à última titulação de pós-graduação, cinco docentes são doutores, quatro docentes são mestres e um docente é pós-doutor. Considerando todas as titulações, aproximadamente 2/3 foram obtidas na área da Educação Física e 1/3 obtidas na área da educação.

Na próxima subseção, a análise das trajetórias profissionais aborda a socialização organizacional (experiências de trabalho no magistério) e as formações continuadas.

6.5.3 Trajetórias Profissionais: socialização organizacional de professores(as) de Educação Física anterior à carreira de magistério EBTT

Por meio das narrativas, revelamos o poder de impacto da socialização profissional inicial e do entendimento do campo de atuação, das possibilidades proporcionadas pela área escolar e não escolar durante a formação profissional, dos contextos, das questões pessoais e das objetividades práticas relacionadas a realidade de mercado de trabalho. Sendo assim, constatamos com base na TSO, a importância do poder institucional dos cursos e currículos de Educação Física em relação: ao confronto / ampliação / reforço das garantias subjetivas; às mudanças de perspectivas de pré-carreira; a construção da identidade profissional.

As mudanças de perspectivas de pré-carreira ao longo da formação profissional inicial, para sete participantes, deixaram evidentes que ao término do curso, a docência foi considerada a primeira opção de carreira. Quatro destes, optaram pela educação básica. Os outros três preferiram o ensino superior, porém, as primeiras experiências profissionais também foram na educação básica.

No caso de três participantes, as mudanças de perspectivas aconteceram entre o período da formação profissional secundária e as experiências de trabalho no campo do magistério, ou seja, na fase de socialização organizacional. No entanto, duas participantes não cogitavam em seguir carreira na educação básica, mas, no ensino superior, a carreira acadêmica era visualizada como possibilidade.

Através da socialização profissional secundária e da socialização organizacional (oportunidades de empregabilidade no mercado de trabalho e das questões objetivas de ganhos remuneratórios), que as garantias subjetivas foram filtradas e reformuladas. As combinações entre esses fatos foram capazes de mudar as perspectivas de três participantes, que decidiram seguir a carreira docente, conforme o detalhamento dos processos sociais vivenciados:

“O professor Edgar é realmente a pessoa que mudou a minha vida, nessa minha trajetória acadêmico-profissional. Eu o conheci e entrei em contato. Ele abriu todas as portas. Eu estava terminando a faculdade. Ele me chamou para ir para Florianópolis porque ele estava iniciando um grupo de pesquisa, mas sem muitas promessas... ele me disse: ‘olha eu estou começando o grupo, você quer estudar? Você quer seguir carreira acadêmica? Pode ser uma opção, é uma possibilidade, mas vai depender muito de você’... Enfim, eu fui (...). E assim eu entrei no grupo. Ai depois eu entrei no mestrado com o Edgar e foi ele que me apresentou a saúde coletiva. E aí, a partir de então, foi uma inspiração enorme estudar a saúde a partir da saúde coletiva e da saúde pública. Quando estava terminando o mestrado, pensei: o que eu vou fazer agora? Eu fui para Blumenau fazer residência multiprofissional em saúde da família, que é um curso que tem uma característica diferente de especialização, ele tem uma carga horária maior, de 60 horas semanais e tem uma perspectiva que é de ensino no serviço. Então a gente tinha aula na universidade. É uma característica bem interessante de formação. Também foi um divisor de águas na minha carreira, fazer a residência (...). A residência tem uma bolsa. Então eu tinha uma ideia de que eu não precisaria

trabalhar e nem poderia trabalhar porque é dedicação exclusiva, a residência. Mas, o que eu ia fazer nesse tempo? E aí eu conheci algumas pessoas que estudaram na UFSC também durante o mestrado que estavam em Blumenau e estavam trabalhando no ensino superior (...). Aí eu trabalhei na UNIASSELVI com lazer e recreação. Essa era uma disciplina que eu trabalhava. Depois eu fui convidada também para assumir uma disciplina numa faculdade que era próximo de Blumenau chamada GUARAMIRIM que também era mantida pela UNIASSELVI, mas era uma faculdade independente. Lá, também trabalhei no curso de graduação em lazer. Ttrabalhei também em outra faculdade privada, que tinha uma proposta curricular bem interessante. Lá eu trabalhei com uma disciplina de corpo, era uma disciplina de núcleo temático é... eu lembro que a discussão que permeava era corpo e meio ambiente. Então tinha essa relação. Eu fui trabalhando com disciplinas que não eram muito o meu aprofundamento, que era na saúde, mas era possível de fazer pela formação em Educação Física. Aí fui estudar lazer e o que ia fazer com essa disciplina, quem é que discutia corpo e meio ambiente. Foi uma experiência legal, mas uma experiência de muito estudo, muito difícil, a primeira vez que eu estava trabalhando no ensino superior, nova, quantos anos eu tinha em 2007? (...). Então imagina, com essa carinha dando aula para o pessoal que, às vezes, era mais velho que eu. Eu lembro que uma das faculdades, nossa foi muito difícil! Porque eu era... os alunos me questionavam muito, se realmente eu tinha capacidade de estar trabalhando ali, tão jovem. Eu tinha essa impressão, sabe? É... e nas outras duas era um pessoal que mais trabalhava, era o pessoal que estava ali na dificuldade. Eu sentia que tinha uma empatia maior comigo. E o campo do lazer, eu me sentia mais à vontade para discutir. Mas enfim, eu lembro assim que foi quase um ano que eu fiquei até a residência realmente abrir edital e fazer processo (...). Mas foi interessante porque eu acabei tendo uma experiência no ensino superior. Tive essa experiência no ensino superior e aí fui fazer a residência (...). Eu conheci a saúde pública e comecei a estudar isso. A inserção da Educação Física nas políticas públicas de saúde, depois no NASF [Núcleo de Apoio à Saúde da Família] - que foi o meu doutorado, e fiquei em Blumenau até terminar a residência (...). Na residência eu trabalhei em equipes de saúde da família. Eram em unidades, inclusive unidades em periferia que tinha pobreza extrema. Foi também um período de muito aprendizado, eu aprendi com... a equipe que eu estava de residentes eram de pessoas com muita experiência já na saúde pública. Então eu aprendi muito com eles ali e na realidade que a gente estava. Aprendi muito o que era saúde pública e os enfrentamentos. A escola era perto e a gente fazia trabalho na escola. No CRAS que é o Centro de Referência Assistente Social. Então a gente tinha uma inserção muito legal no território, mas era um lugar muito pobre, era muito pobre! A gente demorava para chegar, pegava ônibus, nossa! Foi um momento difícil. Em Blumenau quando eu estava fazendo residência em 2009, teve aquela enchente. Em Blumenau teve enchente várias vezes. Mas foi uma das piores dos últimos anos, desabou casa, cemitério e a gente foi convocado a trabalhar nos abrigos, também foi algo que me impactou bastante, do trabalho na residência, dessas catástrofes de coisas assim que você tem que sair de bote para se locomover, uma situação muito extrema, me marcou muito essa situação, e trabalhando! A gente ia nos abrigos levava alimentação, pegava doação de um lugar e levava para outro, acolhia as pessoas que chegavam sem casa com filho. Foi uma situação muito difícil. E aí, logo em seguida, terminando a residência, eu fiz o concurso na UFG e passei, e fui trabalhar na Universidade Federal de Goiás, no curso de bacharelado, pois queriam um perfil de formação para trabalhar na saúde pública (...). Terminei a residência dentro da UFG, fazendo estágio dentro de

um laboratório. Nisso, tentei articular o trabalho que estava fazendo lá com o laboratório. Até o meu doutorado surgiu dessa articulação aí. Então foi um período que eu estava terminando um curso e estava iniciando o trabalho em outro (...). Depois na UFG trabalhei com o estágio e fui coordenadora de estágio e vi o quanto era a diferença, enorme, de proposta curricular que realmente insere o aluno na realidade, que propõe reflexões e eu não tive essa experiência lá no ensino privado, na faculdade (...). Logo em seguida, um pouco para frente, eu passei para 40 horas de dedicação exclusiva. Fiquei por lá de 2009 a 2016 efetivamente. Foi quando eu pedi licença sem vencimento, o meu filho mais velho era pequenininho. Fiz todo meu movimento para voltar para São Paulo. Então, resumindo a UFG foi uma grande escola para mim. Eu aprendi na UFG o que era universidade pública e qual era a sua função social. Aprendi a fazer pesquisa, conheci pessoas muito bacanas. Eu tenho contato com a UFG até hoje e participo de um grupo de pesquisa de lá. Então, eu tenho muito carinho pela universidade, pela trajetória que eu fiz lá, pelas pessoas que eu conheci e de tudo que eu aprendi na UFG” (IF J4).

“Logo depois que eu me formei veio um concurso do estado e eu passei. Trabalhei por um ano e exonerei. Realmente estava ainda com dúvida do que eu queria da vida! Mas, depois fui me alinhando com a ideia de ser professor mesmo (...). É dureza né! O que é que era minha dúvida? Não era estar na escola no sentido de levar um trabalho de boa, teria que ser algo para mergulhar na minha identidade mesmo. Quando eu comecei lá na escola estadual, que dava aula, eu não estava ainda com essa decisão e isso gerava um monte de problema, porque eu teria que me dedicar integralmente, toda minha energia para conseguir fazer algo bacana lá. Mas, ainda estava dividido. Então quando eu volto para escola eu volto com essa consciência de que todo meu esforço e meus estudos por fora vai ser para viabilizar um bom trabalho nesse ambiente. Ou é isso ou a coisa te consome! Sua energia vital é consumida (...). Chegou uma hora na minha vida que, a formação que eu tenho é essa, eu não me formei para fazer outras coisas. A gente entra na faculdade sem muita reflexão sobre isso e as outras possibilidades, a academia eu nunca quis, não é um ambiente que me agrada. É... tem uma questão bem objetiva, vou terminar o mestrado, e aí o que vou fazer? (risos). Das opções que eu tinha, mergulhei nisso! (...) Eu lembro que foi quando eu estava no mestrado. Falei: estou disposto a abraçar a coisa mesmo e vamos que vamos! Depois do mestrado eu consegui esse emprego do Redefor (...). Depois, na faculdade [Padre Anchieta no curso superior de Educação Física], estava com uma ideia de prestar concurso para ser professor de escola (...) eu tinha prestado concursos para escolas municipais, que acabei não indo bem (...)” (IF He6).

“Na época eu nem olhava concurso para Educação Física escolar, só que esse eu resolvi fazer, porque era um câmpus que também tinha curso superior de Educação Física. Ah, vou tentar! Eu fiz esse concurso, passei e assumi. Lá, nessa experiência, que eu fui conhecer o Instituto Federal, eu não conhecia o que era a instituição, o que tinha. Lá eu fui dar aula tanto para o ensino superior em Educação Física, quanto para o ensino médio integrado ao técnico. E aí eu me descobri numa realidade que de certa forma me sentia à vontade, gostei do trabalho, era uma escola que tinha uma estrutura bem diferenciada, acho que esse era um dos fatores também que eu tinha um pouco de receio (...). E no Instituto Federal eu vi uma realidade diferente, de ter uma estrutura, de poder ter espaço, por exemplo, da pesquisa, que era algo que eu já estava desenvolvendo no mestrado, que eu tinha interesse. É uma

possibilidade de trabalhar com projetos. Então eu fiquei como substituta em poucos meses, de dois a três meses, eu tive projeto de extensão, mesmo como substituta, consegui trabalhar com várias coisas, uma estrutura espetacular lá da instituição, piscina coberta, quadra, campo, pista de atletismo, um câmpus fora da curva, até porque tem curso de Educação Física também! E aí, despertei para o Instituto, falei nossa... é uma instituição, é um bom lugar! Em 2012 estava saindo bastante concurso do Instituto. Então, até enquanto eu estava como substituta, apareceu uma vaga no IFSULDEMINAS para efetivo. Fiquei pensando, não sei se eu faço, é uma vaga só, e aí eu resolvi fazer justamente pela experiência positiva que eu tive enquanto substituta e de perceber que era um lugar bem interessante para se trabalhar, porque tinha bastantes possibilidades. Fiz esse concurso para o IFSULDEMINAS para essa vaga efetiva. Mas nem... nem apostava que ia dar certo! Logo, quando eu estava lá também, nessa vaga de substituta, eu tinha feito outro concurso em Belo Horizonte para área da Saúde, aí eu fui chamada lá. E lá era efetivo. Aí eu sai antes do contrato de substituta acabar e fui para Belo Horizonte, trabalhar no SUS. Era uma área que me interessava bastante, mas, chegando lá, eu estava numa condição que já era, digamos confortável para mim, porque eu morava perto de casa, na época era conveniente porque eu consegui, era algo que era difícil na época de o concurso ser por bairros, né? Em Belo Horizonte tinha muitos bairros! Eram bairros difíceis para se trabalhar em termos de criminalidade, violência e tal... eu consegui escolher o bairro que eu ia trabalhar, que era onde minha irmã morava. Eu fui morar junto com ela e era um bairro assim, ótimo! Então as condições eram muito, muito bem tranquilas. Eu fui trabalhar no programa Academia da Saúde e no posto de saúde. Só que tinha algumas coisas lá que me incomodava em termos de estrutura. É... mais de gestão né? Porque a aula lá, era de segunda a sábado. Então todos os sábados, às 7 horas da manhã eu tinha que dar aula, mesmo que o aluno não fosse, eu tinha que estar lá, eles não tinham flexibilidade quanto a isso, e outra, porque eu queria continuar estudando. Então por mais que tivesse na área, a gestão não te liberava para estudar. Por exemplo, eu tentei fazer uma pós-graduação que era uma aula em um sábado por mês. Eles não me liberaram para fazer a pós, e era na área do trabalho. Então essa é uma das coisas que na época me incomodou. E aí enquanto eu estava lá, saiu o resultado que eu tinha sido aprovada no IFSULDEMINAS. Então, acho que esse foi um dos principais fatores que me fez largar, porque eu já estava em uma condição como falei, concursada, efetiva, do lado de casa, não pagava moradia, era tudo muito sossegado. Então, já estava perto da minha família toda, mas eu resolvi exonerar, e fui para IF trabalhar com Educação Física escolar, pela ideia e por essa expectativa de que eu poderia continuar estudando e desenvolver esse outro lado de estudos e pesquisas, que é algo que eu gosto muito. Então, na verdade eu fui para docência e isso tem uma relação muito forte com a estrutura do instituto, se fosse um outro concurso de escola, eu não teria ido, eu fui realmente porque eu conheci lá enquanto substituta, como que o IF funcionava e eu já sabia que lá eu iria ter uma estrutura melhor. Eu exonerei e fui para um lugar, uma cidade que eu não conhecia para um lugar bem longe de casa, e fui para ver como que... como que seria a experiência com próprio Instituto Federal, eu não trabalhei na escola municipal, não trabalhei em escola estadual só aquela experiência durante a graduação de estágio. Então começou mesmo com o instituto. Isso, foi em 2012, eu estava na prefeitura de Belo Horizonte, aí exonerei e assumi no início de 2013, lá no instituto, aí depois até nesse meio tempo, eu tive uma outra oportunidade de um outro concurso que tinha feito, e esse era para o ensino superior em Educação Física, da UEMG, Universidade Estadual de Minas Gerais e era

do lado de Belo Horizonte. Eles me chamaram e eu estava para assumir a vaga efetiva, mas aí eu não quis, porque eu já tinha conhecido também o espaço, o câmpus, a cidade, eu não tinha gostado do lugar e eu já tinha meio que... dê certa forma, me sentindo confortável com a estrutura. Então, na minha trajetória para mim, isso é uma coisa que é claro, sabe? Fui para docência, a partir da experiência que eu tive com a Rede Federal mesmo, e minha experiência de docência começa com a Rede Federal. Eu não tinha expectativa de trabalhar com Educação Física escolar antes disso. E aí fui, segui, assumi lá em 2013 e fiquei, estou até hoje, tem sete anos que eu estou lá no IF” (IF Hd9).

Na narrativa da participante IF Hd9, mesmo após cursar o mestrado, permaneceu com o ideal de trabalhar no campo do bacharelado e, assim, trabalhou por um período na área da saúde. No entanto, a participante levou em consideração as questões objetivas das relações trabalhistas e decidiu prestar concursos públicos para professora universitária. Com a oportunidade de trabalho, criada ao ser chamada para a vaga temporária de professora substituta no próprio Instituto Federal, admitiu a possibilidade de seguir a carreira docente, pois a experiência na Rede Federal de Educação, trouxe identificação com o magistério e com a proposta de trabalho dos IFs.

Além dessa participante que obteve experiências de trabalho no Instituto Federal, IF M8 e IF K10, que já haviam decidido seguir a carreira docente desde a formação inicial, relataram experiências semelhantes vivenciadas enquanto professor(a) substituto(a) temporário(a). Um aspecto em comum foram as experiências positivas e marcantes nos IFs e, por isso, buscaram se efetivar na Rede Federal de Educação. Abaixo seguem os relatos sobre os IFs:

“Eu prestei alguns concursos do instituto, mas, eu rodei, né? O que acontece, eu nunca estudei para concurso. Exceto esse que passei no instituto! Mas, eu não estudava, eu passava nos concursos porque eu me dedicava muito na graduação e na pós, para eu ir para um concurso de município ou estado era uma consequência. Então não me dedicava porque eu estudava sempre, era meu modo de vida. Só que nesse do Instituto Federal que eu prestei em Hortolândia, inclusive em 2014, eu rodei bonito, nem fui para a segunda fase e isso me balançou. Pensei nossa, não consegui! Beleza, morreu aí! Até que o Mauro no meio de 2016 ou um pouco antes, maio ou abril, ele mandou no meu e-mail, não sei se foi só para mim, um e-mail de divulgação de professor substituto no Instituto Federal do Sul de Minas, câmpus Muzambinho. É... falei: nossa que legal! E o edital era temporário, de seis meses a dois anos, pensei: interessante, eu vou receber R\$ 3 mil reais. Naquela época não recebia nem mil reais na Facol. E valia a pena mudar de cidade. Depois do mestrado, por mais que eu tenha feito bacharelado eu fiquei na geladeira. Quando terminei o bacharelado pensei: não volto mais aqui! Bauru não é uma cidade que vou crescer. E outra coisa, quando descobri que não era o lugar que não queria ficar, comecei a participar de grupos de estudos com professor Alexandre. Porque em Bauru não tem programa de pós, vou ter que sair daqui se quiser crescer! Nisso, o Alexandre que é uma pessoa que já

estudava lutas, mesmo não conhecendo ele, eu tinha um carinho, pois eu sabia que ele era uma referência, que ele tinha uma boa relação com o Mauro. O Mauro sempre falou muito bem dele. Era uma pessoa que eu admirava. Eu o chamei para minha banca de mestrado, ele ficou como suplente! Mas ele foi chamado, ele foi lembrado. Eu quis me aproximar desse grupo e isso também faz parte da minha trajetória e, paralelamente, eu ingressei nesse concurso do Instituto Federal como substituto. O meu movimento era nessas três cidades, Muzambinho, Bauru e Rio Claro. Em Bauru eu não queria perder o emprego, porque contrato temporário, por algum motivo você pode sair e aí você pede demissão e sai como uma mão na frente e outra atrás. Só que a distância de Muzambinho para lá era de 400 km. De segunda a quinta eu estava em Muzambinho, sexta-feira eu ia para Lençóis Paulista para dar aula na Facol e no sábado eu ia para o grupo do Alexandre quando dava! Acho que fui em todos! Eles falaram: você está entrando no lugar do professor 'x', ele era temporário também, estava substituindo o efetivo. Eu falei: porque estou entrando no lugar do temporário, ele não quis ficar aqui? A estrutura de Muzambinho é dez! Daí eu fui descobrindo... até porque eu conheci o Arnaldo que foi orientado do Mauro e ele já era professor efetivo de Muzambinho, e ele explicou: você está aqui porque o cara era autoritário, não deu certo, os alunos e a coordenação não gostaram. Pensei, eu preciso ser cirúrgico aqui, na minha intervenção! E ali eu fui dar aula no ensino superior na licenciatura e no bacharelado. Empurraram disciplinas que eu não tinha domínio, mas eles perguntaram se eu toparia, eu respondi que sim! As disciplinas eram psicologia do esporte, psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, recreação e lazer. Essa última disciplina era a única que eu já tinha dado aula antes. E junto a isso, eu tive que dar algumas aulas no ensino médio, no técnico. Eu fiz o meu melhor lá. No ensino superior eu fiz o protocolar. Mas, no integrado, eu fiz uma... eu peguei realmente a minha dissertação e fiz isso acontecer, entendeu?" (IF M8).

"Entrando no IFSP, pelo processo seletivo de professor substituto de Cubatão é que de fato eu tive uma perspectiva dentro das coisas que eu podia fazer como professora substituta. Eu fiz tudo, participei de comissões e de organização de cursos. Eles me davam essa liberdade de participar de tudo isso! E era muito legal até mesmo o tratamento, de não me tratarem como substituta, era como se eu fosse a professora dali mesmo e isso era muito bacana. Tinha isso da direção e dos professores. Pude ver as perspectivas mesmo, entender que tem a questão de verticalização dentro do câmpus, entender processos. Mas, eu confesso que eu ainda não entendo tudo, a gente está numa rede que é complexa, super complexa! Que tem que saber de Direito Administrativo para você estar dentro, e essa é uma das minhas propostas esse ano, de estudar bastante constituição e a legislação do Instituto Federal, até para entender onde eu posso avançar ou não posso avançar (...). A experiência do processo foi marcante, porque tem uma característica de aluno ali, que eu nunca me deparei no ensino médio, eles têm um contexto de luta ali da cidade. A cidade emana luta o tempo todo, a questão petroleira, a questão da poluição, a questão da preservação das áreas de manancial, as áreas verdes. Então, o pessoal do IFSP, não é só a partir da Educação Física isso, mas é a partir da escola mesmo. Eles têm uma pegada de luta muito bonita! E aí, as minhas aulas começaram a ter essa cara, de trazer temas mais críticos. Ela já tinha antes, mas não assim, declaradamente. Agora é intencional, de trazer essa pegada, de ter um projeto de discussão, a partir do movimento, mas que se une a uma demanda social, e é muito forte. Então, as minhas aulas começaram a ter essa pegada" (IF K10).

Considerando o período de socialização organizacional, entre a certificação em licenciatura e o ingresso como docente efetivo(a) nos IFs, observamos que as experiências de trabalho no magistério abrangeram a educação básica em diferentes etapas de ensino e a educação superior em cursos de graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado), Lazer e Pedagogia, e na pós-graduação, no curso de especialização em Educação Física escolar. Apenas um participante havia experienciado o cargo de gestão como coordenador pedagógico. Em relação as experiências no campo do bacharelado, um participante havia trabalhado como técnico esportivo e a outra participante na área da saúde.

Outros aspectos importantes se relacionaram com os contextos da cultura escolar, os trabalhos desenvolvidos e a influência de professores(as) mais experientes nas trajetórias profissionais. Abaixo seguem os trechos que enfatizam as experiências no magistério:⁹⁸

“Eu comecei a dar aula em 2010 como Ofa no estado e em 2009, eu passei nos concursos da prefeitura e do estado, então em 2010 eu fiquei até julho como OFA e em Julho eu fui chamado tanto na prefeitura quanto no estado para professor efetivo. Eu fiquei até 2013 no estado de São Paulo e até 2016 na prefeitura de São Paulo como professor efetivo de Educação Física escolar, ministrei aula das séries iniciais do Ensino Fundamental até o ensino médio, e aí é... em cinco escolas diferentes uma da Prefeitura e quatro do estado (...) nesse meio tempo também trabalhei um ano e meio na ETEC como professor de ensino médio em um curso técnico profissionalizante em técnico de organização esportiva, não era um professor de Educação Física escolar, também dava aula das disciplinas das ciências humanas” (IF D1).

“Fiquei uns quatro anos trabalhando lá na escola com ciclo I, nos anos iniciais. Como eu tinha muita experiência com recreação nos meus estágios e nas coisas que eu fiz na faculdade, eu tive essa oportunidade de escolher onde eu ia trabalhar no estado, eu escolhi uma escola de ciclo I, porque eu queria continuar trabalhando com crianças pequenas. Então escolhi uma escola de primeiro a quinto ano e me dei muito bem, era muito bacana que eu trabalhava com os alunos, uma Educação Física que tinha muita brincadeira e muita recreação, acho que os alunos curtiam bastante (...). Eu tive uma oportunidade de entrar na Secretaria de Educação aqui em Bauru, na diretoria de ensino, no cargo de professor coordenador de núcleo pedagógico. É o professor que faz articulação das políticas públicas do estado de São Paulo com a região, com Bauru. O que tinha de projeto aí do estado a gente viabilizava aqui. Turmas de ACD, os jogos da rede estadual, o JESP e a formação de coordenadores também. Eu acho que o núcleo pedagógico aqui da DE foi outra escola para mim. Eu acho que contribuiu muito com a minha formação, com o meu mestrado, mas também aprendi muito com os professores das outras disciplinas. A gente trabalhava lá e o núcleo

⁹⁸ As narrativas de IF J4, IF He6 e IF Hd9 sobre as experiências no magistério foram exploradas em subseções anteriores no que se referem as mudanças de perspectivas e fatores que influenciaram a seguir a carreira docente e, por isso, não foram repetidas. No caso de IF M8 e IF K10 foram enfatizadas as experiências e percepções anteriores a entrada como docente substituto(a) de IF.

pedagógico era composto por um professor de cada componente, a gente era em vinte lá, cada professor com a sua formação, a gente tinha que preparar pautas de formação para os coordenadores e visitar as escolas (...). No meio do mestrado eu já tive oportunidade de trabalhar no curso superior. Fui convidado por Lençóis Paulista, numa cidade aqui perto para dar aula, na Facol. Então antes mesmo de me formar no mestrado eu já tinha também esse outro compromisso, eu aceitei. Duas vezes por semana eu ia dar aula na Faculdade, no curso Educação Física e depois também comecei a dar aula no curso de pedagogia e isso demandava outros estudos também (...). Entrei aqui na faculdade Anhanguera em Bauru. Aí eu acho que foi um período da minha vida que aprendi bastante também porque eu entrei no mercado de trabalho mesmo, sabe? Eu tive essa sensação porque eu tinha um... eu trabalhava oito horas por dia na DE e à noite, duas vezes por semana, eu estava em Lençóis e duas vezes por semana eu estava na Anhanguera, dando aula, em duas faculdades particulares” (IF R2).

“Comecei atuar com projetos sociais em Americana. E depois dos projetos sociais, eu prestei concurso na rede estadual da educação de São Paulo e entrei no cargo efetivo em 2006, na rede estadual. Então eu estava fazendo mestrado, já era professora eventual no estado, trabalhava com esses projetos sociais e... entrei como professora efetiva na rede estadual. E aí fui ter uma experiência efetiva com ensino fundamental II, com o ensino médio e com a Educação Física escolar, propriamente dita mesmo. E aí eu fiquei ali... é também, numa escola de periferia, na cidade de Sumaré, no Jardim Picerno, a escola Alice Antenor. Eu acho que também é... como falei, além das pessoas, outras coisas marcam a gente, eu acho que é um lugar que me marcou muito também, a experiência que eu tive ali no Picerno. É, no Picerno eu tive a experiência também de poder é... atuar junto com uma ONG, não sei se ainda existe, que era a Unidos da Vila, era uma ONG de futebol, que por meio do Lazer a gente acabou levando várias coisas legais também para o bairro, junto com essa ONG que fundou o time de futebol do bairro. É... e aí essa experiência do mestrado, eu também tive a oportunidade de trabalhar com a professora Mirleide Chaar Bahia, também acho que é um dos personagens, uma das pessoas que me marcou e que colaborou para eu entrar no concurso da Uniararas que foi a primeira particular, universidade privada, que eu trabalhei no âmbito da graduação. Na Uniararas, eu comecei com a disciplina de ecoturismo, influenciada pela minha amiga e professora Mirleide e ali eu fiquei trabalhando, no estado e na rede particular. Posterior a isso, acho que lá por 2009, eu tive a experiência de ir para ESEF, atuar na especialização em Educação Física escolar, também por orientação e indicação de um outro grande amigo da área que é o Edmur Stoppa, é... e aí fiquei alguns anos ali na ESEF, fiquei na Uniararas (...) e aí também comecei a trabalhar na FAM, a faculdade de Americana que é particular, também em colaboração com outros colegas” (IF C3).

“Me formei em 2005 e nesse finalzinho de ano, passei no concurso do estado de São Paulo. A minha primeira experiência foi numa escola de 1º ao 5º ano, bem próximo ali da educação infantil, que era onde eu tinha feito estágios. Também gostei muito. Foram experiências riquíssimas. Acho que eu usava muito daquilo que eu tinha de recreação para poder atuar nessa etapa. Também não posso deixar de falar que eu tive que mudar de cidade e fiquei longe de todo mundo. Mas, eu tive uma diretora muito boa, que sempre me ajudava e a professora de arte que atuava comigo também era excepcional. Então a gente fazia várias atividades com danças ou outras atividades que não eram só vistas como da Educação Física, de soltar a bola para as

crianças correrem atrás. E isso também foi modificando. Óbvio que isso a gente já criticava, na nossa formação, na graduação. Mas, quando a gente chega na prática é bem difícil fugir disso. Eu tive ajuda desse pessoal para conseguir fazer uma prática diferenciada (...). Depois que eu removi para Parapuã, a escola que estava foi municipalizada. Quando acontece isso, vou usar esse termo mesmo, você é jogado para a escola mais próxima. E aí eu fui à escola mais próxima, que era uma escola de Parapuã que só tinha ensino médio. E aí começou minha experiência no ensino médio. No primeiro momento um pouco mais complicada e eu percebia que esses alunos, praticamente não participavam das aulas. A gente sai de um ciclo onde todos alunos participavam, que você tem uma participação gigantesca, dificilmente algum aluno não participava, do ciclo I, do fundamental e no ensino médio, onde os alunos, praticamente, não participavam. E de novo, correr atrás de metodologias, de algo que pudesse dar significado para que eles participassem! Eu descobri porque eles não participavam, né! E foi bem na época da implementação daquele jornal – do caderno do aluno, que estava chegando as apostilas. Enfim, eu fui tentando trazer para eles algumas práticas que eles não conheciam tanto e fui tentando colocar na cabeça deles que a Educação Física, a parte de esporte e de competição era para as turmas de treinamento, não era dentro das aulas. E aí a gente foi melhorando essa participação, mas dificilmente chegava em 100% dos alunos. Mas foi um choque, sair do ciclo I e entrar no ensino médio. Algumas coisas foram dando certo. E aí a gente começa a se identificar também. Fiquei cerca de cinco anos nessa escola de ensino médio e a gente tinha que seguir essas apostilas, tinha alguns problemas com a direção, de querer seguir a apostila e nem sempre a gente seguia, porque também não é um material tão bem conduzido assim, na minha leitura! Talvez pudesse ter tido uma participação melhor dos professores” (IF F5).

“Eu me formei em 2007, não passei no mestrado e comecei a trabalhar com uma equipe multidisciplinar no projeto social desenvolvido no bairro Ferradura Mirim de Bauru para jovens de 5 a 18 anos de idade no contraturno escolar. Então tinha eu de Educação Física, o professor de música, a pedagoga que também era coordenadora, a assistente social, a cozinheira e uma pessoa responsável pela limpeza. Ao lado desse projeto, concomitante, tinha o projeto da saúde da família de atendimento as mulheres, as grávidas, as crianças de 0 a 5 anos. De 0 a 5 anos era o atendimento da saúde da família e de 5 a 18 anos com a gente, no projeto educacional. Tinha as atividades de esporte, de artes, de danças, de artesanatos, palestras. Essas atividades eram desenvolvidas na parte da manhã e na parte da tarde, no contraturno escolar (...). Em 2010, eu comecei como professor bolsista da UNESP. Em contato com o professor do Departamento de Educação Física recebi esse convite para ser professor bolsista em algumas disciplinas. E aí começou a minha primeira vivência depois de formado, no mundo acadêmico, foi essa como professor bolsista (...). E o meu primeiro emprego com carteira assinada foi na UNIFEB de Barretos como professor de dança (risos) (...). Se eu não tivesse me dado a oportunidade de aprender alguma coisa que eu não sabia, conteúdos que eu não sabia inicialmente, que tinha preconceito, eu poderia nem estar aqui hoje. Porque isso serviu de experiência, foi para o meu currículo e foram aprendizagens significativas advindas dessa disciplina de dança que ministrei lá em Barretos. Fiquei de 2011 a 2015. A gente formou as duas primeiras turmas em 2014. Em 2015 formou a terceira turma. Essa terceira turma me chamou para ser paraninfo. E nessa terceira turma, as minhas aulas foram muito diferentes das outras duas turmas. Porque nas duas primeiras turmas

você vai pelo caminho que você tem mais segurança, por isso, foi um pouco menos transformador, um pouco menos crítica, talvez, a minha prática como docente. Mas, com a terceira turma eu consegui desenvolver bem mais essa perspectiva social da Educação Física, mais transformadora e mais crítica. E a própria convivência com a turma foi bem diferente. Eu 2011, eu entrei como substituto. Em 2012 me tornei efetivo. No primeiro ano eles já me conheciam porque eu dava aula para os dois últimos anos. E aí a turma já me conhecia desde o primeiro ano. Acho que o vínculo foi maior com essa turma. Eram 70 estudantes na sala de aula e os 70 participando das atividades e das dinâmicas. Eu nunca tive medo de levar para fazer dinâmica fora da sala de aula, de levar para quadra para resolver problema. E a turma sempre dava esse feedback no final de cada semestre. Eu sempre peço para as turmas darem um feedback de forma anônima para descrever o que foi positivo e/ou negativo. As turmas sempre falavam que gostavam dessa dinâmica que envolvia os problemas da escola, os problemas da realidade, os problemas da academia porque lá tinha bacharelado também. Eu sempre contextualizo situações para serem vivenciadas dentro e fora da escola para as aulas e trazia as experiências deles. Foi muito difícil nas primeiras turmas, mas na terceira foi um pouco mais fácil. Fui melhorando com o feedback das turmas anteriores” (IF P7).

“E aí, eu sai sem emprego obviamente, me formei em 2010 e sai sem emprego. Coisa de um mês, que foi o tempo de férias, uma pessoa, em um lugar que eu fiz estágio obrigatório, me chamou para dar aula de handebol numa turma... num grupo de meninas, era extracurricular. Meninas do segundo ano do ensino médio e fundamental, era tudo mesclado, tinha gente de 15 anos jogando com a pessoa de 11 e 12 anos. E eu topei o desafio, era o início de emprego e era dentro da escola. A gente sempre tem aquela esperança, bom, vai que pinta uma vaga, né? Eu fiquei um ano dando aula nessa turma. Como era grupo de treinamento, eu ensinei apenas handebol e para pessoas que queriam ter aulas de handebol (...). Eu também ministrava aulas no ensino superior na Facol. Lá eu ministrava a disciplina de recreação e lazer em 2011, concomitantemente ao grupo de treinamento de handebol. Não me pergunte como, né? Eu também não sei até hoje como eu estava dando aula, porque eu era um recém-formado, não tinha mestrado e, de acordo com a LDB, todo mundo tem que ter no mínimo uma lato sensu, e não sei como estava dando aula lá. Eu só sei que estava empregado, com carteira e recebia (...). Aí... eu atribuo ao professor Mauro... que contribuiu muito com a minha trajetória docente, sou eternamente grato. Ele já dizia para gente naquela época, para os orientados: olha: para mim, o melhor emprego que existe nesse momento é o Instituto Federal. Ok! (...) e trabalhei como professor substituto no Instituto Federal do Sul de Minas, câmpus Muzambinho por um ano” (IF M8).

“Recebi uma proposta de emprego no Hotel que estagiava, da coordenadora de uma escola particular (...). E aí terminei a faculdade e já fui para Taubaté e trabalhei três anos numa escola privada, tradicional lá de Taubaté. No começo foi ótimo, depois eu vi que já... eu não cabia naquela escola assim, não por ela, porque ela era maravilhosa, era o coração daquela escola e ela faleceu no meio desse processo, mas por uma ideia de mercado mesmo. Eu fui chamada mais para dar aula de dança. Eu falei: ah, então, eu formei em Educação Física, eu gosto de dar aula de dança, mas eu sou professora de Educação Física, eu quero explorar minha área, eu quero fazer outras coisas! (...). E fiz o processo do IFSP de Cubatão e passei, foi bem legal. A experiência do processo seletivo do IFSP foi bem massa” (IF K10).

Para sintetizar as experiências profissionais no magistério, elaboramos o quadro 8 para reunir as informações gerais. O quadro foi organizado pelo critério de ciclos de carreira profissional e tempo de experiência, separados por níveis (básico e superior) e etapas de ensino.

Quadro 8 – Experiências profissionais de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais.⁹⁹

Participantes	IF D1	IF R2	IF C3	IF J4	IF F5	IF He6	IF P7	IF M8	IF Hd9	IF K10
Experiência										
Ens. Infantil	-	-	-	-	1 - 3	-	-	-	-	-
Ens. Fundamental	4 - 6	7 - 25	4 - 6	-	4 - 6	1 - 3	1 - 3	1 - 3	-	1 - 3
Ens. Médio	4 - 6	4 - 6*	7 - 25	4 - 6*	7 - 25	4 - 6	4 - 6*	1 - 3	7 - 25	1 - 3
Ens. Superior	4 - 6*	4 - 6	7 - 25	7 - 25	-	4 - 6	1 - 3	4 - 6	1 - 3	1 - 3*
Ingresso mês/ano	10/2015	11/2017	09/2014	01/2017	09/2014	12/2015	01/2016	02/2017	02/2013	06/2019
Experiência IF	62 meses	38 meses	46 meses	48 meses	46 meses	61 meses	60 meses	46 meses	94 meses	18 meses
Experiência Total Magistério	13 anos	15 anos	16 anos	14 anos	15 anos	12 anos	14 anos	10 anos	9 anos	6 anos

Fonte: Elaborado pelo autor

Legenda:

* Experiência obtida após o ingresso como docente efetivo(a) da Rede Federal de Educação

O quadro 8 representa a socialização organizacional ao longo da carreira docente. Sobre a experiência de atuação, o quadro mostra que os(as) docentes trabalharam em diferentes níveis de ensino antes de ingressarem na Rede Federal de Educação. Nove participantes passaram por experiências que envolveram trabalhos com crianças e jovens em idade de escolarização da educação básica, sendo que destes nove, cinco participantes haviam trabalhado tanto na educação básica quanto na superior, e apenas uma participante havia adquirido experiência exclusiva na educação superior.

Considerando as experiências de trabalho formal e o vínculo empregatício antes de ingressar nos IFs, seis participantes trabalharam na educação básica da rede pública, dois trabalharam na educação básica da rede privada, três trabalharam com projetos sociais no contraturno escolar e sete trabalharam formalmente na educação superior (quatro na rede privada e três na rede pública). Em relação as etapas de ensino, apenas uma participante trabalhou no ensino infantil, oito trabalharam no ensino fundamental, sete no ensino médio e sete trabalharam no ensino superior.

⁹⁹ O ano de referência para a análise corresponde ao ano de 2021, período em que foram finalizados a aplicação dos questionários e das entrevistas. A experiência total (em anos) no magistério é aproximada.

A experiência profissional foi distribuída por tempo (em anos) e representa os ciclos da carreira profissional (HUBERMAN, 1992): entrada (1 a 3 anos), estabilização (4 a 6 anos), diversificação (7 a 25 anos), distância afetiva (25 a 35 anos) e desinvestimento (sereno ou amargo) (35 a 40 anos).

De forma isolada, a análise dos ciclos por níveis e etapas de ensino revelou que a maioria dos(as) docentes se encontra nos dois primeiros ciclos da carreira profissional. Sobre o terceiro ciclo da carreira profissional, pontualmente identificamos um docente com essa experiência no ensino fundamental, três professoras no ensino médio e duas professoras no ensino superior.

Em relação ao ciclo da carreira nos IFs, com exceção de uma professora que está no terceiro ciclo, os(as) demais participantes se enquadram no primeiro e segundo ciclo da carreira profissional. O tempo de experiência nos IFs corresponde à média de 4 anos 6 meses.

No entanto, se considerarmos o tempo total no magistério, a média de experiência profissional corresponde a aproximadamente 12 anos. Pontualmente, com exceção de uma professora que está no segundo ciclo, os(as) demais correspondem ao terceiro ciclo da carreira.

Mas, de forma geral, o grupo pode ser caracterizado como professores(as) de meio de carreira, classificados(as) no terceiro ciclo de desenvolvimento profissional da carreira, fase de diversificação. Essas informações evidenciam que as socializações organizacionais aconteceram em diferentes contextos, níveis e etapas de ensino. Essas constatações apontam para a aquisição de competências (conhecimentos, saberes e habilidades) diversificadas, heterogêneas e plurais.

No entanto, para a maioria (n=7), o processo de socialização profissional secundária ocorreu concomitante com as experiências de trabalho. A minoria (n=3) buscou a formação profissional continuada antes de obter experiências profissionais. Nos relatos, embora a qualificação profissional tenha ocorrido de forma singular, a maioria dos processos apontou para um ponto de convergência, refere-se à importância atribuída aos(as) docentes orientadores(as).

No entanto, apesar de destacarmos os processos formativos continuados, nas narrativas, esses processos apareceram integrados a trajetória de vida e a trajetória profissional, ou seja, aos contextos e lugares, as pessoas e as experiências. Os contextos vivenciados intensificaram os aspectos biográficos e relacionais no que se referem as influências, as motivações e as buscas pessoais. Nesse sentido, o conjunto de fatores revelaram a importância desses processos relacionados aos aspectos que envolveram as construções subjetivas e objetivas sobre as identidades profissionais.

“Aí saindo da faculdade em 2008, eu fui fazer uma especialização em educação física escolar (...). Eu comecei a dar aula em 2010 como Ofa no estado e em 2009, eu passei nos concursos da prefeitura e do estado (...). E aí eu fui fazer outra especialização em pedagogia do esporte, que também é... eu fazia isso sempre estudando Educação Física escolar, até que em 2011 eu entrei no mestrado, e aí no mestrado e no doutorado especificamente eu estudei o currículo da Prefeitura de São Paulo (...). Em 2016 terminei o doutorado estudando currículo da Educação Escolar, já estava na Rede Federal e agora em 2020 terminei o pós-doutorado na faculdade de educação, também estudando Educação Física escolar (...). Então, foi mais ou menos assim, nos últimos 11 anos com especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado e sempre trabalhando com Educação Física escolar, no município, no estado, no centro Paula Souza e depois na Rede Federal” (IF D1).

“A princípio sempre tive a pretensão de fazer mestrado, mas nunca... não era muito obstinado a ficar estudando não. Mas, depois dos quatro anos de estado, aí tive interesse de fazer um mestrado. Eu conhecia um professor [Mauro Betti] de Bauru que era credenciado lá em Presidente Prudente. Ele que falou: ‘ah Rodrigo, tenta fazer um projeto nessa área’, ele que indicou a área, ‘tenta fazer sobre mídias e Educação Física, manda lá e vê se você consegue’. Prestei um ano e não passei, aí prestei no segundo e consegui passar (...). Entrei no mestrado e continuei trabalhando na escola. Para mim foi uma outra escola, porque você aprende outras coisas no mestrado. O mestrado acadêmico ele nos apresenta mais teorias sobre a ciência e sobre a pedagogia. Então foi bem bacana o meu mestrado. Terminando o mestrado eu tive uma oportunidade de entrar na Secretaria de Educação aqui em Bauru, na diretoria de ensino, no cargo de professor coordenador de núcleo pedagógico (...). Me formei e continuei muito tempo no núcleo pedagógico da diretoria, defendi o mestrado, continuei dando aula nessa faculdade de Lençóis [Facol], mas também entrei aqui na faculdade Anhanguera em Bauru” (IF R2).

“E eu estudei na UNIMEP, entrei em 2000 e me formei em 2003. Em 2004, eu fiz aluno especial no mestrado da UNIMEP mesmo, já orientada pelo professor Marcellino. E, em 2007, eu concluí o mestrado. Foi na sequência, a graduação e o mestrado. E... eu acho que toda nossa trajetória é marcada por várias coisas, entre elas, as pessoas e as experiências (...). Então eu estava fazendo mestrado, já era professora eventual no estado, trabalhava com esses projetos sociais e... entrei como professora efetiva na rede estadual (...). E aí eu entrei em 2013 na UFMG, no doutorado, em estudos do Lazer, no programa de estudos do Lazer, que a UFMG já tinha um programa de especialização em estudos do Lazer, depois fez o mestrado, e em 2012, se não me engano foi a primeira turma do doutorado, e eu sou da segunda turma do doutorado. É o único curso de lazer que a gente tem no Brasil, acho que também é legal enfatizar, porque é um curso diferenciado de doutoramento e na UFMG eu tive a oportunidade de ser orientada do Helder Isayama. Então, é... da orientação do Nelson Marcellino, que eu fiz no TCC e no mestrado, o Helder... a gente também tinha um contato já pelo GPL, que foi o grupo de pesquisa em lazer, que o professor Marcellino trouxe para UNIMEP, eu fiz parte desse grupo de 2003 até 2013. Depois o professor Marcellino encerrou a carreira e a partir daí eu fui fazer o doutorado e entrei no grupo de pesquisa Oricolé, que é o laboratório de formação e atuação da UFMG, na EEFFTO, que é a Escola de Fisioterapia e Educação Física e estou no Oricolé até o momento atual. Acho que esses dois grupos me marcaram muito, me influenciaram muito no que eu sou, nas minhas construções como professora

e como pessoa também né, nos processos de subjetivações, acho que foram marcantes para mim (...). Em 2016, eu consegui um afastamento [concedido pelo IF] para o doutoramento (...). Eu tive uma experiência de fazer o sanduíche, fiquei quatro meses em Portugal, na universidade de Aveiro, onde eu tive ali, uma outra pessoa, a professora Maria Manoel Baptista que também marcou a minha trajetória, marcou a pessoa que eu sou” (IF C3).

“Quando estava terminando a faculdade, conheci o Edgar Matielo da UFSC. Entrei em contato, e ele me chamou para ir para Florianópolis porque ele estava iniciando um grupo de pesquisa (...). Foi mesmo o Edgar que me abriu as portas, foi alguém que falou olha: ‘aqui tem o grupo, se você tiver afim mesmo tem condição, mas olha o caminho vai ser árduo’. A formação muito precária, eu lembro quando eu cheguei na UFSC o Edgar falou: ‘você conhece o Eleonor Kunz? Você conhece o coletivo de autores? Você conhece...’ Não conhecia nada. E aí eu me deparei com o quão eu ainda precisava estudar e aí eu mergulhei de cabeça mesmo, eu só estudava, na UFSC eu só vivia para estudar. E aí o Edgar, eu acho que ele deu uma oportunidade, ele sabia que eu tinha uma formação precária, mas que eu queria estudar muito e foi um pouco esse conjunto de elementos assim (...). A partir de então foi uma inspiração enorme. Estudar a saúde a partir da saúde coletiva e da saúde pública (...). Eu terminei o mestrado em 2007, e naquela, aí o que eu vou fazer agora? E aí fui para Blumenau com foco na residência multiprofissional para continuar meu processo formativo (...). Antes do curso começar, no início trabalhei em algumas faculdades privadas, dando aula, mas era só para sobreviver porque eu queria mesmo fazer a residência, eu estava ali esperando isso acontecer (...). A residência tem uma bolsa. Então eu tinha uma ideia de que eu não precisaria trabalhar e nem poderia trabalhar porque é dedicação exclusiva (...). A residência multiprofissional em saúde da família é um curso que tem uma característica diferente de especialização, ele tem uma carga horária maior, de 60 horas semanais e tem uma perspectiva que é de ensino no serviço. Então a gente tinha aula na universidade, mas também estava trabalhando. É uma característica bem interessante de formação. Também foi um divisor de águas na minha carreira, fazer a residência. Eu conheci a saúde pública e comecei a estudar isso. A inserção da Educação Física nas políticas públicas de saúde, depois no NASF, que foi o meu doutorado. Fiquei em Blumenau até terminar a residência (...). Na residência eu trabalhei em equipes de saúde da família. Eram em unidades, inclusive unidades em periferia que tinha pobreza extrema (...). Depois eu fui para Goiânia, eu estava acabando a residência, eu assumi em Goiânia 20 horas, era o concurso da UFG para trabalhar no curso de bacharelado. E aí eu estava terminando a residência num período que a gente começa a fazer estágios, tinha essa característica de rodar pelos serviços. E aí eu terminei a residência dentro da UFG, fazendo estágio dentro de um laboratório. E aí tentei articular o trabalho que eu estava fazendo lá com o laboratório. O meu doutorado surgiu dessa articulação aí. Então foi um período que eu estava terminando um curso e estava iniciando o trabalho em outro” (IF J4).

“A minha especialização foi em cima da educação infantil (...). Mas, chegando no IF me deparei como uma Instituição que não tinha nada de material de apoio para disciplina (...). E isso me fez pensar no projeto do mestrado que foi o que eu acabei fazendo! A produção de um material de Educação Física, um material de apoio com orientações curriculares, a partir da percepção dos professores de Educação Física. Porque eu entendi que muitos se encontravam na mesma situação que eu. Eles chegaram depois de

um plano de ensino que já estava pronto, que tinha sido feito por professores que não eram da área. Aí eu fiz o mestrado em Bauru em docência para Educação Básica e a minha pesquisa foi em relação à Educação Física no Instituto Federal de São Paulo, a partir das perspectivas dos professores, a gente construiu as orientações para o Instituto Federal, que foi distribuído para os professores para que eles pudessem ter um material de apoio se assim desejassem, não era obrigatório e não foi institucionalizado” (IF F5).

“O meu mestrado, não foi na Educação Física escolar, foi mestrado nos estudos do lazer e o resultado dele foi essa etnografia sobre o taiko, nesse espaço de lazer da comunidade nikkei (nikkei é descendente de japoneses) (...). Eu lembro que foi quando eu estava no mestrado, falei: estou disposto a abraçar a coisa mesmo e vamos que vamos! E sobre a busca por aprofundamento, quando eu fiz a pós em dança, eu fui buscando as práticas. Eu fui buscando as práticas nas práticas. Eu já não aceitava mais aquela ideia de: vamos criar jogos que carregam os princípios dessas práticas, eu não estava satisfeito com isso. A gente tem falado das formações formais. Essa especialização em dança tinha esse caráter de mergulhar na coisa” (IF He6).

“A minha entrada no mestrado se deu por conta dessa experiência e do convite que a professora [Lilian] me fez. Eu nem sabia o que era mestrado na época. E aí comecei a pesquisar sobre o tema. Eu passava horas na biblioteca da UNESP de Bauru. Ela indicou para leitura autores que falavam sobre experiência docente e a própria Educação Física escolar. No meu último ano eu prestei o mestrado por orientação dela, lá na UFSCAR, no programa de pós-graduação em educação. Ela tinha feito na linha de formação de professores, e eu também fui para linha de formação de professores. Ao prestar o processo seletivo em 2007, fiquei em primeiro da lista de espera (risos). Novamente na lista de espera e não fui chamado (...). Em 2008 trabalhei no projeto social em Bauru (...). No final de 2008 prestei o processo seletivo de novo para o mestrado na UFSCAR e passei! (...). Ingressando no mestrado em 2009, foi um outro período de super aprendizagem. Foi em 2009 que comecei a dar mais importância para o diálogo e do olhar para educação não só para escolarização. Eu trouxe isso para a Educação Física escolar porque nessa linha de pesquisa de formação de professores e outros agentes educacionais, o meu projeto inicial do mestrado era para continuar a experiência docente (...). Em 2009 mudei para São Carlos para fazer o mestrado. Durante dois meses eu cheguei a ficar na moradia estudantil da UFSCAR, até sair a minha bolsa da CAPES. Quando saiu a bolsa eu consegui desenvolver um pouco mais tranquilo a pesquisa, afinal não estava trabalhando (...). O estudo era para ser com casos de ensino envolvendo a experiência docente desse professor com o objetivo de auxiliar professores iniciantes com esses casos de ensino (...). E aí a professora saiu do programa em 2009, ela se descredenciou (...) e eu tive que trocar de orientadora (...) e o tema mudou, o projeto foi reconstruído e a dissertação foi sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência (...). Considerando como indicadores educacionais de processos e não de produtos. Foi uma super aprendizagem para mim (...). A disciplina de práticas sociais e processos educativos que eu fiz em 2009, na outra linha de pesquisa, a gente tinha que fazer inserções em algum grupo social preferencialmente não escolarizado, fora do contexto escolar. Eu fiz uma inserção no abrigo de idosos. Como eu estava trabalhando com experiência docente, pensei: abrigo de idosos. Eu procurei o abrigo de idosos da cidade. Comecei a frequentar esse abrigo e comecei a conviver com os idosos. Lá eles faziam vários jogos como jogos de cartas e jogos de tabuleiro. Eu comecei a me inserir nesses

jogos junto com estes idosos(as) de São Carlos. E aí foi a divisão das águas porque eu comecei a ver tanto a teoria quanto a prática com outros olhos. Porque comecei a estudar Paulo Freire e vivenciar tudo aquilo que ele estava indicando. Isso me fez repensar os meus processos educativos (...). A partir dessa disciplina optativa que eu fiz em 2009, surgiu esse novo caminho de prestar o doutorado para essa nova linha (...). Após ingressar no doutorado em 2011, foi sugerido participar de um projeto de extensão da UFSCAR do professor Luís de Educação Física, coordenador desse projeto. Ele foi basicamente o meu coorientador na verdade (...). E aí eu comecei a ir para este projeto de extensão que abordava atividades diversificadas de lazer na cidade de São Carlos para a comunidade de um bairro periférico de São Carlos. Então comecei a ter o convívio lá com esses jovens, neste projeto (...). E nessa construção da tese de doutorado eu fui ampliando esse olhar para Educação Física e para a educação envolvendo essas outras práticas sociais e processos educativos e aprendizagens nesse projeto de lazer (...). Resumindo, em 2009 eu entrei no mestrado e em 2011 eu entrei no doutorado e tinha a disciplina de práticas sociais e processos educativos, que foi uma divisora de águas, os estudos de Paulo Freire. Uma das atividades dessa disciplina, que eu já tinha feito como disciplina optativa no mestrado, e depois regular no doutorado, tem a ver com esse contexto, de pensar na nossa trajetória, pensar o que é que era educação para gente. E de modo geral a educação, a gente confunde com escolarização” (IF P7).

“E aí eu comecei a fazer o mestrado e estava tocando junto essa questão da aula no ensino superior, por que tinha sido demitido das aulas de handebol. Mas, chegou um certo momento que eu recebi bolsa FAPESP e tive que pedir afastamento da faculdade. Fui afastado, parei de dar aula, abri mão do trabalho e toquei o mestrado. No mestrado fui ampliando a ideia de lutas e fui estudar a relação com os alunos. Como os alunos viam isso? Como os alunos qualificavam as aulas de lutas? Minha dissertação... acabou identificando várias coisas do que os alunos gostavam ou não, com o que eles se mobilizavam ou não, porque eles viam sentido ou não na aula de Educação Física. Para mim, por mais que seja uma pesquisa acadêmica, estava intimamente ligada com minha intervenção. Depois que eu acabei o mestrado, isso baseou minha intervenção, eu aprendi no mestrado a olhar o que a semiótica diz de signos, né? Eu aprendi a olhar os signos dos alunos, a observar o que está acontecendo e traçar melhor intervenção. Não era uma comunicação. Eu acho que falta isso na literatura, não era uma comunicação entre professor se formando em comunidade ou professores se formando em experiências compartilhadas, não era isso! Era o aluno trazendo feedback das aulas! Eles retornando o feedback das aulas. E esse feedback que eles estavam dando era no tempo futuro. Então, quando eu der aula, não vou adotar essa conduta, vou adotar outra. As condutas que deram certo, na observação que eu fiz com a professora, pensei: essa conduta vou adotar também! Então quando os alunos falavam: olha, gostei dessa atividade, essa não gostei, foi legal... eu ficava prestando atenção nisso (...), mas eu tenho uma impressão subjetiva, de que eu fiz uma boa dissertação, eu sai com essa sensação, fiz uma boa dissertação (...). Quando terminei o mestrado e entreguei a dissertação, eu... fui procurar emprego, eu retomei as aulas da Facol, onde estava. Minha aula era baseada no que fiz na dissertação, minha dissertação foi muito formativa, achei muito legal isso. Tanto é, que essa dissertação deu frutos em publicação também! Fiz quatro publicações, três artigos e um livro. Foi uma coisa que fiquei satisfeito. Isso me fez pensar em minha base de atuação (...). E em 2018 entrei no doutorado da Unicamp (...) a minha tese de doutorado, de certa forma é entender o que os alunos... o que

deu certo para os alunos, do que eles gostaram, se mobilizaram, a ideia é que ao ouvir os alunos, eu consigo pensar no meu planejamento futuro, é diferente tentar analisar a minha própria prática e acabar por aí. Por que você não tem garantia do outro lado se o aluno aprendeu, se ele gostou e tal, né?” (IF M8).

“Quando eu finalizei, eu fui para o mestrado, durante a graduação mesmo eu tive envolvimento com projeto de iniciação científica e tive interesse em trabalhar com pesquisa para aprofundar os estudos. Fui para o mestrado, continuei estudando, isso também lá na universidade de Viçosa. Então fiquei lá por mais de dois anos. Durante o mestrado, veio a preocupação né? De emprego e começou crescer meu interesse por um concurso público, por questões de estabilidade profissional e aí eu fui procurando um pouco mais disso. A outra coisa que no mestrado a gente também já tem uma preparação com foco maior em tentar dar aula no ensino superior (...). Depois que terminei o doutorado a coisa muda um pouco né? Assim, foi até mais rápido que eu pensava. Então, terminei meu doutorado, faz um ano, então, e... acaba que o Instituto, por exemplo, no câmpus que eu estou você não consegue mobilizar tudo aquilo que você desenvolveu ao longo dos quatro anos de uma formação em nível de doutorado. Então, é como... é uma sensação de que você guardou ou vai guardar o doutorado no bolso e.... vamos ver o que acontece, né?(...) Eu me aproximei mais durante o doutorado, no período sanduíche, de conhecer outra... outras formas de trabalhar metodologia, coisas que eu gostaria de tentar aplicar. Era até meu projeto para esse ano, mas com o ensino remoto não foi possível. Mas de tentar ir mais nesse sentido mesmo, de uma Educação Física crítica, mas com outro... com algumas metodologias mais aplicadas em função de conteúdo” (IF Hd9).

“Mas assim, tem os links né? Conhecer a Cláudia lá naquele hotel fazendo recreação me levou para trabalhar na escola dela, que foi meu primeiro emprego depois de formada mesmo, de docente, ali de dança, e no último ano eu peguei Educação Física. Conhecer o Beto me levou para o mestrado (...). E aí, quando eu passei no mestrado eu abandonei, falei: não quero! Não vai dar! Nem quero conciliar, não quero nem pensar em conciliar, vou abrir mão mesmo porque estar aqui não faz mais sentido para mim (...). Quando entrei no mestrado estava crente que ia sair e ia para a formação profissional e ia para a faculdade e que isso ia acontecer desse jeito que desenhei na minha cabeça. (...). Como eu peguei a bolsa da FAPESP, eu não trabalhei com mais nada (...). As minhas inquietações pessoais e muito influenciada aí, uma parte da minha vida pelas leituras do mestrado, pelas coisas do mestrado e os estudos que eram propostos para gente” (IF K10).

Com exceção de um participante (IF D1) que obteve as titulações de mestre (com bolsa de estudo da própria instituição privada que ofertou o curso) e de doutor como estudante bolsista da CAPES na mesma instituição, observamos três aspectos interessantes: a) as titulações *stricto sensu* foram obtidas através de instituições públicas, inclusive três participantes disseram que foram contemplados com bolsas (uma da CAPES e duas FAPESP) e não precisaram trabalhar simultaneamente; b) a relação positiva entre os processos formativos continuados, desenvolvimento profissional e qualificação profissional referentes às questões didático-pedagógicas de ensino, ingresso à carreira de diferentes redes de ensino e de novos tipos de

vínculo empregatício; c) as oportunidades (verificado em três participantes) de afastamento remunerado concedido pela Rede Federal de Educação para desenvolver a dissertação ou a tese.

Após a análise das trajetórias profissionais referente a socialização organizacional indissociada da socialização profissional secundária, a próxima subseção tem a incumbência de detalhar a socialização organizacional e as experiências específicas de trabalho relacionadas com: os IFs, as atribuições do cargo de magistério EBTT e os trabalhos desenvolvidos ou em desenvolvimento sob a responsabilidade dos(as) participantes em suas respectivas unidades de trabalho.

6.5.4 Trajetórias Profissionais: socialização organizacional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais

O quadro 9 retrata as atividades desenvolvidas (ou em desenvolvimento) no período da coleta das informações. Esse quadro representa uma síntese das atividades de trabalho docente referente a socialização organizacional nos contextos dos IFs. No entanto, muitas vezes, as atividades de trabalho docente não se repetem de um ano para outro devido as demandas que podem surgir em cada instituição ou por conta de mudanças na legislação educacional.

Dessa maneira, o levantamento das informações levou em consideração não só o ano letivo da investigação, mas também os últimos cinco anos de trabalhos desenvolvidos nos IFs ou em outras instituições para ter uma amplitude das atividades atribuídas e desenvolvidas. Para distinguir os trabalhos anteriores, inserimos o sinal gráfico representado pelo asterisco (*), bem como fizemos o uso de outros sinais gráficos para identificar níveis e etapas de ensino, além de usarmos siglas para abreviar o tipo de atividade desempenhada.

Quadro 9 – Atribuições das atividades de trabalho docente: professores(as) de Educação Física de Institutos Federais.

Participantes		IF D1	IF R2	IF C3	IF J4	IF F5	IF He6	IF P7	IF M8	IF Hd9	IF K10
Trabalho IFs											
ENSINO	Nível Ensino	EMI - 2 ESG - 1	EMI - 5	EMI - 4 ESPG - 1	EMI - 5	EMI - 6	EMI - 5	EMI - 5 ESPG - 1	EMI - 9	EMI - 5	EMI - 9 ESG - 1
	Total Turmas	3	5	5	5	6	5	6	9	5	10
	Regência: horas de trabalho	8 h	8 h	10 h	8 h	10 h	8 h	8 h	12 h	8 h	18 h
	Planejamento	8 h	9 h	11 h	9 h	12 h	9 h	10 h	12 h	8 h	18 h
	Atividade de Apoio ao Ensino	AA PE RC	AA PE RC	AA PE* RC	AA PE RC	AA RC O@	AA RC BA ^{#+}	AA RC PE	AA RC O [#]	AA PE RC	AA RC BA [#]

		RP O# OBM BA# ⁺⁺ FIC	O# ⁺⁺ BA# ⁺⁺ FIC*	O# ⁺⁺ OBM BA# ⁺⁺ FIC	RP OBM BA# ⁺⁺ O# ⁺⁺	FIC* OBM -	O# ⁺⁺ FIC* -	BA# ⁺⁺ O# ⁺⁺ OBM FIC*	BA# ⁺⁺ OBM -	BA# ⁺⁺ FIC OBM -	- - -
Extensão		PEX	-	PEX	PEX	PEX*	PEX*	PEX	PEX*	PEX	-
Pesquisa		ER GEEx IC PC PCTC PR	PC PCTC - - - -	ER GEIFex IC PC PCTC PR	GEIFex PC PCTC PR -	GEIFex IC PC PCTC -	GEIFex PC PCTC -	PC PCTC PR -	GEEx PC PCTC PR -	GEIFex IC* PC PCTC PR -	GEIFex PC PCTC PR -
Gestão		DDH	-	CEX	-	CCT	CCT	CCT	-	-	-
Representação		CEIC	CAAD	CCEL	CAAD	CAAD	CEIC	CEIC	CPPD	CHTI	CGTFD
Institucional		-	CE	CEIC	CEIC	CEIC	-	-	CST	-	C
		-	CEIC	-	-	-	-	-	-	-	CLPAE NQV
Demais horas de trabalho (extensão, pesquisa, gestão e representação institucional)		24 h	23 h	19 h	23 h	18 h	23 h	22 h	16 h	24 h	4 h
Jornada Trabalho		40 h DE	40 h DE	40 h DE	40 h DE	40 h DE	40 h DE	40 h DE	40 h DE	40 h DE	40 h DE

Fonte: Elaborado pelo autor

Legenda:

#	Graduação
*	Trabalhos desenvolvidos nos IFs em anos anteriores à coleta de dados
@	EMI (Ensino Médio Integrado)
..	Pós-Graduação
+	Trabalhos desenvolvidos em outras IES em anos anteriores ao ingresso nos IFs
AA	Atendimento ao(a) Aluno(a)
BA	Banca Examinadora
CAAD	Comissão para Avaliação de Atividade Docente
CCEL	Comissão de Cultura, Esporte e Lazer
CCT	Coordenador de Curso Técnico
CE	Comissão Eleitoral
CEX	Coordenador de Extensão
CEIC	Comissão de Elaboração e Implementação do Projeto Pedagógico de Curso
CGTFD	Comissão de Gênero, Transgeneridades, Feminismos e Direitos Civis
CHCP	Comissão de verificação para Heteroidentificação de Candidatos autodeclarados Pretos e Pardos
CLPAE	Comissão Local de Permanência e Assistência Estudantil
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
CST	Comissão de Segurança do Trabalho
DDH	Diretor do Departamento de Humanidades
EMI	Ensino Médio Integrado
ER	Editor de Revista
ESG	Ensino Superior - Graduação
ESPG	Ensino Superior - Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)
FIC	Formação Inicial e Continuada - Curso
GEIF	Grupo de Estudos internos ao Instituto Federal
GEEx	Grupo de Estudos externo ao Instituto Federal
GEIFex	Grupo de Estudos interno e externo ao Instituto Federal
IC	Iniciação Científica
NQV	Núcleo de Qualidade de Vida
O	Orientação ou Coorientação de trabalho final
OBM	Orientação de estudantes bolsistas monitores

PC	Produção Científica
PCTC	Participação Científica, Técnica e Cultural
PE	Projeto de Ensino
PEX	Projeto de Extensão
PR	Parecerista de Revista
RC	Reunião de Curso / Colegiado
RP	Recuperação Paralela

Todos(as) participantes são efetivos(as) na carreira de magistério EBTT, com vínculo estatutário, jornada de trabalho semanal de 40 horas com dedicação exclusiva e atuam no ensino médio integrado. Quatro docentes atuam no ensino superior, dois na graduação e dois na pós-graduação¹⁰⁰. A quantidade de turmas que lecionam no ensino médio integrado variou de duas a nove turmas, e no ensino superior foi de apenas uma turma.

No ensino médio integrado, a quantidade de cursos técnicos que lecionam variou entre dois a três tipos de certificações. Entre os cursos que ministram aulas, o curso técnico em informática consta em sete câmpus, em seguida, técnico em administração (3), técnico em eletrônica (2), técnico em eletroeletrônica (2), técnico em automação industrial (2), técnico em eletrotécnica (1), técnico em eletromecânica (1), técnico em mecânica (1), técnico em logística (1), técnico em rede de computadores (1), técnico em edificações (1), técnico em manutenção automotiva (1), técnico em automação industrial (1) e técnico em agropecuária (1).

Sobre as atividades atribuídas na jornada de trabalho, o MEC através de legislação específica (Portaria MEC/SETEC nº 17/2016) estabeleceu as diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, classificando-as em quatro tipos: ensino (fixação de carga horária mínima de regência de aula em 10 horas); extensão; pesquisa; gestão e representação institucional. O objetivo foi de apresentar diretrizes sobre as atividades docentes para as reitorias e suas respectivas instituições, situadas em diferentes unidades federativas, no sentido de parametrizar a elaboração das normativas internas de cada reitoria e de suas respectivas instituições federais.

Entretanto, a reitoria do IFSP em 2015 (Resolução CONSUP/IFSP nº 109/2015) e a reitoria do IFMT (Resolução CONSUP/IFMT nº 046/2013), por exemplo, aprovaram os regulamentos das atribuições das atividades de trabalho docente antes mesmo das diretrizes propostas pela portaria do MEC/SETEC¹⁰¹. De forma comparativa, as normativas dos

¹⁰⁰ Cursos de Graduação: Gestão de Turismo - disciplina de Técnicas de Recreação; Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos - disciplina de Qualidade de vida e trabalho. Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Temas Transversais - disciplinas de orientação sexual e metodologia da pesquisa; Educação em Direitos Humanos - disciplina de práticas pedagógicas para pessoas com deficiência.

¹⁰¹ As aprovações do IFSP e do IFMT tiveram como base as legislações vigentes como a Lei nº 11.892/2008; Lei nº 12.772/2012; Lei nº 11.784/2008, Lei nº 9.394/1996, Lei nº 8.112/1990. Enquanto

regulamentos relacionados às atribuições das atividades docentes das três reitorias, as quais os(as) docentes pertencem, de forma geral se assemelham com as diretrizes do MEC. A principal diferença se refere a carga horária destinada a regência de aula.

Usando como exemplo a regência de aula, no caso do grupo investigado que tem a jornada de trabalho semanal de 40 horas com dedicação exclusiva: o IFSP estipulou o mínimo de 8 horas e o máximo de 12 horas semanais como carga horária ou de 16 horas, caso o(a) docente opte exclusivamente pelas atividades de ensino; o IFSULDEMINAS estabeleceu o mínimo de 10 horas e o máximo de 20 horas semanais como carga horária; e o IFMT fixou o mínimo de 8 horas e o máximo de 18 horas semanais como carga horária.

Sobre a carga horária mínima de 10 horas para a regência de aula, o IFSULDEMINAS (regulamento aprovado após as diretrizes do MEC) está de acordo com a Portaria MEC/SETEC nº 17/2016, mas em desacordo com a LDB. Enquanto o IFSP e o IFMT seguem o art. 57 da LDB que determina a carga horária mínima de 8 horas, mas por outro lado, em desacordo com a portaria de regulamentação do MEC.

Outro aspecto importante que pode dispensar a regência de aula se refere a ocupação de cargos de direção e administração (diretor(a) geral do câmpus, reitor(a) ou pró-reitor(a)). Para outros cargos como diretor(a) de departamento e coordenador(a) de curso, a regência de aula máxima no ISFP e no IFSULDEMINAS permitida refere-se a 8 horas semanais. Enquanto no IFMT a mínima equivale a 8 horas e a máxima a 12 horas semanais.

No quadro 9, com exceção de IF F5 que extrapolou 2 horas da carga horária de regência de aula, observarmos que a carga horária relacionada a regência de aula do grupo investigado está de acordo com as horas mínimas e máximas, e respeitam os limites estabelecidos para a ocupação de cargos de gestão e representação institucional, conforme estabelecidos por cada reitoria¹⁰².

Porém, chama a atenção o caso da docente IF K10 que está com a quantidade máxima de regência de aula permitida (18 horas). Como consequência, reflete na redução do tempo de participação em comissões e núcleos de representação institucional, além de inviabilizar o desenvolvimento de atividades de extensão e pesquisa.

Outra informação adicional se refere a atualização da regulamentação das atividades de trabalho docente estabelecidas pela Portaria MEC/SETEC nº 983/2020, responsável por

o CONSUP/IFSULDEMINAS aprovou em 2016 a Resolução nº 119 que dispõe sobre a normativa de regulamentação das atividades docentes. Essa resolução revogou a anterior para se adequar as diretrizes do MEC/SETEC de 2016.

¹⁰² A docente IF F5, ultrapassou em 2 horas a regência de aula, uma vez que também desempenha o cargo de coordenadora de curso.

revogar a Portaria MEC/SETEC nº 17/2016. Vale ressaltar que no período investigado, essa portaria ainda não havia entrado em vigor e o seu efeito seria em até 180 dias, a contar da data de aprovação.

Essa portaria foi estabelecida por uma medida autocrática do então sr. Ministro da época Milton Ribeiro. A comunidade da Rede Federal de Educação considerou essa medida como séria ameaça à missão e ao funcionamento dos IFs. A principal mudança se refere ao aumento da carga horária mínima de regência de aula, que antes era de 10 horas e com a nova legislação passou para 14 horas (no caso de regime de trabalho de 40 horas com dedicação exclusiva).

Entre os problemas, destacamos a incompatibilidade com a LDB (que ultrapassa a carga horária mínima em quase o dobro de horas) e os sérios prejuízos como a sobrecarga de atividades de ensino e, conseqüentemente, com o aumento da exploração das relações de trabalho (quantidade elevada de regência de aula) e desarticulação do tripé ensino, pesquisa e extensão, pois ao elevar a carga horária de regência mínima, o tempo para desenvolver trabalhos de extensão e pesquisa ficam reduzidos ou inviabilizados¹⁰³.

Embora as informações sejam anteriores a essa nova portaria, podemos apontar que a participante IF K10 representa um típico caso em que a regência de aula ao atingir o limite máximo (18 horas), impediu o seu envolvimento com a pesquisa e a extensão. Esse exemplo, infelizmente, pode virar regra com essa nova portaria, sem a possibilidade de escolha, até mesmo em casos que haja outros(as) docentes (da mesma disciplina) para dividir a regência de aula, na mesma instituição¹⁰⁴.

¹⁰³ Sobre a carga horária mínima a LDB descreve: “Art. 57 Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas”. As resoluções anteriores com regência de aula mínima divergente da Portaria nº 17/2016 não foram alteradas devido as reitorias justificarem que os(as) docentes tinham regência de aula compatível com mínimo estabelecido na portaria. Existe uma controvérsia entre os IFs e as Universidades Federais, pois ao mesmo tempo em que os IFs são comparados às Universidades quanto a autonomia e ao modo de funcionamento, para outras questões legislativas como a regência de aula, embora esteja subordinada a mesma legislação que a carreira de magistério superior, o pretexto é de que os IFs oferecem também a educação básica e que a carreira de professores(a) de IFs é distinta da carreira de professores(as) de universidades federais. A nossa compreensão é de que as brechas legislativas são utilizadas da forma que melhor convém aos gestores(as) políticos(as) subordinados(as) à pasta do MEC, que podem tomar decisões autocráticas e mudar os aspectos normativos.

¹⁰⁴ A Rede Federal de Educação tem se mobilizado em seus colegiados junto com os sindicatos da categoria na direção de acionar mecanismos jurídicos para que haja mais diálogos e sejam revistos ou anulados alguns dispositivos dessa nova portaria. Na prática, essa portaria entrou em vigor no segundo semestre de 2022. No caso do IFSP, a Comissão de estudos de Atividades Docentes (CEAD) tem se debruçado sobre o tema. No segundo semestre de 2022, o CEAD elaborou uma minuta e orientou a comunidade docente a fazer a sua contribuição por meio de consulta pública para elaborar uma normativa interna, que não descumpra a portaria (que está válida), mas com regras alternativas que flexibilizam a carga horária de regência de aula para o mínimo de 8 horas e máximo de 12 horas semanais, para docentes que desenvolverem atividades de extensão e pesquisa.

Outro aspecto importante está relacionado ao tempo de planejamento ou de organização de ensino. Para cada hora de regência em sala de aula, há garantia de igual tempo para o planejamento de aula. No caso do IFSP, há um diferencial, a partir do quinto componente curricular, é permitido adicionar mais uma hora para o planejamento de aula.

Ainda sobre o ensino, o atendimento individualizado se refere aos plantões semanais em que o(a) docente deve ficar disponível para sanar as dúvidas dos(as) estudantes. Enquanto a recuperação paralela serve para aplicar trabalhos e avaliações que visam recuperar “notas” que não atingiram os critérios mínimos estabelecidos.

Atividades de orientação e coorientação de trabalhos de conclusão de curso, de monitores(as) bolsistas de diferentes projetos (ensino, pesquisa e extensão), bem como a participação em bancas de conclusão de curso, também contam como ensino.

No caso do grupo estudado, quatro docentes fizeram orientação de trabalhos no ensino superior na graduação (n=4) e na pós-graduação (n=1), antes de ingressarem no Instituto Federal. Outros quatro docentes registraram que estavam orientando trabalhos nos IFs, sendo duas orientações de graduação, uma na pós-graduação (*lato sensu*) e uma no ensino médio integrado.

Sobre a participação em bancas, cinco docentes passaram por essa experiência antes de ingressarem no Instituto Federal. Outros quatro docentes apontaram a participação em bancas no ensino superior em curso de graduação (3), curso de pós-graduação (1) e em ambos (2), após ingressarem no IF.

As participações em reuniões pedagógicas como as reuniões de cursos (ensino médio integrado, graduação e pós-graduação), reuniões de colegiado, reuniões de formação e reuniões de pais, também são consideradas como atividades de ensino.

No que tange aos projetos de ensino, seis docentes ofertaram essa modalidade, sendo que no momento da investigação, apenas dois deles possuíam projetos ativos. Os projetos de ensino foram voltados para atender a comunidade interna (estudantes do ensino médio integrado). Entre os projetos de ensino finalizados e/ou em andamento destacam-se:

Práticas corporais e marcadores sociais: tematizando experiências com danças, lutas, esportes, ginásticas, jogos e brincadeiras; Clubes Juvenis; Mediação colaborativa para o curso técnico em Administração; Educação Física e práticas corporais; Esporte e empoderamento feminino; Esporte, educação, cultura corporal e mundo do trabalho; Saúde mental; Voleibol; Yoga.

Já os cursos de formação inicial e continuada (FIC) foram voltados para atender a comunidade interna e externa. Esses cursos foram ofertados por seis docentes, sendo que no momento da investigação, cinco possuíam cursos ativos. Entre os cursos finalizados e em andamento destacam-se:

Educação e exceção: os riscos do novo normal (professores(as) da rede pública de ensino); Treinamentos Esportivos de Futsal, Voleibol e Handebol (jovens); Práticas corporais, ritmos e danças (jovens); Danças Contemporâneas (público geral); e Percussão e Ritmos Afros (público geral).

Considerando as atribuições de ensino, identificamos o desenvolvimento de uma gama de atividades. Resumidamente referem-se a: atendimento individualizado de estudantes, proposição de recuperação paralela, participação em reuniões pedagógicas, oferta de projetos de ensino e cursos de formação inicial e continuada, orientação ou coorientação e participação em bancas de trabalhos de conclusão de curso (ensino médio integrado e no ensino superior), orientação de monitoria e de estudantes bolsistas.

Quanto às atividades de extensão, oito docentes desenvolveram projetos que atenderam a comunidade externa e interna ao câmpus. Na data da investigação, cinco docentes possuíam projetos de extensão ativos. Entre os projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento destacam-se:

Escola sem Fronteiras (cursinho popular para estudantes do ensino fundamental); Pertenser: atividades de caráter intercultural para a comunidade imigrante (jovens); Dançar especial: dança como fator de inclusão social (jovens da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais); Atividades esportivas: momentos de lazer, saúde e qualidade de vida (jovens de 14 a 17 anos); Diversidade esportiva (jovens de 14 a 17 anos); Comunidade aquática (crianças de 6 a 12 anos); Badminton: esporte, lazer e cultura (jovens de 14 a 17 anos); Tchoukball: esporte, cultura e lazer (jovens de 14 a 17 anos); Música e dança: arte transformando vidas (jovens de 14 a 17 anos); Força da idade: exercício físico resistido para idosos (adultos a partir de 60 anos); Iniciação esportiva como prática de lazer e educação (jovens e adultos); O esporte da escola (jovens a partir dos 14 anos); Corpo-arte (público geral); Hora da Dança (público geral); Gurizada amigos do esporte (jovens); Saúde em jogo (jovens e adultos); Educação Física e cultura (jovens); Banca da Ciência: diversidade cultural (jovens); Banca da Ciência: divulgação de conhecimentos culturais (jovens); Diálogos: artefatos culturais de lazer e a intersecção de raça-gênero e classe (público geral); Conheça o Instituto Federal (jovens); Danças de Salão (público geral); Damas e Xadrez (público geral); Aikido e defesa pessoal (público geral); Saúde Mental na escola (jovens e professores(as) de escolas públicas); Cultura popular (público geral).

Em relação as atividades de pesquisa, quatro docentes desenvolveram projetos de pesquisas com iniciação científica. No momento da investigação três docentes possuíam trabalhos em desenvolvimento. Os trabalhos desenvolvidos e/ou em desenvolvimento possuem os seguintes títulos:

Análise midiática sobre o futebol feminino no Brasil; Educação Física no ensino médio: memórias dos alunos e das alunas do Instituto Federal; Percepções de alunos e alunas do ensino médio sobre as aulas de Educação Física Escolar; Educação Física e os seus conteúdos no ensino médio; Práticas Pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar no ensino médio: a perspectiva dos estudantes do Instituto Federal; Implantação de um programa de ginástica laboral: contribuições para a saúde e qualidade de vida dos servidores do Instituto Federal; Atuação de Profissionais de Educação Física nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família; O olhar dos servidores do Instituto Federal: o lazer na cidade.

Em relação aos projetos (ensino, pesquisa e extensão) submetidos, avaliados e aprovados, a maioria deles foi contemplado por editais (externos ou internos ao câmpus) que disponibilizaram recursos para o seu desenvolvimento. Os editais de fomento possibilitaram captar recursos financeiros para a compra de materiais educativos e pedagógicos necessários para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os(as) estudantes envolvidos(as) também receberam bolsas de monitoria e de iniciação científica, com a oferta de uma ou duas bolsas por projeto¹⁰⁵.

Sobre a participação em grupos de estudos, oito docentes citaram possuir vínculos, sendo que um participante possui vínculo interno ao Instituto Federal, outros dois vínculos externos e cinco possuem vínculos internos ao Instituto Federal e externos. Os grupos de estudos internos aos IFs citados foram:

Política, trabalho e educação (IFSP); Educação Física e Arte (IFSP); Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira (IFMT); Laboratório de Educação Física Escolar (IFSULDEMINAS); Grupo Multidisciplinar de Pesquisa em Linguagens e Manifestações Culturais (IFSP); Centro de Estudos sobre técnica, trabalho e natureza (IFSP).

Enquanto os grupos de estudos externos citados foram:

¹⁰⁵ No questionário foi identificado a captação inicial de aproximadamente R\$ 5 mil reais por projeto. Depois os valores começaram a decair para R\$ 3 mil e R\$ 1,5 mil reais nos anos mais recentes devido aos cortes de orçamento da gestão de Estado de Bolsonaro. Enquanto as bolsas de monitoria ou de iniciação científica eram em torno de R\$ 400 reais por estudante.

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Física, Escola e Currículo (USJT); Educação Física, trabalho e Formação (UFG); Núcleo de Estudos das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos (Unesp Bauru); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (Unesp Rio Claro); Núcleo de Estudos em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas (Unesp Rio Claro); Grupo de Estudos em Educação Física Escolar (Unicamp); Margem: Laboratório de Pesquisa em Educação Física e Humanidades (Unicamp); Grupo de Pesquisas na Profissão de Educação Física (Unesp Rio Claro); Formação e Atuação Profissional em Lazer (UFMG); Núcleo de Estudos em Cultura e Ócio (Aveiro/Portugal); Associação Ibero-Americana de Estudos de Ócio (USP).

No que se refere a produção de conhecimento científico, as informações mostraram que os(as) docentes buscaram divulgar os registros em revistas científicas, livros e capítulos de livros, que em grande parte, envolveram as experiências dos trabalhos pedagógicos realizados com diferentes públicos e modalidades: ensino, extensão e pesquisa.

A maioria das produções científicas, considerando os últimos cinco anos, foi sobre a Educação Física escolar e muitos estudos foram relativos aos trabalhos desenvolvidos nos IFs. Nas produções destacaram-se temas que envolveram: currículo, políticas educacionais, experiências pedagógicas, aspectos críticos e culturais, metodologia e didática de ensino referente aos conteúdos de esportes, danças, lutas, jogos e brincadeiras, ginásticas, saúde e lazer.

A maioria dessas produções científicas sobre os temas específicos da Educação Física foi abordada pela concepção cultural, discutida por teorias crítico-sociais, atravessada por temas transversais como mídia e consumo, políticas públicas (educacionais, de saúde ampliada e de lazer), gênero, etnia/raça, classe social, diversidades culturais e justiça social (ética, democracia, inclusão, ações afirmativas para as minorias e valores de formação cidadão)¹⁰⁶.

Interessante destacar que, além das produções científicas, sete docentes são pareceristas de revistas científicas na área da Educação Física e assumiram outras responsabilidades (não remuneradas pelos IFs) de analisar a produção científica dos pares e contribuir com o campo, em 37 revistas, sendo 17 específicas da Educação Física e 20 da área educacional ou multidisciplinar¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Essa informação é resultante do questionário estruturado. Os(as) participantes descreveram os temas dos trabalhos publicados em revistas científicas, livros ou capítulos de livros relativo ao período de 2016 a 2020. Para complementar a informação, posteriormente, o pesquisador principal consultou o *currículo lattes* dos(as) participantes para levantar a quantidade de publicações. Os trabalhos somados correspondem ao quantitativo de aproximadamente 140 publicações para esse período. No grupo, destaca-se o participante IF D1 que concentra aproximadamente 90 publicações.

¹⁰⁷ Da mesma forma o pesquisador principal consultou o *currículo lattes* para complementar as informações. O docente IF D1 é parecerista de 29 periódicos (13 da área de Educação Física e 16

Participações como pareceristas de Revistas Específicas da Educação Física:

Arquivos em Movimento; Conexões; Corpoconsciência; Educação Física em Revista; Educación Física y Ciencia; Educación Física y Deporte; Kinesis; Motrivivência; Movimento; Pensar a Prática; Revista Brasileira de Ciência e Movimento; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Revista Brasileira de Educação Física Escolar; Revista de Educação Física, Saúde e Esporte; Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte; Temas em Educação Física Escolar.

Participações como pareceristas de Revistas da área educacional ou multidisciplinar:

Cadernos de Educação; Cenas Educacionais; Comunicações; Educação e Cultura; Contemporânea; Educação e Pesquisa; Educação em Revista; Inter-Ação; Linhas Críticas; Pós-Graduação em Revista/IFSP; Quaestio: Revista de Estudos de Educação; Revista Brasileira de Iniciação Científica; Revista Brasileira do Ensino Médio; Revista de Educação Popular; Revista de Estudos em Educação; Revista E-Curriculum; Revista Educação em Debate; Revista Estudos Aplicados em Educação; Revista Internacional de Formação de Professores; Revista Ponto de Vista.

Nesse grupo também há dois membros de corpo editorial de revistas, que coordenam e organizam os temas e as publicações, sendo uma revista específica da Educação Física “Revista Brasileira de Educação Física Escolar” e outra multidisciplinar “Licere” editada pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais.

Outros aspectos interessantes registrados se referem as participações anuais em eventos¹⁰⁸ científicos, técnicos e culturais relacionados à organização e a apresentação de trabalhos em eventos internos promovidos pela própria instituição em que trabalham ou em instituições externas, que em muitos casos, envolvem a participação de estudantes de projetos de pesquisa, no caso da iniciação científica, e monitores(as) bolsistas, no caso de projetos de extensão, tanto do ensino médio integrado quanto do ensino superior.

Em síntese, sobre as atividades de pesquisa foram registradas as seguintes participações: desenvolvimento de projetos de pesquisas com iniciação científica, participação em grupos de

multidisciplinar/educacional) e editor de um periódico da área da Educação Física; o docente IF M8 é parecerista de cinco periódicos; a docente IF C3 é parecerista de cinco periódicos (quatro na área e um multidisciplinar) e editora de um periódico multidisciplinar; a docente IF J4 é parecerista de dois periódicos, a docente IF Hd9 é parecerista de um periódico e o docente IF P7 é parecerista de um periódico (na área educacional).

¹⁰⁸ No geral, a participação docente relacionada a apresentação de trabalhos (pôster ou de comunicação oral) e organização de eventos variou entre uma a três apresentação/organização anual. Geralmente a organização de eventos é uma demanda da própria instituição, mas há casos em que os(as) docentes apresentam as demandas e coordenam a organização.

estudos internos aos IFs e externos, publicação da produção de conhecimentos por meio de trabalhos científicos (em periódicos, livros e capítulos de livros), participação em eventos científicos, técnicos e culturais com apresentação de trabalhos, organização de eventos, participação como pareceristas de revistas científicas da Educação Física e/ou da área educacional / multidisciplinar e membros do corpo editorial de revistas científicas na área da Educação Física / multidisciplinar.

Sobre a representação institucional, as informações evidenciaram forte comprometimento do grupo em diversos setores:

Em comum, sete docentes (IFSP) informaram ser membros da Comissão de Elaboração e Implementação do Projeto Pedagógico de Curso (CEIC), sendo que três docentes também são membros da Comissão para Avaliação de Atividade Docente (CAAD). Ainda nesse grupo, um dos professores é presidente da Comissão de Cultura, Esporte e Lazer (CCEL) e, o outro, membro da Comissão Eleitoral (CE). Outros três docentes (dois do IFSULDEMINAS e um do IFMT) integram comissões diversificadas, respectivamente, como: Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) e Comissão de Segurança do Trabalho (CST); Comissão de verificação para Heteroidentificação de Candidatos autodeclarados Pretos e Pardos (CHCP); Comissão de Gênero, Transgeneridades, Feminismos e Direitos Civis (CGTFDC), Comissão Local de Permanência e Assistência Estudantil (CPAE) e Núcleo de Qualidade de Vida (NQV).

A participação nessas comissões institucionais representa a abertura de canais de diálogos importantes entre as legislações, as políticas públicas educacionais curriculares, o trabalho docente e as atividades atribuídas, a segurança e qualidade no trabalho, a avaliação institucional e avaliação funcional, a promoção e progressão na carreira, a ambiência democrática e plural, a transparência no processo eleitoral interno, a diversidade cultural, a inclusão e as ações afirmativas para as minorias. É nessa perspectiva que a identificação com as representações institucionais caminha, na direção da educação pública, gratuita, laica e de qualidade social.

Por fim, além das atribuições de trabalho docente apresentadas, cinco docentes ocupam cargos importantes de gestão. Entre os cargos ocupados, destacam-se: Diretor de Departamento de Humanidades (1), Coordenadora de Extensão (1) e Coordenadores(as) de Curso Técnico integrado ao ensino médio (3)¹⁰⁹. De certa forma, a ocupação desses cargos evidência dois

¹⁰⁹ Os cargos de diretor(a) de departamento e coordenador(a) (extensão e de curso) duram dois anos, com possibilidade de reeleição uma única vez. Cada reitoria estabelece seus critérios, no entanto, não há exigência de curso de pedagogia para ocupar esses cargos. Os critérios geralmente se relacionam com a regência de aula e com as titulações *stricto sensu*.

aspectos relevantes: a consciência política de ocupação de espaços sociais de tomadas de decisão; e o reconhecimento social dos pares sobre a competência de professores(as) de Educação Física para os cargos ocupados.

Em síntese, buscamos integrar as informações quantitativas analisadas de forma qualitativa aos destaques das narrativas biográficas dos(as) participantes, a partir da análise temática, considerando dois temas principais: trajetória de vida e trajetória profissional e seus respectivos subtemas (aculturação, socialização profissional e a socialização organizacional).

Nessa direção, a análise temática das narrativas biográficas, baseada na TSO, buscou explorar elementos essenciais das trajetórias de vida para revelar a aculturação das garantias subjetivas e os fatores de influências que motivaram os(as) participantes a escolherem o curso de Educação Física. Depois evidenciamos que as perspectivas de pré-carreira no início da graduação de nove participantes estavam relacionadas com o campo de atuação do bacharelado, enquanto um dos(as) participantes permaneceu indeciso.

Posteriormente, confrontamos a aculturação das garantias subjetivas das crenças e valores com a socialização profissional. Durante o curso ou até o seu término, verificamos que a formação profissional inicial foi capaz de mudar as perspectivas de pré-carreira de sete participantes. Enquanto três participantes mudaram as perspectivas de pré-carreira após a socialização profissional secundária e as experiências de trabalho no magistério, obtidas na fase de socialização organizacional.

A partir das mudanças de perspectivas na formação inicial e das experiências obtidas ao longo da carreira revelamos quais foram os caminhos percorridos e quais / como foram os processos de socializações mais significativos antes de ingressarem como professores(as) efetivos(as) de IFs. Na análise foram apresentados destaques relevantes sobre as formações profissionais (inicial e secundária), as experiências profissionais gerais no magistério (em diferentes níveis e etapas de ensino) e as experiências profissionais específicas nos IFs relacionadas com as atribuições de trabalho que competem aos(as) docentes de Educação Física da Rede Federal de Educação.

Considerando o processo de socialização profissional (inicial e secundária) constatamos a importância da articulação entre o currículo e professores(as) formadores(as) das universidades / faculdades no que se refere as mudanças das perspectivas de campo de trabalho. Além disso, a socialização ocupacional consolidou a continuidade da carreira docente.

A descrição analítica das socializações revelou a dimensão da complexidade dos processos que envolveram as trajetórias de vidas e as trajetórias profissionais. Para aprofundar ainda mais as atribuições das atividades de trabalho docente que competem ao cargo de

magistério EBTB desenvolvidas nos IFs, a lente de análise será deslocada para as compreensões da construção da “identidade profissional docente” e da “carreira profissional docente” (intersecção entre socialização profissional e a socialização organizacional).

Para isso, as próximas subseções têm o objetivo de tecer aproximações entre a socialização ocupacional e a Sociologia das Profissões, a partir das concepções, perspectivas e contextos institucionais que envolvem os(as) participantes desse estudo.

6.6 Identidades Profissionais de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais

A etimologia da palavra identidade segundo o dicionário *on-line* vem do latim “identitas” e significa a mesma coisa; idem; o mesmo. A identidade é definida como qualidade de idêntico ou como um conjunto de características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento¹¹⁰.

Do ponto de vista antropológico a identidade pode ser definida como processos de socializações (crenças e valores) inacabadas (em transformação) e influenciadas pelo contexto sócio-histórico (FARIA; SOUZA; 2011). De forma complementar, a coexistência da dimensão individual e coletiva influenciada pela representação de papéis sociais impostos, interage com as referências da própria identidade de forma (in)consciente. Essa coexistência representa as trocas simbólicas entre as representações e as percepções (BERGER; LUCKMANN 2004).

Na perspectiva sociológica identidade é definida como conjunto de características que reconhecem uma pessoa ou grupo social. Relação entre o que é/são e o que faz sentido (GIDDENS, 2004). A identidade representa ao mesmo tempo diferenciação (singularidade) e generalização (pontos em comum / semelhanças). É o resultado da diferença e do pertencimento em comum. É ao mesmo tempo provisória e estável, individual e coletiva, subjetiva e objetiva, biográfica e relacional (BOLIVAR, 2006; DUBAR, 2005; 2009). A identidade é resultado de socializações variadas, apoiadas em contextos: histórico e sociocultural (BOLIVAR, 2006).

De forma mais específica a identidade docente é definida como construção social feita pelo coletivo docente, a partir de suas posições e das atribuições feitas por diferentes discursos e agentes sociais, compreendidas como processos de inserção e aceitação social (GOMES, 2018). Para Benites (2007), a identidade profissional de professores(as) de Educação Física é entendida como processo de construção sócio-histórica que envolve questões culturais e constitui-se em um corpo organizado de saberes, normas e valores.

¹¹⁰ Dicionário *On-line* (2022). Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em 15 ago. 2022.

Em outro exemplo, sobre a identidade profissional de professores(as) de Educação Física, Iza et al. (2014) identificaram os elementos constitutivos da identidade docente. A figura 8 representa três tipos de dinâmicas que contribuem para a construção da identidade profissional docente e, ao mesmo tempo, mostra a relação e a inter-relação entre as experiências pessoais, contextos de formação profissional e ambientes externos (políticos).

Além disso, os autores apontaram para a intersecção dessas dinâmicas com destaque para a aprendizagem profissional (mudanças para a prática), ativismo docente (maior engajamento político interno e externo à profissão) e desenvolvimento pessoal (aumento do autoconhecimento e capacidade de reflexão).

Figura 8 - Formação e mediação da identidade docente.



Fonte: IZA et al. (2014), adaptada de Mockler (2011, p. 52)

Assim, considerando alguns apontamentos prévios da literatura, procuramos compreender as perspectivas sobre o que é ser professor(a). Nas narrativas, a definição do que é ser professor(a) foi representada de forma complexa e superou a visão romântica de atribuir a atividade docente à vocação de dom, talento e amor pelo ensino.

Foi apontado que a construção da identidade profissional docente relaciona-se com: a formação e a preparação profissional inicial que certifica e credencia as competências específicas adquiridas em universidades (socialização profissional); a continuidade da formação e da qualificação profissional (socialização profissional secundária); e a epistemologia da prática (saberes experienciais – socialização organizacional), que somadas, subsidiam a função e a representação social do trabalho docente requerido na área educacional.

Nesse ínterim entre a socialização profissional e a socialização organizacional, torna-se relevante destacar que a competência (conhecimentos, saberes e habilidades teórico-práticos) foi/é constituída de forma biográfica/relacional, heterogênea, diversificada e plural ao longo das trajetórias de vidas e profissionais e, por isso, essa construção ocorre de forma única e envolveu/envolve diversos aspectos e fatores que foram analisados com base na TSO.

No entanto, como aponta a literatura sobre a construção da identidade profissional, o estabelecimento de traços identitários comuns entre membros do mesmo grupo e distinto de outros grupos, resultam na definição da caracterização da mesma ocupação.

Nesse sentido, os(as) participantes compreendem coletivamente que o(a) ser professor(a) se refere a um agente intelectual que detém competência sobre um conjunto de habilidades, conhecimentos e saberes específicos sobre os processos de ensino e aprendizagem (conteúdos, objetivos, metodologias e avaliações) aplicados de forma especializada na área que atuam por meio da autonomia da práxis pedagógica (conhecimento teórico-prático), fundamentada na ciência (conhecimento formal) e compromissada eticamente com o trabalho desenvolvido e os objetivos educacionais.

Além dos aspectos específicos e especializados dos processos de ensino e aprendizagem da Educação Física na educação básica (etapa do ensino médio), há uma consciência coletiva para a formação do ser humano reflexivo, crítico e autônomo e de aspectos que envolvem o exercício da cidadania, no sentido de o(a) estudante entender a realidade em que está inserido(a) e as possibilidades de mudanças pessoais e das transformações sociais coletivas.

Essa consciência coletiva voltada para as preocupações relacionadas às questões sociopolíticas requer ações compromissadas para diminuir as desigualdades sociais através de posicionamentos político-educacionais que visam a transformação da sociedade com o propósito de torná-la mais democrática e justa.

Mas que, para efetivar essas ações, além da autonomia e poder que exercem nos contextos que trabalham, entendem que a atuação profissional e a construção das identidades profissionais dependem de políticas públicas educacionais, de formação profissional qualificada, de carreira profissional e plano de carreira atrativos, de condições de trabalho adequadas e de valorização social.

Assim, os trechos das narrativas abaixo expressam as concepções sobre a construção da própria identidade profissional docente:

“Certo, bem, eu acho que existe uma questão na sociedade muito para o lado do amor, para o lado de mudar o mundo, de questões voltadas mais para o lado emocional mesmo de ser professor. Mas, eu venho de uma formação não

desqualificando a questão do amor, a questão de você realmente querer transformar as coisas. Ser professor é ser profissional, então eu acho que o professor é um especialista em política educacional, ele tem que ser um especialista em política educacional, ele tem que ser alguém que entende efetivamente as metodologias, as teorias curriculares e o quanto que a política educacional influencia no seu trabalho. Ele tem que ser alguém que vai pensar em atividades de ensino para formar um certo sujeito, ele vai usar todos os seus conhecimentos para atingir um objetivo educacional não de ensinar alguém escrever, mas de formar um sujeito que vai atuar na sociedade de uma alguma forma. Então essa que é a diferença de um professor para uma pessoa que vai ensinar alguém a escrever também, que ainda não tem essa formação. Então se a gente for pegar Paulo Freire, 'onde eu vou beber mais', ser professor é entender que existe uma sociedade, que existe diferentes formas de ensinar e que este ensino vai influenciar na formação do sujeito que eu vou formar e vai ser um sujeito que vai efetivamente reproduzir as desigualdades ou vai lutar para transformar a sociedade. Então a educação não é neutra, os professores não são neutros e ser professor é efetivamente usar todos esses conhecimentos para pensar na sua aula, na gestão de sala de aula e na gestão educacional para formar alguém que vai reproduzir ou vai lutar para a transformação da sociedade. Eu iria por uma lógica mais sociológica de ser professor e assim eu não desqualifico. Eu virei professor também por que eu gosto de estudantes, porque eu já comprei muita coisa do meu bolso, já fiz várias coisas que um profissional na teoria se fosse falar, o profissional não faz isso, a gente tem uma militância, que vai além do profissionalismo. Mas, a gente tem que defender o professor efetivamente como alguém que aprende conhecimentos para ser um profissional do ensino, profissional da educação e me incomoda um pouco o discurso atual, do professor como um especialista só em sala de aula. É porque se ele for um especialista em sala de aula, em ensinar só a técnica, ele não entende o processo todo, então acho que é isso que eu queria dizer, o professor é alguém que entende muito da sua área, entende as metodologias de ensino, mas não esquece o que ele faz, se reflete na formação da sociedade, que ele pode então pensar no ensino para reproduzir ou para transformar e aí vai depender da sua formação, das condições de trabalho, da carreira etc... para conseguir também efetivar essa proposta (...). Agora, eu acho que existe uma questão minha, de também achar que ser professor é um ato político, então na docência, na minha aula, eu entendo que eu também faço política no sentido de pensar numa outra sociedade (...). Bem, ser professor para mim é colocar sua intelectualidade a favor da transformação social, eu tenho extremo orgulho disso" (IF D1).

Identidade docente para IF D1: é ser profissional da educação e do ensino. É ter conhecimento enquanto especialista (Educação Física) em sala de aula, é entender de técnica, é entender efetivamente de metodologias e de teorias curriculares, é ser especialista em políticas educacionais e entender que todo esse processo influencia o próprio trabalho. É pensar em atividades de ensino e de gestão da sala de aula e usar a intelectualidade e todos os conhecimentos para atingir o objetivo educacional planejado em prol da formação de um sujeito que vai atuar e transformar a sociedade. Ser professor também é um ato político, é entender que a educação não é neutra e que existem diferentes formas de ensinar que podem contribuir para

formar o sujeito que vai reproduzir desigualdades ou vai lutar para transformar a sociedade. É ter a consciência de que a atuação profissional para efetivar essa proposta, depende da formação, das políticas públicas, da carreira e das condições de trabalho.

“Acho que ser professor, a resposta de ser professor ela está muito contextualizada no seu momento profissional. Eu acho que um ano atrás eu responderia outra coisa, dois anos atrás outra e a cada ano e a cada mês eu acho que eu responderia uma coisa diferente. Mas, eu acho que ser professor, eu não acho que é um cara que só ensina não, acho que é um cara que provoca reflexão, provoca discussão, provoca pensamento, para mim basicamente professor é isso, sabe? Você parte de uma ideia e a partir dessa ideia e do que você quer, e o que você quer, acho que é importante a gente ter ciência de que também não é... não passa de uma posição, uma opinião, porque outras pessoas podem ter outra opinião. Mas, eu acho que quando... ser um professor com seus alunos numa sala é alguém que vai botar para pensar! Eu acho que é isso, buscar formas de o aluno criar pensamentos” (IF R2).

Identidade docente para IF R2: é ensinar e ser provocador. É provocar discussões, reflexões e pensamentos nos(as) estudantes. É se posicionar e entender a responsabilidade que exerce na formação das pessoas. É saber que existem vários caminhos e que depende da perspectiva adotada para ensinar e provocar.

“Acho que... vamos lá! (...). É sempre estar aprendendo, o professor está sempre em processo de aprendizagem junto com os alunos, junto com conteúdos e com os conhecimentos que a gente vai aplicando, vai renovando, vai descobrindo. Eu acho que é... ensinar e aprender, o tempo todo, é... também buscar uma competência, uma habilidade para essa tarefa, eu acho que a gente também não pode mais viver achando que professor é dom, é talento, é isso ou é aquilo, de um olhar romântico, não dá mais para romantizar, professor é uma profissão. É uma profissão que tem hora, local e tempo também para ser realizada, ainda que seja uma profissão que parece que a gente está o tempo todo carregando aquilo, a gente não está em um consultório em que a gente só atende ali dentro né? Acaba sendo professor em outros momentos, mas acho que é isso, ser professor é não romantizar, é se preparar, é buscar uma competência, uma habilidade, é ter um domínio de um conhecimento também, é estar disposto a aprender o tempo todo, com a diversidade de alunos que a gente cruza independente do grau que a gente atua, desde a educação infantil até ser um orientador de doutorado, por exemplo” (IF C3).

Identidade docente para IF C3: o trabalho docente não deve ser confundido com dom ou talento de forma romantizada. Ser professora é exercer uma profissão em um determinado tempo e espaço. É se preparar e ter domínio de conhecimento. É compreender e estar disposta de que é preciso estar em constante processo de aprendizagem, de descoberta e de renovação. É estar sempre em processo de ensino e aprendizagem junto com os(as) estudantes. É ensinar e

aprender junto com a adversidade de estudantes incessantemente, independente do grau de atuação, desde a educação infantil até a orientação de doutorado. É trabalhar com conhecimentos, conteúdos, competências, habilidades e saber ensiná-los.

“Para mim ser professora é transformar o mundo. Eu vejo com essa tarefa. É formar gerações para que compreendam o que façam e atuem para um mundo melhor. É isso aí!” (IF J4).

Identidade docente para IF J4: é ser e atuar como um agente de transformação do mundo. É formar gerações reflexivas e que compreendam o que fazem ou podem fazer. É conscientizar os(as) estudantes para que atuem em prol de um mundo melhor e mais justo.

“Nossa, deixa eu ver como é que eu vou definir! Eu tenho pensado, nesses últimos anos, e acho que talvez a coordenação também tem influenciado muito nisso, que o ser professor é contribuir de fato para formação do aluno enquanto pessoa. Porque, às vezes, a gente se preocupa muito só com os conteúdos. Então assim, de que forma eu estou contribuindo para vida daquele aluno? Seja através dos conteúdos, de uma conversa no intervalo, de uma atenção especial que eu dei em algum momento que aquele estudante estava precisando. Eu tenho pensado nesse sentido, que ser professora é contribuir de fato para formação daquele ser humano” (IF F5).

Identidade docente para IF F5: é contribuir efetivamente para formação da pessoa enquanto ser humano. É contribuir para a mudança social e de vida do(a) estudante por diferentes meios: conhecimentos e conteúdos específicos da disciplina, conhecimentos e conteúdos gerais, ações de pesquisa e extensão, conversas informais, orientações gerais, atenção e afeto em momentos que os(as) estudantes mais precisam.

“Olha, eu não sei nem por onde que eu poderia começar para responder essa questão: o que é ser professor? Mas, eu me identifico com a ideia do professor como alguém que de fato é detentor de um conhecimento e responsável por sua transmissão. Claro que essa transmissão não é no sentido bancário, lá de Paulo Freire. Mas assim, como uma coisa de gerações. Você é alguém mais velho que conhece determinado assunto eleito socialmente como relevante. E você é responsável por transmitir isso. E eu digo isso em contraposição a uma ideia do professor mediador, sabe? Professor tutor, aquele professor facilitador, todos esses termos que passaram a ser utilizados aí mais recentemente. Parece que alguém que não! O professor não é mais o detentor de conhecimento, ele é aquele que vai possibilitar o acesso dos alunos aos conhecimentos, que vai facilitar... vem todo com um discurso de autonomia. Mas, eu acho que acaba sendo um discurso que, às vezes, legitima a precarização da educação e da própria formação docente. E isso associado até a questão de investimento. Você se torna uma mão de obra mais barata, você como facilitador, imagina! De alguém que precisou ter um investimento de horas e horas de estudos de determinados assuntos. Acho que se aplica

bastante na Educação Física (...). Para mim é isso! Professor antes de tudo, é aquele que tem que saber, tem que conhecer e conhecer bem aquilo que vai ensinar (...). Enfim, várias coisas, tudo em construção, sempre mudando, eu posso estar com essa convicção agora, eu sei que depois posso estar diferente, não tem nada muito consolidado aí na minha prática, eu estou sempre revendo, pode ser que um dia eu pense nessa entrevista aqui e fale: nossa, olha só as besteiras que eu falei (risos)! (...). E antes de tudo isso, eu preciso saber, eu preciso me apropriar daquilo que eu vou ensinar. Fui treinar tênis de mesa, fui treinar vôlei, as artes marciais em geral, capoeira, circo. Eu trabalhei com algumas modalidades circenses, malabarismos e equilíbrios, eu consigo trabalhar no chão da escola. Eu não vou pedir para o aluno andar com perna de pau, eu só me sentia à vontade de ensinar depois que eu aprendi, depois que eu construí e aí eu me senti à vontade de orientar os alunos, tem também o rola rola, que é aquela prancha assim... a corda bamba, aqui eu uso o slackline. Senão vira um tenta aí, tenta fazer, você não tem nenhuma dica para dar para o aluno de como que ele pode se equilibrar melhor naquilo (risos). Em que medida esse modelo é aplicável para todos professores de Educação Física? Em que medida isso, é sustentável... sei lá... já estou sentindo meu corpo mais fraco do que a cinco anos atrás, as articulações doem, aparecem dores que eu não tinha, dor no joelho... em que medida também eu consigo sustentar isso? (...). Olha, assim... bacana! Achei que foi acertado a gente deixar essa entrevista para esse momento, porque se a gente tivesse naquela correria lá eu não teria esse tempo. Mas, para mim foi legal, faz refletir o meu próprio trabalho e acho que assim, tudo que eu falo para você nessa entrevista é com muita dúvida, sempre com muita dúvida, muita incerteza. Ainda tentando me encontrar nesse trabalho, nessa área nossa, que é uma área que sofreu muitas transformações, que ainda precisa consolidar muita coisa, muitos entendimentos sobre si. Eu acho que é isso! Aquela questão que você fez ela caminha comigo o tempo todo: o que é ser professor? O que é ser professor de Educação Física para mim? Então acho que assim, o que você tem aqui é um retrato desse momento, das coisas que eu penso, muita turbulência. Certamente tem mudanças ao longo do tempo. Mudou bastante os discursos que eu rejeitava, de práticas que eu rejeitava passei a adotar, discursos que eu adotava comecei a pensar de outra forma, todo um descontentamento de... sempre pensando em como nossa disciplina pode de fato ser relevante para os alunos. Isso sem um aprofundamento nesses conteúdos que a gente toma como conteúdos da Educação Física, eu acho que isso não é possível. Agora, também lidar e dar conta de tudo, será que é possível também? Se a gente tivesse um conteúdo, sei lá! Quando penso em matemática, é uma coisa só que se destrincha em várias, mas que tudo está interligado. A gente trata de práticas que são de contextos culturais diferentes, de visões de mundo diferentes, que lidam com o corpo de forma totalmente diferente. E é o mesmo dilema das Artes que eu te falei! Tem uns que vão defender que o professor de arte da escola tem que tratar de uma linguagem artística só, que é aquela que ele domina. E outros vão falar: ele não precisa dominar tudo, que ele pode fazer uma abordagem que trata de todas as linguagens artísticas. E aí fica dúvida, será que ele vai tratar com qualidade, vai pedir para o aluno fazer pesquisa sobre essas práticas que ele não domina? Enfim, muitas dúvidas (risos)” (IF He6).

Identidade docente para IF He6: é ser culto e detentor de um conhecimento socialmente relevante e responsável de ensiná-lo às próximas gerações (não é no sentido bancário). É aprofundar os conhecimentos e a abordagem sobre o ensino dos conteúdos (teórico-práticos).

É buscar constantemente melhorar a própria atuação, mas também entender que as formas de abordar os conteúdos podem mudar ao longo do tempo. É buscar resolver essa insatisfação permanentemente (embora entenda que a resposta possa estar no caminho e não na chegada). Entende que é importante conhecer e saber o que se propõe a ensinar (dá exemplos de como tem feito: disciplina cursada - circo, estudos realizados por meio de diversas fontes e participação de comunidades da prática - artes marciais, tênis de mesa, vôlei, forró, frisbee). Contrapõe à ideia do professor tutor, mediador ou facilitador. Aponta que esses termos, embora apareçam no sentido de dar autonomia para os(as) estudantes acessarem o conhecimento, na verdade escondem a falta de domínio de conhecimento, refletem e legitimam a precarização da formação docente e da educação. Que essas terminologias tornam o(a) docente mão de obra explorada para executar uma tarefa e reproduzir um determinado modelo de formação apostilada e mercadológica que explorou outro(a) docente, que investiu muito tempo em estudos e trabalhos, que recebeu a remuneração pelo trabalho e, na maioria das vezes, não mantém vínculo ou compromisso com a instituição. Reflete que a entrevista é um retrato desse momento, que tem muitas incertezas, que ainda está tentando se encontrar no trabalho que envolve a Educação Física. Relatou que a Educação Física sofreu transformações e que ainda precisa consolidar muita coisa. Percebe que há muita disputa interna porque a Educação Física trata de muitos conhecimentos que envolvem as práticas corporais de diferentes contextos culturais e de perspectivas de ensino. E que essa questão do que é ser professor, sempre caminha junto, e é essa questão que o movimenta para deter o conhecimento e prestar um trabalho socialmente significativo.

“Essa pergunta é difícil! essa pergunta é bem difícil de explica-la. Mas, vou tentar me lançar! Vou tentar falar de algumas reflexões do que eu penso sobre a profissão professor. Sobre a profissão dos professores e das professoras. Já foi a época que era um ofício. Deixou de ser um ofício e passou a ser regulamentada por uma profissão. A gente pode considerar ao longo da história o que significava ser professor (risos). Desde quando foi criada as primeiras escolas para atender as demandas da burguesia e as demandas sociais dos detentores do poder da época. Pensar nesse histórico é uma coisa e como isso foi sendo modificado ao longo dos tempos é outra. Se fizer um recorte a curto prazo, se for pensar o que significa ser professor na década de 1980 e 1990, na época em que eu ainda estava na escola, o que significa ser professor(a) na década de 2000, quando estava entrando na graduação... hoje, há algumas diferenças nesses diferentes contextos. Mas, o que eu posso dizer do que é ser professor hoje! (tempo para pensar). Primeiro, como disse inicialmente, todo(a) professor(a) é um pesquisador(a), teria que ser pesquisador(a). Não tem como eu pensar na profissão de professor, sem pensar no avanço da ciência, seja de qual for a área, não estou falando só da Educação Física, em qualquer área eu preciso pensar nos avanços históricos que foram socialmente produzidos por nós - seres humanos. Eu não posso

pensar na profissão professor sem considerar essa questão da pesquisa e da ciência. E quando eu penso na ciência, também tem que pensar sobre todo esse contexto (...). Mas, eu penso a ciência enquanto avanço humano, enquanto avanço para toda a humanidade e não só para um determinado grupo privilegiado, sem desconsiderar a natureza, porque não está separada, ela está junto com a gente. As questões de sustentabilidade e de meio ambiente estão presentes quando a gente pensa na ciência-educação. Mas, ser professor hoje especificamente, não posso dizer mais hoje do que antes, porque quando se pensa na ditadura, naquela época... o que eu estou tentando trazer é a questão da esperança. Eu preciso acreditar na transformação. Eu preciso acreditar na mudança. Se eu não acredito na transformação e na mudança... antigamente eu diria que você tem que deixar de ser professor. Mas aí eu seria contraditório com o que estou dizendo (risos). Hoje eu digo que você precisa acreditar na mudança, na transformação social e na transformação humana, tanto do ponto de vista individual quanto, muito mais do coletivo social, do ponto de vista da humanidade e da transformação social. Mas se eu sou professor e não acredito nisso e não consigo ver um mundo melhor, se eu não consigo ver estudantes melhores, se eu não consigo me ver como uma pessoa melhor, um profissional melhor é... eu preciso rever algumas coisas porque essa é a nossa ontologia. Desse ponto de vista que eu procuro seguir, não só do ponto de vista profissional, mas também do ponto de vista da vida, o ser humano é vocacionado ao 'ser mais'. Então esse 'ser mais' é ser mais uns com os outros, é ser mais com os outros. É preciso... eu não sou se o outro não é! (...). Embora socialmente o ser professor hoje tenha se modificado um pouco. Quando a gente vai pensar na educação infantil, em alguns casos está muito mais para cuidador(a) do que para educador(a) (...). Há diferentes conceitos, há diferenças entre professores e educadores, mas acho que não cabe aqui essa discussão. Quando a gente pensa na educação com esse olhar mais amplo para a sociedade e não apenas dentro do espaço escolar, o ser professor hoje, perpassa por acreditar nisso. E esse acreditar vai exigir do professor(a) que se mova nesse horizonte, que se mova com essa intenção. Como diria Eduardo Galeano: eu me movo um passo e a utopia se move mais um passo. Para que serve a utopia? Justamente para não nos deixarmos parados. É para que a gente consiga avançar. Para não ficar presos(as) nas correntes que nos algemam como diria a Rosa Luxemburgo. Eu acredito que o professor precisa da pesquisa, como comentei antes, da ciência. E para isso ele precisa se atualizar. Ser professor é se atualizar constantemente. Eu preciso avançar do ponto de vista da educação e da literatura. Ai, não é só do ponto de vista da produção quando a gente pensa em ciência, quando pensa em pesquisa, é do ponto de vista do próprio aprofundamento profissional. O quanto você conhece sobre aquele assunto. Não só o quanto, mas em que grau de proficiência. Qual é a profundidade dos seus conhecimentos em relação aquilo que se pretende ensinar? Isso não significa que a gente tenha que saber tudo. Ser professor não significa saber tudo. Quando penso no que é ser professor, também penso no que é não ser professor! O professor não sabe de tudo, não é um cuidador, não é apenas um transmissor de conhecimentos (...). Mas, quando penso no professor(a) de uma maneira geral, penso que o professor também é uma das pessoas, não apenas a única, mas uma das pessoas que fazem com que os estudantes e ele mesmo se apropriem dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Então ele é uma das pessoas, não apenas a única. Quando eu penso no professor, ele está dentro da escola ou de alguma instituição e geralmente quando ele está fora, parte para o termo educador. Mas, o educador pode estar dentro da escola e o professor pode estar fora da escola. Eu tive vários professores(as) na minha vida que não foram formados em

licenciatura. É um outro ponto de vista do que é ser professor. Quando parto para esse outro ponto de vista, os meus estudantes e os seus familiares são meus educadores(as) porque eles me fazem ver coisas que eu não estava vendo. Isso me faz apropriar-se de conhecimentos que ainda não tinha (...). Mas, quando eu penso na profissão professor como um todo, eu também tenho que pensar nessa questão da esperança e da transformação social. Ninguém ensina aquilo que não sabe! Não existe ensino sem conteúdo. Todo professor sabe alguma coisa sobre determinado ponto e ignora algumas outras coisas. É a mesma coisa com os meus estudantes. Mas eu preciso, pensando do ponto de vista da escola, garantir, assegurar e dar maiores possibilidades para que meus estudantes se apropriem daqueles conhecimentos da minha área, seja da Educação Física ou de quaisquer áreas. Que eles tenham um aprofundamento maior, não só do ponto de vista quantitativo, mas também qualitativo. Daí vem o grau de proficiência sobre o que está se desenvolvendo com determinada turma. Eu não posso ser professor sem desconsiderar os outros conhecimentos que estão fora do meu próprio saber. Eu não me vejo há algum tempo como professor sem desconsiderar que as turmas sabem! Sem desconsiderar! Eu tenho que considerar isso para eu devolver uma boa aula nesse ponto de vista da transformação social, da humanidade, da garantia e defesa dos direitos humanos, do desenvolvimento do 'ser mais' que eu comentei inicialmente. Por isso que é complexo quando a gente pensa em ser professor. Eu poderia comentar um dia inteiro pensando em diferentes correntes e perspectivas do que significa ser professor, ainda mais se eu for considerar o ponto de vista histórico. Se for fazer um recorte histórico do que significava ser professor na Grécia antiga, o que significa professorar, da onde vem o termo professor que vai levar a profissão. Isso se relaciona com seu aluno e daí, da onde vem o termo aluno, da onde vem o termo educando e educador. Enfim, há diferentes contextos (...). Mas, penso que o ser professor perpassa por essa questão da pesquisa e da ciência. Atualmente perpassa por uma formação específica. Embora eu considero, concordo e acredito nisso, que ação do ser professor não é só ensinar, mas ensina ao aprender e aprende ao ensinar, desse ponto de vista, o meu estudante também pode ser o meu/minha professor(a), ele é meu/minha professor(a) também. Mas, do ponto de vista da profissão, tem o curso de licenciatura específica ou algo equivalente, como a gente tinha antigamente no magistério. Perpassa por essa questão da esperança do ponto de vista do esperar. Perpassa por não ficar preso a uma determinada visão. Hoje eu tenho essa visão. Há dez anos eu não tinha essa perspectiva. Não tinha essa perspectiva no meu primeiro ano do Instituto Federal. Isso não significa abandonar tudo aquilo que construí anteriormente, mas avançar. Avançar, transformar e conseguir melhorar para esse ponto de vista da humanidade e da sociedade. De avançar na história para algum ponto melhor do que estava anteriormente. Para a pedagogia histórico-cultural seria subir nos ombros das gerações anteriores do ponto de vista do avanço. Mas, se fosse do ponto de vista Freiriano seria dar as mãos para as gerações anteriores para que continuemos a caminhada em direção ao nosso 'ser mais'. São pontos de vistas diferentes, mas que levam para essa transformação de maneiras diferentes. Hoje eu estou muito mais voltado para esse ponto de vista mais Freiriano, mais dialógico, partindo da convivência social e do saber das experiências dos nossos(as) educandos(as). Eu tenho me direcionado para essa parte (...). Mas, pensando o que significa ser professor, eu penso que talvez esses sejam os pontos. E já está implícito no meu ponto de vista, mas talvez seja importante destacar, não desconsiderar o papel político do professor. Ser professor ou como qualquer outra ação no mundo, é um ser político. A diferença que você está nesse teu ser político com um grupo específico ao longo de um ou quatro anos dentro

de um curso. E você não pode esconder o seu posicionamento dos seus estudantes. Você tem um posicionamento, não estou dizendo que tem que ser de direita ou esquerda, mas esse posicionamento tem que ser minimamente apresentado. Quando chego para as turmas dos meus primeiros anos eu me apresento e as turmas se apresentam. A gente faz várias dinâmicas de apresentação. E em dado momento quando percebo a necessidade desse direcionamento eu apresento e informo, por exemplo, que não aceito discriminação e que não vai ser permitida em relação à raça, gênero, etnia, religião. Eu pergunto exemplos do qual eles já conhecem ou viram em outras escolas ou até mesmo já passaram em outras escolas. E que aquilo dentro das minhas aulas e dentro do curso, porque eu levo esses posicionamentos. O ser professor também envolve esse posicionamento político e envolve considerar que não se trabalha sozinho (...). O ser professor envolve um trabalho coletivo. Ele exige de mim tanto o saber sobre aquilo que eu estou desenvolvendo, mas também o saber que não sei tudo sobre aquilo que estou desenvolvendo. É por isso que vem o 'ser mais'. Mas, eu preciso me reconhecer como um ser político e por isso, do ponto de vista da educação, não existe posição neutra. Eu não posso me considerar, não tem como dizer que sou um professor neutro. Ao dizer isso já indiquei o meu ponto de vista, já indiquei o meu posicionamento político. Isso para mim não existe, quando penso do ponto de vista do que é ser professor (...). Ser professor hoje, eu não posso esquecer do passado. Embora possa ser feito diferentes recortes do que era ser professor antigamente e do que é ser hoje. Mas, eu não posso esquecer do que foi ser professor lá atrás e do quanto outros profissionais, de quanto outros seres humanos lutaram para que a gente tivesse os nossos direitos garantidos, para que a gente tivesse a nossa profissão e o nosso cargo de EBTG garantidos por lei em um concurso público (...). Considerando essa questão da esperança, possibilitar que outras pessoas, não só os estudantes, da qual fazem parte das minhas atividades dentro da minha função e cargo, vejam outras possibilidades. Que é possível uma escola pública, gratuita de excelência, que é possível uma valorização do ponto de vista do plano de carreira docente. Indicar que é possível. Essa utopia é possível. O caminhar em direção ao 'ser mais', o caminhar ao direito dessa transformação humana perpassa por essa esperança, por esperar. Do meu ponto de vista, às vezes, envolve a consideração de todo esse conhecimento histórico que já foram produzidos e conseguir contextualizá-los com as turmas, com os pares, colegas de outras profissões. Isso também auxilia nesse ponto de vista que eu não sou transformador sozinho, ninguém consegue transformar nada sozinho. E aí, desse ponto de vista, eu não educo os meus estudantes, eu crio possibilidades, esse é o meu papel como professor, eu crio possibilidades para esse desenvolvimento mútuo, meu e de quem está presente nesse processo. Então eu crio essas possibilidades projetando o futuro pensando na objetividade do presente, nas questões objetivas e concretas da realidade que não estão dadas, mas tem o objetivo concreto pelo qual estamos passando. E a partir dessas construções intersubjetivas eu não posso desconsiderar o passado. Ser professor envolve esse movimento também (...). Pensando nos diferentes avanços tecnológicos, o que significa ser professor partindo para alguns pontos específicos nesse emaranhado de caminhos da profissão docente, do que é ser professor. Mas, eu acho que de um ponto de vista geral, eu não posso esquecer desse panorama histórico e socialmente produzido, sem projetar essa utopia, esse meu 'ser mais', esse nosso 'ser mais' o coletivo social, do qual eu faço parte. E considerar que não tem nada dado, se foi construído hoje assim, amanhã pode ser construído de uma maneira diferente. Hoje eu preciso me engajar em ações que vão ao encontro daquilo que eu pretendo individual e principalmente coletivamente desenvolver na minha

profissão. Se eu quiser melhorias do ponto de vista da profissão docente, não adianta eu conseguir só para mim e para o meu câmpus. Amanhã eu posso não estar aqui, posso estar em outro lugar. Os avanços sociais para a profissão docente exigem trabalhos coletivos e do meu ponto de vista hoje, exige esse diálogo, esse contato, esse reconhecimento dessas dificuldades, desses conhecimentos da sociedade, dos meus estudantes, das turmas com as quais eu trabalho. Daí a importância desse diálogo contínuo, dessa convivência contínua e respeitosa, nos diferentes contextos do qual eu atuo” (IF P7).

Identidade Docente para IF P7: inicialmente era um ofício criado para atender a burguesia. Explica que os termos vocação, educador ou professor, educando(a) ou aluno(a) foram ressignificados. Atualmente o ofício docente é uma profissão que perpassa por uma formação específica ofertada pela universidade. O trabalho está embasado na pesquisa e no conhecimento científico, e que a construção da ciência tem relação com os contextos sociais e dogmáticos de suas épocas. No entanto, entende que a ciência também quebra paradigmas, revela e transforma-se em outros conhecimentos. Aponta que essas mudanças ocorreram porque no passado outros(as) docentes lutaram para ter reconhecimento social, e que é preciso continuar lutando no presente para no futuro ter melhores condições e ser mais valorizados(as) socialmente. Cita exemplos de avanços na área, pesquisas sobre conhecimentos científicos da profissionalidade docente. Ser professor é ter consciência de si e do mundo que nos rodeia para conhecer a si próprio. É ter conhecimento quantitativo e qualitativo aprofundado sobre determinado tema, sem ignorar o conhecimento alheio e, que juntos, podem aprender e ensinar de forma coletiva por meio da dialogicidade. Destaca Freire (1996, p. 25) como exemplo: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. É entender o processo como elemento principal para poder enxergar a beleza e a gentileza presente nas relações humanas. É compreender que há processos educativos em vários contextos, em espaços formais com e sem acompanhamento docente, e em outros espaços como não formal e o familiar. É se atualizar constantemente. É ser alguém que contribua para que os(as) estudantes se apropriem de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. É entender que nada está dado, é preciso se posicionar politicamente e combater qualquer tipo de discriminação ou preconceito, seja de gênero, raça, etnia, classe ou religião. É avançar para transformar e não ficar preso a uma determinada visão ou perspectiva. É ter esperança, do verbo esperar (FREIRE, 1992), no sentido de se mover intencionalmente para alcançar o que se propõe. É buscar os sonhos para avançar. É acreditar na transformação social e humana, do ponto de vista individual e coletivo. É saber lidar e conviver com as diferenças, é ser tolerante. É dar as mãos para as

gerações anteriores para continuar a caminhada na constante busca do “ser mais” enquanto professor e do “ser mais” enquanto coletivo social.

“Ah, essa aí é difícil... (risos). Ser professor é... ter que lidar com... diversas demandas, confrontar diversas fontes de saberes é... mas especialmente, eu atribuo que ser professor para mim essencialmente é fazer com que o aluno aprenda. Eu prefiro centralizar a aprendizagem no sujeito aprendente e tirar um pouco mais desse... de certa forma existe um protagonismo do professor, ele vai auxiliar nesse processo. O professor precisa lidar com diversas fontes do saber, desde aqueles da graduação, da formação, da sociedade, aquelas que ele criou desde o momento que nasceu, aqueles acadêmicos, os saberes experienciais, ele tem que lidar com tudo isso com um objetivo, que é favorecer o máximo que o aluno aprenda. Quando eu falo aprender, não apenas no âmbito do conteúdo, mas aprender em âmbitos mais gerais, mais amplos como o respeito aos direitos humanos, respeito ao meio ambiente, o respeito à conscientização do aluno na sociedade, respeito à formação do cidadão. O professor tem que estar comprometido com a formação do cidadão e ser professor implica fazer de tudo para essa formação do cidadão” (IF M8).

Identidade docente para IF M8: ser professor é ter conhecimento adquirido por meio de diversas fontes de saberes. Destaca os saberes sociais, experienciais e acadêmicos. Atribui a função social de fazer o(a) estudante aprender. Para isso, cita a aprendizagem dos conteúdos específicos da Educação Física e a aprendizagem geral da formação humana (respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente, conscientização social). Ser professor é estar comprometido em formar cidadãos(ãs) para a agir de forma autônoma, crítica e reflexiva.

“Bom! Eu acho que tem a ver, é mesmo com a... como que eu explico! É... é um compromisso social. É um compromisso com uma visão de mundo. Realmente você trabalha todo dia voltado para esse compromisso maior. Você tem uma visão de mundo e que todo dia você vai estar sempre voltado para isso! E isso, eu vejo que reverbera todo dia! Então é um trabalho de doação, por isso que você pensa coisas novas, porque também é dinâmico. Então você está comprometido com aquilo e as coisas mudam o tempo todo, e você está sempre buscando algo melhor. Mas, melhor para quem? Melhor é... para os alunos todo dia, para que eles possam ter uma vida melhor, transformar a sociedade de uma forma que ela se torne mais justa (...). Eu acho que é uma profissão, que tem uma missão nobre mesmo, porque é aquilo que eu falei, eu acho que você está o tempo todo, todo dia focado em contribuir para uma sociedade melhor (...). Então é sempre... eu vejo que está ligado a isso! Você quer todos os dias reforçar esse compromisso: eu quero uma sociedade justa para mundo e ajudar esses alunos a trabalharem nesse sentido de transformação. Então todo dia você busca coisas novas, você busca como envolver, você busca como ajudar, assim, eles quererem ser ajudados, em muitos momentos. Naquele momento, às vezes, ele não entendeu o porque aquilo é daquele jeito, mas você está sempre pensando nesse macro. Então você age numa dimensão micro todo dia, mas você está... tudo sempre voltado para o macro com essa visão de mundo mesmo (...). Mas, estar sempre

pensando numa dimensão macro, em um contexto maior, que é a sociedade justa (...). Então eu vejo que ser professor é trabalhar como facilitador desse processo. É ajudar de alguma forma a catalisar isso, semear algumas mudanças entre os alunos para que eles possam agir no mundo, nesta direção” (IF Hd9).

Identidade docente para IF Hd9: é uma profissão que tem uma missão nobre. É estar compromissada socialmente com a perspectiva de transformação social. Essa visão exige muito estudo, pesquisa e entrega. O trabalho é dinâmico. É agir no micro com os(as) estudantes para que atinjam o macro. É reforçar permanentemente que os(as) estudantes podem contribuir nessa transformação da sociedade para que ela se torne mais justa. É possibilitar esse processo, é catalisar e semear essas mudanças para agirem no mundo, nesta direção de transformação.

“Nossa! Tem tantas respostas para essa pergunta (risos). Olha, nessa era de modernidade que se a gente jogar o assunto na internet a resposta está pronta, eu penso que o professor é um facilitador, não da informação, mas do conhecimento sabe? Do que está ali por trás da informação, eu penso que o professor é um facilitador, eu penso que o professor e a professora são escadas, porque trazem a base, e os alunos vão subindo, vão avançando e talvez esse seja o meu maior prazer também, de ver alunos acessando espaços e acessando conhecimentos que eu não tive a oportunidade de acessar quando eu tinha a idade deles, e nem tive a oportunidade de fazer a reflexão que eles estão fazendo agora. Eu acho que é isso, professor é um facilitador, o professor oferece as bases, o professor não detém o conhecimento para se vangloriar, mas ele detém conhecimento para facilitar mesmo, para facilitar! O professor é um agente transformador, que provoca, que coloca pinguinhos, pontinhos e interrogações aonde ninguém colocou para os alunos pensarem um pouquinho melhor. Talvez eu esteja divagando, mas o professor é tudo isso. Mas, ele não é, do meu ponto de vista, porque ele nasceu para fazer isso, mas ele é tudo isso porque ele se preparou para fazer isso. Ele foi lá e estudou, ele foi lá e foi questionado também, ele teve na sua história as pessoas que colocavam os pontos de interrogação e ele vai carregando isso na vida do seu fazer docente, tem muito isso. Mas, essa resposta é muito ampla (risos). Ser professora é lidar com material humano, é dar valor aonde, muitas vezes, ninguém vê valor, de entender que os indivíduos são únicos, que aquilo que você propõe pode ou não mudar a vida deles, depende de como ele estão vendo tudo aquilo, pode ou não fazer diferença, mas a ideia é que faça né? A gente sempre quer que faça, mas às vezes, são coisas que a gente não pode controlar. Acho meio isso, meio vago, mas é isso também, não está muito bem definido, o que é ser professora! É trazer as questões sociais para dentro da sala de aula, é fazer o conhecimento ter sentido de alguma maneira, é estimular os links, as relações, é tudo isso, sabe!” (IF K10).

Identidade docente para IF K10: é ser alguém que passou por uma formação universitária e se preparou para ser professora. É ser uma pessoa transformadora através do conhecimento adquirido. É oferecer as bases para que os(as) estudantes possam aprender e

avançar. É ser provocadora, é fazer os estudantes pensarem e refletirem. É entender que os indivíduos são únicos, é lidar com o material humano e suas relações.

A construção das próprias identidades profissionais, em algumas narrativas trouxe à tona perspectivas sobre a identidade da Educação Física escolar. Tais informações nos fazem refletir as questões biográficas e relacionais entre as construções das próprias identidades e de como percebem a maneira que a sociedade enxerga a identidade da Educação Física.

Também evidenciaram exemplos críticos de aspectos sobre o que pode ser feito para valorizar a área da Educação Física escolar nos IFs e, de forma paralela, também foram relatados aspectos (legislativos e educacionais sobre a carga horária e conteúdo) que podem dificultar a valorização da Educação Física no âmbito educacional. Abaixo seguem destaques de trechos relacionados a esses aspectos:

“Eu vou então falar o que eu venho fazendo e que eu venho defendendo, a minha defesa é que a Educação Física no Instituto Federal, ela não pode ter a mesma identidade que ela tem fora dele, então eu acho que, para o Instituto Federal a Educação Física precisa vir de uma perspectiva da Cultura, como já está bem estabelecido na literatura da área (...). Se hoje os professores fazem isso, eu acho que poucos fazem, acho que ainda nós temos uma cultura, é muito, não tão esportiva, eu não acho que nós temos essa cultura esportiva, tem alguns colegas que fazem isso, mas nas aulas mesmo, tem uma questão muito forte da cultura das práticas corporais, falta o trabalho entrar ali para fazer essa formação mais crítica (...). A produção do conhecimento, ela está aumentando sobre educação profissional, então a gente até fez... eu participei de um evento daquela plataforma colaborativa dos IFs, no final do ano passado, e eu entrei lá, fiz uma fala junto com alguns colegas dos outros IFs do Brasil, aí você vai ver a produção de conhecimento, os professores da Educação Física, discutem muito no âmbito da saúde. Eu sinto que a saúde é muito forte no Instituto. Então até substituem a questão da cultura pela questão da saúde. Não que a saúde não seja importante. Mas, eu acho que a gente ainda precisa buscar essa relação com o trabalho, porque a proposta do IF é uma proposta de trabalho mesmo, ela é feita para classe trabalhadora conseguir pensar o trabalho de outra forma. Então como que a Educação Física pode vir a ter relevância social para dentro dessa proposta? É porque corre o risco de virar treinador de equipe esportiva, pode ser que seja imposta, mas a relevância social é diferente né? (...). Para Educação Física, eu tenho uma ideia muito clara, ou nós vamos nos reunir e cobrar que a gente seja respeitada enquanto professor ou nós vamos virar treinador, assim é isso! A gente vai virar treinador de... como já acontece em alguns IFs, se você assistir naquela plataforma colaborativa no meio dia, o primeiro professor que falou é do IF de Amazonas e eles dão aula de modalidade, ele dá aula de natação lá! Então os alunos escolhem natação e vão lá fazer natação! Então quer dizer, a gente mesmo, pessoas da nossa área, a questão não é essa né? O que eu coloco para os meus colegas é assim: quanto que ganha um professor de natação de academia? Então se você quiser ganhar como um bom professor de natação de academia, beleza! Vira professor de natação. A gente ganha como professor, porque a gente não faz outras coisas que todo mundo faz! Ou a área efetivamente entende que tem uma... eu não estou desvalorizando a identidade da área esportiva, na extensão faz o que quiser!”

Quer fazer o campeonato, faz o campeonato... não tem problema, mas, dentro da escola, na aula efetivamente, a gente tem que brigar por outra coisa né! (...). Eu acho que vai depender da cultura e como que o professor, que esse professor se coloca para o câmpus, porque assim, eu acho que a escola, o professor da escola tem que ter uma identidade de professor de escola, ele não é professor de clube, ele não é recreador, ele não está no hotel, ele até pode ter que equipes esportivas fora da aula, não tem problema, mas, se ele não se colocar de outra forma, a identidade da Educação Física para a população ainda é treinador, do cara que vai ensaiar para festa junina. No câmpus ninguém é louco de pedir para eu ensaiar para festa junina, porque sabe que vai tomar né? (...). Mas, no câmpus ainda tem esse ranço esportivista, os professores que estão lá, fazem isso e a gente está tentando desconstruir fazendo outras coisas né? (...). Eu acho que as pessoas começam a ver outra possibilidade também, é... o professor de Educação Física como diretor de departamento era inimaginável! Era inimaginável, imagina! Tem um pouco dessa militância também, de mostrar que a área também tem condição de assumir gestão, de fazer outras coisas (...). Eu não sei a sua concepção, mas, como eu sou aqui a amostra da sua pesquisa eu posso falar o que eu quiser né? Agora, na disputa eleitoral, houve colegas que defenderam que nós tínhamos que ter aula atribuída para ensinar musculação na praça! Que era a proposta do... do caraaa que tavaaa... que ganhou a eleição, infelizmente! Como que você é um professor de escola e tem aula atribuída para dar em praça? Não dá, não é a nossa função, desculpa! Se você quiser fazer uma formação com os bacharéis e fazer um projeto lá na praça de atividade física, beleza! Mas cara, não é sua função dar aula na... na... entendeu? Não é nem o problema de dar aula no lugar, é que não é sua função enquanto professor do IF. Mas, é uma escolha que as pessoas fazem, a gente tem muitos... muitos... pontos de vistas diferentes por zona de conforto, porque a pessoa quer fazer o que ela faz sempre, aí não dá!” (IF D1).

IF D1 defendeu que a identidade da Educação Física nos IFs deve partir da abordagem cultural com perspectiva da crítica social e interface para o mundo do trabalho. Mas, tem a percepção de que a produção do conhecimento de professores(as) de Educação Física de IFs está mais relacionada com o âmbito da saúde. Considerou a importância da saúde, mas, apontou que é preciso buscar a relação com o trabalho, de modo que a formação do(a) estudante seja crítica e tenha relevância para o mundo do trabalho. Considera que socialmente, a Educação Física é vista como sinônimo de esporte ou prática de atividades que objetivam a saúde devido ao *habitus* de uma parcela de professores(as). Concordou que desenvolver outras atividades além da regência de aula também é importante, mas, não é exclusivamente apenas isso. Entende que a identidade do(a) docente de Educação Física escolar não deve ser confundida com professor(a) de clube, recreador(a), responsável pela festa junina ou treinador(a) de esportes. E refletiu questionando: quanto é a remuneração das pessoas que ocupam esses cargos? Afirmou que o professor(a) de Educação Física escolar recebe o salário para de fato ser docente desse componente curricular e que é preciso entender a identidade da Educação Física.

“A impressão que eu tenho é que a Educação Física é vista como perfumaria, ela está ali só por causa do MEC mesmo, é uma exigência ter o componente curricular, então eles vão deixar o mínimo possível para dizer que tem. E aí tem uns documentos pedagógicos que falam como vai ser essa Educação Física, mas eles são totalmente incoerentes com o tanto que você deveria ensinar e com o espaço que eles dão para você fazer isso. A impressão que eu tenho é essa, as políticas públicas que pensam a organização do ensino da educação básica, elas colocam ali Arte e Educação Física, só para não ter gritaria, ah vai ter oh, tem aí, a gente tirou um pouco, mas está aí, o espaço de vocês está garantido, infelizmente é isso” (IF R2).

IF R2 percebe que a sociedade enxerga a Educação Física e a arte como disciplinas acessórias, de que a permanência destas disciplinas se dá por conta de questões legislativas, de que apesar das garantias de espaço, a pretensão é de oferecer o mínimo possível. Percebe que as políticas públicas da educação básica são incoerentes com a realidade escolar, e que essas disciplinas não são totalmente excluídas para não haver conflitos na comunidade escolar.

“(...) também fui uma consultora de currículo e a gente já está propondo os conteúdos da Educação Física como conhecimentos. Então a gente ampliou os eixos de conhecimentos (...). A gente também escreveu um capítulo de um livro para discutir um pouco desses conhecimentos e do que a gente está pensando a Educação Física hoje! Com esse olhar mais plural, esse olhar mais pós-estruturalista, eu acho que é um olhar que tenta sair daquele paradigma cartesiano, acho que é por aí, talvez com esse material dê para aprofundar mais nessas questões também (...) e eu acho que olhar para Educação Física como uma área científica, é algo que a gente já ouvia há 20 anos atrás na graduação, mas que ainda parece que não é uma verdade entre as pessoas, sabe? Então eu acho que eu tive sim, que... que mostrar de qual Educação Física que eu estava falando, sabe? Que área que é essa? Que campo de conhecimento é esse? Acho que o tempo todo eu tenho que fazer um discurso de defesa da Educação Física” (IF C3).

IF C3 entende que os conteúdos ou eixos de conhecimentos da Educação Física devem ser tratados como conhecimentos numa perspectiva mais plural e com olhar pós-estruturalista para superar o paradigma cartesiano. No entanto, parte da sociedade enxerga a Educação Física somente como atividades práticas e que isso tem relação com o discurso do "rola a bola", que de fato ainda é um problema e envolve outros aspectos, mas, que em muitos casos são influenciadas pelas condições inadequadas de trabalho. Apesar dos movimentos de mudanças sobre essa realidade, acredita que é preciso defender constantemente a importância da Educação Física como área de conhecimento para a formação de estudantes. Considera que a inserção em debates e tomadas de decisão é uma ação importante para lutar por espaços que ainda não foram conquistados para que a Educação Física seja valorizada socialmente.

“Olha eu acho que na educação profissional a gente tem muito ainda para compreender. Como que a Educação Física pode contribuir de uma maneira mais elaborada com a educação profissional? O que eu tenho percebido é que tem uma visão um pouco utilitarista da Educação Física, sabe? Sobre o corpo! É na ginástica laboral, aí é na saúde, mas é sempre numa perspectiva mais restrita e digamos funcional para algo que é melhor, para algo que é o foco. Então eu vejo assim, a gente muito como acessório nessa discussão. A arte acho que também entra um pouco nisso. Eu e a professora de arte, a gente sempre conversa sobre isso: ‘as perfumarias do currículo, são Educação Física e arte’. E a gente pode trabalhar com qualquer coisa, ninguém... na educação remota, no ensino remoto, podia dar aula do que eu quisesse, não ia ter problema. Mas, se o professor de Física não trabalhar com os elementos que são fundamentais, que eles entendem como necessários para aprender outras coisas, aí não pode. Então é uma visão muito utilitária da formação geral. Primeiro que há uma fragmentação enorme desses conhecimentos e depois de uma visão que é: o que a formação geral pode contribuir para a formação técnica? Não há uma articulação, uma integração, pode esquecer! (...). Tem que entender que o objeto da Educação Física é cultura corporal, assim é a minha compreensão, e que tem temas para ser trabalhado, desenvolvidos, enfim! (...). São temas complexos. Eu acho que essas alterações que sempre colocam a Educação Física na berlinda, elas vêm desse olhar de falta de entendimento, da função social da Educação Física na escola, e dessa visão acessória. Eu acho que de 1980 para cá, com o movimento renovador, o debate crítico não chegou na escola ou chegou muito pouco. A formação da Educação Física em nível nacional no ensino superior está muito voltada para a iniciativa privada, que não dá conta de fazer uma formação ampliada. Então, acaba que a maioria dos professores recebe uma formação muito precária sobre o conhecimento da Educação Física. Num cenário de precarização do trabalho, da escola, de desprestígio, esses professores acabam reproduzindo o que está aí, o ‘rola bola famoso’ (...). Você chega no Instituto Federal e não tem nenhum material para trabalhar, o que você faz? Você pode ter a formação com doutorado, seja o que for, que você não vai conseguir manejar esse conhecimento da melhor forma possível. Então acho que é esse conjunto de coisas aí, tem uma desvalorização social também da Educação Física, reduzida à prática. Ah, então, se o menino faz natação, porque ele precisa fazer aula de Educação Física? Se o menino faz luta, quer dizer, tem essa visão ainda que é da atividade física, que é... acho que a gente precisa ainda avançar enquanto área para consolidar uma outra perspectiva dentro da escola” (IF J4).

Para IF J4, embora o movimento renovador da Educação Física ter se intensificado a partir da década de 1980, percebe que esse debate crítico chegou muito pouco no contexto escolar. Por outro lado, entende que a formação de professores(as) de Educação Física de modo geral, em sua maioria, é oferecida pela rede privada que não dá conta de fazer a formação ampliada como fazem as universidades da rede pública. Percebe que a realidade é de um cenário de precarização das condições de trabalho, da escola e de desvalorização social que reduz a Educação Física à prática. De modo geral, entende que a Educação Física é vista de forma utilitarista na sociedade. Citou os aspectos que envolvem o corpo, a ginástica laboral e a saúde como práticas restritas e funcionais para manter os(as) estudantes fisicamente ativos(as).

Considera que isso é importante, mas não é somente isso. A Educação Física e arte, muitas vezes, são vistas como disciplinas acessórias do currículo. Apontou que não há questionamentos sobre o trabalho desenvolvido pela Educação Física, mas se outras disciplinas fugirem dos conteúdos programáticos, esses(as) docentes terão problemas. Entende que a Educação Física, nos espaços educacionais dos IFs, deve trabalhar na perspectiva da formação geral (articulada com a formação técnica), integral, politécnica e omnilateral dos(as) estudantes, de forma sistemática e científica, considerando como objeto de estudo e de intervenção, o trabalho com a cultura corporal.

“(...) Mas, eu acho que chegou uma hora que eu falei: eu estou em uma área que está em constante construção e dá para ser otimista e pensar que isso pode vir a se transformar. Da própria Educação Física na abordagem dos seus conteúdos construir essa profundidade (...). E sobre a busca por aprofundamento, quando eu fiz a pós em dança, eu fui buscando as práticas (...). A gente tem falado das formações formais. Essa especialização em dança tinha esse caráter de mergulhar na coisa (...). Mas, é uma coisa que eu penso, em que medida isso também é sustentável? Em que medida você vai conseguir de fato se apropriar de todos os conhecimentos da prática? Mas, eu acho que... até porque a gente está ficando velho, né? As articulações já não respondem da mesma forma. Mas é... sabe? Eu fico com essas questões, não tenho, eu vou buscando coisas, referências que vão me deixar entender como alguém que de fato pode abordar isso em aula. Porque sem essa profundidade, cai no risco de a gente cair numa superficialidade, numa reprodução de estereótipos, de mitos, de generalizações, tanto da prática quanto da teoria (...). A gente tem o costume de, por exemplo, pedir para aluno fazer pesquisa de assunto que a gente não entende. Aí, eu não domino danças, mas, eu vou pedir para os alunos fazer uma pesquisa na internet sobre dança. Que condição você tem de avaliar essa pesquisa que o aluno te trás? Então é isso! Toda minha insatisfação, que eu mencionei antes, tem a ver com o que significa o que é ser professor para mim. Significa ser alguém culto, alguém que detém conhecimento. Eu lembro até na época da faculdade, o pessoal falava: ‘óh, a Educação Física está muito voltada para a questão metodológica de como ensinar’. E aí fica, como ensinar algo que você não sabe? Como ensinar vôlei se você não sabe fazer uma manchete? Aí você cria todo um raciocínio que você vai criticar aquele que ensina a manchete, o toque, o saque... isso é tecnicismo! Eu acho que isso é um desrespeito para o professor de vôlei que se dedica a isso, que pesquisa isso na prática há 30 anos. É um desrespeito com o professor de capoeira, com aqueles que de fato detém esse conhecimento. Acho que quando a Educação Física se propõe a ensinar tudo, cai nesse problema. Fica mais fácil você aderir a um discurso de que para ensinar tudo, não precisa saber das coisas que você ensina. Acho que isso é um problema. Eu tenho ido para um caminho aqui que eu não sei o quanto que é sustentável! Mas, beleza! Eu vou ensinar tudo. Mas, eu vou querer aprender tudo! Inclusive uns três anos atrás eu dei um bloco de aula de capoeira e ensinei uns movimentos que eu sabia, umas músicas... como eu tenho esses estudos em música, essa formação em música, eu consigo tocar um berimbau e cantar uma música e tal. E aí tive alunos que não quiseram fazer por questão religiosa. Falavam que era invocação do mal. Aí eu lembro que eu fui abordar isso com o contramestre de capoeira angola que é uma

vertente mais crítica mesmo da capoeira tradicional e ele deixou essa questão de lado e falou: ‘por que você estava abordando isso na escola (risos)? Quem é você? Quem é seu mestre?’ Por que ele estava preocupado. Ele já deve ter visto, por exemplo, caderninho do estado, sabe aqueles cadernos do estado? O curso da REDEFOR era para formar para esses cadernos e tem lá uma aula de capoeira. Ele deve olhar aquilo e falar: ‘que negócio é esse?’ Então assim, nos anos seguintes eu não ensinei mais capoeira. Mas, não desisti! Eu estou me preparando para voltar e falar: não sou capoeira, mas acho que tenho uma apropriação do conhecimento que dá para falar da história, da musicalidade, das práticas, dos códigos gestuais né! Quem sabe até propor uma vivência. Nem sei se proporia uma parte da vivência da capoeira (...). A gente... não é à toa que a educação básica precisa ser obrigatória. Só a obrigatoriedade garante o direito. Se fosse opcional tinha um monte de gente... não conseguiria garantir esse direito e acho que isso no micro da disciplina também vale. Se tudo é opcional, se tudo é vivência, tudo tem que ser pelo prazer de fazer, às vezes, não se dá oportunidade de o aluno encontrar esse prazer, de superar barreiras que dizem que ele que não consegue, que ele não é bom, que ele não gosta (...). Bom, acho que teve toda uma construção, porque é cheio de discursos sobre a Educação Física, de discursos e expectativas. Meu primeiro ano no IF foi de ficar desconstruindo isso. De ficar desconstruindo a fala dos outros. Então, acho que tem sim um respeito, a área, o entendimento, de que expectativas de senso comum da área, de que não é bem isso, mas não passou ainda por uma prática interdisciplinar significativa. Eu acho que até por uma questão de uma fase minha querendo consolidar melhor esses currículos para depois buscar outras coisas” (IF He6).

IF He6 tem a percepção de que a Educação Física trata os conteúdos de forma superficial, com pouca reflexão e profundidade. Esses aspectos geram muita insatisfação pessoal. Por outro lado, manteve-se otimista por considerar que a Educação Física é uma área recente e está em processo de construção e transformação. Após a graduação, em seu processo formativo, tem buscado diversas formações práticas não formais para aprender as técnicas de movimentos das práticas corporais e esportivas (ideias contrárias ao estudo de TCC). Refletiu que a proposição metodológica de jogos, que trata de como ensinar pode ser uma boa estratégia, porém, questiona: como ensinar algo que você não sabe? Não estava satisfeito com o discurso que critica o tecnicismo, pois tem percebido que esse discurso é usado como desculpa, que atrás desse raciocínio existe, muitas vezes, a ausência do conhecimento da técnica e por isso ela não serve e deve ser descartada. Observou que a Educação Física ao propor ensinar tudo, cria o discurso de que para ensinar tudo não precisa saber de tudo o que se ensina. Afirmou que isso é um desrespeito com os(as) docentes que se apropriaram desse conhecimento e se dedicaram ao ensino dessas técnicas na prática. Apontou que deixar a Educação Física como opcional e somente como vivências que tragam prazer, não oportuniza que os(as) estudantes encontrem esse prazer que pode estar atrás das barreiras que precisam ser superadas. Tem preferido buscar um caminho de aprender para depois ensinar. Entende que não é saber a técnica pela técnica,

saber dominar a técnica é importante, pois ela pode aumentar as possibilidades de ensino, mas, além disso, ela tem uma construção sócio-histórica. No entanto, refletiu sobre essa relação de domínio do saber fazer: em que medida se apropriar de todos os conhecimentos da prática seria sustentável? Sabe que isso envolve questões de interesse e tempo para se apropriar dos conhecimentos das técnicas. Paralelo às práticas, tem buscado nas referências bibliográficas diversas perspectivas históricas, culturais e sociais dessas práticas corporais e esportivas. Para não cair na superficialidade ou reproduções (estereótipos, mitos, generalizações), tanto da prática, quanto da teoria. Considera que saber fazer a técnica, entender e refletir questões históricas, culturais e sociais são elementos que contribuem para aprofundar o grau de ensino dos conteúdos da Educação Física. A perspectiva de trabalho é de integralidade entre a teoria e a prática.

“Quando se pensa, deste ponto de vista, mas eu sei que há vários outros, mas como a pergunta é sobre a minha perspectiva, eu sei que existem outras perspectivas, que existem visões de professores mais tradicionais, mais tecnicistas, no caso da Educação Física, mais esportivistas, mais biologicistas, mais voltados para diferentes correntes da Educação Física (...). É claro que tem essa perspectiva da profissão docente, dos estudos que existem como os estudos do próprio Tardif e da Cecília Borges sobre a questão da profissionalidade da profissão docente. E a Cecília Borges principalmente na Educação Física (...). A sua própria pesquisa vem trazendo essa perspectiva do ponto de vista da educação, da Educação Física e da formação profissional, que é um avanço. Mas, se a gente perguntar para os nossos próprios colegas qual foi a última dissertação ou tese que leu sobre um assunto que gosta ou sobre um assunto envolvendo o seu próprio ambiente de trabalho, a gente da educação, se comparado a área da saúde, a gente ainda é muito atrasado nessa parte. Eu converso com vários colegas que são médicos(as) e claro que é até uma comparação injusta fazer isso, mas o que estou querendo trazer é o seguinte, se esse profissional da saúde não ler um novo artigo que foi produzido no café da manhã dele, ele não consegue conversar com alguns colegas ao longo do exercer da profissão dele, porque já estão conversando sobre esse novo tema, sobre essa nova tecnologia ou tratamento. E na educação a gente tem muita pesquisa que já indica tudo isso, mas aí vem a lógica do capital e da produtividade. Então a gente tem que produzir. É a quantidade que vai te avaliar e não a qualidade daquilo (...). A Educação Física ainda tem sofrido com essa questão da identidade, do que é Educação Física? Tem sofrido com essa separação entre licenciatura e bacharelado, que particularmente eu não concordo. Deveria ser um curso só e a formação deveria ser integral. E aí você faria uma especialização como na medicina, mas enfim, isso é uma outra discussão! Mas, dentro da Educação Física escolar, a gente tem muito que avançar ainda enquanto sociedade (...). E a Educação Física está nesse bolo, ela não foge e historicamente tem sido deixado a margem. Tanto é que para o senso comum, para os próprios estudantes quando chegam, tem mudado um pouco isso nos últimos anos. Mas, é comum ainda vermos profissionais da nossa área na educação básica, que ainda se preocupe muito com qual atividade desenvolver? E não com qual o objetivo dessa atividade se quer alcançar? De

qual é o seu objetivo final. A gente ainda está pensando a curto prazo. A gente enquanto instituição poderia melhorar isso” (IF P7).

IF P7 observou que do ponto de vista profissional, apesar dos avanços e do vasto material científico produzido, a maioria dos(as) docentes de Educação Física não acompanha e não se apropria desses conhecimentos voltados ao próprio ambiente de trabalho. Deu o exemplo de que na medicina, os(as) profissionais estão o tempo todo conversando sobre novos conhecimentos, tratamentos, técnicas e tecnologias para melhorar e aperfeiçoar a prática de trabalho. Percebe que a educação comparada à saúde, embora sejam de realidades e contextos diferentes, não tem acompanhado as mudanças ou evoluções. Embora exista muita pesquisa na educação (universidades públicas), a regra está voltada para o quantitativo, o qualitativo fica para o segundo plano. Pois, apontou que o credenciamento e a continuidade nos programas de pós-graduação dependem da avaliação, e o critério é a capacidade de produzir em quantidade e isso está relacionado com a lógica capitalista. Percebe que a Educação Física com a divisão entre licenciatura e bacharelado, ainda sofre com a questão de identidade e historicamente a legislação e a sociedade têm dificuldades de valorizá-la na área escolar enquanto componente curricular. Refletiu que estudantes e alguns(mas) docentes se preocupam mais com o saber-fazer (o que ensinar) e deixam de lado os motivos e objetivos do que se pretende ensinar (para que ensinar) ou de sua finalidade pedagógica.

“(...). Mas, você tem um grande risco de perder a identidade da Educação Física, que é o risco de alguns intelectuais da área dizer o seguinte, ôh, a cultura corporal de movimento acabou com a Educação Física, você tem esse risco de acontecer. E pragmaticamente no âmbito dos efeitos, não para dizer que eles estão mentindo, não dá para dizer que não é verdade. Mas, também não significa ‘jogar água suja junto com o bebê’. Então a cultura corporal de movimento é o bebê, não precisa jogar ela junto, a gente pode mudar isso aí! Eu acredito que os autores mais antigos estão pensando nisso também. O próprio Felipe Quintão, da federal do Espírito Santo está pensando nisso, o Valter Brach pensa nisso, inclusive publicou um artigo dizendo um pouco sobre isso, o Mauro Betti ainda está pensando nessa questão. Então, não é uma coisa que... até a concepção crítica que eles tinham como o Valter Brach, uma das pessoas que estava no coletivo de autores, ele não pense igual o jeito que escreveu lá, isso mudou, a abordagem, a proposição crítica sofreu mudanças, não é uma gaveta de freezer que está congelada, que você pega ela e depois devolve, não é isso, houve mudanças e esses autores estão caminhando para esse mesmo caminho que eu estou dizendo. Só que nesse caso eu tenho como dizer na prática o que eu fiz. Então quando vou montar as aulas, eu penso assim, existem eixos temáticos, transversais, existem conteúdos ou eixo de conteúdos, existem! É... mas o que é que faz despertar o interesse do aluno? E o interesse do aluno não é aula expositiva (...). Já faz tempo que a Educação Física está sobrevivendo à custa de aparelhos respiratórios, na minha concepção, está assim porque ninguém sabe o que é Educação Física e... muito se dá também, porque antes era atividade e depois

se torna disciplina curricular e muitos professores não ajudaram ela como disciplina curricular, continuaram no âmbito da atividade, o que você faz, o que eu faço e o que os outros entrevistados fazem a gente bate no peito para ser uma disciplina curricular. O que isso implica, em ter uma unidade didática, que é: o que, quando, por que, como... planejar, ensinar e avaliar. Essas são categorias didáticas que estão em qualquer disciplina, mas, para muitos profissionais da Educação Física isso ficou ao léu, ficaram 'rolando a bola' e continuaram em nível de atividade. Até a questão de 'rolar a bola' a gente fala como se fosse uma coisa superada, mas não está superada ainda, apareceu nas entrevistas nos grupos focais com meus alunos, que se formaram em 2019 no ensino médio, então eles ingressaram em 2017. Quando eu pergunto para eles como foi a sua Educação Física no ensino fundamental ninguém fala que teve coisas legais, todo mundo fala a mesma coisa, meninos de um lado, meninas do outro, menino joga bola e menina joga vôlei, aquela mesma coisa. São alunos que ingressaram em 2017. Em 2008, foi implementado em Minas um currículo oficial estadual, parecido com o currículo do estado de São Paulo. De 2008 a 2017 tem cerca de dez anos e eles não pegaram nada do novo currículo, isso é muito estranho. Existe um boicote dos professores ou pode ser falta de capacidade técnica de adotar o currículo, como uma disciplina curricular, isso também foi um tiro no pé para a nossa área. A perspectiva não é muito animadora porque no âmbito da lei apareceu essas brechas. Parece que a BNCC do ensino médio tem que ser pautada no ensino fundamental, e aí é uma outra confusão, como assim, ela vai ser a mesma coisa do ensino fundamental? Se for a mesma, faz sentido ter essa disciplina? (...). O cenário é desolador e junto a isso, se você olhar os programas de pós-graduação, falta gente estudando Educação Física escolar, não tem gente estudando. Como os programas têm poucas pessoas isso é um reflexo que não tem mais representante na área. Se tiver uma discussão sobre Educação Física no ensino médio, quem que vai lá representar a gente? Não tem gente para representar, porque falta gente nos programas de pós-graduação da Educação Física escolar. Assim como falta gente, cada vez mais, tem menos pessoas interessadas nisso. É uma coisa sistêmica, não é uma coisa exclusiva da BNCC da LDB de 2017, está todo mundo esperando baixar a poeira, ninguém mais quer estudar a área escolar, o que você faz eu imagino que é colocar o dedo na ferida, essa pergunta faz isso" (IF M8).

IF M8 considera a importância do aspecto teórico-conceitual, mas, alertou para o risco da perda da identidade da Educação Física sobre a cultura corporal de movimento, caso as aulas se tornem excessivamente expositivas e não considerem o que faz despertar o interesse do(a) estudante em aprender. A perspectiva sobre a identidade da Educação Física escolar, de forma genérica, é de que a área ainda não superou a questão do "verniz pedagógico". Isso se refere a uma parcela de docentes que não entenderam a mudança da Educação Física para componente curricular, que tem uma unidade didática (o que, quando, por que, como: planejar, ensinar e avaliar) e, por isso, ainda consideram a Educação Física reduzida às atividades e práticas, como pouca ou nenhuma finalidade pedagógica. Por outro lado, sabe que existem movimentos de valorização da Educação Física enquanto componente curricular, como o caso da própria Rede Federal. Outro problema identificado se refere a falta de programas de pós-graduação e linhas

de pesquisas que estudam a Educação Física escolar. A escassez de programas diminui o número de pessoas interessadas e de pesquisas voltadas à Educação Física escolar. Consequentemente, não há representantes da própria área nos diferentes locais de tomadas de decisão. Entende que o cenário de desinteresse sobre a Educação Física escolar é sistêmico, não é exclusivo do ensino médio, recai em toda educação básica, inclusive se refere a promulgação da BNCC e a alteração da LDB como reformas políticas de desvalorização.

“É pela história do esporte ser um elemento só da Educação Física, de que a gente não é treinador, de que a gente fez concurso para dar aula de Educação Física, e a aula se pauta em várias coisas (...). Entendem mais hoje, mas que continuem compreendendo a ponto de defender isso quando isso vier aparecer forte, tipo assim, essa não é a aula que nossos professores pensão para os nossos alunos, esse não é viés que nossos professores pensam para os nossos alunos. Eu penso em avançar em discussões tendo o carro-chefe da Educação Física para além da ideia do treinamento esportivo, esse é o meu desafio mais urgente, hoje! Tem muito isso, muito isso do treinamento e é uma briga, é uma briga porque aqui os jogos são muito importantes, eles são fim, eles não são meio. E aí a gente até é taxada, você não gosta de esportes, você não gosta dos jogos... eu adoro, quero estar lá gritando e torcendo para os meus alunos, mas eu quero que todo mundo tenha oportunidade de fazer as mesmas coisas que eu fiz, que é estar na quadra e estar fora da quadra, é jogar, é se identificar, é não sair desmotivado achando que sua vida acabou porque você perdeu, porque perdeu uma medalha... é isso que eu quero para os meus alunos, aquilo ali é um processo, é uma parte, tem muito mais do movimento para a gente saber, se apropriar e entender (...). É chamar discussões diferentes, ter o esporte enquanto um elemento, mas que ele não seja o carro-chefe do meu fazer docente. E que os meus pares de trabalho e a minha gestão entendam que ele não é o carro-chefe, é isso! (...). Mas, essa ideia deles saberem o porquê da Educação Física para mim é muito importante, é muito importante por uma questão de valorização da disciplina também, deles entenderem que não é só chegar na minha aula e chutar a bola que vai ter nota. Eles vêm com essa cultura, por mais que eles experimentem outras coisas no ensino fundamental, eles vêm muito com essa cultura, não adianta a gente tapar o sol e dizer: ah não! Eles vêm! Em São Paulo, ainda a gente tem um contexto diferente, mas no Mato Grosso eles vêm com essa cultura esportiva muito forte” (IF K10).

IF K10 citou que no câmpus em que atua, a Educação Física é vista socialmente como sinônimo de esporte e que para a maioria dos pares a função social é promover treinamento esportivo e preparar equipes para representar o Instituto Federal nos tradicionais JIFs. Relatou que tem trabalhado para mostrar que a Educação Física não se reduz ao esporte. Tem desenvolvido trabalhos que discutem as questões sociais que envolvem aspectos étnico-raciais, gênero, classe, qualidade de vida e saúde.

Ao apresentar as definições das identidades profissionais de professores(as) de Educação Física relacionadas ao que é “ser professor(a)”, também identificamos a percepção

dos(as) participantes sobre a imagem pública da Educação Física no contexto geral, ou seja, de como a sociedade enxerga a Educação Física. Essa relação entre a autopercepção (própria identidade profissional) e a imagem pública revelaram observações importantes sobre as críticas da área e de exemplos de valorização da Educação Física nos IFs.

Essas informações apresentaram semelhanças com o estudo de Keating et al. (2016), que através da revisão sistemática sobre identidades profissionais, identificou a tendência de três tipos de investigações na literatura: autopercepção do indivíduo na profissão (autoimagem); percepção da sociedade sobre o indivíduo na profissão (imagem pública); a interação entre a autoimagem e a imagem pública.

Na observação dos(as) participantes sobre a imagem pública da Educação Física foi citada a fragilidade dos cursos de formação em Educação Física, principalmente de IES privadas, sobre a falta de consolidação da importância da Educação Física escolar. Além disso, apontaram para escassez de programas de pós-graduação e linhas de pesquisas sobre a Educação Física escolar.

De acordo com Chaves-Gamboa (2020), com base em dados do CBCE (2015), aproximadamente a subárea da biodinâmica detém mais 70% da dimensão total dos cursos de pós-graduação vinculados à Educação Física, a subárea sociocultural 14,5% e a subárea pedagógica 13,3%.

Portanto, os relatos foram de encontro com esses dois aspectos encontrados na literatura. Diante disso, ressaltamos que essa combinação é problemática para a formação (inicial e continuada) de professores(as), que muitas vezes, acabam reproduzindo o caráter utilitário e pragmático da Educação Física enquanto atividades físicas de promoção à saúde ou de atividades práticas restritas aos esportes. Desse modo, a categoria docente por não ter muitas referências na pós-graduação sobre a Educação Física escolar, somada a baixa produção na subárea comparada com a produção da subárea da biodinâmica, refletem em dificuldades de professores(as) que estão na prática, de acessar esses espaços acadêmicos de aprendizagem e de troca de conhecimentos.

Por outro lado, analisaram que as políticas de desvalorização da educação pública, as condições de trabalho precarizadas, a falta de investimentos necessários e de formações continuadas qualificadas, dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas e refletem em uma Educação Física que trata os conhecimentos e conteúdos de forma superficial.

Entretanto, apontaram para a Rede Federal de Educação como espaço diferenciado que busca superar esses problemas através do movimento de valorização da área da Educação Física (representado pelo desenvolvimento de trabalhos qualificados). Defenderam a importância da

disciplina para a formação integral dos estudantes. Entendem que a partir da abordagem cultural e da perspectiva crítica e sócio-histórica, o(a) docente precisa dominar os conhecimentos teórico-práticos e didático-pedagógicos (saber-fazer, como-fazer e para-que-fazer), e saber articulá-los com profundidade, de modo científico e sistemático.

Entre essas relações, também procuramos compreender as subjetividades e os sentimentos sobre o que é ser professor(a) de Educação Física de IFs. Nesse sentido foram destacados a predominância de diversos sentimentos positivos de realização profissional e pessoal.

Observamos que esses sentimentos se relacionam com a valorização social e são mobilizados pelo contexto em que atuam e trabalham. Enquanto os sentimentos negativos foram expressados por meio de preocupações e incertezas sobre o cenário político. Na literatura revisada os estudos também revelaram vários aspectos relacionados a satisfação e insatisfação profissional de trabalho docente (CHORNEY, 2009; CARDOSO, 2014; CAZERS; CURTNER-SMITH, 2017; FOLLE; NASCIMENTO, 2010; MÄKELÄ; HIRVENSALO; WHIPP, 2015).

Para a nossa análise, optamos em separar os sentimentos em dois grupos: sentimentos positivos de satisfação e bem-estar; sentimentos negativos de insatisfação e mal-estar.

Por meio da interpretação dos sentimentos positivos foi possível apontar que o bem-estar e a satisfação de trabalho docente expressados foram predominantes, sendo descrito por nove participantes. E conforme a literatura (RAYMOND, 2016; STOLARSKI et al., 2019; WHIPP; SALIN, 2017; ZACH et al., 2015) sobre o assunto, esses sentimentos foram considerados importantes para a eficácia de ensino e permanência na ocupação docente. Os trechos abaixo destacam as falas sobre os sentimentos positivos:

“(...) a minha sensação é que o meu sentimento é... é de muito orgulho de ser professor, é de entender a educação como ato político (...), para mim é me sentir extremamente importante, é de entender a educação como ato político e à docência como uma forma de militar para transformar a sociedade, isso não tem nada a ver com amor à docência ou não ser profissional, muito pelo contrário, quanto mais você é militante, mais você tem que ser profissional e ter conhecimento para isso” (IF D1).

IF D1 sente orgulho de ser professor e de colocar a intelectualidade a favor da transformação social. Sente que é extremamente importante ter a consciência de que a educação é um ato político e à docência é uma forma de militar para transformar a sociedade.

“Eu ainda estou naquele sentimento de realização, sabe? Eu gosto do meu trabalho (...) agora eu estou em um momento que eu estou muito contente com meu trabalho, com o que eu consigo realizar é... e acho que o interessante de ser professor é você ter o otimismo de querer realizar mais, acho que é isso que dá o tesão do nosso trabalho. Poxa, não estou conseguindo fazer isso agora, mas no ano que vem vou tentar.... o que eu comentei com você aí né? Poxa, não vou, não vou mais tirar o Modlle das minhas aulas né? Isso na verdade é um otimismo, já estou pensando lá na frente, poxa, bacana, vou tentar fazer aulas mais na quadra, aulas práticas, para a gente poder fazer uma teoria aí junto, sem perder a teoria. Para mim é um sinônimo de que eu estou otimista e estou animado com o meu trabalho. Então eu diria que hoje, eu estou muito satisfeito com o meu trabalho e animado, recuperei um tesão assim, em trabalhar, é isso!” (IF R2).

IF R2 disse que atualmente o sentimento é de realização profissional, afirma estar feliz e otimista para desenvolver trabalhos no câmpus em que atua, recuperou o ânimo e sente-se entusiasmado.

“Eu me sinto valorizada na Rede Federal, porque tem uma carreira que valoriza à docência e nos possibilita autonomia no sentido de decidir as questões, embora em alguns locais isso tenha que ser exigido, mas é uma possibilidade dada dentro da rede, da autonomia docente para estar nas comissões, para decidir o projeto político pedagógico, debater, vejo como uma questão importantíssima dentro de uma instituição escolar de educação (...). Me sinto participativa, como uma professora que consegue construir um projeto escolar com a comunidade onde estou inserida” (IF J4).

IF J4 sente que é valorizada devido as condições de trabalho proporcionadas pela carreira que valoriza à docência. Outro sentimento é o de pertencimento, gerado pela participação da construção do projeto escolar junto com a comunidade. Destacou a autonomia para desenvolver trabalhos, participar de comissões e das tomadas de decisão. Outro aspecto é o aparato democrático prezado pela Rede Federal.

“Olha, eu me sinto bem realizada, me sinto bem feliz, bem satisfeita. Eu acho que eu tenho liberdade de trabalhar de uma forma que eu consiga chegar nessa parte da formação humana desses alunos. E isso me dá uma liberdade para pensar em construir e preparar aulas que de fato possam atingir esse objetivo. Eu acho que a gente tem um salário bom, eu acho que a gente tem uma carga de horário de trabalho que não é, lógico, aí eu estou excluindo a coordenação, que não é exaustiva, que nos permite trabalhar bem e fazer esses outros projetos. Enquanto professora, na parte específica da Educação Física, eu me sinto bem realizada. É uma instituição que me proporcionou muitas alegrias, inclusive com 100% dos alunos participando das aulas (risos)” (IF F5).

IF F5 Afirma que o sentimento é de realização, satisfação e felicidade. Disse que esses sentimentos têm relação com a autonomia exercida em seu trabalho enquanto professora de Educação Física. Disse que as condições de trabalho permitem atingir os objetivos planejados (contribuir para formação humana dos(as) estudantes), pois a remuneração e a carga horária são adequadas para desenvolver os trabalhos de ensino, pesquisa e extensão.

“Eu sinto uma grande responsabilidade viu! Quando entrei e até hoje, tem uma questão assim... de uma autocobrança por estar à altura. E até por uma questão salarial comparando com outras redes. De que: o que o professor de Educação Física que ganha R\$ 10 mil reais por mês está fazendo de diferente? Não sei se é correto da minha parte. Eu posso pensar de outro ângulo: todo professor deveria ganhar bem. Mas, esse pensamento não me abandona. Tem que estar à altura, é o que fica martelando na minha cabeça” (IF He6).

IF He6 disse que o sentimento é de responsabilidade. Justificou que esse sentimento tem relação com a autocobrança. Relatou que as condições de trabalho e a remuneração faz refletir o que tem feito de diferente de professores(as) das outras redes de ensino (no sentido de refletir se o trabalho prestado corresponde com a recompensa salarial). Porém, tem a consciência de que poderia refletir de outra perspectiva, de que todos(as) docentes deveriam ser bem remunerados(as).

“(...) na Rede Federal, eu não posso deixar de falar que a gente é privilegiado. Eu não posso deixar de considerar isso, que seria um descaso com todo passado de colegas que lutaram, da luta das pessoas pela escola pública, gratuita e de excelência, seja em diferentes contextos do nosso Brasil, da América Latina e de outros contextos do mundo (...). Então eu não posso, considerando tudo isso, e aí projetando as transformações para o futuro, eu não posso me sentir, não privilegiado, não tem como, dentro da Rede Federal. Eu não posso deixar de sentir isso. Eu me sinto privilegiado sendo professor da Rede Federal. Mas, ao mesmo tempo, por conta desse privilégio eu me sinto responsável. A responsabilidade também é uma palavra que perpassa pelas minhas vivências e pela minha atuação profissional dentro da Rede Federal. Essa responsabilidade é a responsabilidade social pelo local e contexto que estou trabalhando na instituição, com a missão e os objetivos pela qual ela foi criada, que estabeleceram a criação dos Institutos Federais. Eu me sinto muito responsável. E essa responsabilidade, também aos poucos, tenho tentado levar para todos os estudantes, familiares e demais colegas de trabalho, que somos todos responsáveis. Se a gente parte do ponto de vista que somos todos seres políticos, temos que cobrar nossos representantes, considerando essa cadeia histórica passada e pelo qual ela pode vir a ser futuramente, eu também me sinto responsável (...). Uma vez que me sinto responsável, não tem como deixar de ser responsável, virar as costas e sentar na minha cadeira ou no meu sofá, mesmo nas férias que estou passando agora, ainda sim tem essa dificuldade, eu sei que tem essa questão que foi socialmente construída, de direito às férias, mas, ainda nessa crise pandêmica

que estamos passando, há algumas exceções que temos que abrir. Mesmo nessas férias mantive o contato com os pais, as mães e os estudantes com dificuldades, por conta tanto desse sentimento de responsabilidade social. Ao trabalhar na Rede Federal, eu me sinto muito mais responsável dentro desse contexto social. Não o responsável que vai mudar tudo, não é isso que estou dizendo. Responsável de estar presente, responsável de estar lado a lado, de estar junto na luta, junto com os meus estudantes. Então essa responsabilidade não é do ponto de vista individual, não sou ingênuo de pensar que eu posso mudar ou transformar alguma coisa sozinho. Mas, sei que é possível, essa responsabilidade ela está presente (...). E daí não é a responsabilidade individual, é essa social e coletiva, que na verdade todo ser humano deveria ter. Dentro de algumas culturas africanas, por exemplo, não existe a palavra órfão, porque não existe a possibilidade de uma pessoa não ter algum responsável. Porque órfão é aquele que ficou sem pai e sem mãe. Quando pai ou mãe biológicos de uma criança ou adolescente vem a falecer ou vem adoecer, a sociedade se torna automaticamente responsável, aquela comunidade se torna automaticamente responsável por aquela criança ou adolescente. Então, é desse ponto de vista, que na verdade todo ser humano deveria pensar, de caminhar nesse tipo de pensamento, nesse tipo de intencionalidade, de que todo mundo é responsável por todo mundo (...). Mas, é um pouco desse contexto que eu penso em relação à responsabilidade, a essa utopia, de nos direcionar ao 'ser mais'. O meu 'ser mais' não pode ser mais ou menos do que o do outro. Então tem que ser um 'ser mais' coletivo. O ser professor para mim dentro da Rede Federal me traz muito esse sentimento de responsabilidade e de dever com a sociedade. Talvez a responsabilidade esteja ligada a esse dever, não dever do ponto de vista de obrigação, mas, do ponto de vista de que a sociedade historicamente me auxiliou a estar aqui hoje, seja por políticas públicas, por lutas de práticas sociais de diferentes grupos da Educação na ditadura, do período da escravidão, seja na criação de leis, da constituição, enfim! Então eu tenho que ser responsável pelo meu passado, sou responsável por carregar esse passado. Eu sou uma síntese de tudo isso do ponto de vista da pedagogia histórico-cultural. Eu sou uma síntese de todos esses processos históricos que se passaram até hoje e foram socialmente construídos. Eu tenho essa tese de que a gente tem que caminhar para esse 'ser mais' e a ante tese que vem nesse sentido de desumanizar, de desobrigar, de não garantir direitos historicamente adquiridos. E aí tem que haver uma síntese, é nesse caminhar, a responsabilidade histórica está em ser professor dentro da Rede Federal, é também não esquecer do próprio passado da Rede Federal (...). Um outro representante político nosso, criou uma lei que impedia a expansão dos colégios federais anteriores. E aí por conta dessa proibição foi criada uma nova lei que deu uma nova perspectiva. E por saber disso, eu também posso acreditar que pode haver mudança, de vir um outro representante que acabe com tudo isso. Não de uma maneira direta, mas de uma maneira sorrateira como a gente tem visto acontecer. A responsabilidade aumenta ainda mais, porque uma enorme parcela de nossa sociedade não tem condições objetivas de pensar sobre isso, não tem condições objetivas porque tem que pensar na sua sobrevivência. É vender o almoço para comprar a janta. Então como que eu vou desconsiderar todo esse contexto estando na Rede Federal? Em um local que foi historicamente e socialmente construído. Eu não posso esquecer esse passado, também não posso esquecer os motivos pelos quais essa instituição foi criada e os motivos pelos quais a educação vem sofrendo essas transformações históricas, para que a gente consiga avançar. Então, dentro da Rede Federal, eu me sinto nessa mistura aí (...). Falei inicialmente do medo com esse recorte, é claro que a gente sempre tem medo do novo, de maneira

geral a gente tem medo do que é novo. Esse receio na verdade, se for desse ponto de vista do desenvolvimento da humanidade, a gente não precisa ter esse medo, a gente precisa não nos adaptarmos, mas nos transformarmos nesse processo. Eu me sinto dentro da Rede Federal com essa responsabilidade, e não só uma responsabilidade pelo produto final, do que a gente vai alcançar futuramente lá na utopia, mas eu também tenho essa responsabilidade com o coletivo que está aqui hoje presente. Essa responsabilidade está neste presente aqui também. Não é só para o futuro, pensando no passado que já tivemos. Eu não posso desconsiderar o processo (...). Como privilegiado, não posso negar isso, com um passado historicamente construído e com uma tremenda responsabilidade junto à toda sociedade que está a minha volta, seja nos grupos sociais que eu participo, os grupos das redes sociais que participo, ou seja, em outros que futuramente participarei dentro e fora da instituição. Essa responsabilidade ela tem que ser partilhada, não sou só eu o responsável, somos todos(as) responsáveis por esse caminhar. Não adianta só eu querer, se os demais não querem. Então eu preciso rever algumas coisas, porque os demais não querem? Por que eles querem ir para aquele lado? Então eu preciso entender o que está acontecendo, eu preciso dialogar com os grupos para que a gente consiga nos direcionarmos ou então nos posicionarmos e dizer: não pessoal! Esse lado não, porque é a morte (risos)! A ética tem que ser a ética da vida. Então se alguns dos caminhos se direciona para a morte, então eu não posso escolher esse caminho, não posso ser favorável a esse caminho. É um pouco desse sentimento da responsabilidade. E como professor da Rede Federal eu me sinto com essa responsabilidade coletiva. Ela tem que ser partilhada e ao mesmo tempo eu me torno responsável pelas outras visões também. Eu tenho que escutar, eu tenho que entender essas outras perspectivas, essas outras visões das turmas, dos estudantes e dos outros colegas e através do diálogo e dos argumentos, chegarmos em algum caminho (...). Eu me sinto com responsabilidade e ao mesmo tempo com autonomia. Um dos pontos da Rede Federal, acabei não comentando antes, é essa questão da autonomia que está relacionada com a questão da responsabilidade também. Eu poderia não fazer nada! Eu poderia não me direcionar para esses lugares e ficar só pensando no meu salário no final do mês, ficar pensando o que eu vou fazer só do ponto de vista individual. Eu poderia partir para esse lado e sei que há essa possibilidade. Mas eu não devo fazer isso considerando todo esse contexto que tentei trazer para você, do meu ponto de vista, da minha história de vida para chegar aqui onde eu estou hoje no IF (...). Quando comentei sobre aquela questão da responsabilidade. Está presente tudo isso. A gente tem essa responsabilidade social e de alguma maneira precisa dar essa devolutiva para a sociedade, da qual a gente também faz parte” (IF P7).

IF P7 sente privilégio de ser professor da Rede Federal, de ser professor de escola pública, gratuita e de excelência. Outro sentimento é de responsabilidade referente as atribuições de trabalho docente e de coordenador de curso, de contribuir com a formação e a transformação humana junto à sociedade. Observou que a responsabilidade tem relação direta com a autonomia profissional docente. Explicou que essa responsabilidade tem a perspectiva do coletivo social, pois tem a consciência de que houve uma construção histórica representada por diferentes grupos que resistiram e lutaram pela educação e por melhores políticas públicas e condições de trabalho. Afirmou que o sentimento de responsabilidade é a síntese da pedagogia

sócio-histórica. É nesse sentido que procura ter esse senso de responsabilidade junto a toda comunidade escolar, para dar continuidade ao legado sócio-histórico que a Rede Federal vem construindo.

“Eu me sinto... se for no âmbito da realização profissional eu me sinto muito bem! Nesse momento eu me sinto no auge da realização profissional. Não estou falando que não existam mais outras coisas, que não possa existir. Pode existir! Mas nesse momento me sinto realizado profissionalmente. Além da realização, eu também me sinto... essa realização implica no desenvolvimento do meu trabalho, que é muito bem feito e a comunidade valoriza o desenvolvimento desse trabalho. Em vários espaços que não é da Rede Federal, a própria comunidade que está ali presente não está muito interessada no que você está desempenhando, na função social que você está realizando (...). E nesse ambiente a realização se torna ainda maior, não é apenas uma realização na docência, mas também uma realização no âmbito de colegas de trabalho, da ambiência que favorece muito. O que eu acho legal na Rede Federal, esse respaldo que nós temos e pelo comprometimento de estar trabalhando com gente séria, pessoas bem qualificadas, e em teoria como a democracia grega de Platão, com filósofos clássicos, que uma boa democracia se forma também pela composição de sujeitos éticos né? Eu estou rodeado por sujeitos éticos, em sua maioria de sujeitos éticos, pessoas que levam a sério o que fazem (...). Em outras instituições talvez não sentiria o mesmo que na Rede Federal devido às condições mais precárias, que tivessem sujeitos não comprometidos com a educação, que não houvesse sujeitos éticos, que não tivessem pessoas preocupadas com Direitos Humanos, preocupados com a sociedade, e isso eu encontro no Instituto, por isso eu com maior orgulho, não que eu fale aos quatro ventos, mas eu encho a boca para falar do Instituto Federal (...). Por isso que eu digo sobre realização profissional. Estar em um lugar com colegas de trabalho que te ajuda, em um ambiente de trabalho que você é respeitado por ser professor e ter se formado nisso. O Instituto Federal trata o professor como autoridade máxima, é muito parecido com o que o médico é no hospital. Não sei se nos outros lugares é assim” (IF M8).

IF M8 tem a percepção de estar no auge da carreira docente. Os sentimentos são de realização e orgulho profissional. Esses sentimentos são gerados pela valorização da comunidade escolar sobre o trabalho desenvolvido, pelas adequadas condições de trabalho que envolvem a ambiência (infraestrutura, estética, espaço e materiais) somadas ao comprometimento profissional, a qualificação profissional e aos preceitos democráticos e éticos de servidores(as) que trabalham na Rede Federal (docentes, técnico-administrativos e colaboradores(as)) em prol da melhoria educacional e social da comunidade escolar. Considera que o prestígio social simboliza o respeito da autoridade sobre a *expertise* (no sentido de deter o conhecimento, do saber e da relevância do trabalho docente).

“Pensando na rede como um todo, eu me sinto de certa forma, assim, como eu diria... não é confortável a palavra, mas, até pela estrutura mesmo de

trabalho, estrutura material, salarial, me sinto tranquila! Aquela sensação assim, ah eu tenho um bom trabalho, sabe? (...). Então hoje eu sinto isso assim, um certo conforto, é bom, às vezes até uma certa, digamos... comodidade e tal! Mas, eu tenho uma vontade de alguma coisa a mais, a própria instituição poderia fazer isso, mas, a instituição é feita de pessoas. Mas pode ser uma visão que é uma visão que eu tenho local, do câmpus mesmo. Mas em outros momentos assim, não só da Rede Federal, mas, enquanto professora, dá uma sensação assim, de... atrelada até a pergunta anterior de que assim, é como se eu estivesse... ah estou cumprindo o meu papel, sabe? (...). Então o fato de ser professora me dá essa sensação de realização, assim, estou cumprindo algo e contribuindo com algo” (IF Hd9).

IF Hd9 disse que o sentimento é de satisfação devido à condição dada pela Rede Federal sobre a estrutura material, salarial e as condições de desenvolver o trabalho. Considera que essa realidade dá a sensação de realização profissional por estar cumprindo com o papel da profissão docente.

“Eu estou na fase de me sentir bem privilegiada sabe? No contexto nacional de desvalorização docente, desvalorização da carreira, desvalorização do conhecimento acadêmico formal, eu me sinto privilegiada por acessar a rede, por ter uma perspectiva de trabalho que me dê condição de discutir coisas que as pessoas não discutem comumente, que me dê instrumentos de transformação. Então eu me sinto privilegiada, feliz por ter a oportunidade de acessar pensamentos diferentes, cursos diferentes, por ter a oportunidade de pensar na estrutura do Instituto Federal que é tão complexa, mas, que você pode ir acessando, entendendo e compreendendo... eu me sinto bem privilegiada por fazer parte da rede, me sinto bem feliz nesse sentido assim. Acho que desde a entrada como professora substituta, eu sonhei muito em estar aqui como a efetiva e isso aconteceu. Mas, eu me sinto muito feliz assim, ser professora da Rede Federal está me proporcionando coisas que eu achava que eu não poderia fazer, do ponto de vista acadêmico, do ponto de vista administrativo, do ponto de vista financeiro, do ponto de vista... desses três pontos” (IF K10).

IF K10 sente privilégio de estar na Rede Federal, por ser valorizada e por ter condições adequadas de trabalho que contribuem para a transformação dos(as) estudantes. Sente felicidade por ter a oportunidade de trabalhar e acessar a estrutura que o Instituto Federal oferece do ponto de vista acadêmico, administrativo e financeiro.

Assim, o contexto investigado revelou sentimentos de valorização do ofício docente do ponto de vista pessoal, institucional e socioeconômico. Esses sentimentos de bem-estar e satisfação representam perspectivas que consideram as condições de trabalho e as atribuições docentes adequadas. Tais sentimentos foram expressados principalmente pela alegria, felicidade, prazer, paixão, otimismo, orgulho e realização (pessoal e profissional), enquanto aspectos que tornam a vida humana e o trabalho mais dignos.

De modo inverso aos sentimentos positivos, a literatura (FAVATTO; BOTH, 2019; FARIAS et al., 2015) apontou que os sentimentos negativos (mal-estar e insatisfação) podem ocasionar desestímulo ou desinteresse, ineficácia de ensino e, em casos mais extremos, o abandono da ocupação docente.

Como mencionado, há um predomínio de bem-estar e satisfação no grupo investigado e isso implica em compreender que esse estado de felicidade, satisfação e realização não foi considerado como estado harmônico imutável ou permanente, pois existem fatores e configurações complexas que podem alterar esses sentimentos.

Por outro lado, sentimentos de mal-estar e insatisfação ocasionados por situações específicas pessoais ou institucionais como as reformas (administrativas, políticas e educacionais) podem despertar sentimentos negativos, de forma paralela aos positivos, ou até mesmo desequilibrá-los, a ponto de se tornar predominantes. Como exemplo, no grupo estudado, embora menores, também houveram alguns apontamentos de sentimentos negativos.

No caso de IF D1, apesar de afirmar sentir orgulho, ter a consciência do importante trabalho que realiza e entender a educação como ato político, revelou que nos últimos quatro anos, também se sente coagido devido a política conservadora, neofacista e intimidatória. Para lutar contra isso, destacou a importância da organização coletiva de resistência e de luta contra essas adversidades.

“Agora nos últimos quatro anos, eu me sinto..., eu me sinto coagido como professor, com o governo posto e se intensificando cada vez mais uma política conservadora, uma política de "caça às bruxas", escola sem partido etc, o que eu sinto hoje é uma coação mesmo (...) isso vai te tornando cada vez mais com dificuldade de dialogar com uma parcela da sociedade que vai aprendendo e vai concordando com esses discursos neofascistas (...). A minha sensação é que é preciso ter cada vez mais resistência para continuar se fazendo o que se faz, e se isso não for coletivo, se torna insustentável, porque aí você fica com depressão, você não consegue mais fazer o diálogo” (IF D1).

No caso do participante IF R2, embora o sentimento relatado sobre os IF tenha sido positivo, também relatou sentimentos negativos anteriores ao ingresso da rede, especificamente relacionados com as realidades da rede estadual da educação básica e da rede privada de ensino superior:

“(...) eu já tive outros sentimentos como docente né? Já tive sentimento de nossa... esse trabalho está chato! Já tive uma fase de não ter tesão de trabalhar, quando eu fui professor da rede estadual, quando eu estava na faculdade, que eu já falei das experiências e da sensação da gente ser uma mão de obra, de você estar ali para formar para o mercado mesmo na

faculdade particular. Essa questão de não ter tempo livre, já tive essa fase que eu não tinha tempo livre, os meus intervalos eu tinha que estar preparando aula e comendo junto. Então eu já tive, já tive outros momentos mais pessimistas e céticos quanto a minha profissão” IF R2.

A participante IF C3 não apresentou sentimentos positivos no momento da entrevista e afirmou que de três anos para cá, sente-se provocada devido as preocupações relacionadas as políticas públicas educacionais no que se refere as reformas e as incertezas que rondam os IFs. Por isso, disse estar sensibilizada com as ameaças que podem colocar em risco o funcionamento da Rede Federal de Educação. Também relatou estar mais fragilizada devido ao contexto pandêmico que a sociedade estava atravessando. Abaixo seguem os destaques dos sentimentos negativos:

“Eu me sinto provocada. O tempo todo, eu fico inquieta, sabe? Com coisas que vão acontecendo do desgoverno, coisas que os alunos trazem e elementos que os meus colegas de trabalho trazem também. Estar na Rede Federal é uma inquietude, você não tem muita certeza, o tempo todo a gente está se movimentando, acho que é isso, me sinto sensibilizada mais do que eu já fui em outros momentos da minha vida e da minha relação com os alunos. Eu me sinto mergulhada mesmo, sabe? Nesses eixos do ensino, da pesquisa e da extensão, é uma relação bem intensa (risos) eles estão bem latentes. Acho que de 2017 para cá, efetivamente, de uns 2 ou 3 anos, também com esse ano de pandemia, eu acho que isso também, talvez, se a sua pesquisa, se a sua pergunta tivesse sendo em outro momento, talvez eu teria menos fragilidades para apresentar. Eu acho que eu me sinto bem frágil e bem inquieta nesse momento em que a gente está vivendo e tem a ver sim com a rede de maneira geral, com as ameaças que a gente sofre e, ao mesmo tempo, com as possibilidades né... quando eu falo assim ah, continuar estudando, eu acho que é uma inquietude também. Então, acho que sempre existiu, mas agora, tem uma latência maior, tem uma intensidade maior, uma provocação maior e acho também que hoje, eu como pessoa, nesses meus modos de subjetivação eu me reconheço mais, sabe? A mulher que eu sou, de onde eu vim, como que eu me formei. Eu acho ainda que eu fico num entre lugar, sabe? De algumas coisas principalmente, nessa intersecção, de gênero, raça e classe, e de questões que me provocam o tempo todo, é... eu não me vejo, por exemplo, como uma ativista ainda, da raça negra, da etnia negra, é... mas, ao mesmo tempo, eu me vejo tão engajada, tão envolvida com a valorização da vida, com o respeito ao diverso, do diferente, acho que é isso. Eu tenho até dito isso em alguns lugares que eu me sinto mesmo num entre lugar, que é uma fala de uma autora chicana [estadunidense de origem mexicana], que é a Glória Anzaldúa, que é uma autora mais desse movimento decolonial e eu acho que é isso assim, eu estou nesse entre lugar, redescobindo, sendo provocada e... eu acho que a gente é obrigado a se mexer no momento atual, sabe? Não dá para a gente também ficar parado, só absorvendo, dizendo amém para as coisas que acontecem” (IF C3).

Para a participante IF J4, apesar de se sentir valorizada devido a autonomia de atuação e participação nos processos pedagógicos decisórios (descrito em sua narrativa nos parágrafos

anteriores), fez reflexões sobre a realidade em que está inserida. A partir disso, ponderou que os aspectos objetivos são determinantes para a geração subjetiva de sentimentos. Citou o sentimento de desgaste nas relações profissionais sobre as questões pedagógicas causado pelas diferentes concepções que a área de engenharia tem sobre a formação técnica e a formação propedêutica, e que isso dificulta melhorar as questões de ensino e aprendizagem.

“Eu sempre parto de uma análise objetiva das condições e da realidade porque essa é minha maneira de compreender o estado das coisas. Então, eu acho que existe uma determinação muito forte das questões estruturantes, das questões objetivas para a gente desenvolver o trabalho e esses elementos impactam na subjetividade. É claro que existe uma relação, não estou querendo apagar o sujeito e a subjetividade, mas, eu vejo como uma relação de determinação (...). Acho que a gente tem muitas dificuldades porque tem um corpo docente que não é formado com uma visão de educação, no caso dos engenheiros, da área mais dura, da área técnica. Tem uma relação difícil que traz muito desgaste para a gente. Têm condições melhores de pensar as questões pedagógicas, de avaliação e da relação ensino-aprendizagem. Isso traz muito desgaste dessa parte subjetiva eu diria (...). Mas, existem essas dificuldades do ponto de vista das disputas sobre educação, avaliação, que estão colocadas na perspectiva de olhar essa instituição por diferentes formações dos professores. Também tem essa dificuldade que traz esse desgaste, sofrimento, enfim, também tem essa parte. Eu diria que é um pouco esse movimento aí, que eu como professora me sinto como sujeito” (IF J4).

Para IF Hd9, embora se sinta satisfeita e realizada pelo trabalho desenvolvido, também apontou o sentimento de desgaste nas relações profissionais. Mas, nesse caso, a insatisfação foi causada pelo desgaste relacionado a postura da gestão, que no seu ponto de vista, a estrutura e a potencialidade da instituição poderia ser melhor gerida e explorada.

“Mas, quando eu penso, e aí minha referência com a rede maior é o câmpus que eu trabalho há sete anos, eu tenho muitos problemas lá, sabe? Então já é uma relação bastante desgastada. Então eu consigo... muitos colegas falam que morrem de orgulho de trabalhar lá, orgulho de ser isso, orgulho de ser IF. Não é uma sensação que eu tenho. Porque eu... eu vejo que é uma instituição que poderia ser muito melhor do que é, ela é muito boa porque é um país muito carente. Mas, ela poderia ser muito melhor porque é muito desperdício, muito problema de gestão, muita coisa assim” (IF Hd9).

Em síntese, identificamos que os sentimentos negativos apontados estão correlacionados com os recentes contextos políticos e as instabilidades (administrativas e de gestão) gerados a partir de propostas que visam alterar a legislação curricular e as atribuições das atividades de trabalho docente.

Enquanto a predominância dos sentimentos positivos apontados se inter-relacionam e estão correlacionados com a valorização e prestígio proporcionados por elementos como a

carreira de magistério EBTT, as condições de trabalho, as atribuições das atividades de trabalho docente no ensino, pesquisa e extensão; a participação em representações institucionais e administrativas em cargos de gestão, possibilitados pelo poder de exercer a autonomia e a autoridade profissional.

Com exceção do que pode vir a acontecer, considerando o recorte atual, em nossa interpretação, a geração de sentimentos positivos subjetivos está atrelada a objetividade concreta dos fatos e representa uma forma de simbolizar a autorreflexão e a autoavaliação de que os(as) participantes fazem de si e das condições existentes para a realização do trabalho docente.

Entre os aspectos objetivos, na visão dos(as) participantes, responsáveis para a geração de sentimentos positivos, destacaram-se: o grau de autonomia para desempenhar suas atribuições; a liberdade didática para atingirem os objetivos educacionais; o reconhecimento dos pares e da comunidade escolar pela competência e trabalho realizado; o respeito pela autoridade de exercer o ofício docente; a participação nas tomadas de decisão; a responsabilidade e o compromisso ético com a missão institucional, com a formação dos(as) estudantes e com a sociedade; as recompensas socioeconômicas, a carreira e o plano de carreira atrativos e privilegiados (gerados a partir da distinção e exclusividade de atuação em diferentes etapas e níveis de ensino); as adequadas condições de infraestruturas relacionadas aos materiais e as condições ambientais de trabalho.

Embora não tenha sido um dos objetivos discutir aspectos relacionados ao *habitus*, entendemos que não poderíamos deixar de apontar que as narrativas sobre as identidades profissionais explicitaram características coletivas que revelaram pensamentos e ações profissionais muito semelhantes de como ser e agir. Ressaltamos que a pretensão não foi detalhar o conceito de forma exaustiva, mas estabelecer um diálogo entre a definição de profissionalismo de Freidson (1994) e a noção de *habitus* de Bourdieu (1983).

6.6.1 Identidade Profissional Coletiva de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais

A constituição da identidade profissional se relaciona com as diferentes socializações ao longo da trajetória de vida e da trajetória profissional. Essa constituição foi permeada por garantias subjetivas, processos inacabados e em transformações, formações iniciais e continuadas e diversos tipos de experiências. Desse modo, a ideia não foi reduzir as

singularidades, mas caracterizar um perfil de identidade profissional coletiva que possa reunir traços em comum.

Nesse sentido, identificamos que a identidade profissional coletiva de professores(as) de Educação Física possui tendências pedagógicas progressistas, que de acordo com Libâneo (1990), são caracterizadas como práticas educativas que partem de uma análise crítica das realidades sociais, sustentadas por finalidades sociopolíticas da educação.

Em outras palavras, essa caracterização da identidade profissional, proveniente da socialização profissional (inicial e secundária) e da socialização organizacional (contextos de trabalho) foi construída através de processos biográficos e relacionais transformadores e em transformação, fundamentados em traços identitários de práticas educativas progressistas.

Na mesma direção, o estudo de Park e Curtner-Smith (2017) evidenciou que professores(as) formadores(as) exerceram papel fundamental sobre as orientações de ensino progressistas, tanto na socialização profissional inicial (de futuros(as) professores(as)), quanto na socialização profissional secundária (de docentes que estavam em contextos de trabalho).

Sendo assim, os traços identitários referente a identidade profissional coletiva foram constituídos pela relação entre a socialização ocupacional e a sociedade. De acordo com a noção de *habitus* de Bourdieu (1983) os traços identitários são constituídos pela estrutura social.

Para Bourdieu (1983) a estrutura social é formada por uma estrutura objetiva e outra subjetiva. A objetiva se refere as regras e as relações estabelecidas por uma determinada organização social. A subjetiva se refere aos pensamentos, percepções e ações que dão sentido as práticas sociais. Mas, que de forma não perceptível, estão relacionadas com os produtos históricos e sociais, pois há uma relação de interdependência dialética entre indivíduo e sociedade, que ocorre dentro de um campo socialmente estabelecido.

Para Bourdieu (1983) são essas estruturas, objetivas e subjetivas, que formam o *habitus*. Desse modo, o *habitus* é a maneira pela qual a pessoa entende e interpreta o mundo que a cerca. De forma sintética, o *habitus* determina o modo de ser, fazer, agir, sentir e gostar.

Embora o conceito de *habitus* esteja relacionado na maioria das investigações com metodologias etnográficas de abordagem antropológica (que não foi o caso deste estudo), entendemos que as narrativas dos(as) participantes revelaram fragmentos teóricos do *ethos* e da *hexis* corporal de como se dá o trabalho pedagógico na prática, o que permite refletir sobre a identificação de um *habitus* (BOURDIEU, 1983) coletivo do grupo investigado¹¹¹.

¹¹¹ No entanto, para maiores detalhamentos sobre a atuação docente, seria necessário realizar outras investigações de abordagem etnográfica para analisar a relação entre as narrativas e as práticas pedagógicas.

Sobre o *ethos* profissional de professores(as) de Educação Física de IFs, embora o coletivo não desconsidere a importância e as influências de outras abordagens pedagógicas, o grupo se identifica com as concepções culturalistas, pois reconhece as manifestações da cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física escolar e diretriz para o desenvolvimento do trabalho docente na etapa do ensino médio.

Dessa forma, na perspectiva dos(as) participantes, a Educação Física escolar foi compreendida como profissão pautada na ciência, que possui conjunto de conhecimentos e conteúdos específicos, valores e princípios éticos, políticos e socioculturais (democráticos, plurais, inclusivos, integradores, de justiça e transformação social). Na ótica do profissionalismo (FREIDSON, 1994), essa definição representa o modo de organizar a ocupação (docente) e representa a extensão das ideias relativas à profissão.

Nesse sentido, inferimos que o consenso sobre a identidade profissional coletiva considera o(a) professor(a) de Educação Física como agente intelectual que: detém uma competência específica fundamentada na autonomia da práxis pedagógica de conhecimentos teórico-práticos, historicamente produzidos pela humanidade, relacionados com às práticas corporais e integrados às questões crítico-sociais mais amplas¹¹², cientificamente sistematizados, aplicados de forma especializadas e compromissadas com a aprendizagem e a formação integral dos(as) estudantes.

Sobre a *hexis* corporal do grupo docente, observamos nas narrativas, posturas afetivas, esperançosas, responsáveis, provocativas, dialéticas e compromissadas com a ética e em permanente diálogo com as manifestações da cultura corporal de movimento e com a formação cidadã. Essas posturas, pautadas na autonomia da práxis pedagógica e na consciência política do poder que a educação tem de transformação social, contribuem para processos de ensino e aprendizagem que oportunizam, diversificam, ampliam e aprofundam conceitos integrados às práticas corporais.

Nessa direção, a postura coletiva relacionada as ações teórico-práticas sobre as práticas corporais busca tematizar e articular as diversas formas de codificação, sensibilização e significação social para que os(as) estudantes usufruam, apreciem, ressignifiquem, apropriem

¹¹² Conhecimentos da cultura corporal de movimento sobre as práticas corporais: brincadeiras, jogos, esportes, ginásticas, lutas e danças. Conhecimentos de questões sociais mais amplas relacionadas aos temas transversais: saúde (saúde ampliada, educação alimentar e nutricional), cidadania (políticas públicas e educação em direitos humanos), meio ambiente (educação ambiental e sustentabilidade), multiculturalismo (inclusão, diferenças, diversidade cultural, questões étnico-raciais e de gênero), ciência e tecnologia (educação digital em contextos juvenis, lúdicos e virtuais, questões econômicas, midiáticas e de consumo), e economia (mundo do lazer e do trabalho).

e deem sentido ao “saber cognitivo” ligado ao “saber prático” de forma crítica, reflexiva e autônoma, de modo que esses dois saberes contribuam para a construção do “saber ser” democrático, inclusivo, criativo, emancipatório, solidário, justo e ético.

Nesse sentido, o grupo investigado considera esses saberes fundamentais para que os(as) estudantes possam compreender conceitos específicos das práticas corporais e, de forma geral, consigam transformar a própria realidade, além de contribuir com as mudanças sociais das pessoas que estão próximas.

Portanto, de forma coletiva, podemos definir que a identidade profissional de professores(as) de Educação Física de IFs revelou a predominância de um *habitus* profissional de tendências pedagógicas progressistas, baseadas na abordagem culturalista com perspectivas sócio-históricas, (pós)críticas e decoloniais.

Dessa forma, os conceitos de Bourdieu (1983) auxiliam a compreender a construção da identidade profissional, ou seja, a constituição do *habitus* coletivo, que para Freidson (1994), representa a caracterização de elementos constituintes do profissionalismo. Vale ressaltar que, por outro lado, várias narrativas apresentaram fundamentação em teorias consideradas pós-críticas, inspiradas nos estudos culturais, no multiculturalismo crítico (AGUIAR; NEIRA, 2016), nos estudos pós-modernos e pós-estruturalistas¹¹³.

Outro aspecto identificado foi o posicionamento de narrativas direcionadas para a desconstrução de currículos colonizados. Em outras palavras, revelaram concepções humanistas inspiradas em Paulo Freire (pedagogia libertadora), Dermeval Saviani (pedagogia histórico-crítica) e José Carlos Libâneo (pedagogia crítico-social), e de concepções decoloniais (ANZALDÚA, 2012; SANTOS, 2010), fundamentadas em práticas pedagógicas contemporâneas que consideram a pluralidade, a diversidade, as questões étnico-raciais e de

¹¹³ De acordo com Bender e Coelho (2018) o movimento intelectual denominado de maio de 1968 ocorrido na França, emergiu do interior do próprio estruturalismo, na década de 1960, rotulado pelos norte-americanos de “pós-estruturalismo”. O pós-estruturalismo “defende a espontaneidade, a fluidez e a abertura nos movimentos políticos de resistência; a revolução do desdobramento dos limites se estende a estruturas e metas revolucionárias” (WILLIAMS, 2000, p. 39). De forma geral, o pós-estruturalismo pode ser considerado um conjunto de teorias divergentes e, até mesmo conflitantes entre si, que ocorreram inicialmente entre as décadas de 1960 e 1970, e se intensificaram entre as décadas de 1980 e 1990 através da exploração de temas relacionados com as minorias (questões de gênero, questões étnico-raciais, diversidades etc). Exemplos de autores utilizados como referência de estudos pós-modernos e pós-estruturalistas: Michel Foucault (noção de sujeito, micropoderes e relações de poder em estrutura microespaciais), Jacques Derrida (desconstrução e descolonização), Gilles Deleuze e Jean-François Lyotard (crítica das metanarrativas), e Boaventura de Souza Santos (pós-colonialismo, movimentos sociais e direitos humanos).

gênero relacionadas com as questões históricas, políticas, econômicas e socioculturais de forma crítica, reflexiva, transformadora e emancipatória¹¹⁴.

No entanto, em relação a definição do *habitus* profissional do grupo investigado, não podemos afirmar que o mesmo acontece por toda Rede Federal de Educação devido a sua complexidade e ao quantitativo de professores(as) de Educação Física com diferentes perfis de formação e experiências profissionais. Essa análise permite apenas definir o *habitus* profissional do grupo investigado e refletir que no mesmo espaço social pode coexistir diferentes *habitus*.

6.7 Carreira Profissional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais

Antes da análise das perspectivas de professores(as) de Educação Física relacionadas à carreira de magistério EBTT, apresentaremos de acordo com a percepção e as experiências do grupo investigado, aspectos relacionados: a outras realidades de carreira docente; a influência de determinadas ideologias políticas; e a imagem social de como o trabalho docente foi concebido.

Consideramos que entender outras realidades, nos dá parâmetros para identificar os elementos que distinguem a carreira de magistério EBTT das demais carreiras. Para isso, destacaremos através das narrativas, elementos que caracterizam contextos de outras carreiras docentes de diferentes níveis de ensino e redes de educação.

O participante IF D1 destacou a desvalorização salarial das redes estadual e municipal com agravamento da diferença de vínculo relacionado ao tipo de contratação (temporária). Em relação a estruturação da carreira, apontou que a carga horária é excessiva e precarizada, além do tempo de planejamento ser inadequado. Entende que essa desvalorização é proporcionada pelas políticas públicas de sucateamento da educação que refletem em salários baixos e condições inadequadas de trabalho. Indicou que nas últimas gestões de Estado (2016-2018 / 2018-2022), a propagação de discursos de ódio e desmoralização da carreira docente aumentaram as dificuldades para dialogar com uma parcela da sociedade, que por sua vez, reproduzem esses discursos e desvalorizam o conhecimento e o trabalho docente. Entende que esses fatores são nocivos e trazem adoecimentos profissionais aos(as) docentes, que é preciso

¹¹⁴ O termo decolonial significa luta contínua de descolonização e refere-se ao posicionamento contínuo de transgredir e insurgir (COLAÇO, 2012).

ter resistência coletiva para continuar com os propósitos profissionais e lutar pela valorização da categoria.

“(...) Então, na rede municipal e na rede estadual, tem uma diferença grande de quando você atua como efetivo e como o professor contratado, então acho que essa é uma questão importante. Eu tive essa experiência de ser um professor contratado que não sabia o que ia acontecer com você amanhã. Eu tinha oito aulas e precisava substituir os professores que faltavam para cumprir uma carga de 40 aulas para ganhar um salário decente (...) no estado de São Paulo eu era um aulista mesmo, eu ministrei 20 aulas, tendo duas aulas de planejamento e fazendo lá (...). No Centro Paula Souza, eu não era estatutário, eu era CLT, eu ganhava efetivamente por aula, eu fui concursado para dar quatro aulas para você ter uma ideia, é... ganhando R\$ 13 reais por aula e não tinha absolutamente nada, horário de preparação, nada! Eu era um aulista. Você tem uma perspectiva de pesquisa, ensino e extensão nos IFs, no município, no estado e na Etec você não tem (...). A minha sensação, é que assim, a sociedade em si, não valoriza a carreira docente, então óbvio que se você se apresenta como o médico, se você se apresenta como advogado, como engenheiro, você tem uma representação social muito mais importante, então se você é um professor, você é alguém que automaticamente em muitos contextos, é visto como uma pessoa que não estudou tanto, por incrível que pareça, uma pessoa que tem uma carreira pouco valorizada, é uma pessoa que ganha mal, porque é assim como se trata o professor no Brasil (...). Tenho plena convicção que a sociedade não valoriza a profissão de professor (...). Então eu sempre quis ser um professor politizado e que tenta politizar, (...) acho que, dos últimos dois anos, principalmente, ou três, aí vai de Temer a Bolsonaro, a carreira docente foi demonizada, e uma parcela da sociedade demoniza mesmo, até pelo discurso que eles colocam (...). Mas, entender que se esse discurso vai tomando conta, ele vai te deixar cada vez com mais dificuldades de se assumir enquanto um docente, enquanto um intelectual que quer transformar as coisas” (IF DI).

O participante IF R2 percebe que na rede estadual as políticas educacionais são centralizadas e o(a) docente não tem autonomia para propor políticas educacionais ou resistir a essas imposições, tem pouca liberdade didática e pouco tempo para refletir sobre as políticas educacionais. Apontou que as condições de trabalho são inadequadas: falta equipamento e materiais didáticos e pedagógicos, as quadras estão deterioradas, há pouca manutenção das instalações em geral, as salas de aulas são lotadas de estudantes, os(as) docentes ministram aulas para muitas turmas de diferentes anos, a carga horária é excessiva, tem pouco tempo para o planejamento e não existe incentivo para formação continuada. No caso das IES privadas relatou que a lógica é para gerar lucros, o trabalho docente é explorado e a carreira é desvalorizada. Tem a percepção que a desvalorização e as condições inadequadas de trabalho trazem consequências emocionais negativas para o(a) docente e enraizamento de perspectivas pessimistas. Esses aspectos atingem a atuação e o trabalho docente e, muitas vezes, torna o ensino precário e impessoal.

“(...) Eu acho que a rede estadual ela tem por característica uma centralização das políticas. Como professor você não tem muita autonomia não, apesar de sempre eu ter exercido minha autonomia, sabe? A gente sabe que o ensino na rede estadual é mais fechadinho, o que vem de cima as escolas acatam, o que vem da DE as escolas acatam. Vai mudar o sistema de ensino, vai chegar um novo currículo e é para as escolas aplicarem isso, é para os professores aplicarem. É uma coisa mais fechada na rede estadual, (...) quando eu estava lá na DE eu tinha esse problema. Eu tinha muitos professores que já tinham cristalizado essa questão da dificuldade de se trabalhar na rede estadual e com razão. A gente tem falta de equipamento, as quadras todas estouradas, as escolas da rede estadual são muito depreciadas, com pouca manutenção, muito aluno por sala de aula e muita aula, o professor dá muita aula. Na rede estadual a gente tem 16 turmas e 32 aulas. Então era... é muito complicado, é um ensino onde o professor tem que seguir o currículo e preparar a aula ali, mais fechadinho. É... eu diria então que na rede Estadual o professor tem menos liberdade (...). Na rede estadual eu era um dos mais... com titulação maior, eu era um mestre e existiam poucos mestres na rede estadual. E aí eu vou para rede Federal onde eu tenho mestrado e a maioria tem doutorado já né? (...). Eu acho que na rede estadual a atuação do professor tem um pessimismo mais enraizado. O professor da rede estadual já vem com uma carga que ele ganha pouco, tem muito trabalho, tem condições de trabalho ruim, e quando eu falo em condições de trabalho ruim, eu não falo só de materiais né, o contexto da escola pública estadual é muito pesado. Acho que o professor de um modo geral, a gente tem experiências diferentes, não dá para generalizar, mas, eu acho que na rede estadual a gente tem uma carga ali emocional no professor que é mais de ir lá na sua aula para ganhar o seu salário e... fazer lá o seu serviço. Mas ainda, tem muitas pessoas que fazem a diferença, mas, acho que de modo geral, a gente tem isso (...) eu já tive outros sentimentos como docente né? Já tive sentimento de nossa... esse trabalho está chato, já tive uma fase de não ter tesão de trabalhar, quando eu fui professor da rede estadual, quando eu estava na faculdade, que eu já falei das experiências e da sensação da gente ser uma mão de obra, de você estar ali para formar para o mercado mesmo na faculdade particular. Essa questão de não ter tempo livre, já tive essa fase que eu não tinha tempo livre, os meus intervalos eu tinha que estar preparando aula e comendo junto. Então eu já tive, já tive outros momentos mais pessimistas e céticos quanto a minha profissão” (IF R2).

A participante IF C3 percebe que a rede estadual trabalha com a grande massa de estudantes. As salas de aulas recebem um grande número de estudantes. O(a) docente, muitas vezes, trabalha em diferentes escolas, a carga horária de trabalho é excessiva, o tempo de planejamento é inadequado, os espaços pedagógicos são deteriorados, a remuneração é baixa, a carreira docente é desvalorizada e o investimento do poder público é precário. Na rede privada percebe o predomínio da visão da lógica neoliberal e mercantilista do capitalismo. Isso significa que: quanto mais estudante, mais aulas o corpo docente irá ministrar e, conseqüentemente, maior será o lucro. A preocupação com o ensino é conteudista, a formação humana, quando existe, é deixada em segundo plano, e quase não há interesse em desenvolver a pesquisa e a

extensão. Relatou nos contextos descritos que o contato com os(as) estudantes é muito rápido e isso impossibilita criar vínculos afetivos na relação professor(a) e estudantes, dificulta o processo de ensino e aprendizagem, além dos conhecimentos serem superficiais e isolados da realidade.

“A rede estadual, eu acho que ela é uma rede que a gente atingi a grande massa, o público de maneira geral e... é uma rede muito defasada e muito desvalorizada pelo próprio poder público. Falta do poder público, incentivo mesmo, um incentivo e, principalmente, uma valorização da carreira docente (...). A instituição estadual tem que rever muitas coisas, desde o grande número de alunos em sala até os espaços que a gente tem para trabalhar, a remuneração e a carreira do professor (...). Por exemplo, nas redes estaduais a gente tem um contato mínimo com os alunos, é sempre um contato express, é tudo muito rápido, você sai de uma escola e vai para outra, você sai de uma sala de aula e vai para a outra, você não tem tempo e não é remunerado para atender os alunos fora do horário de aula, é... os projetos... são pouquíssimos projetos, então a gente não consegue estabelecer um vínculo afetivo com os alunos, eu acho que... que a afetividade, ela é um dos elementos mais importantes para que que essa produção do conhecimento aconteça e para que essa aquisição do saber aconteça (...). Eu acho que é essa a falha, essa é fragilidade do estado. E do setor privado, a gente não tem isso lá. No estado e no privado isso acaba, muitas vezes, distanciando o aluno do conhecimento, ele fica com conhecimento muito superficial e fica com conhecimento muito isolado da realidade. Então ele vai lá, aprende uma prática corporal, às vezes, por aprender, às vezes, ele nem faz isso em outro horário, na casa dele, ou em outro dia da semana é... simplesmente ele passa por aquilo (...). As redes privadas estão na lógica mercantilista do capitalismo e na lógica neoliberal é... quanto mais aluno, melhor, quanto mais aula o professor der, melhor. E é uma formação de ensinar, de formar pessoas, não tem preocupação com a pesquisa e a extensão (...). E as privadas ainda teriam que sair dessa lógica do neoliberalismo, apesar de todos nós estarmos nessa lógica, mas, tentar fazer com que isso refletisse menos no âmbito educacional e na formação das pessoas” (IF C3).

A participante IF J4 disse que não ter experiência em escolas públicas ou privadas da educação básica (anteriores ao ingresso no Instituto Federal) não dá elementos mais precisos para falar desse contexto. Mas, refletiu sobre a possibilidade de fazer uma comparação da educação pública paralela ao que acontece na saúde pública, e que os contextos vivenciados pelos pares elucidam os espaços educacionais. Percebe que o investimento em políticas públicas educacionais nas redes estaduais e municipais é menor, não tem incentivo para a formação continuada, a remuneração é baixa, não tem condições adequadas de trabalho, a carga horária é excessiva, é preciso trabalhar em mais de uma escola para melhorar a renda, não têm materiais pedagógicos, os prédios estão sucateados. Entende que esses aspectos tornam o ambiente de trabalho precário e desgastante.

“Então é... quando eu entrei, quando eu me aproximei da saúde pública eu acho que dá para fazer um paralelo legal do serviço público da saúde e da educação. Quando você tem mais experiência com o serviço público mesmo na saúde você consegue entender de uma maneira geral como se constituiu essas políticas dentro da Seguridade Social. Então a falta de financiamento, a falta da ideia de formação continuada necessária à carreira, de elementos que possibilitam que tanto a saúde quanto a educação, sejam direitos efetivamente da população (...). Eu vejo essa diferença muito grande. Especialmente dos professores substitutos, de comparação, da condição da escola pública especialmente estadual, que está à míngua, de não ter condição de trabalho, de não ter condição de dar aula com os alunos e que o Instituto Federal é mil maravilhas (...). Essa coisa de trabalhar numa escola e ter que trabalhar em outra é muito desgastante” (IF J4).

A participante IF F5 apontou para a desvalorização das condições de trabalho e carreira como: quadro docente defasado, equívoco dos pares que usam a Educação Física como moeda de troca com os(as) estudantes, baixa remuneração, carga excessiva de trabalho, distribuição desequilibrada entre a carga horária de regência de aula e a carga horária para preparar aulas, necessidade de estabelecer vínculo de trabalho em diferentes escolas para completar renda, aulas superlotadas, desrespeito de estudantes, investimento precário e abandono dos espaços escolares.

“E aí todo esse sistema que a gente tem no estado de: ah, professor falta, joga lá para aula de Educação Física. A Educação Física é o cabide para tudo! No clico I também era um problema, as crianças que, às vezes, entre aspas, que davam trabalho na aula de outras professoras ficavam fora da aula de Educação Física. Então são situações que a gente vai vivenciando e a gente se sente desvalorizado, no componente curricular que a gente atua (...). Quando a gente pensa no estado, que são salas de aula lotadas, de desrespeito, coisas que a gente não tem no Instituto Federal, pelo menos nas experiências que eu tive. É muito difícil ter um aluno desrespeitoso ou ter situações de violências. Claro que acontecem alguns conflitos, mas, são poucos” (IF F5).

O participante IF He6 apontou para a desvalorização das condições de trabalho e carreira na educação pública. Entende que o(a) docente tem pouca autonomia e liberdade didática, e que as interferências ou questionamentos do trabalho desenvolvido geram desgastes profissionais.

“Aí você chega numa escola em que toda a dinâmica já está dada! Por exemplo, cheguei em uma escola que a cultura lá era de que se o professor faltasse o pessoal mandava a galera para quadra. Está tendo aula de Educação Física lá? Não! (risos) Junta. E eu lembro na época, recém-formado, não tinha traquejo pra... Hoje eu sou super 'brigão'! Qualquer coisa eu estou falando, estou apontando, estou reclamando. Na época eu não tinha essa habilidade. Mas, aceitava a situação, descontente, mas aceitava! Eu lembro que isso era muito desgastante. Eu não conseguia fazer nada. Chegou uma hora que eu desisti! (...). Hoje, se eu voltasse para aquela mesma escola,

teria condições de lidar! Na época eu não consegui! Foi bem difícil, foi traumatizante. Recém-formado, era um adolescente ainda praticamente, e cai numa fogueira mesmo!” (IF He6).

O participante IF P7 apontou que a desvalorização das condições de trabalho e carreira afastam docentes qualificados(a) da educação básica que são captados por carreiras mais atrativas como as carreiras acadêmicas. Nas redes estaduais e municipais, anualmente existe um critério de pontuação que deixa a categoria docente insegura quanto ao contexto que irá trabalhar. Isso envolve atuar em várias escolas e diferentes realidades. O número excessivo de aulas gera pouco comprometido com o projeto político pedagógico e com as turmas devido à quebra de vínculo com a comunidade, condições de trabalho e baixo salário. Isso reflete na falta de tempo para o planejamento, pesquisa, estratégias de ensino e sequência do trabalho desenvolvido. Consequentemente, outros problemas surgem como o não pertencimento, que está ligado a outras dificuldades relacionadas ao não acolhimento, falta de confiança, de vínculo e de amizade com as turmas de estudantes e com a comunidade escolar em geral. Percebe que há pouca autonomia e liberdade didática para desenvolver projetos (extensão ou pesquisa) devido a estruturação e as condições de trabalho. A infraestrutura geralmente é sucateada, os espaços educacionais e os materiais didático-pedagógicos são precários. Os planos de carreira não são valorizados, os(as) docentes não têm estímulos para fazer formação continuada e dificilmente conseguem se afastar para realizar as formações e, quando conseguem, a maioria dos afastamentos é sem remuneração. Outra questão se refere a dificuldade de ocupar diferentes cargos e funções, pelo fato de não existir ou por haver critérios específicos de concursos públicos, cursos de pedagogia, tempo mínimo de experiência docente e indicação comissionada. Considera que a participação nos espaços de tomadas de decisão só diz respeito ao contexto local (não tem poder de decisão em outros níveis pertencentes as secretarias municipal ou estadual de educação).

“Mas, uma coisa que sempre ficou comigo, uma coisa que a própria professora Lillian dizia: ‘para onde vão? Cadê os bons professores da escola pública da educação básica?’ Ela sempre questionava isso. Discutia sobre a desvalorização do salário e que a maioria que terminava o mestrado e doutorado acabava indo para o ensino superior por conta do salário que é melhor, porque o plano de carreira é melhor. E isso envolve a qualidade de vida e que a gente não tinha conseguido atingir esse patamar para a educação básica no Brasil e em vários outros países. Ainda temos que lutar para esse avanço, para essa transformação. No Brasil a gente ainda tem muita desvalorização da educação de modo geral e da carreira docente, da figura do professor. Em alguns casos, principalmente quando a gente pensa na educação infantil, que é um dos principais espaços de desenvolvimento da psique humana, considerando a própria psicologia histórico-cultural. Na

educação infantil e no ensino fundamental é essencial ter docentes qualificados para desenvolver a formação humana com as crianças pequenas. E aí sempre lembro da professora questionando: ‘aonde que a educação básica vai chegar com essa perspectiva nacional? Com essas políticas de educação que não valorizam e não auxiliam no desenvolvimento da carreira docente’. O estado de São Paulo, por exemplo, o mesmo partido político que está governando o estado várias décadas, é só observar como a educação tem sido tratada. E aí, a gente expande isso para outros contextos, no nordeste ou em periferias, a gente vê a precariedade das escolas. Fica ainda mais difícil desenvolver o trabalho docente. Muitas vezes, a criança e o adolescente não veem sentido naquilo, que ninguém está cuidando ou valorizando essa profissão (...). E aí quando a gente vê essa classificação anual que acontece nas redes estaduais e nas municipais, o professor que tem menos tempo começa em uma escola e no outro ano precisa ir para outra escola. E assim ele tem que recomeçar o trabalho, os vínculos de confiança, de amizade, a aproximação com a comunidade, porque isso faz parte do nosso trabalho, não é só ministrar aula, ser aulista, como acontece em muitas instituições privadas, seja na educação básica ou no ensino superior, você acaba virando um aulista, porque só recebe para isso, não recebe para fazer pesquisa, para fazer extensão, para capacitação (...). Por que isso também é uma coisa que falta na rede municipal e estadual. O professor está muito distante dos espaços de tomadas de decisão. As secretarias de modo geral, estadual e municipais, ficaram muito distantes do professor. E isso dificulta o trabalho, porque está tudo interligado, o professor não só ministra aula, ele tem que conhecer a rede, tem que saber qual é a proposta pedagógica do curso, dos objetivos, o que precisa ser melhorado, o que pode melhorar. Eu vejo muitos colegas que estão na rede municipal que nem conhecem o seu plano de carreira. E quando vão perguntar, a secretaria fala que não tem, fala que passa em outra hora, que está em atualização (...) outras escolas, a cada dez aulas você tem uma hora de planejamento individual e mais uma lá do HTPC. Isso acaba dificultando o trabalho dos professores(as). Porque entra nessa lógica de dar aula. Professor ministra a aula e não precisa refletir sobre o que aconteceu, não precisa pensar em novas estratégias. É só repetir o que dá certo e vai na tentativa e erro, usa o conhecimento tácito e não precisa buscar na teoria algumas luzes, não precisa construir teorias também, porque todo professor(a) deveria ser um pesquisador(a) (...). Na rede municipal e estadual eu desconheço um setor como a CAE (Coordenadoria de Apoio ao Ensino), por exemplo, que nos dá o apoio ao ensino e para questões de dificuldades com as turmas, seja do ponto de vista material ou do ponto de vista pedagógico, pela articulação com o setor sociopedagógico (...). Essa questão do salário é importante, é relevante. O professor que dá aula em cinco instituições diferentes para ganhar R\$ 14 ou 15 reais a hora aula, não tem como ele ter comprometimento com o projeto político da escola, com a comunidade ao redor da própria escola, quiçá com as próprias turmas. Está ali só para ministrar aula. Como vai avançar na carreira? Como vai conseguir melhorar a educação se não tem estrutura? Pensando ponto de vista do plano de carreira. Porque tem os outros pontos (...). A questão do distanciamento do professor para as tomadas de decisão. E aí quando tem a mudança de gestão da prefeitura pode mudar as coisas. É o prefeito que vai escolher o secretário de educação, que por sua vez vai escolher os diretores, os coordenadores. Isso é uma coisa que dificulta também o trabalho docente dentro das outras redes” (IF P7).

O participante IF M8 fez críticas sobre as IES da rede privada, que em alguns casos, está mais preocupada com o oferecimento da certificação, com o menor trabalho possível e de preferência que não cause conflitos, independente se está relacionado à justiça social, pois acima do(a) estudante, a prioridade é manter a clientela. Tem a percepção de que isso acontece porque não há condições adequadas de trabalho e comprometimento institucional. Assim, percebe que essa realidade reflete na atuação docente e no desinteresse pessoal e profissional, além de contrapor e ferir a ética profissional. Entende que nesse contexto, o(a) docente não é valorizado(a) e não tem autoridade por ser considerado(a) apenas como mão de obra explorada.

“Quando você olha na rede privada, algumas vezes, eles estão preocupados com diploma ou com menos trabalho possível. Muitas vezes, as pessoas têm outras vidas, além da universidade ou faculdade e aí o professor quer atender os próprios desejos (...). Quando eu falo pela rede particular, no ensino superior, a gente não era protagonista, a gente era mais um, a gente era uma mão de obra barata que não é autoridade nenhuma, autoridade é o coordenador, né? (...). As salas de aula, muitas vezes faltam estrutura. Eu enxergo essas diferenças, mas, existe muito mais, essa é só a ponta do iceberg (...). Na rede particular você não tem liberdade de propor as coisas pensando na justiça social ou naquilo que é certo. Por exemplo, na rede privada já fui induzido a aprovar aluno, porque aluno é cliente (...). Na rede particular eu tive uma disciplina que eu deixei 14 alunos de recuperação porque eles plagiaram o trabalho de TCC, eu era o coordenador da disciplina de TCC, eles plagiaram, copiaram e colaram, dei zero para todos, plágio é crime, né? E não fiz por autoritarismo, eu já tinha explicado antes, mandei todas as leis federais e disse que não podia fazer plágio. E aí os alunos me entregaram o trabalho plagiado. Quando dei zero, eles se juntaram e foram na coordenação do curso e argumentaram: o cara deixou todo mundo de recuperação. A direção e a coordenação vieram falar comigo e eu disse que estava errado, que não voltaria atrás. A direção e a coordenação já sabiam que não tinham argumentos. Não é argumento de ordem subjetiva, é pragmática, ou é, ou não é. Eu fiz o jogo inverso, se vocês coadunarem com isso, vocês estão assinando embaixo que a instituição comete crimes de plágio, isso vai para biblioteca, vai para o acervo. E aí eles tiveram que concordar comigo. Você vai dar aula, mas, no seu plano de fundo tem que agradar aqueles clientes e a coordenação para não ficar sem emprego. Não dá para puxar muito o nível de complexidade com os alunos porque eles irão mal na prova, reprovarão na disciplina e você será responsável por isso (...). No Instituto Federal não tem essa, se tiver que reprovar, acontece!” (IF M8).

A participante IF Hd9 percebe que em outras redes (municipal e estadual) não há valorização salarial e por isso, os(as) docentes precisam trabalhar em mais de uma escola. Além da sobrecarga de trabalho sobre a regência de aula em diferentes escolas, não existe tempo para desenvolver outros projetos (como extensão e pesquisa).

“Então você vê colegas que trabalham na rede municipal e na rede estadual, que são redes que a remuneração é baixa, a pessoa precisa acumular dois

trabalhos ou três trabalhos. Então, ela não tem nem tempo e disponibilidade para se dedicar a essas outras atividades. Em outras escolas é muito, é muito raro você ver, até tem colega que faz projetos, mas, é aquela coisa assim, para conseguir fazer um projeto numa escola municipal a pessoa fica acabada, acho difícil, bem complexo!” (IF Hd9).

A participante IF K10 percebe que a rede privada de educação básica está direcionada para as relações de mercado, do oferecimento de produto educacional para clientes consumidores(as). Para a participante, essa relação desvaloriza o ofício e tira a autonomia docente. Considera que o(a) docente é tratado(a) como um “serviçal” dos(as) estudantes / clientela. Em relação as redes públicas de educação básica, apesar de não ter adquirido experiências nesses espaços, percebe que as questões administrativas da carreira docente são mais por indicações do que por competência.

“Trabalhei três anos numa rede privada, numa escola privada, tradicional lá de Taubaté. No começo foi ótimo, depois eu vi que já não cabia naquela escola (...), mas, por uma ideia de mercado mesmo, do professor ser o serviçal do aluno! Não sei se é essa palavra! Mas assim, o aluno está pagando, então você tem que servir o aluno da melhor maneira, com sorriso no rosto, isso e aquilo! (...). Eu não experimentei tanto o ensino municipal e o estadual para comparar, nessa perspectiva mais administrativa da carreira, mas, eu acho que é isso, as perspectivas não são as mesmas. Mas, depende muito de quem está ali na gestão, de quem está coordenando, de quem está organizando e da força dos professores também” (IF K10).

Considerando os apontamentos, os elementos que caracterizaram os contextos de outras carreiras docentes de diferentes níveis de ensino e redes de educação citados foram:

- a) Condições de trabalho: plano de carreira e salários não atrativos; infraestrutura sucateada; espaços educativos e materiais didático-pedagógicos precários; pouco investimento do poder público em relação às políticas públicas; falta de estímulo para a formação profissional continuada; quadro docente defasado; inexistência ou dificuldade de participar de grupos de representação institucional ou de ocupar cargos de gestão. No caso da rede privada os problemas estão relacionados ao tipo de política educacional (neoliberal) que entende o ensino (básico ou superior) na perspectiva mercantilista para gerar de lucros, e traz como consequências para o trabalho docente a exploração das relações de trabalho, impessoalidade e obediência institucional (para não entrar em conflito com a clientela atendida);
- b) Atribuição das atividades docente: carga horária de regência de aula elevada; carga horária reduzida para planejamento de aula; vínculo trabalhista precário; vínculo de trabalho em mais de uma escola para complementar a renda; carga horária reduzida ou

inexistente para desenvolver projetos de extensão e pesquisa; inexistência de carga horária extraclasse para atender estudantes;

c) Trabalho pedagógico: liberdade didática reduzida; destituição da autonomia e da autoridade profissional para desempenhar as atribuições da atividade docente;

d) Insatisfação e mal-estar: dificuldade de criar vínculo afetivo na relação docente-discente; comprometimento reduzido com o trabalho devido à dificuldade de criar sentimento de pertencimento; problemas de convivência social como desrespeito e/ou de outros tipos; geração de sentimentos negativos como pessimismo e ceticismo.

Os aspectos identificados sobre as experiências de outros contextos de trabalho revelaram semelhanças com os estudos que abordaram os aspectos de insatisfação, condições inadequadas de trabalho, mal-estar e abandono da carreira (FAVATTO; BOTH, 2019; CHORNEY, 2009; CARDOSO, 2014; CAZERS; CURTNER-SMITH, 2017; FARIAS et al., 2015; FOLLE; NASCIMENTO, 2010; KRUG et al., 2019; MÄKELÄ; HIRVENSALO; WHIPP, 2015).

Portanto, as percepções e experiências de outros contextos, evidenciadas através das narrativas, revelaram vários elementos relacionados às inadequadas condições de trabalho (principalmente relacionados a sobrecarga de regência de aula e acúmulo de cargos) que tornam a carreira docente desvalorizada e pouco atrativa. Essa desvalorização reduz a autonomia e autoridade profissional docente, gera sentimentos negativos, causam mal-estar e insatisfação profissional e pessoal.

Por outro lado, também identificamos que a entrada na carreira de magistério EBTT representou o inverso no que se refere aos problemas apresentados em outras redes de ensino. Desse modo, o ingresso foi motivado por interesses relacionados às condições adequadas de trabalho, a estruturação da carreira e as recompensas salariais mais atrativas. A seguir as narrativas elucidam com mais detalhes os percursos que levaram ao ingresso na Rede Federal de Educação:

“Então eu é... sempre tive... sempre assim, após a graduação, para entender um pouco o processo, sempre tive vontade de trabalhar no ensino superior, então a minha carreira docente ela foi moldada... ela foi criada, ela foi sendo, na medida do possível, porque a gente não faz tudo aquilo que a gente quer, sempre com essa meta de ser professor do ensino superior. É claro que existe uma construção que você precisa passar por essas fases para chegar ao menos numa carreira universitária nível federal ou estadual, mas é, eu, com o processo, embora eu ainda visse essa questão de estar no ensino superior efetivamente, produzir conhecimento para área, de alguém que produz conhecimento mesmo, eu fui entendendo, mesmo para a educação básica, um professor para dar uma aula mais consistente, para que ele consiga formar

um sujeito que ele gostaria, a formação em nível de pós-graduação stricto sensu é importante, então eu acho que tem sim, sem hipocrisia nenhuma um olhar para o ensino superior, para esta carreira, mas, eu não tenho dúvida que eu fui me tornando professor de escola, a partir do momento que eu fui estudando a pós-graduação stricto sensu, então eu acho que o Instituto Federal é uma política pública que possibilita efetivamente um pouco isso, embora nem sempre aconteça, não sei se sempre as pessoas vão para pós-graduação para melhorar sua aula, mas, eu acho que o IF é uma instituição que possibilita né?” (IF D1).

Ao terminar a graduação, IF D1 começou a trabalhar na educação básica, adquiriu saberes experienciais e deu continuidade à formação continuada. No entanto, procurou construir a própria carreira direcionada para trabalhar no ensino superior. Para alcançar esse objetivo entendeu que precisaria passar por experiências na educação básica e pelo processo de qualificação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Desse modo, ingressou no Instituto Federal no cargo efetivo de magistério EBTT pelo fato de ser uma instituição que possibilita trabalhar tanto na educação básica quanto na superior, além de oportunizar espaço para produzir conhecimento para área da Educação Física escolar.

“Estava no estado, mas, eu falei que tinha sido mandado embora, fui mandado embora em julho, fiquei preocupado com o meu salário, com as minhas rendas mensais que iam cair. E por coincidência em setembro ou outubro eu recebi um e-mail do Instituto Federal falando que eles estavam fazendo reaproveitamento das listas dos concursos, e aí eles tinham seis vagas lá para ocupar com é... com os candidatos dessas listas, que estavam na lista de espera e eu era um deles. Então tinha seis câmpus e eu era o sexto. Era para indicar uma preferência, se eu tivesse interesse eu indicava uma preferência desses câmpus e eu ia ser o sexto contemplado. Então eu pensei, bom, eu entendi, então vou ficar com o que sobrar, tem seis câmpus, eu sou o sexto, vou ficar com o que sobrar” (IF R2).

Para IF R2, o acúmulo de cargos (Diretoria de Ensino e no ensino superior privado) e a carga horária estavam exaustivos. Afirmou que não procurava ingressar especificamente no ensino superior da rede pública, pois não tinha construído carreira acadêmica relacionada as pesquisas e publicações. Quando soube do processo seletivo da Rede Federal através de publicações de colegas realizadas nas redes sociais, surgiu a motivação de ingressar devido a possibilidade de trabalhar na educação básica, em escola técnica de ensino médio. Após ser chamado, assumiu o cargo efetivo de magistério EBTT.

“É muito objetivo isso, porque também foi mais uma pessoa, um grupinho na verdade, como a gente estava ali na UFMG, a professora do IF de Palmas, a professora Kellen que é muito minha amiga, foi ela que falou: olha tem Instituto em São Paulo, vocês precisam prestar, falou para mim e para outros

colegas que também são de São Paulo. E... eles já trabalhavam ali, um grupo já trabalhava no IF, a Marry em Ouro Branco, o Adriano em Curvelo, o Rodrigo que é um outro amigo nosso no outro IF lá de Minas e eu não tinha noção do que é que era o Instituto Federal e... não tinha ideia também, muito do que era, aí eu comecei a estudar mesmo para um concurso e... acho que até por conta da minha experiência do estado, me ajudou a ser aprovada no concurso. Prestei uma vez e aí principalmente pela prova didática, que eu tive uma nota mais alta e... aí eu consegui ser aprovada (...). Em 2014, eu estava no doutorado, tinha já deixado a FAM, estava na UNIARARAS e estava no estado e aí eu não tinha condição de ficar (risos), fazendo um doutorado em Belo Horizonte, morando na cidade de Americana com trabalho em Sumaré e um trabalho em Araras. Então é aquela loucura que todo professor já passou, de mais de 50 aulas na semana, trabalhando os três períodos e aí eu falei nossa! Não vou dar conta e aí surgiu a oportunidade de prestar o concurso do Instituto Federal de São Paulo, da cidade de Salto, especificamente, que foi o que eu escolhi. Prestei 2014, e no segundo semestre de 2014 já fui chamada. Dessa forma, pude sair da rede estadual, sair da rede privada e entrar numa instituição que... que com todos os problemas é uma instituição que valoriza o ensino, a pesquisa e extensão” (IF C3).

Para IF C3, o cansaço e as dificuldades ocasionadas pelo acúmulo de cargos (rede estadual / educação básica e rede privada / ensino superior), a quantidade excessiva de aulas ministradas semanalmente, a continuidade do processo formativo (mestrado) e a distância geográfica entre o trabalho e o estudo, fizeram procurar outras possibilidades com melhores condições de trabalho e de vida. Através de diálogos com os pares (que já trabalhavam nos IFs) no grupo de estudos que participava, tomou conhecimento da Rede Federal, prestou o concurso e foi chamada para assumir o cargo efetivo de magistério EBTT.

“Já conhecia. Eu tinha muitos amigos que trabalhavam no Instituto Federal em Goiânia, foi em Goiânia. Mas, a trajetória era sempre Instituto Federal e Universidade né? Tanto que o pessoal do Instituto, meus colegas, falavam o que você está fazendo aqui? Todo mundo está querendo ir para a universidade e você estava na universidade e veio para o Instituto? De que eu estava fazendo o caminho ao contrário! É difícil de entender, são escolhas né? Que são profissionais, que são pessoais, enfim! Mas é... então acho que foram esses elementos (...). Mas, a questão pessoal começou a interferir demais na minha vida. Eu com filho pequeno de 1 ano com meu companheiro em São Paulo. Ele ainda vinha nos finais de semana e foi um ano muito difícil, o ano de 2016. E aí eu decidi voltar para São Paulo. Já era algo que eu queria fazer, mas, eu não tinha ainda uma data. Eu sabia que uma hora eu ia voltar por questões familiares, a mãe, a irmã, enfim. Mas, essa situação com o meu filho fez com que isso fosse decisivo. Então, em 2016, pedi uma licença sem vencimento e nesse ano, acho que nesse ano, em 2016 ou 2015, acho que foi 2016 eu fiz o concurso para o Instituto e fiz um outro concurso também na Universidade Federal de São Paulo no câmpus da Baixada Santista. Como no Instituto eu fiquei em segundo lugar e não tinha perspectiva da onde ia me chamar, eu larguei mão! Ah, não vai dar certo! Até chamar, vão me chamar lá para o outro lado do estado, eu perdi as esperanças do Instituto e foquei nesse concurso da Universidade Federal de São Paulo. E acabei passando

nesse concurso. E aí fiz todo o processo de redistribuição e tal super demorado e quando estava finalizando, o diretor do câmpus de Itapetininga me ligou e me chamou para assumir o cargo aqui. E aí nossa, eu já estava vendo casa em Santos para morar. Nossa, foi uma decisão das mais difíceis que eu tive que tomar e tomei essa decisão motivada por questões pessoais de assumir o Instituto Federal. É claro que a manutenção da carreira, muito próxima à universidade, eu não ia ter muitas perdas, embora eu teria que iniciar a carreira de novo, mas tinha uma carreira. Essa foi uma questão que foi fundamental nessa decisão” (IF J4).

Para IF J4, as questões pessoais, principalmente devido à distância geográfica motivaram buscar concursos em universidades e IFs que possibilitassem essa aproximação. Passou em dois concursos públicos, na UNIFESP e no IFSP. Contou que já conhecia o trabalho desenvolvido nos IFs através de diálogos com amigos(as) que já trabalhavam na rede. Tinha conhecimento que o plano de carreira na Rede Federal era semelhante a carreira de magistério superior, e mesmo que houvessem algumas perdas salariais por iniciar uma nova carreira, as questões familiares relacionadas à proximidade entre o trabalho e a residência foram decisivas para ingressar no cargo efetivo de magistério EBTT.

“Olha, eu não sei se foi eu pesquisando, porque eu sempre pesquisava muito sobre concurso, talvez alguém tenha divulgado. Foi uma dessas duas possibilidades. E aí eu comecei a pesquisar sobre, mas, não tinha tanta informação. Era uma coisa bem nova para todos e acabei avisando alguns amigos para prestarem. E você olha, é uma vaga só, aí você pensa, se vai fazer ou não, fiquei pensando e no último dia eu fiz a inscrição. E aí eu fiz pensando obviamente na primeira coisa que foi o salário. Então eu olhei, uma carga horária de 40 horas eu vou ganhar quase a mesma coisa ou um pouquinho mais do que estava ganhando com dois cargos. Vou trabalhar um pouco menos. Isso me fez pensar nessas questões, de carga horária de trabalho, salário e de proximidade, me motivaram a prestar. Naquela época não era muito conhecido, eu tinha só especialização e o pessoal que tinha mestrado e doutorado ficaram pelo caminho. No final acabou dando certo. Mas, não imaginava que era uma Instituição tão boa, fiz uma boa escolha! (...). Porque a gente recorre a dois cargos devido ao salário ruim e por isso, às vezes, a gente acaba recorrendo a isso. E aí eu prestei o concurso no Instituto, larguei esses dois cargos e fui para Rede Federal. No Instituto Federal, na educação básica, só tem ensino médio. E aí, essa questão só de ensino médio, já estava um pouco mais familiarizada, mas, o Instituto te dá outras oportunidades né! Além de ser professora de Educação Física, eu poderia desenvolver outros projetos de extensão e de pesquisa. Não só isso! Eu acho que o Instituto também proporciona o trabalho em outras situações que eu vou falar no decorrer da entrevista” (IF F5).

Para IF F5, o acúmulo de cargos (ensino fundamental e médio) e a carga horária estavam exaustivos. Não sabia como a Rede Federal funcionava de fato. Quando soube por meio de pesquisas feitas na internet que teria concurso público para atuar na educação básica com o

ensino médio, e de que as recompensas salariais eram atrativas, prestou o concurso com a expectativa de conhecer outra realidade e melhorar as condições de trabalho, de remuneração e de carreira. Assim, ao ser chamada, assumiu o cargo efetivo de magistério EBTT.

“Depois, na faculdade, estava com uma ideia de prestar concurso para ser professor de escola (...). Meus amigos me indicaram, falaram óh, tem esse concurso aqui e eu falei vou prestar! Não conhecia o IF. Eu fui conversando com as pessoas e elas falavam bem, que tinha uma estrutura legal, que pagava bem e tal (...). Então eu passei no IF, mas antes, eu tinha prestado concursos para escolas municipais, que acabei não indo bem! E no IF ocorreu de me sair bem!” (IF He6).

Para IF He6, a Rede Federal foi apresentada através de indicação de amigos(as). A partir disso, procurou informações sobre a rede e descobriu que havia melhores condições de salário, trabalho e carreira. Diante da possibilidade, assumiu o cargo efetivo de magistério EBTT.

“Eu conheci o IF por causa dos professores que trabalhavam em Barretos. A professora Zenaide Galvão trabalhava lá com a gente, eu não lembro se a Juliana já estava nessa época (...). Então vários professores, não vou lembrar quantos, mas, eu lembro que pelo menos uns sete professores do curso Educação Física prestaram o concurso do Instituto Federal em 2014. E aí eu prestei junto porque na sala dos professores por meio das conversas fiquei sabendo do processo. Foi por isso que eu acabei prestando o concurso para o Instituto Federal. Ao ler o edital eu vi que não tinha ensino superior. Até então eu estava atuando em Barretos com o ensino superior (...). Eu prestei o concurso em 2014. Eu não conhecia o Instituto Federal, não sabia nem do nome do Instituto Federal. Em 2014 eu descobri que tinha um Instituto Federal a 20 minutos da minha casa. Do lado de Mogi das Cruzes tem um IF, em Suzano. Não sei quando inaugurou, não sabia que havia sido construído um lá. Quando soube já tinha escolhido prestar para Barretos. E novamente em segundo lugar (risos). Não fui chamado. Em 2015 prestei de novo para São João da Boa Vista, que era mais próximo de Rio Claro, onde eu estava morando. Em 2015, segundo lugar de novo (...). E por conta disso, com a leitura do edital, percebi que em alguns câmpus tinha cursos de pedagogia e em outros não. Eu comecei a pensar nisso. Poderia começar em Barretos e depois, talvez, pedir transferência para outro lugar. E ao conversar com os professores, um deles falou que conhecia o IF de Muzambinho que fica no sul de Minas e outros cursos que tinham a Educação Física no próprio Instituto Federal. Eu falei: nossa, que legal! Então talvez seja possível dentro de algum câmpus de São Paulo ter um curso superior de Educação Física também, por que não? Se há fora do estado? Ou atuar na pedagogia por conta do mestrado e doutorado na educação. Eu sempre tive vontade de fazer pedagogia. Estou finalizando agora! Em contato com esses professores eu fiquei sabendo desse concurso e foi assim que conheci um pouco mais da estrutura do Instituto Federal. Para o concurso eu fiz a leitura de toda parte de documentação, da lei de criação, aí que comecei a saber um pouco melhor o que era o Instituto Federal (...). Mas, aí eu prestei e não posso negar que a questão do salário também estava presente. Toda essa parte da questão salarial e dessa conversa com outros professores que conheciam professores do IF, porque até então não conhecia nenhum professor do IF, mas esses professores, principalmente

de Barretos do Centro Educacional começaram a falar um pouco mais sobre o plano de carreira (...) surgiu essa lista de espera de São Paulo. Eu era o primeiro. Me ofereceram Campinas, Campos do Jordão e Piracicaba. Acabei escolhendo o câmpus mais perto de onde estava morando” (IF P7).

Para IF P7, o planejamento era terminar o doutorado e começar a prestar concursos para trabalhar no ensino superior. O foco era entrar na UNESP (pois havia obtido experiências como professor estagiário nessa instituição). No entanto, surgiu uma oportunidade e foi contratado para trabalhar em um curso superior de Educação Física na rede privada. No final do doutorado, em diálogos com os pares na instituição em que trabalhava, tomou conhecimento dos IFs. Soube que a Rede Federal oferecia boas condições de trabalho, plano de carreira e remuneração. Foi através da leitura do edital do concurso e das leis de criação da rede que pode entender o funcionamento dos IFs. Após a leitura do edital, percebeu que o cargo de Educação Física era para atuar na educação básica com possibilidade de atuar no ensino superior. Apesar do estado de São Paulo não oferecer curso superior em Educação Física, sabia que outros estados ofereciam e que a redistribuição poderia ser uma alternativa. Além disso, adotou como estratégia prestar o concurso em câmpus que oferecia o curso de pedagogia, pois havia a possibilidade de trabalhar no ensino superior, já que a pós-graduação havia sido feita na área da educação. Em seguida, passou no concurso e ingressou no cargo efetivo de magistério EBTT.

“Eu atribuo ao professor Mauro... que contribuiu muito com a minha trajetória docente, sou eternamente grato. Ele já dizia para gente naquela época, para os orientados: ‘olha: para mim, o melhor emprego que existe nesse momento é o Instituto Federal. Ok!’ Porque ele tinha um orientado que era do Instituto Federal que era o Alan. E aí passou uma leva de concurso do Instituto, nesse período que estou falando, concomitante, 2014/2015 e 2016, não sei precisar quando! Eu prestei alguns concursos do Instituto, mas, eu rodei, né? O que acontece, eu nunca estudei para concurso. Exceto esse que passei no Instituto (...). Até que o Mauro no meio de 2016 (...) mandou no meu e-mail, (...) divulgação de professor substituto no Instituto Federal do Sul de Minas, câmpus Muzambinho (...) eu ingressei nesse concurso do Instituto Federal como substituto em Muzambinho (...). E foi aí que... você estando dentro do grupo dos professores, muita gente começou a falar: olha, em Pouso Alegre abriu um concurso no Instituto Federal também. Em uma semana, depois que abriu, eu ouvi de uns cinco ou seis professores de áreas diferentes, da matemática, da história e outras áreas... Eu fiquei por dentro, analisei bem o edital. O fato de estar dentro da Instituição também ajuda, não no sentido da banca ser coagida, não é isso! É de você saber qual é a estratégia que você vai usar na prova. Porque todo mundo passou, naquela Instituição. Então, as pessoas adotaram diferentes estratégias, por exemplo, na prova. E aí eu fui aprendendo isso com eles. Até que... prestei a prova lá, foram duas fases, passei e cá estou” (IF M8).

Para IF M8, embora ainda não soubesse o que era a Rede Federal, afirmou que desde o final da graduação e durante o período que cursou o mestrado, já sabia que a carreira de magistério superior era a que melhor remunerava. Atribuiu o conhecimento da Rede Federal ao professor Mauro Betti e aos relatos de amigos(as) do mesmo círculo social que também são professores(as) e, inclusive alguns deles(as) já atuavam na Rede Federal. Esses fatos somados com a valorização do trabalho docente, condições de trabalho e remuneração contribuíram para ingressar no cargo efetivo de magistério EBTT.

“E no Instituto Federal eu vi uma realidade diferente, de ter uma estrutura, de poder ter espaço, por exemplo, da pesquisa, que era algo que eu já estava desenvolvendo no mestrado, que eu tinha interesse, é..., uma possibilidade de trabalhar com projetos. Então eu fiquei como substituta em poucos meses, de dois a três meses, eu tive projeto de extensão! (...). E aí, despertei para o Instituto. Em 2012 estava saindo bastante concurso do Instituto apareceu uma vaga no IFSULDEMINAS para efetivo. Resolvi fazer justamente pela experiência positiva que eu tive enquanto substituta (...) eu tinha feito outro concurso em Belo Horizonte para área da Saúde, eu saí antes do contrato e fui para Belo Horizonte trabalhar no SUS. (...) Algumas coisas lá me incomodavam em termos de estrutura e gestão (...). Por mais que tivesse na área, a gestão não liberava para estudar. Eu tentei fazer uma Pós-Graduação que era uma aula em um sábado por mês. Eles não me liberaram para fazer a pós, e era na área do trabalho. (...) Resolvi exonerar, e fui para IF trabalhar com Educação Física escolar, pela ideia e por essa expectativa de que eu poderia continuar estudando e também desenvolver esse outro lado de estudos e pesquisa, que é algo que eu gosto muito. Então, na verdade eu fui para docência e isso tem uma relação muito forte com a estrutura do Instituto, se fosse um outro concurso de escola, eu não teria ido (...). Eu exonerei Em 2012. No início de 2013 assumi o instituto (...) em Poços de Caldas para assumir a vaga efetiva” (IF Hd9).

Para IF Hd9, os principais motivadores de ingresso no Instituto Federal e continuidade na carreira docente se relacionaram com a experiência docente adquirida como professora temporária na própria Rede Federal. Por outro lado, o outro cargo acessado em seguida, na área do bacharelado para trabalhar junto ao SUS, não possibilitava a continuidade de qualificação profissional devido a incompatibilidade de horário. Desse modo, as experiências positivas obtidas na Rede Federal como valorização do trabalho docente, condições adequadas de trabalho e possibilidades de trabalhar com o ensino, pesquisa e extensão, somados ao interesse de fazer formações continuadas, influenciaram na busca de novas oportunidades através de concursos públicos. Passou em dois concursos públicos, em uma universidade estadual de Minas Gerais e no Instituto Federal do mesmo estado, mas optou pelo Instituto Federal devido as experiências positivas, por se sentir confortável com: o espaço do câmpus, a estrutura e a cidade.

“Aí depois que eu terminei o mestrado, eu fiquei lá em Rio Claro, às vezes, batendo cabeça, às vezes, pensando o que é que eu ia fazer da vida e aí apareceu... estava aparecendo muitos processos de Institutos Federais (...). E fiz o processo do IFSP de Cubatão (...). Na verdade assim, até fazer o processo da Rede Federal, eu não sabia direito o que era a Rede Federal, sabia dos CEFETs, mas não sabia muito bem, que eu acho que é uma questão também do Instituto Federal de São Paulo que é meio invisibilizado. E aí eu fui fazer o processo, mas também fui buscar. E falei: nossa que legal, nossa tem carreira, nossa posso trabalhar com pesquisa, extensão e com ensino, nossa posso abordar determinadas coisas, tem um ensino que não é muito engessado, às vezes, né? (risos). Às vezes, a gente consegue romper algumas barreiras e avançar. E entrando no IFSP é que de fato eu tive uma perspectiva dentro das coisas que eu podia fazer como professora de processo substituta (...). E foi isso, eu não conhecia direito, tive também influência de uma amiga que falava: eu só faço prova para Instituto Federal, eu perguntei para ela o porquê! Porque na minha cabeça a possibilidade que existia era a formação inicial, eu fiz o mestrado eu vou trabalhar na faculdade, entendeu? Era esse o viés. Ou então vou fazer o concurso para trabalhar no município, no estado, mas não na Rede Federal. E aí foi mesmo dentro da rede que eu fui conhecendo isso (...). Foi ali dentro mesmo da Rede Federal que eu comecei a falar: é isso! Eu gosto de fazer? Eu gosto da aula? Sim! E quem disse que eu não estou formando profissionalmente as pessoas? Quem falou que isso não está acontecendo? A gente está formando, a gente trabalha com formação humana e técnica, formação para a vida (risos) (...). Eu fui no Pedro II para fazer prova também, rodei o Brasil fazendo prova, fui para o Mato Grosso do Sul, fiz prova para o Pará, eu fiz prova para Minas Gerais, fiz prova para São Paulo e isso tudo dentro do IFSP já! Sendo substituta e tendo um apoio danado lá, todo mundo torcendo para eu passar! Tanto é que quando eu falei: passei e estou indo - (risos) Uhuuu, foi uma festa e eu fiquei muito feliz!” (IF K10).

Para IF K10, após o mestrado, o interesse inicial foi de trabalhar na educação superior. Através de conversas com amigos(as) e com um professor formador (orientador de TCC e mestrado), entendeu que a Rede Federal, embora a maioria dos processos seletivos que prestou estivesse voltado para o ensino médio, não deixava de ser uma oportunidade de trabalhar na perspectiva da formação humana, técnica e profissional, além da possibilidade de atuar na educação superior. A partir desse entendimento e das experiências positivas obtidas enquanto professora substituta da Rede Federal e do incentivo dos pares, prestou concurso e foi efetivada no cargo de magistério EBTT.

Os atributos apresentados nas narrativas simbolizam os pré-requisitos da valorização profissional docente propiciados pela carreira de magistério EBTT. Embora sejam percursos individuais de trajetórias profissionais de carreira, identificamos que os fatores que motivaram a busca pela Rede Federal de Educação convergiram para a compreensão objetiva de elementos importantes como: plano de carreira e recompensas salariais mais atrativas; melhores condições

de trabalho, principalmente relacionadas as atribuições das atividades de trabalho docente (possibilidades de trabalhar com ensino, pesquisa e extensão), tanto na educação básica quanto na superior, em locais que oferecem infraestrutura física, didática e pedagógica adequadas.

Também observamos que as trajetórias profissionais foram construídas pelas experiências profissionais obtidas em diferentes contextos. Embora tenha sido explorado os percursos individuais, identificamos três aspectos em comum nos percursos profissionais que marcaram as trajetórias: as pessoas, as relações humanas e os contextos através de estímulo positivo, indicação e orientação de professores(as) formadores(as); espaços sociais de formação continuada; espaços sociais de trabalho.

Considerando esses pontos de convergência, a nossa análise coaduna com a investigação de McEvoy, Heikinaro-Johansson e MacPhail (2018), que revelou através de processos relacionais, forte correlação entre o apoio, estímulo e orientação dos profissionais (docentes formadores(as)) e a influência, interesse, impactos da entrada, desenvolvimento profissional e desempenho na carreira de professores(as) de Educação Física.

E de forma complementar, considerando o processo continuum de construção da identidade profissional, constatamos que a constituição do *habitus* profissional tem forte relação com os elementos de convergência entre as orientações progressistas de professores(as) formadores(as), as relações humanas em diferentes contextos e aos elementos objetivos que estruturam a carreira de magistério EBTT.

Analisado de forma introdutória os fatores que influenciaram os(as) participantes a ingressarem nos IFs, apresentaremos de forma mais detalhada os atributos específicos que estruturam a carreira de magistério EBTT e o trabalho docente através da apresentação de cinco temas principais para dar ênfase nas narrativas do grupo investigado.

Após as narrativas, realizaremos a análise sobre os atributos para compreender de forma global e integrada os elementos de valorização social do trabalho docente nos IFs e, assim, conceituar traços característicos inerentes à carreira de magistério EBTT.

Recompensas salariais e valorização social do trabalho profissional docente

“O que eu percebo, não sei se isso é importante para sua pesquisa! Mas, tem uma questão muito forte com o status, então, às vezes, você produz um conhecimento interessante como professor do Instituto Federal, mas o professor da universidade não reconhece. Então, às vezes, eu percebo que é mais difícil você ser convidado para participar de banca de mestrado e doutorado, porque tem esse preconceito dos professores do Instituto Federal, entende? Eu percebo também nos nossos colegas uma falta de engajamento para produzir conhecimento, então parece que os colegas estão no Instituto

Federal, ganha um salário melhor e eles se contentam e querem dar aula de Educação Física no ensino médio ou fazer um projeto de terceira idade que é legal pra caramba, mas, muitos deles não produzem conhecimento. O que me desanima hoje no IF é essa cultura de um professor de educação básica no Instituto Federal que não está produzindo conhecimento para sua área. No nosso IF, talvez dê para contar nos dedos os professores que tem uma produção acadêmica relevante no nosso meio aqui né? Independente se é Educação Física escolar ou não... uma produção acadêmica e que continua produzindo” (IF D1).

“Se me falasse na faculdade assim, poxa você quer um dia ser professor aqui na Unesp, na USP ou na Unicamp? Eu falaria, é claro que quero, oloco! Vou estudar para isso. Vou fazer um mestrado e um doutorado, quero sim ser um professor na Unesp e na Unicamp. Mas, trabalhando na educação né? Conhecendo as faculdades, conhecendo essa lógica de hoje, de que as universidades públicas vivem de cobrança quantitativa de pesquisa (...). Eu conheço hoje várias pessoas da Unesp que me tratam como igual, como um par, eu também sou um professor de uma instituição pública, eu acho bacana isso, apesar de eu ser do ensino médio, mas eles me tratam como um colega deles de profissão, conversam comigo sobre o salário deles lá na Unesp e me falam da cobrança que eles têm (...). Na Rede Federal a gente tem mais tempo para trabalhar, para conversar, preparar aulas e o salário é melhor. Há uma carga emocional diferente para trabalhar, ela é mais positiva na Rede Federal” (IF R2).

“O instituto dá tanto uma valorização para o professor quanto dá condição para o aluno estudar (...). Então eu consegui ter muito mais qualidade em dar as aulas e fazer o doutoramento (...) aí quando você é remunerado e tem mais tempo, você é valorizado e consegue estudar mais e agregar no seu trabalho quando você retorna” (IF C3).

“É por aí um pouco que eu consigo fazer essas relações entre a Rede Federal como aquela que é a menina dos olhos dos professores pela carreira, pela remuneração e pela possibilidade de dedicação exclusiva. Essa coisa de trabalhar numa escola e ter que trabalhar em outra e outra é muito desgastante. Por ter condições mais dignas de trabalhar efetivamente. Mas, é muito mais pelo relato de experiência dos meus colegas do que da minha própria trajetória como professora, que é muito mais vinculada a área não escolar do que a área escolar (...). O que eu percebo dentro do Instituto Federal, a partir dos meus colegas? Eu faço esse paralelo, a partir do que eles têm de experiência. E que o Instituto Federal é o lugar que todo Professor quer para trabalhar. Eu escuto muito isso quando a gente está debatendo o Instituto Federal, o câmpus, as questões políticas, os conselhos, as pautas mais duras e muitos professores relatam: ‘olha, poxa eu estudei tanto, eu queria estar aqui no Instituto Federal, mas poxa vida, eu não esperava encontrar professores assim e assado’ (...). Então eu percebo que os professores que trabalharam no ensino público fazem esse relato muito forte de que o Instituto Federal sempre foi o alvo, o objetivo da carreira docente” (IF J4).

“O Instituto tem alguns diferenciais. Eu acho que o principal deles é a parte da dedicação exclusiva. Por experiência própria, você trabalhar em dois locais, é diferente de você trabalhar só em um, até por questão de carga

horária. Outra questão que impacta muito, é essa proporcionalidade de preparação de aula. Se eu tenho 9 horas de aula eu tenho 9 horas preparação. Se a gente comparar, por exemplo, no estado, se o professor tiver 32 aulas ele terá 5 horas de preparação e 3 horas de HTPC - que é de reunião. Ter esse tempo para preparar as suas aulas é um diferencial muito grande. Você consegue pensar, você consegue preparar aulas melhores. Quando você não tem tempo a aula fica do jeito que deu. Possivelmente são as mesmas aulas de muitos anos atrás e elas não se modificam. Isso é um diferencial. Obviamente que o professor precisa utilizar esse tempo para preparar aula. Se ele utiliza de fato esse tempo para repensar a sua prática e preparar a sua aula, a gente tem um diferencial muito grande (...). Eu penso assim, é o seguinte, porque a gente chega com aquele status de que o aluno vai fazer engenharia, medicina e direito e isso é quebrado no Instituto. Isso é quebrado porque têm bons professores em todas as áreas e os alunos começam a se perceberem. A gente teve alunos que foram fazer geografia, que foram fazer sociologia, uma aluna na USP que está fazendo licenciatura porque ela se identificou ali (...). É um conjunto, a gente tem um salário melhor, dentro da nossa carga horária, a gente consegue estudar, a gente consegue fazer pesquisa, a gente consegue fazer extensão, a gente dá as nossas aulas e a gente tem um tempo de preparação para as nossas aulas, que eu acho que também é um diferencial, além da dedicação exclusiva. Isso que eu acho que modificou muito e que talvez tenha contribuído muito na minha trajetória profissional e até para minha melhoria enquanto docente de Educação Física, é isso!” (IF F5).

“É uma instituição que paga bem seus professores. Isso também acaba refletindo numa qualidade. Eu vejo o Instituto Federal por aí! Tendo como carro-chefe os cursos integrados, por mais que às vezes, esse discurso incomoda algumas pessoas, mas é isso!” (IF He6).

“O primeiro ponto que poderia destacar é a dedicação exclusiva. Por eu ter dedicação exclusiva, não preciso me preocupar em qual escola que eu tenho que ‘pular’, em qual outra escola eu preciso ir. A dedicação exclusiva me dá uma estabilidade de pensar o direcionamento da minha aula (...). Nesse ponto a gente chega na parte que é um diferencial do IF também, que uma hora aula equivale a uma hora planejada (...). Então essa parte de ter uma hora aula e uma hora aula planejada e receber por ela (...). Essa possibilidade de ter uma hora aula e uma hora de planejamento me ajuda bastante a melhorar minha própria aula. É um diferencial para a minha carreira (...). O salário, não posso deixar de falar (risos) da questão salarial e da qualidade de vida. Embora a gente receba mais pela qualificação. A gente é retribuído mais pela formação. O mestre recebe mais que o especialista, o doutor recebe mais que o mestre. Tem a possibilidade do RSC para você conseguir receber um valor a partir das suas publicações, a partir dos seus itens destacados por esse programa dentro da rede, que também é um diferencial que as outras redes não têm (...). Um doutor no Instituto Federal, recebe mais do que o salário dele, que é o meu caso aqui hoje. A retribuição pelo doutorado é maior do que o meu próprio salário base. Esse outro ponto do salário também é um diferencial da Rede Federal (...). Então, pensando na questão salarial, se um professor ganha bem significa dentro dessa lógica maluca que a gente vive hoje, significa que é uma profissão importante. Sendo importante, mais pessoas vão querer se qualificar e ingressar nessa rede. Logo, teremos melhores profissionais ou pelo menos espera-se que tenhamos melhores profissionais nesses espaços com conhecimentos diversificados. E que não

seja tão desvalorizado. A Rede Federal auxilia com essa progressão da profissão, com esse plano de carreira. O plano de carreira auxilia a valorizar a própria educação (...). Penso que o plano de carreira não é só um plano relacionado à parte financeira e burocrática de enviar documentação, no nosso caso, de atingir os dois anos e passar para o próximo. Vai além, tem que pensar no próprio desenvolvimento, se está fazendo a primeira aula do primeiro ano hoje, o que está sendo feito igual e o que está diferente? O que avançou na literatura? O que já produzimos de avanço enquanto profissionais da nossa área?” (IF P7).

“No grupo de estudos, eu tinha essa noção, de conversar lá em comunidade os problemas da escola, pois isso acabava perpassando nas discussões, a ideia da profissão, como a gente se constitui como professor, como a gente procura essa qualificação. E no grupo, consegui pegar uma outra perspectiva, porque antes eu estava focado muito na didática. Eu pesquiso muito a didática e a pedagogia, alguns acham que não precisa pesquisar isso. Mas, eu acho que precisa. No grupo, conheci uma perspectiva mais estrutural. Você pode ter bons professores, mas se não tiver boas condições de trabalho, não desenvolve, ele vai procurar outra coisa para fazer, se ele não vê perspectiva na carreira docente, não vê perspectiva na trajetória, ele vai fazer outra coisa. E isso é verdade, na minha vida, deu tudo certo, hoje eu estou em um emprego que eu posso aposentar se eu quiser (...). A questão de títulos é totalmente diferente, o nosso incremento salarial para títulos é muito mais expressivo do que em outras redes. Tem rede que paga 5% a mais porque você é doutor, não estimula a pessoa estudar e a procurar formação (...). E na Rede Federal não tem essa, o plano de carreira é pragmático, tá escrito isso, vai ser isso” (IF M8).

“O que em outras instituições, a gente não vê que acontece, até porque tem uma questão mesmo salarial né? Então, o Instituto Federal, a outra diferença é essa possibilidade de dedicação exclusiva, que te dá uma estabilidade, uma remuneração muito boa que te permite desenvolver outras atividades, e o Instituto dá essa possibilidade. Para mim é a grande diferença, ele não te cerceia, por outro lado, você pode fazer, e é você que vai se acumulando de trabalho por coisas que você procura. Mas, ele também não te impede. Não é uma estrutura fechada. Outra coisa que é interessante também, é o fato de ser uma rede né. Então te possibilita trocas, possibilita mobilidade de ir de uma unidade para outra, coisas que na rede municipal e estadual já é mais difícil de acontecer! Até tem, a transferência de uma escola para outra. Mas, quando é esse formato em rede, ele fica mais consistente” (IF Hd9).

“Eu acho que em termos de trabalho docente, talvez o da Rede Federal seja mais valorizado, tanto financeiramente porque a gente tem a dedicação exclusiva, a gente tem que estar... fazendo e cumprindo. Tem o ponto de vista de acessar mais o ensino, tem mais tensão e isso dá mais visibilidade para o nosso trabalho” (IF K10).

Condições de trabalho docente e adequabilidade para desenvolver as atividades de ensino, pesquisa, extensão e formação continuada

“Pode fazer pesquisa, ensino e extensão e tem uma carga horária menor, para possibilitar todas essas outras atividades para a comunidade (...). Tem uma

coisa que eu queria te colocar, assim: que eu estou tentando construir uma questão, é esse ano os meus dois orientandos de iniciação científica de 2020 foram do médio, então a gente, por exemplo, acabei de publicar um artigo na Motrivivência com uma menina do quarto ano do ensino médio e um artigo da Corpo-Consciência com uma estudante de segundo ano do ensino médio, então é, o técnico integrado com a política de ensino, pesquisa e extensão a Educação Física consegue fazer coisas legais, eu me sentiria bem né, por exemplo, eu estudei com essa menina, o futebol, como que a mídia trata o futebol feminino. Ficou uma produção de conhecimento muito legal, dentro da revista Placar, é uma menina de quarto ano do ensino médio que publicou um artigo científico na Motrivivência. Ela não vai fazer Educação Física provavelmente, mas, ela aprendeu ali no ensino médio a fazer pesquisa e produzir um conhecimento para nossa área, então eu acho que enquanto carreira se o ensino médio integrado oportunizar esse espaço de pesquisa para nós, eu acho que seria interessante também, talvez não seja um conhecimento tão significativo como no mestrado e no doutorado, mas é possível construir conhecimento no técnico integrado, até fazendo grupos de pesquisa. Eu conheço colegas que tem grupo de pesquisa para estudar a mídia e Educação Física, a mídia e o esporte com os alunos do médio, é possível fazer esse movimento se tiver esse estímulo né?” (IF D1).

“É... eu diria que na rede Federal eu tenho mais condições de trabalho por ter menos turmas, uma possibilidade de poder estudar mais, preparar aulas mais elaboradas, porque na rede estadual a gente tem que entrar numa sala, sair e já entrar numa outra, sair de uma e entrar em outra. E você não vai fazer umas avaliações muito elaboradas porque você vai ter muita prova para corrigir depois. Não dá muito tempo para discutir com os alunos, porque são muitos alunos, fica um ensino mais impessoal na rede estadual, eu acho! (...). E na rede Federal não sei, eu vejo com mais otimismo, não sei se isso tem a ver com a formação acadêmica do corpo docente que é maior, é nítido isso, você chega no Instituto Federal, a formação acadêmica dos seus colegas é diferente. Na rede estadual eu era um dos mais... com titulação maior, eu era um mestre e existiam poucos mestres na rede estadual. E aí eu vou para Rede Federal onde eu tenho mestrado e a maioria tem doutorado já né? É meio que quando você está na escola de primeiro a quinto ano, você no quinto ano é o grandão (risos) e aí quando você vai para o ginásio, de repente, você está no sexto ano e você volta a ser a criança né? (risos). Eu senti um pouco isso também, no estado, o pessoal falava que eu já tinha mestrado. E aí você vai para a Federal, poxa, você vê que a maioria já tem doutorado, inverteu essa lógica. Eu acho que isso influencia sim” (IF R2).

“O Instituto Federal hoje, trabalha no tripé que é o principal diferencial dessas instituições (...). Então, eu acho que hoje eu consigo realizar as três atividades, ensino, pesquisa e extensão (...). Em 2016, eu consegui um afastamento para o doutoramento, tive um afastamento de mais ou menos 10 a 11 meses, que também colaborou muito. Acho que é importante que isso seja dito, o quanto que esse tempo que a gente tem de afastamento colabora para os nossos estudos e colabora para que isso dê um retorno para instituição, porque esse afastamento, hoje, depois desse tempo, eu acho que eu pude agregar muitas coisas dentro do Instituto Federal (...). É isso que é importante assim, de que esse afastamento, ele nos dá condição de ter mais qualidade para finalizar a nossa pesquisa e nos dá uma condição de ter um retorno de uma forma mais saudável e mais tranquila (...). Eu desenvolvi ações na extensão, relacionadas às pesquisas sobre as questões das políticas

públicas do esporte e lazer, da cidade de Salto e trabalhos com o ensino médio do câmpus, trabalho com informática e automação. E na pós-graduação, em temas transversais, com a disciplina de orientação sexual, onde a gente trabalha essa discussão de gênero e de sexualidades” (IF C3).

“Aqui que tem um ambiente de trabalho melhor, de dignidade. Eu vejo essa diferença muito grande (...). E aí eu tenho me envolvido, não só com ensino porque assim como na universidade eu também acredito no tripé ensino-pesquisa-extensão, então eu pauto o meu trabalho no envolvimento da extensão e da pesquisa (...). Então a gente tem na docência o lugar assim que a gente se envolve, a gente quer fazer da escola o melhor lugar do mundo” (IF J4).

“A gente tem um ambiente bem diferenciado dentro do Instituto Federal, em nosso local de trabalho (...). Os projetos de extensão que desenvolvi, também permitidos em nossa instituição, a gente consegue atender a comunidade. Eu já trabalhei com dança na educação especial na APAE de Presidente Epitácio. Trabalhei na parte esportiva ofertando os esportes de futsal e voleibol para comunidade externa. Já fiz projetos de badminton e de natação. Aqui em Tupã a gente tem piscina, então a gente faz parcerias com a prefeitura. Já desenvolvi projetos de música e dança também aqui em Tupã, pensando na saúde mental dos estudantes. É uma coisa que a gente consegue proporcionar aos nossos estudantes, pois eles têm um volume muito alto de estudos e muitos acabam por não ter momentos de lazer e quando a gente disponibiliza isso já na própria escola, eles começam a participar e gente percebe significativas melhoras (...). Eu também fiz um projeto de pesquisa com uma aluna que a gente identificou as principais queixas dos servidores para a gente pensar em um programa institucional que talvez possa se aproximar da ginástica laboral, de também dar oportunidade de lazer dentro do próprio câmpus para os servidores. A gente desenvolveu alguns projetos voltados ao esporte e também sobre a conscientização das pausas, de parar, de se alongar, principalmente o pessoal do administrativo” (IF F5).

“Eu acho que tem uma coisa do IF, da gente ter chego em câmpus que estão no início, a gente construiu os integrados (...). E aí o IF tem seus princípios e seus pilares. Por exemplo, um deles é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Então como que eu posso também me direcionar a isso? Em fazer esse gancho entre esses três elementos!” (IF He6).

“Essa questão da dedicação exclusiva, do setor sociopedagógico, da qualificação e do salário são diferenciais (...). A estrutura do IF é diferente da estrutura das demais redes (...). A parte da beleza da escola, a parte da estrutura física da escola. Que estudante vai sentir que a escola é importante se essa própria prefeitura ou estado não coloca uma porta no banheiro, não coloca papel higiênico no banheiro. Como que vão colocar álcool em gel em todas as escolas, se mal tinha papel higiênico, assento sanitário ou porta. Eu falo isso porque a minha escola era assim. Já fiz estágios em várias escolas. Sei das dificuldades que os servidores públicos passam dentro da rede estadual e municipal. E no IF, em todos os câmpus que eu vou da Rede Federal ou das universidades federais, é impecável a parte da limpeza e a parte da estrutura. Eu posso falar isso para os estudantes: olha, uma outra realidade é possível. Vocês estão vendo aqui, o chão está limpo. Tem um(a) servidor(a) trabalhando aqui. Vocês conhecem quem é? Vocês conhecem a

história de vida deles? Vocês sabem o nome? Vocês dão bom dia ou boa tarde para essas pessoas que estão trabalhando aqui? Para que você consiga estudar no local limpo. Para que você consiga se dedicar para os estudos. Como que eu posso sujar o espaço que uma outra pessoa está limpando e não tomar cuidado com esses espaços? Fica mais visível, mais concreto para os estudantes perceberem, quando tem essa possibilidade da estrutura física. Essa parte também é um diferencial comparado a rede municipal e estadual. É claro que tem uma escola ou outra que consiga ter um diferencial nessa parte (...). Esse é um diferencial dentro dessa possibilidade de eu me capacitar no IF, de poder produzir dentro do Instituto Federal. Mas, existe essa possibilidade na Rede Federal de se afastar. Embora a quantidade de vagas é pouca. A gente tem lutado para aumentar isso (...). O próprio Instituto tem a editora. Está um pouco parada no meu ponto de vista, mas temos a possibilidade da editora dentro do Instituto Federal. Eu sei que eu tenho essa possibilidade de produzir materiais, deles serem publicados aqui mesmo e a gente poder avançar nessas diferentes construções (...). Essa possibilidade de desenvolvimento de projetos como FIC (Formação Inicial e Continuada), ensino, extensão e pesquisa são diferenciais. Geralmente pelo que eu conheço da rede estadual e municipal se desenvolve um projeto para turma. E, às vezes, ele pode ter relações com outras turmas. Pode ser um projeto mais da escola, mas ele fica circunscrito a esse espaço escolar. Acredito que algumas demandas elas ultrapassam esses espaços escolares. No IF eu tenho essa abertura de desenvolver esses projetos e essas atividades. É possível ter contato com outros públicos, a partir de cada demanda e em outros espaços externos ao IF. Esse também é um diferencial. Isso já tinha na universidade (...). Poder desenvolver projeto de extensão e de pesquisa e isso contar na minha carga horária é um diferencial” (IF P7).

“Muitas vezes, parece besta o que estou falando, mas, estar num bom ambiente até pela cor da parede, das árvores que está ali, as plantas que estão lá, o projetor que está bem encaixado, isso muda todo o ambiente. Pelo menos no câmpus em que eu atuo eu encontro isso, eu vejo uma boa estrutura, servidores técnico-administrativos comprometidos com aquilo, querendo fazer com que aquilo funcione, a internet e tudo... e aí você sente que é um conjunto de pessoas trabalhando com esse mesmo fim, esse mesmo propósito, que é a melhoria da educação (...). Voltando para o âmbito didático, eu tive no máximo 15 aulas, é uma recomendação do Instituto que a gente trabalhe em extensão, pesquisa e ensino. Isso nos faz ficar mais antenado, a gente tem condições de estudar a nossa prática. Não é que o professor da rede estadual é preguiçoso, pode até ser, mas não dá para generalizar! É... eles não têm condições nessa jornada de 40 horas que a gente tem de dedicação exclusiva, às 40 horas deles beira a 30 aulas de regência de aula e sem condições. O instituto em que estou tem condições físicas, de horário, por exemplo, de agrupar todas as minhas aulas de segunda e terça, porque eu tenho que fazer doutorado, a gente tem essa possibilidade, inclusive até em normativa, se você cursa mestrado e doutorado, tem direito a dois dias livres. Na rede estadual não tem isso, não está descrito, depende da relação do professor com a direção (...). Nos IFs os espaços de trabalho são mais híbridos, mais fronteiriços, onde o professor tem um pé em cada lado, um na universidade e outro no chão da quadra. O Instituto Federal, no câmpus que atuo, apesar de não me possibilitar isso, não em Pouso Alegre, mas, eu tinha essa comunicação como o pessoal de Muzambinho, isso me permite pensar um pé aqui e outro lá. No tempo que estou no Instituto, já produzi três relatos de experiência da prática” (IF M8).

“A Rede Federal, ela traz essas possibilidades porque é um modelo mais híbrido né? Não é como a universidade, mas também não é o formato da escola municipal e estadual, ela tem um formato que mescla e que aproxima um pouco dessas outras coisas que tem na universidade também! (...). Eu acho que a principal diferença é o fato da Rede Federal ter o ensino superior também né? Ela ter a tríade de ensino, pesquisa e extensão. Eu acho que é a grande diferença. Então, você não fica só na regência de aula, se você quiser você fica focado só em dar aula! O instituto, ele dá essa oportunidade também. Você quer só trabalhar com a aula? Você trabalha! Mas, a estrutura te permite fazer outras coisas. Para mim o principal é isso, fazer projeto de extensão, trabalhar com a comunidade e trabalhar com pesquisa (...). Mas, para mim a principal diferença é essa, eu poder trabalhar com outras coisas que não sejam só focadas na aula né? Que é a questão da pesquisa e extensão e isso também são propiciados, tanto pelos editais quanto pela forma da minha dedicação, eu poder ter tempo para isso e isso fazer parte do meu trabalho.” (IF Hd9).

“Não que o professor da municipal ou da estadual não tenha, mas eu acho que a gente tem mais recursos para isso se a gente quiser pedir, a gente tem mais apoio, mas depende muito da onde você está, do espaço que você está. Se tem uma gestão e uma coordenação que está ali aberta para tudo isso! (...). No IFSP tinham acabado de construir o ginásio lá, a gente estava com material, era um sonho dar aula, apesar de ter problemas, mas era um sonho dar aula porque você tinha espaço muito bom, eu podia fazer várias coisas, o meu ginásio tinha uma parte de cima, então a gente fazia algumas práticas lá em cima, colocava filme, conseguia discutir, tinha espaço para os meus alunos deitarem, se eles quisessem, não tinha problema com isso” (IF K10).

Autonomia e autoridade sobre a organização social do trabalho didático-pedagógico

“Na rede estadual a gente tem 16 turmas e 32 aulas. Então era muito complicado, é um ensino onde o professor tem que seguir o currículo e preparar a aula ali, mais fechadinho. E, eu diria então que na rede Estadual o professor tem menos liberdade. Eu senti uma diferença na Rede Federal sobre a questão de a gente ter menos aulas e os câmpus te dar muita autonomia para preparar seu trabalho” (IF R2).

“De uma maneira geral eu me sinto valorizada, é uma carreira que valoriza a docência, que da autonomia para o professor, que tem aparatos democráticos, ou pelo menos que vislumbram isso, embora o contexto que a gente viva dificulte esse processo um pouco, mas tem dispositivos nesse sentido” (IF J4).

“Eu acho que eu tenho liberdade de trabalhar de uma forma que eu consiga chegar nessa parte da formação humana desses alunos. E isso me dá uma liberdade para pensar em construir e preparar aulas que de fato possam atingir esse objetivo” (IF F5).

“Parece que em governos mais progressistas vão incentivar e outros não tem interesse na formação de uma mão de obra qualificada nesse nível. De ter

esse investimento de educação tanto na educação básica quanto no ensino profissional de qualidade. Acho que para os alunos isso é muito importante. O ensino que o Instituto Federal consegue oferecer de formação, que é muito qualificada, que prepara para o bem dos alunos, deles quererem prosseguir com os estudos, prepara bem profissionalmente, prepara bem para uma visão crítica. O IF tem uma autonomia curricular (...). Acho que a gente tem uma grande autonomia no Instituto Federal, de participar das discussões e das decisões. Mesmo pensando na Reitoria, ela não está distante da gente! A gente consegue ser ouvido lá, quando precisa. Eu senti essa diferença de construir a própria ementa da disciplina. No caso, eu participei da construção do currículo de referência. É uma das grandes diferenças (...). Quando a gente reestruturou os PPCs, (...) a gente teve essa opção de criar várias disciplinas. Não como uma coisa sequencialista. A Educação Física e Esporte está no primeiro ano e a Educação Física e Saúde está no segundo. Poderia ser o inverso, não tem nenhum sequencialismo que justifique (...). Então essa foi a lógica de a gente dividir e segmentar a disciplina de Educação Física dessa forma. E claro, corpo e arte também teve a questão de conseguir criar uma disciplina, que tanto o professor de arte quanto de Educação Física pudesse pegar com objetivo de possibilitar mais uma contratação de uma ou de outra área” (IF He6).

“Um outro diferencial que acho super bacana dentro do IF é a possibilidade de eu preencher o meu PIT - Plano Individual de trabalho (risos). Então o que significa eu preencher o PIT? Possibilita que eu preencha as minhas 40 horas. Quando eu comecei o curso de pedagogia, minha segunda licenciatura, eu pude colocar horas no meu PIT para essa qualificação. Não teve a possibilidade de me afastar, mas teve a possibilidade de colocar a capacitação dentro da minha própria carga horária de trabalho. Isso facilita, inclusive para dar continuidade no trabalho e nas atividades com as turmas. Poder preencher as minhas 40 horas facilita no meu planejar da minha carreira. De planejar a minha própria formação e as demais ações dentro da profissão no cargo que eu exerço. Essa questão do PIT é super bacana porque eu posso colocar as horas dos projetos de pesquisa, ensino e extensão que desenvolvo, das reuniões que participo (...). Um dos pontos da rede federal, acabei não comentando antes, é essa questão da autonomia que está relacionada com a questão da responsabilidade também. Eu me sinto com responsabilidade e ao mesmo tempo com autonomia (...). Para onde eu quero ir com a minha aula? Qual que é o projeto político pedagógico? No nosso caso é o PPC (Projeto Pedagógico do Curso). Para onde esse projeto pedagógico está indo? O que ele quer? O que a minha área pode contribuir? No que e como eu posso contribuir? O que eu preciso aprender para seguir esse caminho do PPC? O que precisa ser mudado nesse PPC, que foi uma coisa que a gente brigou bastante quando a gente entrou, porque foi um PPC copiado de outros câmpus basicamente, foi colocado algumas coisas contextuais da região, mas não era um PPC que a gente estava lá, que a gente construiu. Não só o núcleo comum, a formação propedêutica, mas a formação técnica do câmpus também teve esse questionamento” (IF P7).

“No âmbito da didática, do chão da quadra, a autonomia que eu tenho, não sei se teria em outro lugar (...). Nenhum pai me enviou um e-mail ou contestou pessoalmente questionando o por quê eu estava dando redação para o aluno. Achei muito legal como o Instituto Federal tem a cabeça aberta de não interferir nas práticas dos professores. Eu só estava fazendo aquilo que a federação estava me pedindo, pautado em documentos oficiais. Na rede

estadual o professor faz o que está no caderno do professor do currículo do estado de São Paulo e mesmo fazendo o que é a orientação estadual, a autonomia deles é retalhada pela direção escolar e pela comunidade escolar. São questionados por que lutas em um mundo tão violento, por que dança, por que trabalhar questão de gênero? (...). Eu sempre trabalhei com questão de gênero, de violência, de racismo, na época que isso estava borbulhando e em nenhum momento eu fui julgado pelos alunos, professores, direção ou pelos pais por trabalhar esses temas, que hoje em dia foram rotulados como de esquerda ou relacionados aos direitos humanos. Sempre trabalhei isso de uma maneira crítica e aberta, falando do sistema, mas na época nunca sofri nenhum tipo de questionamento. No âmbito didático é isso” (IF M8).

Processo de ensino e aprendizagem pautado no princípio das relações sociais humanizadas: ações afirmativas, vínculo afetivo e sentimento de pertencimento entre docentes e discentes

“Então eu acho que na Rede Federal o fato de a gente ter as horas de atendimento com os alunos, o fato de a gente ter os projetos, que vão para além da sala de aula, também são coisas imbricadas. É, um aluno que eu convivo diariamente não só no momento que eu estou ali, ensinando uma prática corporal, mas que é um aluno que senta do meu lado para fazer uma pesquisa, é um aluno que vai comigo no projeto social da cidade fazer uma oficina ou fazer um atendimento. Então, eu acho que a Rede Federal nos dá a condição dessa articulação. Eu acho que o ensino é isso! Não é somente eu estar na quadra, reproduzindo o movimento do voleibol ou aquele aluno fazendo uma prova-teste no modelo do ENEM, mas, é esse aluno que está comigo nesse momento e também está ali no projeto social, é o aluno que está sentado comigo no computador, às vezes, me ensinando muita coisa, eu aprendendo com ele e ele aprendendo comigo (...) e aí quando você tem mais tempo, quando você é valorizado, quando você é remunerado, quando você estuda sobre aquilo, então o aluno vai ver aquela prática corporal, fazendo um exercício ou fazendo um movimento. Mas, ele também vai ver a origem daquela prática, se é um olhar mais eurocêntrico se é uma prática de raiz afrodescendente, e aí ele começa a articular aquilo, do bairro de onde ele vem, da própria ancestralidade dele. Então eu acho que essa articulação de conhecimentos, que infelizmente nas redes estaduais e municipais o professor não tem como fazer isso, não tem! Não tem! Não tem tempo, não tem informação, não tem verba, não tem oportunidade (...). A gente tem, por exemplo, um setor sociopedagógico nos Institutos Federais, que às vezes, é chamado por outros nomes, mas é um setor com assistente social e com psicólogo. A gente não vê isso nas redes por aí. Eu acho que esse é um dos grandes diferenciais de acolhimento para os nossos alunos” (IF C3).

“E a parte também dos alunos se envolverem em pesquisa e extensão, de ter essa possibilidade. Já no ensino médio, faz com que a gente tenha uma qualidade melhor. Eu acho que eles têm uma vivência de graduação já no ensino médio e de assistência estudantil. Se ingressarem em universidades públicas, eles terão conhecimento de como funciona tudo aquilo porque é o mesmo funcionamento que a gente tem (...). Então eles já têm essa vivência, tem bastante projeto de pesquisa, tem bastante projeto de extensão. E a parte de assistência estudantil, desde saber como se inscreve e como funciona, que é um processo difícil. Então quando ele chega lá na frente, já tem o conhecimento sobre tudo isso. E qualquer outra instituição não vai ter isso! Então é um diferencial bem grande e eu acho que isso impacta na qualidade

de ensino (...). A gente tem conseguido no câmpus distribuir bastante bolsas para os alunos. Tem bastante projeto de extensão porque a gente é um câmpus estruturalmente muito grande e a prefeitura funciona junto com a gente, então a gente consegue fazer muitas parcerias e tem bastante projeto envolvido (...) eles passam muito tempo aqui na escola, eles criam uma relação muito grande com os professores porque é dedicação exclusiva e professor também fica muito tempo na escola. E eu acho que isso, essa relação um pouco mais próxima com esses professores, também dá uma relação de confiança e que favorece. Talvez não favoreça todos os alunos. Mas, a gente tem alunos que criam vínculos muito fortes ali com os professores que até se identificam com a profissão desses professores (...). Eu acho que muito dessa proximidade, de passar bastante tempo na instituição e de ser uma instituição acolhedora nesse ponto de vista, eles não estão lá sem fazer nada, eles estão lá fazendo pesquisa, eles estão lá fazendo extensão. Eu acho que isso também é um ponto que favorece. É diferente do professor que foi lá, deu a aula e você não vai mais ver ele naquela semana. Talvez no corredor, falar um oi e tal! No instituto o professor fica ali disponível, não só para plantão de dúvidas, mas também para outras coisas. Eu acho que isso também influencia na qualidade da formação de muitos alunos, talvez não para todos, mas para muitos” (IF F5).

“O acolhimento no início de carreira foi um diferencial que eu senti. Isso não posso dizer se é da rede ou se é do câmpus. Mas, pensando na rede, lá no começo quando ingressei, a rede fez um esforço para fazer um acolhimento dos docentes ingressantes. Teve algumas palestras de acolhimento. Apresentaram o instituto. Embora a gente possa questionar a metodologia utilizada por quem foi convidado, mas isso é um outro ponto. Mas, teve a proposta e a iniciativa. Isso também me auxiliou a não cair de paraquedas em um local que eu desconheço. Demorou um pouco para entender todas as siglas e os setores do câmpus e da rede. Mas, considero que essa prática de tentativa de acolhimento dos servidores(as) ingressantes também é um diferencial, pelo menos não vi isso em outros locais (...). Uma coisa que descobri, que não sabia, mas descobri ao ingressar na rede, é essa possibilidade do setor sociopedagógico. O quanto o setor sociopedagógico contribui com o nosso trabalho! E aí tem o sociopedagógico, tem a CAE (Coordenadoria de Apoio ao Ensino) e a importância do DAE (Diretoria Adjunta Educacional) nesse processo. O setor sociopedagógico é uma coisa que as outras redes não têm. Eles têm a coordenação pedagógica, por conta das atribuições, não é nem culpa às vezes do profissional, mas é do próprio sistema que fica mais relacionado ao trabalho burocrático do que ao contato com estudantes. Muitas vezes, o contato é mais quando dá trabalho ou quando tem algum problema, e não no acompanhamento pedagógico para desenvolver estratégias para formação do estudante, considerando o objetivo final do egresso que a gente espera. Quando ingressei eu descobri as ações universais. Sempre estava em contato com o sócio porque era o setor que auxiliava nessa parte da formação dos projetos e do desenvolvimento da própria ação com as turmas. O setor sociopedagógico do nosso câmpus é fantástico. Está sempre disponível para qualquer tipo de ação que a gente propõe, para qualquer dúvida estão sempre presentes. No começo me ajudou bastante, porque você não sabe nada. Eles me acolheram bastante (...). Mas, pensando nessa parte da educação básica e dessa necessidade da população, pois muitos pais e mães já vieram falar com a gente desde o primeiro ano, da importância de ter uma instituição como o IF, que oferece esses cursos com essa estrutura que a gente tem (...). Não adianta eu ficar isolado aqui do meu

lado, mesmo para desenvolver os meus projetos de Educação Física. Não é meu projeto, é um projeto para a comunidade. Mais do que um projeto para comunidade, é um projeto com a comunidade (...). Eu preciso desse contato com a comunidade para poder desenvolver bem o meu trabalho e avançar na minha profissão, não apenas do ponto de vista econômico, mas desse ponto de vista do porque estou atuando, do porque estou no mundo! Então eu penso que o IF me ajudou bastante nessa outra parte de desenvolvimento, de pensar a profissão dos servidores da educação dialogado com a comunidade (...). No ano passado propus o projeto de dança para a comunidade. Foi uma demanda da própria comunidade, os pais estavam pedindo por projeto de dança. Eu acho esse contato super importante e a rede federal me possibilita isso.” (IF P7).

“(...) o que eu fiz, nenhum momento a direção me disse que estava errado, nenhum momento a direção me exclui da área de linguagens, nenhum momento a direção ou coordenação excluiu a Educação Física da semana de provas. São esses pequenos detalhes que vai gerando pertencimento na comunidade escolar, você não é um estrangeiro, quando eu falo isso também é por conta da minha descendência, porque eu sempre fui olhado como um estrangeiro. No Instituto Federal eu não sentia isso, nunca fui olhado como estrangeiro. Alguns colegas de outras redes já me relataram que foram excluídos. Eu já deixei alunos de recuperação, por exemplo. Colegas me disseram que se deixar de recuperação a direção já os abordou questionando o porquê. De certa forma, isso forçou o professor alterar as notas, isso é um assédio. Na Rede Federal eu nunca sofri esse tipo de assédio no âmbito didático. Quando dei aula de lutas, ninguém me disse que não deveria. A mesma coisa com as aulas de dança, porque feminiliza ou então que teria que respeitar a liberdade religiosa, porque tem alguns alunos que eu tive problemas com liberdade religiosa. Mas, em nenhum momento alguém foi autoritário dizendo o que eu tinha que fazer ou não (...). O meu trabalho com essas práticas foi muito elogiada pelos pais e pela direção. Na minha primeira reunião de pais e mestre, eu fui citado como ponto positivo da escola, quando perguntado, os pais citaram o professor de Educação Física, uma coisa que eu nunca tinha visto, porque geralmente eles falam outras coisas. Eu me senti realmente integrado na comunidade escolar, pelos pais” (IF M8).

“E aí na reunião do ano passado de apresentação foi bem legal, que um pai levantou e falou assim: ‘olha a gente precisa resolver essa questão da rodovia’ e foi a primeira vez que eu vi um pai chamando essa responsabilidade dizendo: ‘a gente está com vocês nessa empreitada’. Para ele fazer isso, é porque ele reconhece o trabalho e reconhece a importância do filho dele, de ir para escola com segurança. Então isso foi muito bonito. Então eu acho que são demonstrações de que o que acontece ali, toca a cidade de alguma maneira, é um esforço dos pais para os filhos irem, é um esforço de se mobilizarem para os filhos chegarem em segurança e para voltarem em segurança e isso é bem legal, de ver o Instituto transformando um contexto, uma cidade, isso é bem bonito mesmo, de verdade” (IF K10).

Participação, representação institucional e ocupação de cargos de gestão para as tomadas de decisão em diferentes espaços educacionais

“Eu sou uma pessoa aqui no câmpus que gosta de se envolver nas comissões e gosto de ajudar. Eu sou presidente da CAAD (Comissão de Atividade Docente). Nos processos eleitorais sempre me colocam de presidente, porque se você organizar um, te chamam para o outro. Tem sempre essas buchas (risos). Eu sou um cara que entra em muitas comissões no câmpus” (IF R2).

“E aí eu defendo o doutorado em 2017, e volto para o IF, assumindo uma coordenadoria de extensão (...). Recebi um convite para assumir a coordenadoria de extensão do câmpus. E a extensão tem muito a ver com o lazer, acho que é um dos eixos de representação do conhecimento do lazer nas universidades e nas instituições superiores. Fiquei na extensão de 2017 até agora, meio de 2020. É algo que também me ensinou muito assim, essa experiência na coordenadoria de extensão. Nesse período, eu tive acesso a um projeto chamado banca da ciência, que é hoje talvez, a minha principal ação de extensão no câmpus, onde eu estou atuando” (IF C3).

“Outra experiência que eu tive foi de ser coordenadora. Acho que ser coordenadora e manter as aulas, continuar dando aulas, eu acho algo muito bom. Porém, no período remoto foi algo exaustivo. Eu acho que essa parte de não deixar de ser professor é um diferencial muito bom, porque o que eu percebia, principalmente na rede estadual, é que quando alguém deixava de ser professor para ser somente coordenador ficava complicada essa relação, porque acabava esquecendo de tudo que foi vivido dentro da sala de aula, das dificuldades da sala de aula (...). Além da coordenação, você pode ser diretor, você pode ser diretor adjunto educacional, diretor administrativo, coordenador de extensão, coordenador de pesquisa, tem vários cargos que a gente pode ter acesso e que contribuem para a nossa formação” (IF F5).

“Eu também participo das CEICs (Comissão de Elaboração e Implementação do Projeto Pedagógico de Curso) dos dois cursos integrados (...). Poder participar das CEICs, ser coordenador logo no começo da carreira são coisas importantes. Participar desses espaços de tomadas de decisão que avancem para minha área e para área de linguagens, bem como conseguir avanços e melhorias para os cursos, em diálogo com os outros colegas, é um diferencial (...). No IF as decisões são próximas. Tem dificuldades, mas a proximidade desses espaços de tomadas de decisão, por exemplo, tem os editais que possibilitam. Para ser consultor do currículo de referência eu me inscrevi e percebi que tem vários colegas que se candidataram e estão a mais tempo do que eu, por isso não consegui ser contemplado nesse edital. Mas, me senti contemplado por que vi colegas da área que estudavam essa parte de currículo para conseguir avançar. São possibilidades e recursos que a gente tem. Que a Rede Federal tem e as outras redes não” (IF P7).

“Eu posso dar aula em diferentes níveis, superior e médio (...) além da possibilidade de progressão de carreira dentro do Instituto. O seu questionário faz pensar nessas atuações. Trabalhar no superior e no médio é positivo, alguns autores que trabalham com formação docente advogam que para romper essa hierarquia entre professor acadêmico e professor escolar (...). Mas, têm outras coisas, possibilidade da gente participar de comissão, de ser coordenador de extensão, coordenador de pesquisa, e isso não se faz por meio de concurso, eu posso ser diretor do câmpus se eu quiser, e não é por meio de concurso como é na rede estadual que tem que prestar um concurso específico. Existem possibilidades de crescer na carreira, não

apenas na carreira docente, posso incorporar funções que não é exclusiva de professor e me parece que nas redes estadual e municipal não acontece isso” (IF M8).

“Em relação, por exemplo, a cargos administrativos, eu sempre entrei muito na perspectiva de que eu sou professora e eu quero continuar sendo professora. Mas assim, tem também uma pegada de ocupação de espaço. A gente tem uma pegada, pelo menos no NEABI, os membros, somos negros que vamos ocupar espaços diferentes. A gente precisa se abrir para essa área administrativa, se abrir para essa perspectiva, por uma questão de representatividade, por uma questão decolonial, por uma questão de avanço mesmo. Tanto os negros, quanto as mulheres, tem isso assim, cheguei muito com esse discurso. Existe uma discussão para abrir espaço e de avançar de alguma maneira e está na hora de começar a pensar nisso!” (IF K10).

6.7.1 Análise dos atributos de valorização social e atratividade sobre a carreira e trabalho de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais

Primeiramente, salientamos que o ingresso na carreira de magistério EBTT ocorre de forma similar a carreira de magistério superior federal ou estadual. Tanto nos IFs quanto nas universidades (federal e estadual) existe relativo monopólio, supervisão e controle sobre os critérios de acesso à carreira. Para a Sociologia das Profissões, esses elementos são relevantes, pois ao mesmo tempo em que os membros do mesmo grupo ocupacional são relativamente responsáveis pela entrada de novos membros, também são responsáveis pelo fortalecimento da identidade profissional coletiva requerida e do *habitus* profissional. A narrativa abaixo exemplifica esse relativo monopólio, supervisão e controle sobre os critérios de acesso à carreira de magistério EBTT:

“Então quando eu falo que o Instituto te dá outras oportunidades, pois além de ser professora de Educação Física, eu participei da construção do currículo, eu participei da elaboração das provas do concurso, eu fui coordenadora das duas últimas provas do concurso de Educação Física, participei das bancas de avaliação dos professores, participei da elaboração de questões. Então a gente vai fazendo outras coisas dentro da nossa área, que também são interessantes e nos faz evoluir” (IF F5).

De forma específica, compete ao grupo de docentes da área da Educação Física estabelecer alguns critérios de acesso à carreira dos IFs. Entretanto, existem critérios mínimos para concorrer a uma vaga, como: ter o curso superior em licenciatura e prestar concurso público de provas e títulos.

Geralmente são três fases, a primeira fase é composta pela prova escrita de questões objetivas (questões de múltipla escolha e, às vezes, com questão(ões) dissertativa(s)), a segunda

fase é relativa a prova didática de tema específico da área / disciplina pretendida, e a terceira fase se refere as comprovações de experiências profissionais na área e a entrega de títulos *lato ou stricto sensu*.

Sobre as questões que compõe a prova escrita, fica sob a responsabilidade da Rede Federal de Educação, representada por suas reitorias, convidar um grupo de docentes específicos da área (disciplina) da própria rede para elaborar as questões da prova escrita e sugerir os temas da prova didática que irão compor o banco de dados.

Posteriormente, a diagramação e aplicação da prova objetiva é feita por uma empresa tereceirizada, sem vínculo institucional. Na prova didática, os temas sugeridos são avaliados pela banca, composta por dois(as) docentes especialistas da disciplina e um(a) docente pedagogo(a)¹¹⁵.

Descrito como ocorre o processo de ingresso à carreira de magistério EBTT, destacamos três aspectos importantes: a exigência mínima do curso superior em licenciatura; a lisura do concurso público e dos mecanismos democráticos que garantem a lei de cotas e a participação de qualquer candidato que atenda os critérios mínimos exigidos, conforme descrito nos editais; o relativo monopólio, supervisão e controle sobre os critérios de acesso à carreira.

Sendo assim, a aprovação da prova didática simboliza a legitimação dos pares. Esse é um ponto fundamental para identidade profissional docente coletiva pretendida para os IFs, pois são esses grupos, representantes de áreas ou de disciplinas específicas, que exercem o relativo poder de avaliação e escolha de futuros(as) docentes.

Analisado o processo de ingresso, a próxima análise consiste em entender como a estruturação da carreira docente nos IFs está configurada. Nas narrativas foram citados vários atributos que evidenciaram a valorização social do trabalho docente. Essa valorização é propiciada pelas condições adequadas de trabalho e desenvolvimento profissional. Os atributos citados expressaram que o trabalho docente está pautado no:

- a) conhecimento formal (aproximação e articulação de conhecimentos teóricos e práticos); domínio de competência (específica e especializada) didático-pedagógica para o ensino da Educação Física escolar; exercício da autonomia no processo de

¹¹⁵ Geralmente, no dia da prova didática o(a) candidato(a) entrega as titulações (certificações e comprovantes de tempo de experiência profissional na área) e o espaço padrão para a realização da prova didática é uma sala de aula com lousa/quadro, giz ou caneta. Outros recursos didáticos ou tecnológicos podem ser levados e utilizados, mas fica a critério de cada candidato(a). O manuseio e a montagem desses recursos é de responsabilidade de cada candidato(a). A prova didática é gravada e o tempo máximo da prova didática (entre 15 a 30 minutos) é igual para todos(as) participantes.

ensino-aprendizagem e em funções administrativas; reconhecimento social da comunidade acadêmico-escolar sobre a autoridade profissional.

Na perspectiva dos(as) participantes, o plano de carreira de magistério EBTT foi comparado ao magistério superior federal, que embora sejam carreiras diferentes, as recompensas salariais, as regras de evolução e de progressão funcional são similares.

Portanto, do ponto de vista econômico, a atratividade sobre o prestígio financeiro e a regulamentação da atividade docente, tanto da carreira EBTT, quanto da carreira de magistério superior, foram consideradas equivalentes. No entanto, relativamente, na área da Educação Física, na perspectiva de um participante, as universidades / docentes parecem ter mais prestígio com relação à produção do conhecimento.

Esse relativo prestígio da produção de conhecimento na área da Educação Física das universidades sobre os IFs, pode ser justificado pela tradição na pesquisa e pela maior quantidade de cursos superiores em Educação Física comparados com a Rede Federal de Educação. Consequentemente, as políticas públicas de pesquisa colocam os IFs em desvantagem. Essa diferença acarreta na menor quantidade de estudantes de orientação, menor quantidade de editais de fomento à pesquisa e a bolsas de iniciação científica, uma vez que a maioria dos(as) docentes de Educação Física trabalha na educação básica.

No entanto, para compreender com maior profundidade essa relação de prestígio e produção do conhecimento (quantitativa e qualitativa), seria necessário realizar mais estudos com docentes de Educação Física pertencentes a Rede Federal de Educação, para examinar inclusive, docentes vinculados(as) aos cursos superiores de Educação Física.

Por outro lado, considerando qualitativamente este grupo investigado, observamos o comprometido coletivo com a produção de conhecimento para área, principalmente relacionada às questões das práticas pedagógicas que envolvem processos de ensino e aprendizagem da Educação Física na educação básica. Além disso, há comprometimento em desenvolver projetos e ações de extensão junto a sociedade e a comunidade escolar, pesquisas científicas e orientação de iniciação científica na educação básica e superior¹¹⁶.

De acordo com Chaves-Gamboa (2020) o dualismo entre teoria e prática é superado quando se prioriza uma relação de dinâmica, pois essas dimensões são constitutivas da ação social humana e estão inter-relacionadas de forma complexa, criando uma tensão dialética entre teoria e prática.

¹¹⁶ Essa afirmação tem como base as informações obtidas no questionário estruturado e nas informações adicionais descritas no *currículo lattes* sobre a produção científica dos(as) participantes, conforme apresentado em subseções anteriores deste estudo.

Nesse sentido, os IFs são considerados como espaços profícuos, híbridos e mais fronteiriços no que se refere as investigações teórico-práticas na área escolar. O grupo investigado pode ser considerado como um desses exemplos, que contribui com esse tensionamento dialético entre a produção teórico-prática, chamada de práxis.

No âmbito da atratividade, as recompensas salariais e o plano de carreira revelaram ser atributos fundamentais para a captação de professores(as) de Educação Física que buscam melhores condições de trabalho e de prestígio em diferentes aspectos: educacional, econômico, social, cultural e político. A identificação desse aspecto assemelha-se com o estudo de Dolton et al. (2018) que verificou fortes relações entre os salários mais altos, o elevado *status* (prestígio, valorização e respeito) e o elevado desempenho acadêmico dos(as) estudantes.

O plano de carreira foi outro aspecto considerado atrativo. Pois, através de um plano de carreira estruturado, as recompensas salariais a cada promoção e/ou progressão funcional por titulação ou tempo de serviço ficam mais elavadas. Outra forma exclusiva de evolução funcional na carreira de magistério EBTT é o RSC, que valoriza a experiência na área, os trabalhos desenvolvidos na Rede Federal de Educação, os cursos de capacitação, a participação em eventos científicos e a publicação de trabalhos científicos.

Ainda sobre atratividade e estrutura dos IFs, também foi apontado as adequadas condições de trabalho para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Abaixo destacaremos de forma sintetizada outros atributos que garantem o bom funcionamento da Rede Federal de Educação, de acordo com a análise das narrativas:

- b) funcionamento da Rede Federal de Educação e infraestrutura similar às universidades; modelo híbrido de educação com oferta de formação básica, técnica e superior no mesmo espaço social; instalações arquitetônicas físico-estruturais favoráveis ao ensino e a aprendizagem; conservação do patrimônio, limpeza e higiene dos espaços educacionais; recebimento de recursos financeiros superiores as redes estaduais ou municipais públicas de educação básica; disponibilidade de materiais pedagógicos de ensino ou possibilidades de aquisição por vias licitatórias; existência de setores de apoio pedagógico (socioculturais e psicológicos).

Desse modo a adequabilidade das condições de trabalho, permite aos(as) docentes de Educação Física de IFs exercerem a autonomia profissional em diferentes graus e sentidos, conforme as atribuições: ensino, pesquisa e extensão, formação continuada, representação institucional e ocupação de cargos de gestão.

A carreira de magistério EBTT permite exercer autonomia no que se refere a organização social relacionada a distribuição da carga horária, dentro da normatização das

atribuições das atividades de trabalho docente, previstas na jornada de trabalho semanal. No caso da jornada de 40 horas de dedicação exclusiva, essa possibilidade foi considerada um diferencial no que tange o sentimento de vínculo e pertencimento.

Outra autonomia exercida se refere ao tempo de preparação e/ou planejamento de aula. É importante ressaltar que a carga horária do planejamento de aula é equivalente à regência de aula, o que permite elaborar aulas e sequências didáticas com mais tempo, profundidade e qualidade, além de ter o direito de planejar as aulas na própria instituição ou em outro espaço de livre escolha.

Com exceção da carga horária da regência de aula e de planejamento, as demais horas podem ser distribuídas em outras atividades que envolvem o ensino, a extensão, a pesquisa, a qualificação (formação continuada), a representação institucional (interna ou externa ao câmpus) e a ocupação de cargo de gestão com função gratificada.

A autonomia sobre a organização social do trabalho, a autonomia sobre a questão didático-pedagógica e a dedicação exclusiva, garantem, por exemplo, que o(a) docente crie vínculos e laços de afeto com a comunidade escolar atendida, desenvolva projetos (ensino, pesquisa ou extensão) relacionados com as ações afirmativas e, em alguns casos, trabalhos interdisciplinares, compreenda o contexto sociocultural e faça intervenções com base nas demandas sociais apresentadas, de forma qualificada e condizente com a transformação social relativas à realidade em que está inserido(a).

Desse modo, similar aos estudos de Whipp e Salin (2017) e Zach et al. (2015), identificamos que as relações humanas como princípio do processo de ensino aprendizagem, a partir de vínculos afetivos recíprocos, contribuem para a geração do sentimento de pertencimento entre a comunidade acadêmico-escolar, além de fortalecer a percepção de sucesso e crenças de autoeficácia docente.

Assim, o sentimento de pertencimento gerado a partir das relações humanas e do reconhecimento do trabalho prestado, representa de certa forma, as garantias subjetivas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, além de criar o senso de coletividade e de características socioculturais próprias expressadas por símbolos, valores e aspirações que vão de encontro com a missão institucional, com base no princípio educativo, de ofertar formação socialmente qualificada de forma integral, unindo os aspectos de formação humana aos aspectos do mundo do trabalho.

Outros atributos de valorização profissional destacados:

c) incentivo à formação continuada com adequação da carga horária de trabalho; ou com direito de afastamento das atividades de trabalho docente de forma remunerada (no caso

de programas de pós-graduação *stricto sensu*); existência e garantia de mecanismos democráticos de participação, representação institucional em diferentes órgãos colegiados e acesso aos cargos de gestão.

A formação continuada e o RSC também foram considerados como políticas de valorização social, incentivo e estímulo ao desenvolvimento profissional e de evolução funcional na carreira. No caso da formação continuada, entendem que a qualificação profissional traz retornos significativos para o desenvolvimento profissional devido a aquisição de mais conhecimentos (qualidade e competência) para a área de atuação e para a formação dos(as) estudantes. Enquanto para o RSC, entendem que é uma forma de valorizar o conhecimento experiencial, o trabalho desenvolvido no Instituto Federal, a capacitação profissional e as pesquisas desenvolvidas na área / disciplina de atuação, para além das certificações *stricto sensu*.

Nessa direção, a valorização profissional docente está correlacionada com a realização profissional e, corresponde, proporcionalmente à qualidade de formação ofertada na educação básica e superior. Essa constatação também coaduna com o estudo de Dolton et al. (2018).

Outra constatação se refere aos sentimentos positivos subjetivos de realização, satisfação, prazer e bem-estar pessoal e profissional (proporcionados pelas questões objetivas de valorização profissional). De forma complementar, também foram identificados outros sentimentos como alegria, felicidade, paixão, otimismo e orgulho de pertencer e trabalhar na Rede Federal de Educação. Esses sentimentos também podem ser considerados como contributos do fortalecimento das garantias subjetivas de autoeficácia docente (WHIPP; SALIN, 2017; ZACH et al., 2015).

Portanto, diante do conjunto de atributos objetivos e do conjunto de atributos subjetivos elencados, a autonomia profissional foi destacada como nexo das relações de interdependência entre esses dois conjuntos de atributos e como elemento central do desenvolvimento das atividades de trabalho docente. Abaixo são destacados exemplos do exercício da autonomia profissional:

d) autonomia curricular institucional; autonomia curricular do componente específico curricular; autonomia de planejamento e regência das aulas no que se referem as escolhas de conteúdos, objetivos de ensino, estratégias ou didáticas de ensino e processos de avaliação; autonomia para participar e desenvolver projetos de extensão e projetos de pesquisa; autonomia para qualificação profissional; autonomia para representação institucional; autonomia para ocupar funções e cargos de gestão; autonomia para participar de processos que envolvem tomadas de decisão.

Em síntese foram constatados: existência de um relativo monopólio, supervisão e controle sobre os critérios de acesso de futuros(a) professores(as) de Educação Física - carreira de magistério EBTT; domínio do conhecimento formal de uma dada competência (específica e especializada); exercício da autonomia e da autoridade profissional; e compromisso com a produção de conhecimento, principalmente na área da Educação Física escolar.

Nessa direção, os atributos destacados contribuem para a valorização social do trabalho docente sobre uma competência específica e especializada. Essa valorização está relacionada com a excelência do trabalho prestado. Em outras palavras, de acordo com Freidson (1994), é o profissionalismo dos(as) docentes investigados(as) – *habitus* profissional – que organiza o conhecimento e a competência de ensino e aprendizagem da Educação Física, estrutura o trabalho docente, cria identidades profissionais diferenciadas de outros contextos, transforma o conhecimento em poder profissional com *status* e prestígio equiparados a carreira de magistério superior, e mais elevados do que as outras carreiras públicas da educação básica.

A partir das narrativas, em conformidade com Freidson (1994) e Larson (1977), evidenciamos que o poder profissional exercido é realçado pela valorização e reconhecimento social, autonomia, autoridade, *status* e prestígio profissional. Portanto, o conjunto de elementos, proporcionados pela carreira de magistério EBTT, contribuem significativamente para a construção da identidade profissional coletiva e traços identitários que definem o *habitus* profissional do grupo investigado.

6.7.2 Perspectivas de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais sobre a carreira de magistério EBTT

Outro aspecto interessante se refere as questões profissionais que os(as) participantes almejam na / para carreira. A intenção de apresentar as perspectivas não foi no sentido futurístico de afirmar o que vai acontecer. A ideia foi de prospectar o que a carreira de magistério EBTT possibilita atualmente, e o que os(as) docentes de Educação Física planejam para a carreira e desenvolvimento profissional. Mas, falar sobre perspectiva, necessariamente inclui a análise do contexto atual relacionada com a reflexão de como os processos sociais do presente podem afetar o futuro.

Diante disso, nessa subseção, nos concentraremos para o cenário atual, cientes de que os processos sociais são dinâmicos, pois entendemos que tais possibilidades no futuro, não permitem afirmar o que ainda não aconteceu, já que cada período de análise depende de uma

série de fatores históricos, socioculturais, econômicos e políticos. A seguir apresentaremos individualmente as perspectivas:

“Eu gostaria de estar no espaço que eu poderia contribuir para a produção do conhecimento da Educação Física escolar, que é o que eu estudo e das ciências humanas numa forma geral da educação. Então, hoje o que eu penso mais do que estar no ensino superior ou no Instituto Federal, é estar em um espaço que você tem a possibilidade de fazer pesquisa, de fazer extensão para produzir conhecimento. Então, você só consegue produzir conhecimento se você tiver uma política que estimula a pesquisa e a extensão. Hoje eu tenho uma perspectiva muito forte de ir para um Instituto Federal que tem a licenciatura em Educação Física ou que tem a formação em Educação Física, que eu possa trabalhar tanto na formação de novos professores como no ensino básico, porque no Instituto Federal você consegue inclusive fazer projetos em conjunto, colocando os alunos do ensino superior para dialogar com você no Pibid, nos estágios e tal... na aula de Educação Física no ensino médio e, principalmente, orientar a iniciação científica, fazer extensão e produzir conhecimento. Mas, a área de Educação Física é uma área pouquíssima estimulada nos Institutos Federais do Brasil, então é, por exemplo, eu já fiz essa pesquisa, hoje nós temos acho que oito Institutos Federais com a licenciatura em Educação Física presente, em São Paulo, nenhum. Então a gente tem poucos Institutos, talvez uma dezena, muito espalhados e muitos deles também, embora coloquem como licenciatura, eles são bacharelados, efetivamente eles nem são licenciaturas. Então eu acho que o Instituto Federal é possível lutar por uma carreira legal, eu me disponho (...), o meu olhar é sempre tentando ali alcançar ensino superior, mas sem sombra de dúvida vai melhorando o meu processo como professor de escola e eu também tenho um entendimento que é um pouco meu, um professor do ensino superior tem que adquirir uma experiência real, enquanto professor de escola se ele vai tratar das disciplinas da Educação Física Escolar. Eu não acho muito saudável uma carreira docente do ensino superior que nunca tenha atuado efetivamente no que ele ensina. Então minimamente, o professor tem que ter atuado, a gente sabe que essa carreira do ensino superior nem sempre é assim, pessoas vão para o mestrado e para o doutorado e já entram na universidade e já começam a dar aula, eu acho que é um pouco por aí (...). Mas, se em algum momento a gente tiver novamente abertura de concursos para as universidades federais ou até estaduais, eu me vejo prestando esses concursos e tentando efetivamente uma vaga na universidade (...). Então, eu olho para o ensino superior, só que é assim, a gente tem família, a gente tem, eu não sou rico, eu tenho que trabalhar para me sustentar, então eu não posso sair do IF e falar estou procurando! Até hoje, nesses últimos 11 anos eu só saí de um lugar quando eu consegui outro. Então até abrir concurso para a universidade no espaço que você consiga prestar né? Eu pretendo ficar no IF e lutar por ele, por ter espaço para produzir conhecimento, mesmo que tenha que ir para um Instituto Federal mais distante. Esse ano mesmo eu fiz uma pressão muito grande para tentar ir para Minas Gerais, que lá tem, o IFSULDEMINAS tem a licenciatura em Muzambinho, e venho fazendo outra movimentação para ir para o IF Cuiabá que acabou de abrir a licenciatura também, e é isso né? É possível nos IFs a gente ter esse espaço, mas parece que os nossos colegas... a Educação Física em si, a gente tem muitas licenciaturas da área de Ciências da Natureza né? Então Matemática e Física tem todo lugar, mas Artes e Educação Física é mais difícil, por exemplo” (IF D1).

A perspectiva de carreira para IF D1 é de estar em um espaço que possibilita desenvolver projetos de extensão e de pesquisa para contribuir com a produção do conhecimento na Educação Física escolar, na educação e nas ciências humanas. Tem a expectativa de ser redistribuído ou removido para outro Instituto Federal que ofereça a licenciatura em Educação Física para trabalhar tanto no ensino básico como na formação de novos(as) docentes e desenvolver atividades relacionadas ao PIBID, estágios, orientação de iniciação científica, projetos de pesquisa e projetos de extensão voltados à produção de conhecimento. Citou que a Rede Federal é um bom espaço para a carreira universitária. Além disso, apoia a criação de mais cursos superiores de licenciatura em Educação Física e está disposto a lutar por isso na Rede Federal. No entanto, percebe que falta engajamento dos pares para lutar por esse espaço, além de ter a percepção de que os pares poderiam aumentar a dedicação e o comprometimento com a cultura de produzir conhecimento para a área. Tem a impressão de que os pares estão mais preocupados em desenvolver atividades de ensino na etapa do médio integrado ou de trabalhar com projetos de extensão. Relatou que a construção da própria carreira foi pensada para trabalhar no ensino superior, mas que antes era necessário ter experiências profissionais na educação básica. Considera que os IFs funcionam de forma similar as universidades. No entanto, apenas alguns câmpus ofertam a licenciatura em Educação Física. Caso não consiga acessar esses espaços, uma alternativa seria prestar concursos para universidades federais ou estaduais. Por outro lado, as questões objetivas relacionadas aos aspectos econômicos precisam ser consideradas, isso significa que a saída da carreira atual, caso não consiga atuar no ensino superior da rede, se daria somente após ingressar em outra carreira de cargo efetivo.

“Assim, pensando em possibilidades de trabalho, eu acho que eu já cheguei onde eu queria em uma instituição, sabe? Como eu disse para você, eu não, não me vejo trabalhando... Eu pego a experiência que eu tive na Anhanguera, então eu acho que não tenho pretensão de ir para uma instituição de ensino superior pública. Então isso para mim não é carreira. Eu acho que eu não tenho esse perfil de pesquisador. E como eu sei que o ensino superior nas universidades públicas, além da docência, o professor tem que se envolver com bolsas de iniciação científica e pesquisa, eu acho que não trilhei essa carreira para mim. Eu já me considero que não sou um professor iniciante, já estou no meio de carreira, não é uma ambição que eu tenho, de ir para universidades públicas. Então eu acho que eu curto a educação básica, gosto de educação básica e entendo que não poderia estar num lugar melhor assim, pensando no Estado de São Paulo, que tem uma boa remuneração e boas condições de trabalho. Acho que o Instituto Federal me satisfaz (...). Eu acho que as minhas ambições pessoais seriam assim, no meu câmpus, quem sabe agora mais perto, eu possa pleitear uma coordenação. Mas, quem sabe agora isso pode ser uma possibilidade, de uma coordenação, sabendo que mesmo

que isso é temporário, quem sabe lá no futuro uma direção. Não tenho essa pretensão agora! Mas, quem sabe lá para frente tentar alguma coisa nesse sentido. É... as minhas ambições acho que... na instituição seriam essas, investir onde estou, não tenho pretensões de sair e quem sabe fazer um doutorado. Agora que eu entrei no instituto, mudou essa visão, por ver que todos os meus colegas têm doutorado e eu mestrado. Eu percebi que o doutorado é importante aqui na minha instituição. Então, eu tenho esse interesse em fazer o doutorado, mas sem pressa (...) não pensando pela questão financeira, mas pela questão de formação e porque já estou na instituição que eu quero, essas são as minhas motivações agora para fazer um doutorado e para investir no lugar que estou” (IF R2).

A perspectiva de carreira para IF R2 é continuar trabalhando com o ensino médio integrado e em comissões colegiadas. Destacou que gosta de trabalhar com a educação básica, na etapa do ensino médio. Percebeu que o tratamento e o prestígio são similares a carreira de magistério superior de outras instituições públicas. Afirmou que está satisfeito com o cargo, a remuneração e a função desempenhada no Instituto Federal. Além disso, tem expectativas de assumir o cargo de coordenador de curso ou de direção adjunta educacional. Outro objetivo é investir na qualificação profissional através do curso de doutorado. Não tem a pretensão de trabalhar com ensino superior e afirma que não tem os pré-requisitos e perfil exigidos para trilhar a carreira de magistério superior (titulação, publicações acadêmicas e orientações científicas). Destacou que a lógica das universidades públicas, além do ensino, exige que os(as) docentes desenvolvam pesquisas através de cobranças quantitativas da produção do conhecimento para atingir os critérios estabelecidos por essas instituições, condicionadas, por exemplo, às regras da CAPES.

“Acho que a gestão é uma das minhas expectativas talvez. Pensando assim, continuar fazendo pesquisa, seguir aí no pós-doutorado é... e talvez, além da sala de aula, pensar um pouquinho nos espaços de gestão mesmo, nas coordenações de curso (...). Talvez, também, eu não pensava, há alguns anos atrás, mas quando você vai percebendo que você vai ficar naquela instituição por um tempo longo, tem me provocado pensar em atuar em outros lugares, inclusive direção e vice direção (...). E estou nessa construção assim, a ideia agora é... fazer um pós-doutoramento e inclusive estudando o projeto banca da ciência, que o banca da ciência surgiu na USP em 2009, e ele também vai ter um trabalho de praticamente três eixos, ele tem um eixo da USP que é mais de âmbito universitário e nos Institutos Federais com extensão e com iniciação científica. E aí provavelmente, vou fazer no pós-doutoramento, estudos em três câmpus pertencentes ao IFSP” (IF C3).

A perspectiva de carreira para IF C3 é iniciar o pós-doutoramento com tema relacionado ao projeto “banca da ciência” que surgiu na USP em 2009. Esse projeto também é desenvolvido

em alguns IFs por meio de ações de projetos de extensão e de iniciação científica. A ideia é estudar esse projeto em três câmpus do IFSP. Outra expectativa é de ocupar cargo de gestão (coordenadora de curso). Citou que, com o passar do tempo, vem refletindo sobre a importância de atuar em outros espaços de tomadas de decisão e, caso apareça a possibilidade, não descarta a ocupação de cargos como a direção adjunta educacional ou a direção geral do câmpus. Por outro lado, percebe que a ocupação de outros cargos é dificultada, pois é a única professora de Educação Física da instituição e que para viabilizar outros diálogos, precisaria de outro(a) docente de Educação Física para substituí-la.

“Eu me envolvo, não consigo trabalhar, ir lá só dar aula... não consigo! Eu quero fazer daquela aula a melhor possível que eu possa fazer. Eu quero fazer daquela escola a melhor possível para os alunos terem seu processo formativo, o melhor possível para todo mundo. (...) Olha, eu não tenho do ponto de vista individual! Ai você quer assumir uma coordenação? Quer assumir a diretoria adjunta educacional? Quer assumir... Não! Mas, eu entendo que a partir do momento que você quer transformar um espaço de trabalho, a partir de uma política que você entende de formação, de educação, aí eu acho que a pauta é mais coletiva. Eu vejo que tenho colegas que me... cobram um pouco, e aí? Quando é que você vai sumir a coordenação do curso tal? (...). Só que a gente entra em conflitos, que são de perspectivas de educação e na Rede Federal isso é muito evidente. Eu sinto isso mais do trabalho coletivo, que eu percebo que alguns professores falam: ‘olha, para a gente mudar, a gente vai ter que assumir esses lugares’. Mas, não é um desejo pessoal e individual. Mas, se precisar eu vou junto com eles, acho que é um projeto coletivo” (IF J4).

A perspectiva de carreira para IF J4 é continuar com o trabalho desenvolvido, preparar e dar a melhor aula possível para oferecer um processo formativo de qualidade para as turmas do ensino médio. Disse que não tem interesse do ponto de vista pessoal e profissional de assumir cargos de gestão. Mas, do ponto de vista coletivo, se o corpo docente do seu câmpus considerar que poderia representar e ocupar esses cargos para transformar o espaço de trabalho e desenvolver políticas voltadas à educação e a formação, afirmou que aceitaria o desafio.

“Eu penso permanecer aqui mesmo. Aqui é um câmpus avançado e alguns cargos a gente não tem, quando a gente virar pleno passaremos a ter. Por exemplo, o cargo de diretor adjunto educacional é um cargo que eu tenho interesse, muita gente fala que eu já acabo fazendo essas coisas neste cargo de coordenação, então é uma coisa que eu acho legal. O diretor geral de fato não é uma coisa que me traz uma vontade de ser. Eu acho que é algo mais administrativo e eu não tenho perfil para isso. Mas, a parte de direção adjunta educacional que é voltada para a escola e a educação dos alunos eu teria interesse. Se virar câmpus pleno é uma coisa que eu gostaria muito de fazer. Seria uma experiência bem bacana. Também gosto da coordenação de extensão, eu gosto de atender a comunidade externa. Então são dois cargos que seria legal passar por eles” (IF F5).

A perspectiva de carreira para IF F5 é permanecer no câmpus em que atua e continuar desenvolvendo trabalhos com o ensino, pesquisa e extensão. Também tem a esperança de que o câmpus mude de avançado para câmpus pleno e adquira a possibilidade de obter outros cargos (códigos de vaga). Como exemplo, citou a expectativa de ocupar o cargo de diretora adjunta educacional. Também aceitaria ocupar o cargo de coordenadora de extensão por gostar de trabalhar com a comunidade externa. O cargo de diretor geral não desperta interesse devido as características burocráticas.

“Agora para onde eu... busco pensar mais para onde que eu quero que meu trabalho progrida. Tem uma coisa de fazer o doutorado ainda! Talvez saindo da coordenação, vou ver se eu.... posso ficar quatro anos né! Vou ver se eu completo esses quatro anos, se não tiver nenhum interessado, acho que não vai ter (risos) interessado em assumir a coordenação! Mas, terminando essa fase de coordenador, talvez sair para um doutorado e até esse momento tentar estudar algo, dentro desse foco de interesse que são as matrizes africanas e a cultura popular, de pensar isso na Educação Física escolar. Nada muito certo ainda, não tenho muita ideia na verdade do que seria o projeto (...). Meu grande projeto é no ensino. E isso, avançou menos do que em outras épocas, que eu estava estudando, montando a aula e focado nisso. Mas, acho que é uma fase, não pretendo ser alguém que vai ficar e me construir nisso [gestão]. Eu quero ser professor mesmo. Não é uma pretensão ser DAE ou diretor geral, nada disso” (IF He6).

A perspectiva de carreira para IF He6 é continuar trabalhando de forma mais enfática com o ensino, por isso busca melhorar constantemente a própria atuação. Em relação a ocupação de outros cargos, pretende continuar como coordenador de curso até terminar o prazo. Nesse período, a ideia é estudar matrizes africanas e a cultura popular na perspectiva da Educação Física escolar, e utilizá-las como projeto inicial de doutorado para dar continuidade ao processo formativo continuado. Não tem pretensão de ocupar outros cargos de gestão (diretor geral ou diretor adjunto educacional).

“Eu vejo a minha carreira, que a cada dois anos eu consigo avançar. O que eu posso fazer a cada dois anos. O que eu preciso construir agora para avançar? (...). Estou entrando no meu quinto ano no instituto federal. Quando sair da coordenação eu vou começar a desenvolver, por exemplo, projetos de pesquisa (...). A princípio estou pensando em como me aproximar um pouco mais dessa parte da comunidade externa do IF. Por isso que tenho trabalhado alguns projetos de extensão com os diferentes grupos da comunidade externa. Estou pensando em desenvolver alguns projetos de pesquisa em virtude de algumas demandas que tem surgido (...). E aí pensei nessas possibilidades de associar essa parte de desenvolvimento de tecnologias para pessoas com deficiências, para desenvolver o

empoderamento feminino e o mundo do trabalho, pensando na reconstrução desse olhar, dessa desigualdade do contexto machista e sexista que temos dentro do mundo do trabalho, dentro da própria área de Educação Física, quando a gente pensa na parte da saúde (...). Eu tenho pensado junto com a secretaria municipal para ter esse contato, novamente nesses espaços de tomadas de decisão, de tentar fazer um levantamento de quais espaços seriam possíveis. E ao chegar nesses espaços, conhecer as pessoas e fazer o levantamento das demandas, como eu poderia contribuir com o conhecimento da área da Educação Física, do conhecimento da área da educação, ciência e tecnologia - da educação básica (...). Então a princípio, do ponto de vista individual do meu plano de carreira, eu penso que a curto prazo vou me direcionar mais para essa relação entre pesquisa e extensão, voltados para essa área em virtude das demandas que os pais e as mães dos estudantes nos apresentam (...). Mas, dentro do IF, a curto prazo eu penso isso sobre a carreira, em desenvolver a pesquisa e extensão, de levar a representação com essa perspectiva mais crítica e social para outros espaços de tomadas de decisão (...). Para além das CEICs que eu participo, dentro e fora do câmpus, não sei se dentro do câmpus eu conseguiria um outro espaço. Temos bons representantes no CONCAM (Conselho de Câmpus). Entraram bons representantes. Para a próxima gestão eu já fico mais tranquilo com esses colegas nesses espaços. Então eu posso me direcionar para outros espaços, pensando no meu próprio desenvolvimento e daquilo que considero importante para a educação, para as turmas, para os cursos e para a própria instituição” (IF P7).

A perspectiva de carreira para IF P7 é terminar o tempo de coordenação de curso e dar ênfase aos projetos de pesquisa e extensão junto com a comunidade externa com o objetivo de atender as demandas sociais e avançar coletivamente. Citou algumas possibilidades: conhecimentos sobre informática e tecnologia, games e jogos, empoderamento feminino, tecnologias relacionadas ao esporte para pessoas com deficiências, levantamento da demanda social e oferecimento de projetos relacionados à Educação Física e a educação, ciência e tecnologia em parceria com a secretaria de lazer municipal. Entende que as escolhas individuais estão interligadas e são influenciadas pelo coletivo. Apontou que na estrutura atual há muitas possibilidades de ocupação de cargos e funções. Com isso, a expectativa é começar pela luta local, nos diferentes cursos, na educação básica, técnica, superior e na pós-graduação, nas suas integrações e relações. Tem interesse na ocupação de espaços de tomadas de decisão em colegiados internos (CONCAM, CEICs e outras comissões) e externos (CONSUP).

“Antes de falar isso eu preciso dizer qual foi meu passo anterior, porque eu estava em Pouso Alegre com ensino médio, adoro dar aula escolar, não vou abandonar isso, mas, eu senti que era hora até porque recebi um convite em Muzambinho de dar um passo à frente que é dar aula no ensino superior. Então nesse momento eu diria que não planejo mais nada além disso. Quando eu voltar, vou atuar nos dois níveis de ensino, é... uma coisa que estudei que é Educação Física escolar. No ensino superior, no segundo ano da minha graduação, quando pensei fazer mestrado eu sabia que a área que mais

remunerava estava no ensino superior em questão de concurso público. Eu não tinha ideia da existência do Instituto Federal. Mas, eu sabia o que era a Unesp, o que era a Unicamp. Sinceramente, eu não sairia do Instituto Federal para ir para qualquer outra instituição nesse momento. Eu não pretendo ser diretor, coordenador de esportes, coordenador de extensão, coordenador de pesquisa, eu só quero fazer meu trabalho bem feito, que é ser professor de Educação Física no ensino básico e professor no ensino superior, ter meu grupo de pesquisa, ter meus orientados, para mim já é o suficiente, não tenho essa pretensão de ser diretor, aí já mexe com outros interesses, de ordem política, de lidar com outros conflitos. Não quero ser reitor. Arrisco dizer que, muitos que pegam esses cargos, deixam a desejar em suas aulas, não dão uma boa aula, outros pegam o cargo porque querem mudanças e outros pelo poder. É importante ter poder, tem gente que gosta. O poder também influencia outras pretensões de mudar de câmpus, de conseguir uma remoção mais fácil e mudar para uma cidade mais interessante e muitas pessoas buscam isso pelo poder. Eu me preparei na graduação, mestrado e agora no doutorado para o momento em que estou, não pretendo abandonar esse momento porque era esse o meu ponto final, meu ponto de chegada” (IF M8).

A perspectiva de carreira para IF H8 é continuar trabalhando com ensino no curso de graduação em Educação Física e nos cursos do ensino médio integrado, participar de grupos de pesquisa, desenvolver projetos e orientar estudantes em projetos de pesquisa. No momento considera que está no ápice da carreira. Afirmo que está satisfeito com a carreira de magistério EBTB e não pretende ocupar cargos de gestão. Entende que a ocupação e a função destes cargos, representam poder e estão mais relacionadas com as questões de ordem política para resolver conflitos ou para se manter no poder por interesses coletivos e/ou pessoais. Aponta que, em alguns casos, docentes que ocupam esses cargos deixam a desejar em suas aulas.

“Então hoje, a expectativa que vem crescendo em mim, é uma expectativa de tentar trabalhar com ensino superior, que era algo que eu tive quando terminei o mestrado, aí eu acabei indo para o instituto e trabalhei com ensino médio. E agora que eu terminei o doutorado, estou sentindo essa vontade, assim, de experimentar também esse trabalho com o ensino superior, até para conseguir ampliar um pouco, as atividades de pesquisa e de extensão também (...). Mas, em termos de características do trabalho docente, era algo que eu gostaria de experimentar, por exemplo, de trabalhar em nível universitário, em nível superior. Mas, ainda estou tentando descobrir qual é a melhor forma de fazer isso, até mesmo para não arriscar essas questões, que são questões materiais, mas é a realidade né? A gente não pode jogar tudo para o alto, principalmente também, porque outro fator que interfere nisso é o momento que a gente vive em termos de política e de economia. Isso hoje tem afetado um pouco minhas decisões, sabe? (...). E... outra coisa, que às vezes eu penso: será que valeria a pena fazer um concurso para uma universidade? Mas, aí entra uma questão de estruturação de carreira em termos salariais mesmo. Se pegar a lei sobre o planejamento de carreira, não em termos de funções na carreira, é mais sobre a tabela salarial, porque no Instituto a gente vai progredindo, e já estou em um nível de progressão que eu faço um concurso hoje, e por questões político-burocráticas, você volta para o nível que você perde pelo menos 50% de salário. Então, além de outros benefícios que se

perde também. Isso é um ponto que é fato e que a gente tem que por na ponta do papel e considerar, né? (...). Porque quando você faz tudo sozinho, você tem que colocar tudo, tem que por a mão na massa mesmo, sozinha! Então, tem uma limitação né? Não dá para fazer tudo isso. Hoje eu fico pensando até a... é a crise do momento, porque é... pensar em trabalhar com ensino superior e, ao mesmo tempo, eu acho bem interessante manter o vínculo com o ensino médio, também até acho que nesse sentido o instituto é uma instituição bem interessante, que permite isso. Então, por exemplo, teria a possibilidade de tentar a transferência para um câmpus que tem o curso superior em Educação Física, que me dê essa abertura? Tem possibilidades de isso acontecer, apesar de que não é imediato... só pedir que vai! Tem uma série de circunstância para dar certo, para isso acontecer (...). Ah, o que eu vou fazer? Se não der certo, é continuar meu trabalho com ensino médio e procurar cada vez mais desenvolver estudos junto ao meu trabalho enquanto professora. Mas, aí são trabalhos bem numa situação isolada mesmo, eu professora estudando minha prática com meus alunos, é uma outra expectativa que eu tenho, se eu não conseguir, se não achar uma forma ideal desse caminho de experimentar o ensino superior. Mas, é um momento difícil de expectativa (...). Eu não... não tenho expectativa de atuar na gestão, parece que tem muito mais ônus do que bônus. Eu entendo que você consegue fazer muito menos do que é o seu desgaste. Para mim, o que eu vejo lá, são casos mesmo de adoecimento! Então, não é algo que eu pretendo minha questão mesmo é trabalhar com a pesquisa, extensão e ensino, e é isso! Gestão eu não tenho expectativa” (IF Hd9).

A perspectiva de carreira para IF Hd9 é continuar com o ensino, a extensão e desenvolver pesquisas. Apesar de sinalizar que é possível desenvolver pesquisas no contexto em que está, entende que essa possibilidade é limitada e o trabalho é mais solitário devido ao câmpus não ofertar curso superior de Educação Física. Após o término do doutorado, disse que aumentou o interesse em atuar com o ensino superior para ampliar ainda mais as atividades de pesquisa e extensão. No entanto, gostaria de manter o vínculo com o ensino médio e tem pensado na possibilidade de transferência para outro câmpus, que ofereça ensino médio e superior. Refletiu sobre a possibilidade de fazer outros concursos, porém, ponderou que é preciso analisar a questão econômica e de carreira, pois financeiramente não é atrativo sair do Instituto Federal devido a evolução funcional em que se encontra no plano de carreira. Por enquanto, pretende seguir com pesquisas e estudos relacionados à prática docente. Não pretende ocupar cargos de gestão, inclusive já recusou o convite. Tem a percepção de que essas funções demandam uma carga alta de trabalho devido as questões normativas e das relações humanas, além de perceber casos de adoecimento dos pares que ocuparam esses cargos.

“Estou no Instituto desde junho de 2019 e vou caminhando... lá dentro eu estou em todas as comissões que você possa imaginar (risos). Estou no NEABI, eu cheguei e o reitor já me apresentou o NEABI e ele disse que eu tinha que fazer parte! Estou na comissão de gênero e de tudo que você possa imaginar e de instrumento de luta para tentar algum tipo de mudança (...). O

que eu penso para minha carreira é desenvolver projetos que vão além da perspectiva esportiva, que o meu câmpus entenda a minha perspectiva de trabalho (...). Então, o local é um pouco problemático, eu ainda penso atuar na formação em Educação Física. O câmpus que tem Educação Física da UFMT é na capital e fica a 800 km, é longe, de ônibus são 12 horas, tem aeroporto em Alta Floresta. Mas, com o tanto de aula que eu tenho, eu não consigo. O que eu tenho feito com a coordenadora do curso de Educação Física é sempre parceria, vamos falar de alguma coisa, eu vou falar da minha prática, agora que está on-line fica mais fácil, participo dos eventos lá, falar um oi para os alunos! Já senti que ela me quer mais perto, no sentido de, vem mais perto, que a gente gosta da forma como você pensa e eu falei beleza, estamos aí, vamos fazendo. Então é meio assim, penso em me aproximar mais da Educação Física, mas isso demandaria um deslocamento da onde eu estou. Por enquanto, em tenho muito essa perspectiva, o tempo que estou no meu câmpus eu vou fazer tudo pelo meu trabalho ali no câmpus, eu vou me doar integralmente, eu vou fazer tudo que eu tenho que fazer, para depois dizer olha, já fiz e contribui, estou indo para outro lugar né? Então, eu penso sim, é... numa ideia de sair dali, mas por uma questão da distância mesmo, da família (...). Quanto a ideia de carreira administrativa, de gestão, é uma coisa que eu estou me abrindo para pensar, até por conta daquele tapa na cara que eu levei de ocupação de espaços. Então eu estou me abrindo. Antes disso eu nunca tinha pensado. Acho o trabalho mais administrativo, mais burocrático, o negócio... é um lance assim, eu vou ter que me preparar, eu vou ter que me formar para isso, eu vou ter que me organizar pessoalmente, mudar a mentalidade para pensar nisso, mas, talvez, eu abrace alguma coisa, agora não, daqui uns 3 anos, talvez 4 anos. De vivenciar e de experimentar isso, que é direito nosso também. Se apropriar de tudo isso. Penso mais em uma coordenação, essas coisas, direção de ensino, acho que não, não curto muito (risos)” (IF K10).

A perspectiva de carreira para IF K10 é continuar ocupando espaços como o NEABI, a comissão de gênero e outros espaços que têm a perspectiva de luta em prol de mudanças, de representatividade, de aspectos decoloniais e de justiça social. Afirmou estar trabalhando com dedicação e afinho para fazer o melhor pela comunidade atendida e pelo câmpus. Não descartou a possibilidade de dar aulas no ensino superior, no curso de Educação Física. Relatou que tem feito algumas parcerias (de ensino remoto) com a coordenadora do curso de Educação Física da UFMT. No entanto, pela distância geográfica, há uma limitação para o desenvolvimento de trabalhos presenciais. Outra possibilidade (futura) é tentar a remoção ou a redistribuição para outro câmpus que seja mais próximo de onde os seus familiares residem. Disse que pretende adquirir mais experiências e adquirir conhecimentos administrativos e de gestão para possivelmente ocupar o cargo de coordenadora de curso.

Em dois casos (IF D1 e IF Hd9) identificamos uma insatisfação pessoal. No entanto, essa insatisfação não é referente à carreira. Se refere aos interesses subjetivos de trabalhar em cursos superiores de Educação Física, pois os câmpus em que trabalham, não ofertam cursos

superiores de Educação Física. Por isso, pensam em tentar transferência para outro câmpus da rede.

De forma específica, o participante IF D1 apresentou outra insatisfação pessoal com área e/ou os pares ao mencionar a necessidade de aumentar o engajamento sobre a produção de conhecimento e de organização coletiva enquanto área de conhecimento de nível superior, pois entende que esse movimento poderia aumentar o poder profissional coletivo e dar respaldo para lutar por aprovações de cursos superiores de Educação Física em nível de graduação ou de pós-graduação.

Com exceção desses casos específicos de ordem pessoal, os relatos revelaram realização e satisfação com as possibilidades que a carreira de magistério EBTT oferece sob a tríade ensino, extensão e pesquisa, incentivo dado à qualificação profissional, possibilidade da representatividade institucional e ocupação de cargos de gestão. Em outras palavras, o poder e a autonomia profissional proporcionam desenvolvimento profissional e estado de bem-estar pessoal.

6.8 Ameaças ao poder profissional: perspectivas de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais

Ao analisarmos as perspectivas de carreira na subseção anterior, observamos que as narrativas fizeram várias contextualizações sobre o desenvolvimento profissional e gestão da carreira. Porém, as possibilidades sinalizadas estão relacionadas com os cenários políticos que interferem diretamente no funcionamento da Rede Federal de Educação e na carreira de magistério EBTT. Diante disso, essa subseção pretende analisar as principais ameaças ao poder profissional de professores(as) de Educação Física de IFs.

Alguns problemas pontuais foram relatados referentes as questões estruturais que tornam as condições de trabalho inadequadas. De fato a criação e a expansão da Rede Federal de Educação não ocorreu de forma compassada (OTRANTO, 2012). E os problemas de infraestrutura atingem com maior intensidade os câmpus mais recentes. Algumas obras foram começadas e não foram finalizadas. Algumas se encontram paradas e outras foram retomadas. A demora para finalização dessas obras se deve principalmente ao corte de orçamento progressivo iniciado em 2016 (políticas de austeridade fiscal – teto de gastos), que resultaram no sucateamento da rede pública de educação.

Também foi citado outro problema pontual sobre a falta de materiais didático-pedagógicos. No entanto, esse problema pode ser resolvido internamente e não depende de mão

de obra específica ou qualificada. No caso de câmpus que acabaram de contratar docentes de disciplinas específicas, é comum que esses materiais não estejam disponíveis. A aquisição de materiais geralmente é feita por meio de processo licitatório. É um processo burocrático, às vezes demorado, que depende do envolvimento do(a) docente interessado(a), do setor administrativo responsável, da aprovação contábil, da lista de prioridades de compras e da disponibilidade de recursos financeiros nos IFs para a aquisição desses materiais.

Além das questões estruturais, também foi apontado a necessidade de a rede oferecer mais formações continuadas para o coletivo docente, no sentido de entender a missão institucional. Essa mesma observação também foi apontada há algum tempo pela literatura (LIMA, 2012; MALDANER, 2016).

Outra dificuldade, em alguns casos, se referiu ao desenvolvimento de trabalho sob o tripé de ensino, pesquisa e extensão, também observado por Costa (2016). Para docentes de Educação Física de IFs, torna-se mais desafiador devido a regência de aula elevada, principalmente em câmpus em que não tem curso superior em Educação Física. Geralmente, nesses câmpus, é comum ter somente um(a) docente para a disciplina de Educação Física para atender a educação básica e desenvolver as demais atribuições de trabalho docente.

É importante ressaltar que o aumento da regência de aula, também impossibilita ocupar cargos de gestão, pois um dos critérios é de não ultrapassar a regência de 8 horas (IFSP e IFSULDEMINAS) e/ou entre 8 a 12 horas (IFMT) de aulas semanais. Sendo assim, em alguns câmpus, ao mesmo tempo em que a carreira possibilita trabalhar em cargos de gestão, o aumento da regência de aula e a defasagem de contratação docente, impossibilitam acessar esses cargos. As duas narrativas a seguir, exemplificam os problemas descritos:

“Tem vários problemas, eu não tenho quadra para trabalhar, nosso prédio está caindo na nossa cabeça, a obra está parada, a gente está... fazendo uma obra nova que está parada, sem verba, o recurso está parado, é... fora isso, não tem recurso para quadra, para laboratório e para o espaço que eu gostaria de ter. Então, tem vários problemas, principalmente hoje, talvez, o maior problema mesmo seja de espaço e de material, sabe? (...). Eu sou a única professora do câmpus, isso também é muito ruim, porque acaba sobrecarregando essa questão de número de aulas e de você não ter possibilidades também de fazer outros diálogos ou até mesmo assumir outros cargos, pensando sempre que vai vir um substituto e que fica só de dois em dois anos, por exemplo. Não é o melhor cenário, mas, se eu falar para você que eu estou achando ruim ou estou insatisfeita também não seria isso” (IF C3).

“E aí eu me lembro que fui conhecer o câmpus, não tinha nada! Não tinha um material, não tinha quadra, não, nada! Eu voltei assim para casa, muda e calada, assim, sabe? Como que eu vou trabalhar num lugar desse? Sem

condição mínima objetivamente de trabalhar? (...). Ai quando começaram as aulas, logo em fevereiro, a coordenadora de um dos cursos que é uma engenheira elétrica, chegou para mim com uma bola de vôlei, uma bola de futebol e um apito, que ela tinha comprado com o dinheiro dela, e falou: ‘olha professora, é isso aqui que eu tenho para oferecer para você é isso aqui que eu acho que é Educação Física’ (risos). Ai eu lembro que eu pensei meu Deus do céu e agora? Além de eu não ter condições objetivas eu também vou ter que trabalhar com uma outra concepção também de Educação Física com os meus colegas (...). Falta quadra, falta laboratório, falta sala de aula, falta uma formação continuada que faça com que os professores de uma maneira geral compreendam a missão do instituto e a realidade do Brasil. Em olhar de uma maneira geral todos esses elementos e formar pessoas com capacidade para transformar a realidade (...). Enfim, mas não é fácil fazer isso [ensino, pesquisa e extensão] no instituto. Na universidade é uma questão muito mais tranquila de fazer. No instituto com a carga de aula que a gente tem, existe mais dificuldade de desenvolver a extensão e a pesquisa” (IF J4).

No caso da participante IF K10, identificamos que a carga de regência de aula elevada corrobora com sensação de desgaste provocado pelas exigências das diversas tarefas. Porém, a sobrecarga das atividades como mencionado pela participante, pode ser uma dificuldade de gestão pessoal em equilibrar a quantidade de atividades assumidas dentro da carga horária de trabalho frente as demandas. Além disso, a participante relatou problemas relacionados ao processo eleitoral para a escolha de cargos de gestão e de representação institucional. Tais práticas podem, dependendo da situação, até se caracterizarem em assédio moral e, por isso, é passível de denúncia e processo administrativo.

“O que eu sinto na Rede Federal, desde que eu entrei é que a gente não desliga, a gente não desliga, são 24 horas de trabalho, é trabalho, trabalho, trabalho ... eu sinto muito isso, talvez seja um problema da minha gestão de tempo. Eu sinto que a gente trabalha muito, a gente faz muito, está sempre pensando em fazer novo, em fazer melhor, de ter essa questão da visibilidade e trazer assuntos diversos (...). No IFSP, tem a questão do voto também, no IFMT é tudo muito condicionado e isso me incomoda, você não tem noção! Os únicos que são votados são o reitor e a direção, o resto é tudo comissão. A coordenação, é aquela que o diretor acha que é bom, todos os cargos abaixo de gestão são nomeados, são comissionados pelo diretor e isso me incomoda muito, porque dentro do IFSP, por exemplo, eu já tinha passado por esse processo de votar. Apesar de não votar, eu passei pelas eleições de coordenador, de vários cursos, e é democrático né! É mais democrático, essa é uma briga que a gente carrega muito forte, de os pares decidirem quem vai coordenar, de os pares elegerem por competência. Então, eu não sei se é importante para esse momento da sua pesquisa, do meu ponto de vista é até, às vezes, um entrave, para acessar essa perspectiva de carreira, porque se você não tem um bom relacionamento com a gestão, é lógico que ela não vai te indicar para coordenação, para esse cargo” (IF K10).

Apesar de acarretar problemas e dificultar o desenvolvimento do trabalho, esses fatores provisórios e pontuais não diminuem o potencial do poder profissional, pois a estruturação da

carreira de magistério EBTT resguarda o exercício do poder, da autonomia e da autoridade profissional referente as atividades desempenhadas. Todavia, esperamos que o MEC repasse os recursos financeiros necessários para: finalizar as obras inacabadas; garantir o adequado funcionamento dos IFs; comprar materiais permanentes e de consumo – a fim de garantir condições adequadas de trabalho.

Embora a maioria do grupo ter relatado estar satisfeito e realizado com a carreira de magistério EBTT¹¹⁷, o participante IF M8 apesar de ter afirmado que está no ápice da carreira, sinalizou situações específicas em que pensaria mudar de carreira. Entre os motivos, citou que só mudaria de carreira, no caso hipotético das políticas públicas desvalorizarem a Rede Federal de Educação e atingirem a carreira nos IFs. Principalmente, se essa desvalorização estiver relacionada aos aspectos de desvalorização da missão institucional de transformação social dos IFs, da perda do poder e da autonomia de trabalho docente exercido na instituição.

“Talvez saísse só em condições políticas. Por exemplo, existe uma briga ali, mudou toda carreira EBTT aí... isso abre um horizonte. Mas, na situação que me encontro eu não sairia para USP, UNICAMP E UNESP, talvez para as universidades federais eu balancearia um pouco, mas aí já não é por uma questão de carreira, seria por uma questão da cidade, de vida pessoal, morar na praia, aí é outra coisa né? Sair para ir para USP, UNICAMP ou UNESP que não tem nem plano de previdência direito, eu não estou menosprezando essas instituições, não é isso, o que quero dizer é, por exemplo, em termos salariais, quem vai sair de um lugar que ganha 15 mil para ganhar nove mil? Mas, por questões políticas talvez eu sairia do instituto. Nesse sentido, mesmo ganhando menos, porque as carreiras das universidades federais são parecidas com as nossas, mas é outra carreira, né? Você volta para o estágio probatório e tudo mais, não é EBTT. Em que situações eu sairia? Se a instituição não tiver forças, não ter relevância, não atuar na melhoria social, nesses casos eu pensaria em sair mesmo e não seria por questões financeiras. Por exemplo, é difícil o governo mexer com a USP, a UNESP e Federal do Rio de Janeiro, é difícilimo, elas já têm um status de cento e poucos anos ou uns cem anos, os Institutos Federais têm dez anos, para alguém chegar e colocar um dedo e mexer em tudo é fácil. Nessa situação eu sairia!” (IF M8).

No entanto, embora os(as) demais participantes não tenham explicitado reflexões sobre em quais situações mudariam de carreira, de forma unânime apontaram que as principais ameaças estão relacionadas com o atual contexto político. As preocupações se referem a manutenção de funcionamento da Rede Federal de Educação e as legislações que interferem na carreira e no desenvolvimento do trabalho docente.

¹¹⁷ Apesar de satisfeitos, IF D1 e IF Hd9 também sinalizaram o interesse e o desafio em trabalhar no ensino superior, primeiramente dentro da própria Rede Federal de Educação e, se não conseguirem, não descartaram a possibilidade de iniciar a carreira de magistério superior (estadual ou federal). Porém, ponderaram que a questão financeira é um impeditivo para trocarem de carreira.

Apontaram que desde o final de 2016, a Rede Federal de Educação tem sofrido com cortes e bloqueios orçamentários, instabilidades administrativas, reformas curriculares e alterações em dispositivos de leis na área educacional e no âmbito da carreira. A seguir, as narrativas, conforme a opinião de cada participante, expressam com detalhes as ameaças que estão em jogo:

“É, eu acho que os IFs mostraram nesse período de 2008 a 2015, que não precisa dar pirueta para fazer uma educação de qualidade, a gente já sabe o que tem que fazer. Agora, claro, esse projeto é barato? Ele não é barato. Ele exige um investimento da sociedade razoável, da política educacional. É claro que as questões didáticas, as questões de metodologia de ensino são importantes. Mas, a questão de estímulo dessa política, ela é extremamente importante, se você não tem a política, você tem os professores que se matam para tentar fazer um bom ensino, que tem! Mas, você vira individual, não é uma causa coletiva (...). Agora é importante dizer, que de 2016 para cá, essa carreira da educação profissional está sendo precarizada até o fim, então esse ano efetivamente acabou de sair uma portaria que os professores vão ministrar 20 aulas. Esse ano acabou de sair uma portaria dizendo que os cursos de Ensino Médio vão ter só 1.800 horas para formação geral, mudou a resolução da educação profissional de nível médio, então a gente efetivamente faz pesquisa e extensão porque gosta, por exemplo, no meu câmpus os professores já dão 18 aulas, que é praticamente a carga horária com o planejamento, a carga horária de dedicação exclusiva, então o IF de 2015 na gestão Dilma, não tem nada a ver com a carreira do IF da gestão Bolsonaro, absolutamente nada a ver, mas, sim, foi um projeto ali entre 2008 e 2015, que possibilitou uma perspectiva enorme para os professores que queriam ter a possibilidade de estudar, de fazer extensão, de fazer ensino, de fazer pesquisa e ainda ser professor de educação básica (...). Eu vejo que a gente também precisaria lutar para que, não que as escolas estaduais virassem IFs, mas que elas também tivessem possibilidades de ter professores de dedicação exclusiva, de ter pesquisa, ensino e extensão, porque parece que tem só IFs e as escolas técnicas como possibilidade de fazer diferente. Aí vira uma luta desigual (...). É que as políticas educacionais do novo ensino médio, de adotar o novo ensino médio, da Base Nacional Comum Curricular e as diretrizes curriculares da educação profissional que acabaram de ser publicadas também, elas desvalorizam completamente tudo que não é português e matemática. Não é a Educação Física, é tudo que não é português e matemática! (...). Essa política vai gerar também livro didático e outras coisas que vai desvalorizar tudo que não é português e matemática. Além disso, existe uma política mentirosa de escolha dos estudantes daquilo que eles querem fazer, que talvez no IF, se for muito bem organizado, daria para fazer, mas, na grande realidade das escolas não vai acontecer (...). Eu acho que a política educacional, essa política educacional neoliberal, ela é feita efetivamente para reproduzir as desigualdades, ela não é feita para formar o pensamento crítico. E a Base Nacional Comum Curricular, a partir de uma formação de habilidades e competências, de uma formação tecnicista e, principalmente, psicologizante, que tem começo meio e fim, que não faz uma reflexão mais ampla, ela é contrária a essa formação crítica. Essa é a minha posição. Eu sou contra a base, eu sou contra as políticas de ensino médio, eu não acho que essa política neoliberal é a que tem que ser colocada para juventude (...). Na questão da política, eu acho que é isso mesmo, eu vejo que

a proposta deles é essa, que o IF vire um espaço mesmo para fazer o itinerário da formação profissional. E a gente, o que vai acontecer de primeiro momento, é que nós vamos começar a rodar IF, por exemplo, o professor vai ser professor do câmpus X, do câmpus Y, é isso que pode acontecer, como acontece na rede estadual, se o professor não tem carga horária na escola dele, vai para outra. E no segundo momento, se você vira itinerário formativo da educação profissional, você vai dar aula no estado, vai dar aula na prefeitura, vai dar aula onde tiver que dar aula, se não te obrigarem a ir para outro estado, que precisa de professor (...). Mas, a minha preocupação da política maior, além do nosso trabalho é a formação do sujeito, porque a gente está indo para uma formação do sujeito, muito parecida com aquela ideia da ditadura militar, que é o pobre efetivamente não tendo chance de ter uma formação crítica para poder ir para outro caminho. É, porque, está bom, você dá uma formação profissional para o pobre para ele continuar ganhando mal, para ele não entender as relações de trabalho, para ele ir lá e reproduzir, e ter força de trabalho barata para essa sociedade cada vez com menos direitos, cada vez com menos carteira assinada, cada vez mais empreendedora, é difícil! O nosso discurso parece que não entra mais na sociedade e as pessoas precisam comer amanhã e, às vezes, a gente vem com um discurso interessante, mas, a pessoa tem que comer amanhã, o que ele vai fazer? Ele vai abrir um negócio, ele vai dirigir Uber ou vai trabalhar entregando comida porque ele precisa comer, né? Isso vai inviabilizando, ele de outras coisas (...). Aí eu coloco mais uma um elemento, eu escrevi o livro didático para o ensino médio de uma editora que é bem famosa de livro didático, para você ter uma ideia, a Educação Física ela entra no livro didático e a proposta deles é toda interdisciplinar e a ideia era que tivesse um quadrado para cada bloco falando sobre Educação Física! Um quadrado! Nenhum tema, só para você ter uma ideia do livro que chegou, e a política de livro didático para ensino médio do PNLD, é você ter um livro de português, um livro de matemática e um livro para linguagem, um livro para ciências da natureza, um livro para ciências humanas! (...). E a gente tem ainda uma questão muito forte de tirar as aulas, que é o que gera efetivamente trabalho, porque no Brasil, ninguém contrata um professor concursado para fazer projeto, você contrata para que tenha aquela aula, daquela disciplina (...). Posto isso, a única coisa que é interessante dessa formação, é a Educação Física se manter na área de linguagens. A Educação Física como manutenção da área de linguagens, da possibilidade, de na resistência, os professores e as professoras pensarem em projetos que ainda dialogam com essa ideia mais contemporânea de Educação Física escolar. Então, a Educação Física na área de linguagens é defendida pelos estudiosos mais recentes da Educação Física, e eu acho que aí é uma coisa positiva, E a única coisa positiva, não tem outra coisa positiva, a não ser essa! (...). E tem mais um problema aí, que as redes, elas estão copiando e colocando da base, e os professores, eles estão cada vez mais tecnicistas, no sentido de fazer, aquilo que a base diz que tem que fazer. Não no sentido de produzir os seus projetos, produzir as suas aulas como se propõe nas propostas mais contemporâneas da Educação Física (...). Então, eu acho que a LDB mantém a Educação Física como componente obrigatório, as pessoas não fizeram a leitura certa, só que ela tem uma casca de banana, que é cinco pontos lá que dispensa alguns estudantes, isso também é um problema para o ensino médio, e ela coloca que na Base Nacional Comum Curricular é obrigado a ter estudos e práticas de Educação Física, não é que a Educação Física tem que ter estudos e práticas, a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica, mas, nós vamos para um caminho, que tudo que não é português e matemática vai ser desqualificado, essa que é a grande verdade, e claro, as ciências humanas,

arte e Educação Física vão ser mais desqualificadas ainda, porque nas relações de poder, as ciências naturais como a biologia, física e química tem uma relação mais forte, e para educação profissional de nível médio, a gente tem duas saídas: ou se reinventa efetivamente, porque o que vai acontecer com a gente é que nós vamos ter uma aula no currículo, a gente vai ter lá duas aulas de Educação Física no currículo, porque 1.800 horas para formação geral, eles vão colocar quantas aulas para nós? E a gente vai ter que participar desses projetos integrados da área de linguagens, como que a gente vai se posicionar nesses projetos? A gente vai participar efetivamente? Vai pensar em disciplinas integradoras que se relacionam com a educação profissional, com outras áreas de conhecimento? Ou nós vamos virar no ensino médio, principalmente, treinadores esportivos de equipes para quem quer treinar. E aí a gente perde tudo que se construiu da área. A gente corre risco enorme, se não fizer muita resistência, de sumir ou quase sumir no ensino médio principalmente” (IF D1).

IF D1 enxerga uma grande diferença sobre a carreira de magistério EBTB nas gestões Lula e Dilma para as gestões Temer e Bolsonaro, sendo que nestas duas últimas, houve corte orçamentário considerável. Fez críticas sobre a possível redução da carga horária curricular do ensino médio que pode alterar a formação comum para 1.800 horas, além da portaria que prevê o aumento da carga horária mínima de regência de aula. Apontou que isso inviabilizará trabalhar com ações de extensão e pesquisa, trará consequências negativas para o trabalho docente e para a formação de estudantes. No relato mostrou preocupação com esse cenário em relação a garantia das aulas de Educação Física ou de como será a distribuição da carga horária de regência individual ou interdisciplinar.

Sinalizou para alguns riscos, como a possibilidade de ter que completar a carga horária em outros IFs ou atender estudantes de escolas de outras redes (estaduais ou municipais). Ainda nesse sentido, a redução de aula no currículo impõe a não contratação de mais docentes. Sobre as políticas públicas educacionais, entende que a BNCC desvaloriza todas as áreas, exceto português e matemática e que nas relações de poder, as ciências humanas, arte e Educação Física serão mais desvalorizadas.

Entende que a proposta da BNCC é para formar um sujeito baseado em habilidades e competências acríicas e tecnicistas para atender o mercado de trabalho através da exploração da mão de obra. Apontou que essa proposta é similar com a proposta do período da ditadura militar, em que as camadas mais pobres da sociedade não tinham chance de ir para outro caminho. Entende que essas reformas têm o objetivo de diminuir a autonomia docente ao proporem um currículo de aplicação tecnicista. Percebeu que o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) está alinhado com a BNCC e, diante disso, fez críticas ao PLND, que propõe

livros específicos somente para português e matemática e para as demais áreas, livros interdisciplinares.

Considerou que essa reforma se trata de uma política enganosa quanto à possibilidade de os(as) estudantes escolherem qual itinerário formativo seguir, pois na prática, serão condicionados(as) ao que a escola oferecer. Afirmou que a única coisa positiva foi a Educação Física ter permanecido na área de linguagens, e cita que os estudiosos(as) mais recentes da Educação Física a defendem nesta área.

Quanto a LDB, entende que ela manteve a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório, mas que no ensino médio a Educação Física apareceu equivocada como estudos e práticas. Apontou que outro equívoco foi de ter mantido os casos específicos que dispensam os(as) estudantes das aulas de Educação Física.

Entende que a resistência é um caminho para os(as) docentes dialogarem com a ideia mais contemporânea da Educação Física escolar, para a disciplina se manter viva e ser valorizada no currículo do ensino médio, na área de linguagens. Aponta que, se isso não acontecer, corre-se o risco do(a) docente virar treinador(a) de esportes.

Destacou que os IFs e o corpo docente já sabem o caminho de como oferecer uma educação de qualidade, e que isso exige um investimento razoável de recursos da sociedade e do Estado, mas que nas últimas gestões, a política educacional está sendo de desinvestimento e sucateamento. Analisou que a lógica da política neoliberal reproduz desigualdades, não forma o pensamento crítico e precariza a formação humana, que são representados por menos direitos sociais e urgência de suprir as necessidades básicas com força de trabalho explorada. A próxima narrativa é do participante IF R2:

“O que me preocupa é a parte operacional, essa parte me preocupa porque esses currículos, ao meu ver, estão com uma tendência de ser cada vez mais pragmáticos, no sentido de pensar que a escola é um ambiente para formar o cidadão para o mercado ou entendendo esse trabalho no sentido só da renda. Então, a escola tem que ser um lugar para desenvolver habilidades lógico-matemáticas e de comunicação e expressão oral e verbal, né? Ou seja, é o que a gente falou, o favorecimento de matemática e língua portuguesa. E isso está culminando na diminuição de tempo e espaço para outras disciplinas, em especial a Educação Física (...). Isso me preocupa, o tempo menor e o cerceamento da carga horária destinada à Educação Física nas instituições de ensino, que vai representar para gente, menos hora/aula. Esse para mim foi um ponto negativo de mudança de rede. Me assustei quando eu cheguei em Pirituba e descobri que não tinha Educação Física no terceiro ano. Falei: como assim? Eu nem achava que isso era possível porque no estado já são obrigatórias duas aulas semanais nos três anos e aí eu chego num lugar, numa Rede Federal, que eu achava que era melhor, pô melhor, e, de repente eu vejo que não tem Educação Física no terceiro ano e descubro que em outros

câmpus tem uma aula semanal, e que em cada câmpus é de um jeito (...). E isso me preocupa em termos das legislações. E a gente tem esses movimentos aí. Por um lado, o currículo de referência, eu acho que a gente conseguiu fazer um documento que mostra um espaço que a Educação Física tem, assim como os outros componentes, ele é um currículo que se espera que influencie os cursos para ver que todos os componentes têm que ter espaços, assim como a Educação Física. Mas, a gente tem o movimento mais forte que é o movimento prático, o econômico e o político. O que a gente tem nesses movimentos? Vão sair portarias de redução de carga horária dos cursos técnicos, vão sair resoluções de diminuição do tempo de formação, esses itinerários formativos aí que o MEC está querendo fazer, que o aluno tem que escolher. No fim, eles vão querer diminuir as cargas horárias das disciplinas, essas são as minhas preocupações, apesar de a gente ter a parte pedagógica bem complexa e bem presente. Mas, eu acho que ela vai sofrer com a parte operacional, e a gente cada vez mais, perdendo mais aulas, a gente cada vez mais, sendo jogado para dar aulas que não sejam de Educação Física, isso me preocupa, infelizmente eu não sou otimista por esse lado aí, a gente está perdendo espaço (...). Foi uma escola trabalhar na comissão do currículo de referência, porque isso me fez estudar os documentos balizadores da instituição, pude entender mais sobre a nossa instituição, sobre a educação profissional que a gente preza. Foi por causa de entrar nessa comissão do currículo de referência, por que você entra no instituto e você não tem um curso de formação para ingressante (...). Como eu já gostava dessa parte de ciências humanas e sociais, entender o trabalho no seu sentido ontológico, entender o que a gente espera do ensino integrado, desses documentos balizadores foi outra escola para mim, ver como que eu poderia encaixar o meu trabalho de Educação Física nessa perspectiva de ensino técnico profissional (...). Então do ponto de vista pedagógico, eu não ligo muito para o conteúdo desses documentos. Eu acho que eu estou seguindo um caminho certo. Não tenho a presunção assim, de achar que eu posso pensar diferente. Eu observo os meus colegas e os documentos do instituto e acho que eu tenho buscado uma formação social que eu acredito. Pode ter lá uma base com uma relação de conteúdos a se trabalhar. Mas, enquanto não chegar nada diretivo, isso não me incomoda, não estou preocupado com isso (...). Em termos pedagógicos, eu não ligo muito com a publicação de bases e de diretrizes educacionais, porque eu acho que elas influenciam pouco a nossa aula. Porque ninguém chega e fala que a gente tem que mudar a nossa prática, a gente tem uma liberdade. Isso já veio até do estado também. Muda currículo, mas, não vem ninguém falar ‘ó, você está trabalhando assim, agora você tem que trabalhar desse jeito’. Eu sempre tive a liberdade, eu leio esses documentos, mas eu entendo que faço uma prática direcionada a eles, mas só dou atenção ao que eu acho que é correto e o que interessa. Vamos supor que essa Base Curricular Comum, entre de fato na Educação aí, ela tem essa perspectiva de pensar competências e habilidades. Eu acho que isso é mais teoria. Eu posso até entender no meu componente curricular que eu estou desenvolvendo habilidades e competências, mas não é nesse foco que eu dou a minha disciplina. Entendo de uma forma mais ampla, não desenvolvo um ensino pensando em habilidades e competências” (IF R2).

A perspectiva política para IF R2 foi de que essas mudanças na legislação educacional de redução da carga horária curricular e das disciplinas, exceto português e de matemática, seguem a lógica mercadológica da educação pragmática de desenvolver competências e

habilidades com ênfase na comunicação, expressão oral, verbal e lógico-matemática, de pensar a escola como itinerário formativo e como ambiente de formação para o mercado de trabalho, de preparação de mão de obra rápida e barata para as diversas ocupações e subempregos.

Disse que está pessimista quanto à BNCC e que se pauta pela importância da Educação Física enquanto componente curricular que tem conteúdos e conhecimentos relevantes de serem abordados. Analisou que não há fiscalização sobre como a legislação e os documentos estão sendo implantados. Afirmou que desenvolve o seu trabalho de forma autônoma e de que as diretrizes documentais não modificam os aspectos pedagógicos de como acredita que deva trabalhar com a Educação Física.

Relatou que a preocupação está direcionada com a parte operacional da BNCC, da redução da carga horária curricular e, conseqüentemente, das demais disciplinas que não sejam português e matemática. Tem conhecimento de que na Rede Federal, as aulas de Educação Física não apareciam de forma obrigatória para todos os anos do ensino médio e considerou essa questão, um aspecto negativo, e que ainda pode ficar pior se for implantado a LDB/BNCC nos moldes que foi apresentada.

Apontou que se diminuir ainda mais a carga horária curricular e disciplinar, precarizará a qualidade da formação dos(as) estudantes. Por outro lado, citou que a participação na elaboração do currículo de referência dos IFs do IFSP, contribuiu bastante para entender os balizadores da Rede Federal e da educação técnica e profissional. Esse conhecimento possibilitou entender o trabalho no seu sentido ontológico, de como o trabalho docente pode contribuir com essa formação diante daquilo que se espera do perfil do egresso.

Assim, entende que o currículo de referência tem esse papel político de resistência, de mostrar que a Educação Física e outras disciplinas são importantes para a formação humana. Mas, compreende que o posicionamento político de gestores(as) educacionais favoráveis aos movimentos econômicos, é difícil de ser combatido. Percebe que, na maioria das vezes, não há diálogo com a comunidade acadêmico-escolar e essas mudanças acabam sendo impostas por força da lei. Abaixo segue a narrativa da participante IF C3:

“Penso o seguinte, a nossa legislação pouco nos favoreceu na história da Educação Física brasileira. Temos uma constituição maravilhosa, mas que pouco se coloca em prática! Penso que a LDB e os PCNs são melhores do que a BNCC. A BNCC começou sendo construída coletivamente com olhar ampliado e depois foi recortada e publicada de acordo com interesses de um determinado grupo social. Não tenho nenhuma perspectiva, acho que a BNCC tem que ser revista! O currículo nacional tem que ser repensando e atuar mais nos locais regionais! (...). Os currículos precisam ser feitos de dentro das comunidades para fora e não de fora para dentro como tem sido feito com a

educação brasileira! A escola da ponte é um exemplo de currículo construído localmente! Espero que o currículo de referência do IFSP venha para contrapor a BNCC! A reforma curricular que o Instituto Federal de São Paulo está passando, eu também participei como consultora de currículo e a gente já está propondo os conteúdos da Educação Física como conhecimentos. Então a gente ampliou os eixos de conhecimentos, os esportes - os clássicos, eles estão lá, porque como eu falei, eu não nego, eu acho que a gente tem que trabalhar sim, o que a gente não pode é silenciar os outros em função destes (...). A BNCC exclui a diversidade, não discute identidades, faz um recorte da Educação Física pautada em práticas corporais motoras focadas na saúde e no entretenimento! Não traz a matriz afro e indígena e continua reproduzindo o quarteto fantástico, com pequenas brechas de modismos de atividades de aventura e circense que não realizamos na escola. Não num contexto nacional, por isso o currículo precisa ser cada vez mais local!” (IF C3).

IF C3 citou que a constituição cidadã é ótima na teoria, mas que há pouca correspondência com a prática. Percebe que historicamente a legislação pouco favoreceu a educação. Considera que os PCNs são melhores do que a BNCC. Fez críticas sobre a BNCC. Citou que a BNCC, inicialmente estava sendo construída com olhar ampliado, mas que no processo, por conta de interesses de determinados grupos sociais que detinham o poder político-legislativo da época, foi recortada, editada e publicada de acordo com os interesses dos grupos dominantes.

Apontou que a BNCC deve ser revista, porque ela excluiu as diversidades, não discute as identidades e temas relacionados a matriz afro e indígena. Disse que a BNCC fez um recorte da Educação Física, além de estar pautada em práticas esportivas tradicionais com pequenas brechas para o modismo como as atividades de aventura, atividades circenses (de difícil realização no contexto nacional) e de práticas corporais motoras focadas na saúde e no entretenimento.

Entende que os currículos devem ser construídos localmente, pensados de dentro para fora, que as comunidades locais e regionais precisam participar do processo e cita a “Escola da Ponte” como exemplo. Tem a esperança de que o currículo de referência da Educação Física do IFSP, construído coletivamente pelos pares, possa contrapor a BNCC.

Citou que participou da elaboração do currículo de referência e que a proposta foi tratar os conteúdos da Educação Física como conhecimentos. Exemplificou que o eixo de conhecimentos sobre o esporte foi ampliado. A ideia foi considerar o que já existe, propor mais conhecimentos e trabalhar com interseccionalidades étnico-raciais, da diversidade, de gênero e de classes sociais, numa perspectiva mais plural. A seguir segue a narrativa da participante IF J4:

“Eu acho que a tendência é de enfraquecimento. A gente tem aí portarias e legislações que estão ampliando a nossa carga horária de aula. O mínimo de carga horária. E isso com certeza vai enfraquecer esse potencial que é de trabalhar com esse tripé de ensino, pesquisa e extensão (...). A BNCC e esse cenário político, eu acho que o Instituto Federal já tem uma clareza de que não serve. Eu fiz parte do currículo de referência como assessora e para nós ficou muito claro isso. A BNCC não é uma orientação adequada para formação que se pretende para o Instituto Federal ou pelo menos, não é a orientação que a gente acha que o instituto deve seguir. Porque é uma base, é uma orientação e tem muitos problemas. Isso ficou claro quando a gente construiu o currículo de referência, a gente se pautou por outras discussões que não foi a BNCC. E o cenário político, acho que aponta nesse governo, e não é só desse, para uma desestruturação das políticas sociais de uma maneira geral. E aí falta de financiamentos, sucateamento, aumento de carga horária docente, desestruturação do que é a missão do instituto, do ensino médio integrado - que deveria ser a menina dos olhos do Instituto Federal, é ali que o instituto cumpri a sua função mais necessária, porque é o que tem conseguido maior número de alunos, maior permanência. A gente tem um problema sério de evasão no ensino superior. Acho que o ensino médio integrado é realmente aquilo que a gente tem que tentar manter o máximo possível (...). Acho que é isso, acho que falta de uma maneira geral que a gente se una, o momento é difícil, a pandemia ainda vai trazer muitos estragos na sociedade. Vai aumentar a miséria e vai aumentar o desemprego. Mais do que nunca, a gente vai precisar de uma educação e de uma saúde pública fortalecidas, mas não é isso que aponta o governo e aí a gente vai precisar se manter firmes, porque a luta vai ser forte! (...). Acho que um grande desafio do ensino médio integrado é a integração, é a formação politécnica, é a formação mesmo geral omnilateral, pensando no estudante e na sua forma integral, que é a concepção do ensino integrado. Mas, acho que falta um caminho muito grande para isso acontecer (...). Bom, o que eu acho em primeiro lugar é que dois anos não são insuficientes. No mínimo a Educação Física tinha que estar nos três anos, no mínimo. Porque eu penso que a Educação Física não é manter os alunos em atividade física, não é esse o papel da Educação Física na escola, de manter os alunos fisicamente ativos, de contribuir para que eles sejam pessoas saudáveis. Desse ponto de vista mais restrito que é a prática, embora não acho que a prática seja desconsiderada. Eu não acho que seja por isso que precisa ampliar, mas que a gente precisa ter tempo pedagógico para desenvolver os conteúdos com a profundidade que o ensino médio exige (...). Acho que tem coisas que é do meu câmpus, tem coisas que é muito comum nos outros câmpus, que eu escuto dos outros professores: ‘aí, aqui é igual, até parece que estou dando aula no mesmo lugar’. Eu penso: não é possível, tem aquele sujeito, aquela coisa, aquelas discussões, enfim, que a gente tem que avançar para essa integração maior com a formação técnica, tentar superar a fragmentação das disciplinas. Ter um curso com 16 disciplinas para a educação básica é uma tragédia, a gente precisa melhorar mesmo esse currículo. Talvez o currículo de referência seja uma via possível para melhorar, vamos ver! Como é que agora esse processo vai se dar mesmo, efetivamente? Como é que os câmpus vão mesmo colocar esse currículo em ação? Vai precisar de formação aí com certeza, com certeza! E isso, eu falo só pela Educação Física (...). Acho que é um problema. Essa coisa de: entra e sai da Educação Física, diminui carga horária, não é obrigatória, vem um pouco desse debate acadêmico que ainda não conseguiu se consolidar na escola de fato, no chão da escola, desse debate formativo que está ainda muito voltado para iniciativa privada e da realidade, das condições. Mesmo o professor com uma formação um pouco

melhor, dentro de uma realidade adversa, também se sente impotente” (IF J4).

IF J4 observou que as políticas públicas de modo geral têm enfraquecido a quantidade e a qualidade dos serviços prestados. Exemplificou a proposta do recente aumento da carga horária de regência mínima de aula na Rede Federal. Caso isso seja efetivado, considera que afetará o desenvolvimento de ações de extensão e pesquisa.

Sobre a BNCC, apontou que os(as) docentes da rede não estão de acordo, além da base ter muitos problemas. Citou como movimento de resistência a proposição do currículo de referência elaborado pelos pares, do qual foi assessora.

Apontou que esses debates sobre a Educação Física que envolvem a diminuição da carga horária, da retirada da obrigatoriedade do currículo, dessa visão reduzida enquanto prática de atividades utilitaristas são reflexos da não consolidação do debate acadêmico sobre a importância da função social da Educação Física na escola, da precarização do processo formativo das IES, que em sua maioria, é oferecido pela rede privada em uma perspectiva mercadológica, da precarização e das condições inadequadas de trabalho docente.

Refletiu que a Educação Física quando considerada somente como prática, qualquer prática oferecida por qualquer pessoa, realizada em qualquer lugar, pode ter a mesma função social. Rebateu a visão utilitarista da Educação Física que atribui a função de oferecer atividades práticas para manter os(as) estudantes fisicamente ativos e saudáveis. Apontou que a distribuição da carga horária do ensino médio dos IFs não é suficiente. Entende que a prática de atividades e exercícios físicos não devem ser desconsiderados, mas é preciso ampliar essa visão utilitarista e ter mais tempo pedagógico para desenvolver os conteúdos com a profundidade que o ensino médio exige.

Fez outras reflexões críticas sobre a Educação Física nos IFs: sendo a formação geral fragmentada, como ela pode contribuir para a formação técnica? Destacou que falta articulação e integração para a formação politécnica e omnilateral e considerou que isso são os grandes desafios do ensino médio.

Apontou que esse cenário de políticas de sucateamento impossibilita os(as) docentes de desenvolver trabalhos com mais qualidade e, em alguns casos, reflete que isso gera o não comprometimento docente. Entende que esses elementos contribuem para a desvalorização social da Educação Física. Sinalizou que, principalmente nas últimas gestões de Estado (Temer e Bolsonaro), o cenário político atual intensificou os ataques e agiu para desestruturar as políticas sociais em geral, principalmente na área da saúde e da educação.

Afirmou que essas ações de retirada de investimentos e recursos refletem na precarização do trabalho e no sucateamento da educação de modo geral. Compreende que o cenário é de preocupação e que as recentes políticas educacionais têm prejudicado muito o funcionamento da rede em geral e, de forma específica, a manutenção das ações de pesquisa e extensão. A próxima narrativa é da participante IF F5:

“Embora existisse a obrigatoriedade da Educação Física, a gente sabe que no Instituto Federal de São Paulo, essa interpretação é equivocada do ponto de vista da sua existência. Não são todos os câmpus que apresentam o mínimo de duas aulas em todos os anos. Na minha realidade, eu tenho duas aulas no 1º, duas aulas no 2º e duas aulas no 3º ano. Nós sabemos que tem câmpus que só tem duas aulas no 1º ou só duas aulas no 3º. Geralmente o 3º ano é deixado um pouco mais de lado por conta do enfoque no vestibular. Tem câmpus que tem uma aula, em outros câmpus as disciplinas viraram optativas e aí geralmente são esportes, que também é questionável. Essa é a nossa realidade. Eu entendo que já era uma realidade ruim e com a base essa realidade tende a piorar (...). E aí quando a gente faz o movimento do currículo de referência, a gente se posiciona contra isso. É uma forma de resistência. Porque se a gente fizer essa reformulação que está de fato sendo proposta, vai ter que diminuir a carga horária do núcleo comum para 1.800 horas. Em um cenário que já é pouco, quem é que vai diminuir a carga horária? Vai acabar sendo a Educação Física, arte, filosofia e sociologia. Mas, a gente está vendo algumas movimentações, de inclusive retirar aulas, por exemplo, de biologia e de física nos 1º e nos 2º anos também. Algumas discussões já começaram a ser feitas. A ideia do currículo de referência foi de tentar um movimento de resistência contra isso. Mas, na realidade, se a gente de fato tiver que seguir a base, eu acho muito difícil não ter diminuição de carga horária da Educação Física (...). O que de fato é ruim, mas aí né, olha o que eles nos forçam a fazer! Eu sozinha também não consigo fazer tudo que eu queria em relação aos projetos de extensão. Uma carga horária menor me permite isso. O que seria ideal? Dois professores. Eles descartam de fato qualquer possibilidade de uma contratação de um segundo professor para os câmpus. Eu acho que é uma coisa que vai ser muito discutida (...). É provável que essa carga horária que sobraria, seja preenchida com a abertura de outro curso integrado ou de outras turmas. Se houver a abertura de outro curso, a carga horária do professor ficará lotada e isso vai impactar no que? No diferencial da nossa instituição, que é a pesquisa e a extensão. E aí ninguém mais vai fazer pesquisa e extensão, só vai dar aula. Então esse é o projeto do negócio, pelo menos na nossa discussão, o projeto é esse. Por exemplo, o nosso câmpus consegue abrir? Consegue abrir mais 50 integrados! Nosso câmpus é grande. Nosso câmpus tem sala e estrutura para tudo. E tem vários câmpus que também conseguem. No nosso entendimento, o negócio é esse! Vai sucatear. Vai fazer o nosso diferencial se perder! Pensar na nossa instituição como algo que dá muito certo, de se preocupar com essa movimentação de mudança de algo que dá certo e tentar resistir a isso. Vamos tentar manter esse padrão de qualidade que a gente tem, sobretudo manter a nossa área valorizada e tentar impedir o sucateado de um governo que não se importa com uma educação de qualidade (...). Sobre o livro didático, eu acredito que a aceitação é um tiro em nosso pé. A gente já tem o currículo de referência, então vamos nos apoiar para fazer uma construção nossa, porque se a gente for para esse lado, eu acho que daqui a pouco vai acabar seguindo

também esses itinerários formativos e aí a gente só vai aparecer como práticas e estudos. E a importância que a gente já conseguiu no Instituto Federal, que muitos professores conseguiram fazer com que os alunos valorizassem a Educação Física, a gente poderia perder esse espaço que a gente construiu. Não sei como vai ser esse debate. Isso me preocupa mesmo. Mas, entendo que a gente ao ter um currículo de referência que foi aprovado, que já passou pelo CONEN e pelo CONSUP, a gente tem um documento de resistência. Não sei até quando a gente conseguirá!” (IF F5).

IF F5 destacou que a Educação Física no IFSP, anterior a BNCC, já possuía uma visão equivocada. Apesar de ser obrigatória, a Educação Física não era ofertada nos três anos do ensino médio. Somente alguns câmpus têm essa oferta, em outros só têm aulas no primeiro ano ou só no segundo ano ou em dois anos do ensino médio. Sinalizou que tem casos que a Educação Física virou disciplina optativa de perspectiva esportiva.

Apontou que se a Rede Federal adotar a BNCC e aceitar a redução da carga horária curricular, todas as disciplinas serão afetadas e a Educação Física que já tem uma carga horária pequena, terá sua oferta ainda mais reduzida.

Entende que o currículo de referência busca fazer um movimento de resistência. Por outro lado, na maioria dos câmpus, disciplinas como Educação Física, arte, sociologia e filosofia só tem um(a) docente com horários sobrecarregados de regência de aula e com poucas possibilidades de desenvolver trabalhos com a pesquisa e a extensão.

Refletiu que a diminuição da carga horária de regência de aula pode permitir que o(a) docente desenvolva outros trabalhos, mas o ideal seria contratar mais docentes, manter as aulas ou ampliar a oferta. Porém, o cenário e a realidade concreta não preveem mais contratações. Desta forma, destacou que surgem discussões e argumentos a favor e contra a BNCC, com base na quantidade de aula e de docentes por disciplina.

Em outro sentido, apontou que têm minutas de portarias que sinalizam para o aumento da carga horária de regência mínima de aulas e que isso pode restringir ainda mais os trabalhos com a pesquisa e a extensão. Tem a percepção de que as recentes políticas educacionais pautadas em aspectos quantitativos de abertura de cursos visam atender o mercado de trabalho com rápida formação de mão de obra. Na prática, se isso vier a acontecer, entende que haverá diminuição da carga horária curricular e aumento da regência mínima de aula para garantir a abertura de mais turmas de cursos técnicos integrados.

Porém, caso isso seja adotado, apontou que irá sobrecarregar o trabalho docente, além de impactar no diferencial da instituição – que é a qualidade da formação e oferecimento de projetos de extensão e de pesquisa. Como consequência, o trabalho se tornará precário devido ao sucateamento imposto por essas alterações legislativas de funcionamento dos IFs.

Também criticou a questão da escolha dos livros didáticos do PNLD, pois acredita que a aceitação contribui ainda mais para a implantação da BNCC e dos itinerários formativos. Acredita que seguir a BNCC é desvalorizar a Educação Física e estar de acordo com a BNCC, ou seja, é entender a Educação Física apenas como atividades práticas.

Caso essas mudanças aconteçam, teme que a Educação Física possa perder espaço e sofrer com a desvalorização do que foi construído nos IFs. Apontou que é preciso resistir a essas investidas para que os IFs continuem oferecendo formação socialmente qualificada. Sinalizou como estratégia trabalhar com o currículo de referência, material elaborado pelos pares, respaldado pela aprovação do CONEN e do CONSUP. Abaixo segue a narrativa do participante IF He6:

“A gente tem um grande diferencial que são os cursos integrados. Estão sempre numa situação de ameaça, que por algum motivo, parece que em governos mais progressistas vão incentivar e outros não tem interesse na formação de uma mão de obra qualificada nesse nível (...). Inclusive o último caso nesse sentido foi a coisa do PNLD (...). Eu lembro inclusive que a gente chegou a receber representantes da PRE no câmpus que vieram falar da integração, entre a área comum e a área técnica e via-se que isso acabava tendo um viés de enxugar a carga horária. Eu critiquei, falei beleza, você tem duas disciplinas de 2 horas, pode juntar para formar uma de 4 horas, não é juntar por uma de 2 horas. Por que trata dos mesmos conteúdos e tal né! E aí eu falei assim, você tem 2 litros de tinta azul e vai misturar com dois litros de tinta amarela, terá 4 litros de tinta verde e não 2 litros de tinta verde (risos). O que eles tentavam passar era outra coisa, era algo do tipo, não porque você está tirando do currículo coisas que se vê duas vezes em disciplinas diferentes. É visto duas vezes em disciplinas, mas com viés diferente. E como se ver diferente duas vezes não fosse algo bom. Poder revisitar determinado conteúdo num contexto diferente. Como se isso não fosse algo bom pedagogicamente. Mas, depois que mudou, eu notei mais uma visão de resistência, de usar esse currículo de referência justamente pelo contrário, para falar olha como essa disciplina aqui tem esse tanto de conhecimentos essenciais que precisam ser abordados e que em um ano não dá! Claro, além desses, tem os conhecimentos potencialmente integradores, que aí sim, são conhecimentos pensados na integração com as áreas técnicas. E a gente buscou propor, a partir das contribuições dos câmpus uma boa gama de conteúdos integradores. Entendendo que isso pode ser uma saída também. Porque assim, a reforma vai limitar a formação básica em 1.800 horas! Da um ano por disciplina na grade, tipo isso, talvez um pouco mais e aí algumas vão ter mais porque elas são obrigatórias porque tem nos 3 anos o que acaba diminuindo ainda mais as outras. E aí o que acontece? Com esses conteúdos potencialmente integradores, cria-se disciplinas de área que se chama núcleo articulador, que vai contar como área técnica, uma estratégia pode ser, a gente da Educação Física, criar em todos os câmpus numa reforma que talvez seja obrigado a fazer, criar como disciplinas integradoras, que não vão contar nessas 1.800 horas, vão contar no núcleo articulador como parte técnica. E aí de repente, tentar pelo menos, salvar um ano do currículo com a Educação Física com uma disciplina, no núcleo articulador, tratando de conhecimentos potencialmente integradores (...). A gente tem um grupo, tem

alguns professores que estão sempre tentando levantar essa questão, o que a gente vai fazer perante isso? Mas, eu vejo a gente na prática consumido pelas demandas imediatas! Inclusive demandas burocráticas que se acentuaram bastante na pandemia (...). Mas, eu não sei se a atual gestão vai querer combater isso ou se vai simplesmente aceitar. Mas, realmente está complicado de a gente conseguir criar uma mobilização para resistir (...). Teve uma reunião aí do SINASEFE, uma live semana passada que, pelo que entendi, o IFSP está começando a adotar o NOVOTEC, que é o programa do estado de São Paulo, das escolas estaduais, da Secretaria Estadual de São Paulo, para implementar a reforma do ensino médio aqui no estado. Pelo que entendi o IFSP está com um pé dentro disso já. E aí se olhar os currículos do NOVOTEC é isso, é esse enxugamento. É uma formação profissional bem precarizada em relação ao que a gente oferece. Tem os itinerários. O itinerário técnico tem algumas categorias, uma delas seria outro curso técnico como a gente entende, outra seria um tipo de qualificação com uma certa carga horária oferecendo alguns cursos de qualificação profissional. Tem curso até de youtuber e excel básico. Os cursos técnicos, a maior parte deles na área de administração e empreendedorismo, são cursos que precisam de menos recursos tecnológicos, de laboratório e outras coisas. Esses cursos estão alinhados com o discurso de empreendedorismo, que está em vigência na sociedade, é uma coisa que parece reforçar uma ideia meritocrática para justificar a 'uberização' do trabalho. Enfim, como a gente já tem toda estrutura de laboratórios acho que não chegaria a tanto, mas pelo que entendi, o IF está querendo fazer algumas experiências com NOVOTEC, tipo uma parceria com o estado de São Paulo, não sei, preciso ver melhor. Mas, isso mostra uma disposição da gestão atual de implementar e não de resistir, me parece! (...). Os câmpus tinham que ver se adotavam ou não! E a coisa veio assim, é mais um PNLD, é mais uma edição. Mas, quando você via era toda uma edição voltada à adequação das escolas para a BNCC e para reforma do ensino médio. No caso da Educação Física eu fui ver o que tinha nos livros, que eles chamaram de objeto 1, referente a nossa área. E aí é tudo coisa que fortalece uma ideia da Educação Física como uma área que não trata de conteúdos, que não trata de conhecimentos, que trata das tais habilidades e competências. Usa-se certas atividades, certas propostas, certos conhecimentos com o objetivo de desenvolver certos comportamentos, atitudes e mentalidades. Fala-se muito de desenvolver a cultura de paz. De promover jogos que vão fazer com os alunos problematizem questões de convivência, e pode ser qualquer jogo, né? Então, não tem importância do conteúdo, do conhecimento cultural e histórico das práticas, desse patrimônio. Tem essas práticas como instrumento para desenvolver habilidades. Eu vi que isso e está muito presente nesses materiais. Vai vir uma outra leva de materiais que eles estão chamando de objeto 2, vamos ver qual a perspectiva que será dada, talvez tenha mais um viés de conhecimento mesmo. Mas, eu não me debrucei muito a fundo na questão da BNCC, mas entendo que ela tem esse viés, das habilidades e competências. Uma coisa assim que eu vejo no facebook, fica pipocando um monte de anúncios de livros, de 900 atividades, 900 planos de aula de Educação Física de acordo com a BNCC. Nossa! Que regresso né? Aqueles manuais de atividades de Educação Física de 30 anos atrás. Que vai tratar a Educação Física como atividades e não como disciplina de conhecimentos. Então, tem um repertório de atividades que dá certo, que os alunos gostam, que eles se divertem, que desenvolve isso ou aquilo. E não se vê uma perspectiva mesmo de tratar como conhecimento essas práticas. Nem o conhecimento prático em si, nem o conhecimento com uma base nas ciências humanas, nem o conhecimento com uma base nas ciências da natureza (...). Bom, eu recebi um PPC de um câmpus

de São Paulo, na grade de disciplinas, já está todo enxugado, todo adequado para essa carga horária. E aí você vê as disciplinas com aula em um ano só, uma coisa assustadora! Para não precisar implementar essa reforma e a BNCC (...) a gente recebeu os materiais dos câmpus e aí o currículo foi construído a partir das contribuições dos câmpus. E aí a gente tinha lá o conjunto de assessores de currículo, essa que era a nossa função. Além dos assessores, tinham os supervisores de currículo de referência. E a todo momento essa discussão estava presente, de um currículo que pudesse colaborar com uma resistência. Um currículo contemplando todo o volume de conhecimentos da nossa área, de conhecimentos das práticas corporais, dos seus sentidos, dos seus significados, dos seus modos de fazer, dos conhecimentos históricos, sociológicos e antropológicos, conhecimentos com bases nas ciências da natureza, problematizando questões diversas, étnicas, de gênero, de classe social, um currículo que explicitasse todas essas vertentes ao invés de enxugar em coisas mais gerais. Que é uma possibilidade também de enxugar em uma coisa mais geral, sei lá, aspectos sociológicos das práticas corporais, então isso pode ramificar para várias coisas. A outra opção não, é você trazer o ramificado para que nada fique de fora. E esse volume com uma justificativa, olha o quanto de conteúdos e de conhecimentos que a Educação Física trata e que não dá para tratar isso em um ano só. Então a perspectiva de não deixar nada de fora, de não enxugar, de não generalizar, muito foi uma escolha estratégica nossa no trato desses conteúdos e dessas contribuições dos câmpus. Ao invés de pegar e enxugar em coisas genéricas que acaba sendo algo que dá margem nessa coisa enxugada, você abordar algumas coisas e outras coisas não. Quando se especifica o cuidado é para que nada seja deixado de fora. Isso, por si só é importante, mas no cenário que a gente está também é estratégico para falar que em um ano não dá! Se esse currículo de referência é obrigatório, em um ano não dá. Tem que ser mais. Foi nesse sentido. Não é um currículo de referência que trata de habilidades e competências, ele trata de conhecimentos mesmo da área. Então, a gente já tem casos em São Paulo adotando isso. Então minha expectativa é que por meio aí, de repente, eu acho que os currículos de referência podem contribuir para isso, de conseguir manter sua autonomia curricular. Bom, a minha expectativa é que o IF consiga sustentar sua autonomia curricular” (IF He6).

IF He6 observou que em gestões de Estado conservadoras a educação é vista como despesa e a formação deve ser rápida, pois não tem compromisso com a qualidade de formação. Como reflexo, a educação sofre constantes ameaças, cortes de recursos, sucateamento na prestação de serviços e das condições de trabalho. E que em gestões de Estado progressistas existem mais incentivos e investimentos.

Observou que a perspectiva da BNCC sobre a Educação Física é de retrocesso. Tem a expectativa de que os currículos de referência, construídos coletivamente pelos pares, possam contribuir para os IFs manterem sua autonomia curricular e resistir a reforma da redução da carga horária curricular. Destacou que o currículo de referência contempla amplo volume de conhecimentos, com ramificações e aprofundamentos sobre aspectos teórico-conceituais –

históricos, sociais, antropológicos entre outros – que dialogam com as questões de etnia, raça, gênero, diversidade, classe social etc.

A ideia de elaborar o currículo de referência foi não deixar nada de fora para mostrar que a Educação Física trata de conhecimentos que não podem ser reduzidos. Relatou que a estratégia foi mostrar que existem conhecimentos essenciais e potencialmente integradores com outras disciplinas da formação técnica, por isso ela precisa ser ampliada. No entanto, apontou que existe Instituto Federal do IFSP que adotou a reforma da carga horária da BNCC (com a Educação Física na grade horária de apenas um dos anos do ensino médio). Tem a preocupação de que isso possa virar regra e que não sabe o posicionamento da atual reitoria, mas parece que tende a aceitar.

Explicou que uma alternativa, caso haja a redução da carga horária, seria criar disciplinas no eixo do núcleo articulador (entre formação geral e técnica) e trabalhar com os conhecimentos potencialmente integradores para ofertar a Educação Física e mantê-la por mais um ano no currículo. Afirmou que essas discussões estão em fase inicial no câmpus que atua, e que o coletivo docente está consumido pelas demandas imediatas que foram agravadas pela pandemia.

Percebe que esse novo formato das políticas educacionais está alinhado aos cursos técnicos, principalmente de administração e empreendedorismo (que não precisam de tantos recursos financeiros), o que reforça a ideia da meritocracia para justificar a "uberização do trabalho". Nesse sentido, citou um novo programa que a rede tem a intenção de adotar chamado NOVOTEC, que tem essa perspectiva de currículo reduzido e de formação precária¹¹⁸.

Apontou que o PNLD - objetivo 1 está formatado para atender a BNCC. Afirmou que Educação Física não foi tratada como conteúdo, que aborda a importância do conhecimento cultural e histórico do patrimônio das práticas. Ela aparece como atividades e práticas para desenvolver certas habilidades e competências que servirão para promover comportamentos relacionados a cultura de paz. Ainda não tomou conhecimento do PNLD - objeto 2 para fazer uma análise crítica.

Tem a expectativa de que a Rede Federal com a contribuição dos currículos de referência possa sustentar a sua autonomia curricular, sem que haja diminuição de carga horária e obrigatoriedade de adotar o PNLD. A próxima narrativa é do participante IF P7:

¹¹⁸ NOVOTEC é um programa de ampliação do acesso à Educação Profissionalizante direcionado ao(as) estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual com certificação garantida pelo Centro Paula Souza e por outras instituições técnicas parceiras.

“Há um movimento algum tempo, mais incisivo a partir de 2016, um movimento neoliberal que vem acontecendo e tem diferentes medidas, como essas da LDB e da BNCC - pensando na educação, mas estão articuladas com outras medidas como a PEC do teto de gastos, dos salários congelados para os próximos 15 anos - está em movimento essa discussão de congelamento no congresso. Como que a gente fica parado? Como que a sociedade fica parada? (...). Mas, é o movimento que está sendo encaminhado para isso! A precarização e o aligeiramento da formação humana (...). O que se espera é o desenvolvimento social do ponto de vista humano, do ponto de vista ético, do ponto de vista integral da formação humana. Essas mudanças que tivemos tanto na LDB quanto na BNCC, alguém tem exemplos de materiais que estão de acordo com a BNCC? Então teve uma mudança lá em cima, eu tenho que seguir aqui embaixo? Mas, espera aí, a gente conseguiu entender o que é essa lógica? Então se nem os colegas de trabalho talvez não tenha conseguido ainda compreender a perversidade dessas mudanças neoliberais dos últimos anos, não só da educação, mas da questão social, da questão econômica e da própria questão da saúde, que teoricamente tem mais possibilidades de acessar o conhecimento historicamente produzido, e de todos os perrengues que passamos e estamos passando ao longo desses anos da existência humana, quem dirá a outra parte da sociedade? (...). Tanto a reforma na LDB, quanto da BNCC, vem com essa perspectiva de uma corrente neoliberal. A gente tem sofrido muito para lutar contra ela. Parafraseando Paulo Freire, não existe mudança sem educação, a educação não muda o mundo, só que sem ela a sociedade não muda. A gente precisa da educação e da forma como está sendo construída agora, nessa perspectiva neoliberal, ela não nos traz visões de mundo mais humanas, mais justas, mais éticas, mais sensatas, mais bonitas, que sejam nessa perspectiva da formação humana e dos direitos humanos. Essa lógica não traz esse vislumbre (...). Estamos passando por uma onda mundial que está tendendo para o caminho neoliberal, para todas essas transformações, não no sentido da melhoria, mas sim para as adaptações que a lógica do capital nos traz, para que ela continue. Para que o status quo continue assim, e a chamada minoria, que na verdade é maioria, que continue onde está. Com objetivo de que os detentores do poder continuem no poder. Cada vez mais, a gente vê isso. E agora tem chegado na educação sorrateiramente com diferentes recursos e estratégias. É uma PEC aqui, é uma mudança na lei ali, é uma reforma que não é reforma, seja administrativa, do ensino médio ou da BNCC (...). A reforma administrativa vem com essa ideia de reduzir os Institutos Federais (...). As questões políticas e econômicas que estão sendo desenvolvidas ao longo desses últimos governos, especialmente dessas últimas duas gestões, tem afetado muito o nosso trabalho e a nossa perspectiva futura (...). Do ponto de vista educacional não concordo com essas mudanças ocorridas na BNCC, ocorridas na legislação da própria LDB envolvendo o aligeiramento da educação e o afunilamento do ‘cabresto’, de só olhar para frente, de só olhar para essa lógica do capital, que é o que tem acontecido ultimamente (...). E aí vem o recorte da filosofia, da Educação Física. Vem trazer coisas que já tinham sido ultrapassadas como a questão da educação moral e cívica. Por que não amplia os IFs? Vai criar outras instituições para trazer uma lógica de educação do autoritarismo, de submissão da educação (...). Na BNCC temos discutido e debatido desde a formação do currículo de referência. E essas mudanças da disciplina de Educação Física, filosofia, história e sociologia, desde essa proposta, desse movimento histórico de formação para o mercado e de que não precisa ensinar a pensar (...). E aí, mais outra bomba que é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que surgiu na semana passada. Por exemplo, se pegar os livros didáticos que estão sendo

oferecidos, cadê a Educação Física lá? Você consegue ver uma meia dúzia de projetos que citam algum componente ou outro. Conversando com outros colegas da área de linguagens, eles têm dito que não tem mais conteúdos. Cadê os conteúdos? Agora é para trabalhar algumas competências e habilidades, mas não tem os conteúdos focados. Aos poucos, essa formação integral e crítica, vai sendo deixada de lado e trocada por uma formação do trabalho, não para o mundo do trabalho, mas, para o mercado. E a gente precisa resistir, seja com o currículo de referência ou com as ações junto à sociedade, pois a gente tem muito a avançar (...). Tenho visto vários movimentos de colegas da região Nordeste promovendo cursos de formação, cursos de introdução a esse pensamento progressista, a essas práticas progressistas, a essas ações comunitárias coletivas progressistas. Tenho visto essas práticas com outros vieses e não só com a linguagem acadêmica, que tentamos inserir 'goela' abaixo nas comunidades populares. Vejo mais no Nordeste do que na região Sudeste. A gente tem uma linguagem, que é importante e tem um local e um destino. Mas, esse diálogo precisa ser ampliado para que a gente entenda também e compreenda os demais setores da sociedade, não apenas o acadêmico. Eu penso que essas mudanças que são possíveis precisam perpassar por isso (...). A gente precisa se reinventar junto com a sociedade (...). Eu acredito que a ontologia do ser humano é essa, para gente alcançar o nosso 'ser mais'. Eu não verei essas mudanças, mas eu tenho participado dessa história. A Educação Física tem participado dessa história. Ela tem participação importante porque ela faz parte da educação, faz parte do currículo. A gente tem muita pesquisa sobre isso, a gente está desenvolvendo muita pesquisa sobre isso, a gente tem muitas práticas sociais envolvendo esses conhecimentos e as contribuições da Educação Física e da educação para a formação humana. A gente precisa partir disso, mais junto com a sociedade. Sozinho, considerando a realidade objetiva que temos não conseguimos. Primeiro que Instituto Federal, considerado a etapa da educação básica não representa nem 5%. A rede estadual, municipal e privada tem uma dificuldade tremenda. Embora a gente tenha uma maior autonomia e possibilidades de espaços para tomadas de decisão, para manter essa resistência, mas, a gente tem que lembrar que sozinhos a gente fica muito mais fraco (...). A gente precisa desses espaços de tomadas de decisão para conseguir direcionar melhor para onde a gente vai, o que que a gente quer, qual é o nosso plano de carreira? Qual é o plano de educação? Qual é o plano de formação para todos esses espaços de construção de currículo e do projeto pedagógico do curso? (...). A gente tem deixado, enquanto academia e isso inclui até alguns movimentos progressistas, a desejar nessa convivência social, nesse espaço de convivência do dia a dia ali com o trabalhador(a), com o jovem e com essa parcela da população. Não porque quer, mas porque essa porcentagem tem dificuldades de acessar o conhecimento historicamente produzido (...). Se a gente não compreender isso, não vai conseguir colocar representantes em espaços de tomadas de decisão. E tem a nossa própria prática. Também não posso colocar a culpa apenas nos representantes, a minha prática tem que ser coerente com toda essa perspectiva. A perspectiva do plano de aula tem que estar de acordo com o projeto pedagógico do curso, que por sua vez tem que estar de acordo com as propostas do PDI desenvolvido dentro do câmpus. O PDI tem que estar de acordo com as outras políticas que existem na rede. Seja da Rede Federal ou em outra rede, na formação de professores, na capacitação, nas políticas de assistência e acompanhamento estudantil, de permanência e êxito dos estudantes. É preciso um plano que auxilie a educação a curto, médio e longo prazo. Por causa de um programa de formação de professores do governo em 2003 (...). Hoje estou no instituto federal (...). É muito difícil, mesmo tendo bons

representantes nesses espaços de tomadas de decisão. Mesmo com as políticas públicas do governo Lula e Dilma, sabemos o quanto foi sofrido para conseguir um pequeno passo com a lei de reserva de vagas, com a lei nº 10.639/2003 (inclusão na LDB do tema história e cultura afro-brasileira no currículo escolar) e com outros avanços que tivemos institucionalmente (...). A gente precisa ter a participação dos estudantes e da comunidade nesses espaços de tomadas de decisão. Seja no espaço de decisão do que a gente vai fazer, do que a gente vai fazer primeiro ou depois das minhas aulas. Até mesmo nesses espaços de tomadas de decisão maior, a gente precisa dessa participação da sociedade nesses espaços. E a gente precisa de alguma maneira construir mecanismos que fiscalizem isso e que, às vezes, quando eu penso em indicadores educacionais é com essa perspectiva, em indicadores de processos educacionais que nos auxiliem em identificar problemas e construir soluções (...). A gente tem que ir construindo o como. Isso envolve também a participação social porque a gente enquanto academia não consegue muita coisa sozinho. E a mesma coisa da sociedade. A academia também é um espaço de tomadas de decisão e é um espaço de produção e reprodução dos conhecimentos historicamente produzidos, seja na Educação Física, seja na academia como um todo. Então eles precisam da gente e a gente precisa da sociedade (...). Tem que pensar nas possibilidades da extensão, de a gente estar junto e com a sociedade, de a gente estar nesses diferentes espaços, contextos e práticas sociais trazendo essas reflexões à tona. E a gente precisa lutar, precisa se reunir, debater, ir para o espaço público, ir para as comunidades e de alguma maneira trazer a população (...). Eu tenho muitos colegas que têm indicado que não consideram mais a greve como uma forma de resistência, como uma forma de luta. Eu sempre questiono, mas qual é a outra forma que temos hoje? Se a gente tem outra, a gente precisa descobrir qual é essa outra? Mas, a princípio, o que a gente tem, ainda é essa (...). Porque não adianta nada a gente construir políticas e as nossas propostas internas e só procurar algum apoio social para alguma greve ou alguma manifestação quando precisarmos. Porque a gente precisa agora! Então não é essa a lógica. A gente já tem que estar presente. E aí quando a gente sentir, a sociedade vai sentir junto o ataque que a gente está sofrendo, e vice-versa. Quando a sociedade ou aquele grupo social sentir, a gente vai sentir junto porque a gente está presente ao ataque, ao corte de verba e ao não atendimento do serviço público, seja da educação, saúde, lazer ou para qualquer outra política pública municipal, estadual ou federal (...). Políticas extremistas têm utilizado as famosas fake news por meio dos discursos de ódio nessas redes sociais (...). A construção cultural que temos é que o servidor público é relaxado, que é preguiçoso e que já está com o salário garantido e por isso não faz mais nada. E a sociedade de maneira geral, tem esse senso comum. Quantos ataques temos vistos dos nossos próprios representantes políticos. Onde já se viu, um ministro da economia dizer 'que os nossos inimigos estão com a bomba no colo'! (...). Eles utilizam essas tecnologias, essas redes e esses avanços científicos e tecnológicos para o projeto que eles defendem. E a gente, enquanto academia, tem dificuldades com essas novas tecnologias, novos espaços, com podcast, com canais (...). Acredito que essas mudanças na educação fazem parte de um projeto maior, que é de um desprojeto humano, que é um projeto para a precarização das condições de vida, projetos de necropolítica, de morte para pessoas negras, pessoas de baixa renda (...). Embora haja e sempre vai haver, de tempos em tempos, a gente vai encontrar alguns representantes e alguma parcela da população que tem essa outra perspectiva mais limitada da educação e da formação humana. Mas, vai precisar de muito diálogo e debate para que consiga ter uma outra perspectiva, que não seja mercadológica, que seja do

ponto de vista do capital e da precarização da própria formação humana, da dignidade humana e dos direitos historicamente construídos e produzidos pela sociedade (...). A gente tem muito a avançar ainda. Eu penso que um dos caminhos é através desse diálogo e dessas mudanças da convivência com a própria sociedade em relação a academia e do diálogo da academia com os demais setores da educação e espaços da educação, fazendo essa ponte entre a Rede Federal, estadual, municipal e privada (...). E todas essas mudanças exigem diálogo e luta em todos os setores e espaços. E dialogar envolve ouvir o outro, se posicionar, ouvir e entrar com argumentos. Não necessariamente a um consenso. Não é essa a questão que estamos discutindo ou debatendo. É: qual é o nosso projeto de educação? Qual que é o nosso projeto de vida? Qual é o nosso projeto de ser humano? O que se espera com essas ações, com essas propostas, com esses programas, com essas mudanças e reformas sociais? Qual que é o projeto de sociedade que teremos? (...). É preciso desse diálogo e esse diálogo tem que ser junto com a sociedade. Isso já é necessário agora para próxima eleição. Isso já é necessário desde já! Temos vários movimentos. Mas, a gente precisa ressignificar essa questão da formação humana, da nossa humanidade, da nossa comunidade, do nosso projeto nacional para saúde, educação e de ser humano da nossa nação (...). Acredito que a gente tem muito espaço ainda e tempo para chegar nessa concepção e alcançar os nossos representantes políticos. Mas aos poucos, isso tem acontecido. Aumentou o número de representantes mulheres na política, aumentou o número de pessoas transgêneros e negras na política. E de alguma maneira a gente precisa desse diálogo e lutar por esses espaços. Não adianta ser mulher, não adianta ser negro e estar nesse espaço, tem que lutar também. Assim como nas lutas étnico-raciais, não é de reverter a lógica e começar a criar outra. De criar o racismo inverso, porque não existe. Não é essa a lógica, assim como a luta do feminismo também não é tomar o lugar do homem e criar a luta machista inversa. Não é isso, a luta é pela igualdade, pelo respeito e que todos os seres humanos tenham essa possibilidade. Há um grande desafio pela frente. Então, as minhas perspectivas são de desafios. De desafios e de nos mantermos esperançosos. Não existe mudança sem luta. A nossa história nos diz isso. Não existe conquista de direitos, conquistas sociais sem lutas, seja das questões de gênero, do próprio feminismo, das lutas étnico-raciais, dos direitos do trabalho e as próprias lutas educacionais que tivermos em diferentes momentos da nossa sociedade, até mesmo antes da construção da primeira escola. Porque precisa ter esse conhecimento, essa perspectiva e de alguma maneira a intencionalidade dessa formação humana e da educação que a gente tem caminhado, que é a nossa utopia” (IF P7).

IF P7 não concordou com as alterações na LDB e com a promulgação da BNCC. Criticou o PNLD por estar alinhado com a BNCC. Observou que a ênfase foi dada para competências e habilidades, e que os conhecimentos e conteúdos da Educação Física foram deixados de lado. Entende que a ideia de formação integral e crítica sobre o mundo do trabalho está sendo trocada pela proposta de formação aligeirada, acrítica e precarizada voltada para atender o mercado de trabalho e à lógica capitalista.

Refletiu sobre temas que pareciam superados, mas que a política atual insiste em trazer à tona como a hierarquia, o autoritarismo, a submissão e a opressão em diferentes áreas. No entanto, sabe das limitações, de que em outras redes de educação, muitos(as) docentes e escolas

ainda não perceberam a lógica neoliberal e aderiram as mudanças da LDB. Relatou que algumas escolas estão seguindo a BNCC sem discutir e compreender os objetivos que estão por traz dela. Apontou que se classe docente, que tem mais possibilidades de acessar o conhecimento e de refletir, não conseguiu enxergar isso, a sociedade em geral com todos os problemas relacionados as reproduções estruturais de desigualdades sociais, menos ainda.

Observou que a academia precisa se aproximar mais da sociedade, de que é preciso trazê-la para as instituições, para despertar o sentimento de pertencimento, para compreender a realidade que a cerca, despertar o senso coletivo e construir planos alicerçados em interesses coletivos.

Entende que a luta da Educação Física e das demais disciplinas devem ser coletivas, e que os espaços internos de tomadas de decisão devem ser ocupados por representantes que lutem pelo coletivo e fiscalizem os indicadores e o balizadores educacionais dos IFs, para juntos, pensarem em ações que solucionem os problemas.

Citou os currículos de referência como movimento de resistência à BNCC. Tem a dimensão de que o diálogo e a luta são permanentes e necessários em todos os espaços sociais, que o envolvimento é uma construção histórica e, que talvez, as mudanças, considerando a utopia do “ser mais” que envolvem a educação, formação humana e sociedade, não sejam alcançadas nessa geração, mas que em outras poderão ser.

Citou a importância de políticas públicas direcionadas aos planos educacionais. Deu o próprio exemplo, de que cursou o ensino superior por causa de um programa de formação de professores(as) que participou há mais de uma década. Disse que a classe política e o MEC precisam pensar nesses planos a longo, médio e curto prazo. Destacou que a classe docente precisa entender a importância da questão política e participar de espaços de tomadas de decisão para reivindicar pautas que atendam às necessidades dos(as) estudantes e do câmpus.

Entende que a participação desses espaços e o posicionamento político permitem direcionar e gerenciar a própria carreira docente, além de contribuir na elaboração de documentos pedagógicos importantes como o projeto pedagógico e o currículo dos cursos.

Contextualizou que desde 2016, o movimento político neoliberal se intensificou. Esse movimento vem acompanhado da necropolítica direcionada para a morte de pessoas negras, pobres, deficientes, idosos ou consideradas não produtivas para o sistema. Apontou que essas políticas atingem diversas áreas (saúde, habitação, trabalho, previdência social, economia etc) e estão articuladas entre si com o objetivo comum, de acabar com o bem-estar social e de precarizar direitos sociais por meio de um desprojeto humano.

Na educação citou que as alterações feitas na LDB e a promulgação da BNCC estão articuladas com a políticas de austeridade fiscal balizadas pelo “teto dos gastos”. Além disso, estão voltadas para o aligeiramento da formação humana para atender a lógica do capitalismo e para que as estruturas sociais daqueles(as) que estão no poder, não sofram alterações. Nessa lógica, não é importante ter conhecimento e pensar criticamente sobre o que se faz, é preciso saber apenas a técnica para reproduzi-la.

Fez autocríticas enquanto academia, de que as universidades e os IFs precisam fazer movimentos de aproximação com a sociedade. Um dos caminhos pode ser por meio dos projetos de extensão. Entende que esses diálogos e trocas de saberes podem desalienar as pessoas e trazer a sociedade para lutar pela educação junto com as instituições, além de ter conhecimento para reivindicar pautas importantes.

Explicou que essas ações podem ajudar a instruir as pessoas a votarem em projetos e propostas que tragam vantagens para sociedade. Apontou que a sociedade precisa fiscalizar as propostas de campanha e compreender essa lógica para colocar representantes políticos que também lutem por interesses coletivos. Sinalizou que essa mudança precisa acontecer na próxima eleição para o bem comum.

Analizou que as poucas ferramentas de resistência como greves e manifestações sociais são mal vistas pela sociedade – porque ela não entende que a luta é para o seu próprio bem – e porque os políticos incutiram no imaginário sociocultural de que o funcionalismo público é bem remunerado e preguiçoso.

Citou que a produção política de *fake news* e a velocidade tecnológica de disseminação pelas diferentes plataformas digitais (redes sociais, sites, blogs etc) têm instigado as pessoas a propagarem discursos de ódio. Entende que a educação e a academia precisam combater isso. Disse que uma alternativa é usar as mesmas ferramentas tecnológicas e pensar em estratégias que dialogam com os diferentes públicos, que desmitificam esses ataques e tragam a sociedade para lutar junto.

Refletiu que as políticas internas das instituições também precisam ser reavaliadas para entender não só os resultados, mas também compreender os processos. Percebeu que a maioria dos dados recolhidos nos formulários educacionais não retorna como ações do que é preciso fazer ou mudar. Considerou que isso também ocorre no meio político, apesar de haver leis importantes, há pouca fiscalização e acompanhamento sobre as propostas.

Embora saiba dos inúmeros desafios e problemas como as desigualdades sociais e as possibilidades de acesso as diferentes oportunidades, mantém esperanças de que é possível mudar as políticas. Mas acredita, que só é possível se houver a ocupação de espaços de tomadas

de decisão por representantes, apoio de bases sociais e conscientização da importância da luta social coletiva. Entende que mesmo em gestões de Estado mais progressistas essas transformações são difíceis e acontecem lentamente. Citou como exemplos, a Lei nº 10.639/2003 sobre história e cultura afro-brasileira no currículo escolar e a Lei da reserva de vagas.

Compreende que as mudanças na sociedade acontecem porque as pessoas passam por processos educativos, sendo a transformação social a chave para combater a desigualdade social e a desvalorização humana em todos os sentidos. Destacou que a educação é fundamental para essa conscientização e para um projeto de construção humana mais justa, ética e plural. Abaixo segue a narrativa do participante IF M8:

“Mas, é complicadíssimo, e tem outra coisa, a gente tem uma sucessão de governos que estão nessa toada. O governo Dilma e Temer, mesmo antes do impeachment, a Dilma já sinalizava que teria diminuição de carga horária curricular do ensino médio, de redução. Mas talvez, não seria esse texto final que ficou com o Temer (...). E no governo Temer, se bateu tanto, era uma puxada de tapete atrás da outra, que está sendo continuado no governo Bolsonaro, que as pessoas perdem a capacidade de mobilização, como posso dizer? Na psicologia, no behaviorismo, é mais ou menos assim, o ratinho toma choque toda hora, quando você desliga o choque, o ratinho fica feliz, né? A ideia é essa, qual é a lógica do ratinho? É o que o pessoal chama de reforço negativo, a retirada do estímulo aversivo, que é o choque, faz com que ele seja reforçado, aumente a frequência dele de ficar feliz, por exemplo. A gente está nessa, a gente está tomando choque toda hora e aí só do governo Bolsonaro não fazer nada, nas claras, a gente fica feliz. Só de o FUNDEB existir, que vai ser renovado, por mais que algumas coisas sejam bizarras, a gente fica feliz. A, pelo menos tem o FUNDEB, né? Contrário, por exemplo, do governo Lula, que a gente estava sempre protestando para a próxima melhoria. Qual que é a próxima coisa? A, vamos melhorar a carreira dos servidores federais, fizeram uma greve enorme, umas das maiores do século de professores e conseguimos. Investimento em ciências, vamos protestar para pagar mais. A gente estava sendo reforçado positivamente naquela época, agora é negativamente, a gente perdeu a nossa força de mobilização. Pelo contrário, a gente está só querendo tirar estímulo aversivo, que nem o rato que toma choque. E eles sabem disso, isso que é o pior, ou o governo Temer e o governo Bolsonaro não sabiam disso? É que o projeto de governo deles, o projeto nacional de desenvolvimento é esse (...). E aí o outro cara que chega, o governo Bolsonaro, ele não está preocupado com a educação, e esse tipo de conversa não importa para ele. E o próximo governo, se continuar nesse ritmo, é complicado, não sei se sobrevive! E outra coisa, nesse governo Bolsonaro, por mais doido que seja, ele é um governo que podia estar pior. Não estou fazendo uma defesa do Bolsonaro, não é isso, não me enquadrando entre os ‘bolsominions’. A questão é que ele é desarticulado e a coisa não anda, ainda fica no mesmo status quo. Mas, se pega um governo mal intencionado, que sabe o que faz, como o ministro do meio ambiente, que sabe o que faz, aí velho, passa a boiada! E a Rede Federal, pelo menos antes do Bolsonaro entrar, eu lembro que na época do Temer, os reitores estavam articulando de todos os IFs, certas coisas para conceder ao governo e receber

outras coisas em troca. Que é, por exemplo, a manutenção da rede. Mas, isso implica na diminuição da carga horária, isso implica várias coisas e eles foram acatando para sobreviver no sistema, porque é uma instituição de dez anos, não dá para bater na USP que tem cem anos (...). E nós como professores também temos nossas demandas, o estudo da aula, é o estudo de um monte de coisa... o compromisso ético e político com as aulas, mas aí, por outro lado, nossa área fica ali é... nesse risco de não existir, de ser uma coisa... ou uma raridade. E o que é que se faz com os professores de Educação Física da Rede Federal? Exonerar não vai... vai remover a gente ou vai continuar com cargo até aposentar? (...). Como que a gente muda isso? Essa que é a dificuldade, ainda mais com uma rede de fake news, tudo que é feito no real acaba sendo distorcido e ganhando outra forma. Por mais que a gente se junte aqui e faça um piquete, faça uma greve, vai ter um grupo de 'bolsominions' que tem uma grande rede de robôs, de disparador de fake news que vai dizer que a gente não quer trabalhar e o nosso discurso não vai. E a ideia, talvez o caminho seja a gente ocupar os cargos, essa questão, se anteriormente eu disse que não tinha intenção de ser diretor, talvez se eu tivesse garantias que eu conseguiria mudar, eu seria. Eu me voluntariaria, mas é difícil, não é animador, pelo âmbito pessoal você não vai! Só vai pelo social coletivo e se tiver grande subsídio atrás. O cenário é desanimador! Eu me sinto totalmente imobilizado, não sei o que os colegas dirão, o que você sente, mas é triste (...). O ambiente é ótimo, mas não tenho perspectivas boas! Complicadíssimo isso. Eu não sei se estou correto ou errado, mas a LDB de 2017, você se refere a reforma do ensino médio e a BNCC. A reforma do ensino médio foi bem estranha, especialmente porque ela transformou a Educação Física como práticas, de certa forma, não é uma garantia de uma disciplina curricular, como era a LDB de 1996. Embora não tenha mexido em nada na prática, sempre tem esse zunido no fundo, basta uma canetada que o negócio acaba (...). Eu tenho percebido também, isso eu senti na pele, uma coisa que doeu muito, como eu assinelei lá no questionário, minhas aulas eram esquema 2x1x2, parece futsal, mas não é não (risos). É, são duas aulas no primeiro ano, uma no segundo e duas no terceiro. Em teoria cada turma e cada ingressante até sua conclusão no ensino médio teriam 5 aulas. Com a BNCC, isso caiu para uma aula em todas as turmas. Antes eu tinha uma carga horária de 15 horas semanais e hoje a professora que está lá, minha amiga, está dando 9 aulas na semana. E me parece que em Muzambinho, pelo que conversei com os colegas, porque veio uma normativa da reitoria dizendo que vai reduzir tudo. É questão da reforma do ensino médio junto com a questão do ensino médio técnico, que era a redução de carga horária (...). O cenário é desanimador! Foi uma jogada, a reforma do ensino médio foi uma jogada, porque o primeiro texto retirava a Educação Física, arte e outras disciplinas de humanidades, retirava do jogo, depois de uma certa pressão popular, elas retornaram, mas não retornaram com status de disciplinas, a Educação Física retornou estranha, como atividades e práticas, o que dá uma certa margem para outros professores de outras áreas darem essas atividades e práticas, porque ela não é mais uma disciplina curricular, ela aparece como atividade prática" (IF M8).

IF M8 fez comparações entre as últimas quatro gestões de Estado e citou a gestão de Lula como a mais progressista no que tange a busca de melhorias na carreira, em investimentos na ciência e na educação. As demais gestões de Estado, principalmente de Temer em diante,

retratam o corte orçamentário, a falta de prioridade na agenda política e o sucateamento da educação em todos os sentidos.

Fez reflexão da política e das regras postas pelas últimas gestões de Estado, de que o sistema é ordenado para o desmonte e para a desorganização do coletivo docente. Devido a isso, sente desesperança, pois entende que a subversão dessa lógica, depende de um coletivo organizado e engajado politicamente para combater a política atual promovida pelo “bolsonarismo” e a rede de *fake news*.

Sinalizou que uma alternativa para combater isso seria ocupar cargos de tomadas de decisão como a gestão. Entende que representantes desses cargos devem ter respaldo dos pares. Apesar de ter dito que não vislumbra ocupar cargos de gestão, afirma que aceitaria o desafio de ocupar esses cargos somente nessas condições, motivadas pela luta do social coletivo. Na realidade, a classe docente tem suas próprias demandas de trabalho e já está compromissada.

Considerou que a ambiência de trabalho é ótima, mas a perspectiva sobre a reforma do ensino médio é negativa e desanimadora. Fez inferências de que usaram a estratégia de retirar a obrigatoriedade ou o *status* de componente curricular de algumas disciplinas de humanas e de linguagens do currículo de forma sutil, sem causar tanto alarde como ocorreu na primeira proposta da medida provisória. Entende que isso desprestigiou a Educação Física escolar ao caracterizá-la no ensino médio como atividades práticas.

Como consequência, apontou que não é mais garantido de que seja considerada como componente curricular. Citou como exemplo, que a reforma do ensino médio diminuiu a carga horária docente no Instituto Federal em que atua. E que essa medida de redução é conflitante com a normativa da própria Rede Federal em relação ao aumento da quantidade mínima de regência de aula que o docente deve ministrar. A seguir a narrativa da participante IF Hd9:

“É um cenário mesmo de estrangulamento, ao mesmo tempo que cortam nossas aulas, tem o pano de fundo que é a situação do professor que afeta o ensino. Então cortaram as aulas, agora no final de dezembro e determinou o aumento do número de aulas do professor da Rede Federal (...). Todas essas mudanças que vieram, elas não têm um direcionamento para melhoria do ensino médio integrado. A perspectiva é de piora e a gente já está sofrendo esses efeitos na prática. Em todas as perguntas eu tenho falado, nós estamos com um novo PPC e esses novos projetos político-pedagógicos são resultantes dessas mudanças. E já caiu isso, a principal mudança é que o currículo de Educação Física foi cortado pela metade, 50% mesmo. Se antes o aluno tinha seis semestres de Educação Física, hoje ele tem três semestres. A contribuição vai ser suficiente nesses três semestres? E foi algo assim, uma conta simples e puramente matemática mesmo (...). Tiram aulas do currículo, mas você tem que dar mais aulas, qual é a solução? A gente não sabe! Então

começa a criar uma situação de insegurança, tudo isso vai afetando o ensino, você vê que é uma instituição que está sob ameaça, né? E isso afeta o nosso trabalho. A perspectiva é pessimista, principalmente por essa questão política. Porque o Instituto é uma instituição que vem dando certo, mas é de um governo que não é o atual, só que por ser algo, que tem um impacto social na comunidade local, é algo que ficaria muito ruim para simplesmente extinguir. Então o que eu imagino é que ninguém vai assumir que acabou com o Instituto Federal, mas eu vou deixar ele à míngua até alguém falar: 'nós não damos mais conta!'. Isso é o sucateamento mesmo! Em todas as legislações essas mudanças, elas são todas muito coerentes com essas decisões políticas. A BNCC, eu confesso para você que até hoje não me situei muito bem com ela, porque além de tudo, o processo de mudanças foi no período em que eu estava afastada, não era algo que eu estava acompanhando de perto. Mas, mesmo depois, a tentativa de tentar entender um pouco mais, a minha retomada no trabalho, a sensação que eu tenho é que, as pessoas não acreditam nela. As mudanças têm sido tão constantes e a sensação de insegurança é tão grande que, parece que o pessoal ainda está com medo de investir e de entender e de que, daqui seis meses isso vai cair! Isso não vai de fato ser implementado, né? Então nós estamos em um momento diferente porque a gente passou por uma mudança de PPC e nosso currículo de Educação Física foi cortado pela metade. É até um processo que a gente não sabe como mais vai ser isso, né? (...). Agora não sei, né? Nesse momento que a gente, de repente, vai passar! Passou para um ano e meio e a gente não vai ter mais essa perspectiva, por exemplo, as turmas que a gente tem hoje elas vão ter aula no primeiro ano e depois elas vão ter aula no último semestre do terceiro ano. Então vai ficar um pouco mais difícil visualizar (...). Só para complementar, tiraram a Educação Física como obrigatória, a primeira coisa que acontece é a briga interna, entre as disciplinas, porque além de tirar algumas como obrigatória, veio o corte de horas dos cursos, tem que cortar! E aí a briga é: de qual disciplina vai cortar? E aí a briga é em cada instituição. Então o que eu tenho visto, a maioria dos colegas que trabalha nos institutos, todo mundo tá passando por essa reformulação de PPC. Muitos lugares estão ficando primeiro e segundo ano e corta o terceiro, mas todo mundo tá sofrendo um corte, ainda não vi nenhum lugar que manteve três anos de Educação Física com a carga horária do jeito que era antes, né? (...). Mas, para mim, é muito coerente nessa perspectiva de empobrecimento. O quê nos resta? Novamente como eu falei, é o compromisso mesmo do professor no dia a dia, de você acreditar mesmo no trabalho. Por exemplo, hoje eu só tenho três semestres para trabalhar e o que eu posso fazer de melhor com os alunos nesses três semestres? (...). Coisas que antes você falava e agora você nem precisa falar mais. Por exemplo, esse debate todo: a BNCC não fala de gênero! É um tema que toca nossas aulas, ela não te impede também, é mais nisso, que a gente vai ficar. A gente vai ficar com as nossas perspectivas, não é um documento que vai me impedir de falar e debater certos temas, tem outras formas que tratam das competências de forma bem ampla que me permite fazer trabalhos. Vai depender muito da perspectiva do professor e esse que é o perigo de alguma forma, você fica dependendo da pessoa em si, não é um documento que ajuda, que enriquece, que se desdobra em um enriquecimento da prática. Se tivermos os professores comprometidos, eles vão continuar fazendo o trabalho, mas se não forem tantos assim, para os alunos vai ter um empobrecimento muito grande, eu acredito, né? (...). E aí tem esse reflexo mesmo, a gente não sabe qual vai ser. E a gente vai ter esse impacto. É difícil de a gente entender isso, o tanto que a gente não vai conseguir trabalhar durante a formação dos alunos. Como eu falei, a gente vê uma mudança muito grande dos alunos lá no instituto do primeiro para o

terceiro ano, e aí é difícil de imaginar o quão isso vai ter um impacto negativo. Com certeza vai ter! (...). Porque tem algumas coisas que a gente já perdeu a briga e pelo menos em um curto prazo a gente não vai conseguir mudar. É tentar fazer o melhor possível nesse compromisso mesmo. O que eu consigo fazer para que esses alunos se mantenham motivados com os estudos deles, ajudar e contribuir para a sociedade, mesmo nesse cenário? Mas, infelizmente, a perspectiva é bem pessimista mesmo. Acho que nenhuma dessas mudanças vieram para contribuir ou para ampliar o debate de certas questões” (IF Hd9).

IF Hd9 entende que as recentes alterações político-educacionais refletem para a perspectiva de sentimento pessimista e criam um contexto de insegurança. Tem a sensação de que a classe docente não confia na BNCC e na sua implementação. Citou que a BNCC não se desdobrou para o enriquecimento da prática e que omitiu alguns temas importantes como as relações de gênero. Percebe que a abordagem de temas importantes que estão ausentes, dependerá da perspectiva e do compromisso individual de cada docente. Analisou que isso pode empobrecer o trabalho dos pares se não houver essa compreensão ou se não estiverem comprometidos.

Entende que essas mudanças trazem consequências negativas no processo educativo relacionado aos aspectos de formação integral e de formação humana de estudantes do ensino médio integrado. Disse que começou a perceber esses efeitos na prática e do quanto essa insegurança afeta o trabalho e interfere no ensino. Exemplificou que a mudança no PPC reduziu a carga horária curricular da Educação Física pela metade. Antes havia aula nos três anos do ensino médio e agora passou para um ano e meio em seu câmpus.

Também percebeu o conflito entre a redução da carga horária curricular e o aumento da carga horária de regência mínima de aula. Sinalizou que a alteração imposta pela LDB/BNCC gerou uma disputa interna entre as disciplinas, como a não obrigatoriedade e o corte da carga horária dos cursos. Citou que depende de cada instituição, mas relatou que ao conversar com os pares, tomou conhecimento de que a redução da carga horária da Educação Física foi efetivada.

Entende que a estratégia da gestão de Estado atual de Bolsonaro foi direcionada para a redução de recursos e do desmonte estrutural através de alterações nas legislações, que têm como objetivos sucatear e precarizar os serviços prestados à sociedade. Em meio aos problemas e enquanto a situação política não melhorar, afirmou que vai continuar compromissada com o trabalho diário, de prestar o melhor trabalho possível e contribuir com a formação humana dos(as) estudantes em prol de uma sociedade mais justa, conforme as condições existentes. A próxima narrativa é da participante IF K10:

“Eu não sei, às vezes, eu acho que a gente tem uma impressão que essas coisas não vão alcançar a gente né? Até porque prometeram uma BNCC diferente para o Instituto Federal. Uma discussão diferente e no fim eu acho que nada disso vai acontecer, e se depender de como as coisas estão caminhando, o instituto vai voltar a ser uma escola técnica! Por que estão fazendo tudo para isso se concretizar. Então assim, o ponto de vista da minha expectativa é que esse governo caia o mais rápido possível (risos). O plano não está só nesse governo né? Eu acabei de ler uma frase assim: Bolsonaro pode cair, mas o bolsonarismo ainda está por trás de tudo isso! O conjunto de coisas, de um viés mercadológico mesmo né? De aniquilação de conhecimento, aniquilação de identidade das pessoas. Então assim, do ponto de vista político e da legislação para a Educação Física e para o meu fazer, eu fico bem apreensiva do que vem por aí! Eu sou bem cética, eu não vejo muita perspectiva de melhoria, até porque esse caminho, é um caminho de muito tempo, é desde 1990 e vai avançando de pouquinho. Às vezes, a gente acha que barrou alguma coisa, a votação não saiu, agora! Daqui a quatro anos ela sai com uma outra cara, entendeu?(...). Mas, fico olhando assim, até a discussão mesmo da Educação Física na BNCC, eu tinha visto muito congresso sobre a Educação Física na BNCC. Onde que ela está na BNCC? Fala para mim! Eu não acho que ela nem está lá dentro (risos). Nem consideraram ela como conhecimento escolar entendeu, como disciplina, consideraram esse professor como um agente da escola, por exemplo. Mas, ela está! A BNCC é só uma orientação e tal! O nosso histórico de orientação, ele não é muito legal, daqui a pouco a orientação vira regra. Eu não sei! Eu fico bem apreensiva olhando os movimentos, olhando as coisas, tentando me inteirar um pouquinho, mas não tenho muita expectativa de melhoria não! Até porque a discussão é feita numa perspectiva mais ampla e a hora que sai o documento a gente sabe que vem paulada né? É uma paulada que deram na gente. O movimento de traição mesmo, ouviram tanto para fazer isso? Traíram completamente os profissionais e a escola em si. (...). Às vezes, não tenho muita expectativa de melhoria não! Saber que tudo está interligado, que a educação brasileira depende de leis, de orientações, mas que, às vezes, isso não vai melhorar! A gente tem uma questão de um país que não valoriza a educação, achar que vai melhorar? Não sei! (...). Enquanto eu tenho esta autonomia, eu vou fazendo, a minha perspectiva é que ela não chegue ao ponto de dizer: ‘ó professor, isso aqui não presta para Educação Física’ (IF K10).

IF K10 entende que o movimento econômico e mercadológico iniciado na década de 1990 tem ganhado forças nos últimos anos. Apontou que o plano é de aniquilação do conhecimento e da identidade das pessoas. Destacou que a BNCC foi um movimento falso, de que houve diversas audiências públicas e colaborações da sociedade, mas que no fim aprovaram um documento orientador, não para atender os anseios da sociedade em geral, mas para atender determinados grupos sociais.

Ressaltou que a BNCC considera a Educação Física como atividades práticas, de que ela não aparece como disciplina do ensino médio que trata de conhecimentos e conteúdos. A

perspectiva é de apreensão pelo o que pode vir acontecer, de como as mudanças político-legislativas irão atingir a Rede Federal e interferir no trabalho docente.

Entende que essas mudanças podem atingir a carga horária curricular, o trabalho docente e a formação de estudantes, além de reduzir as perspectivas de formação dada pelos IFs, transformando-os apenas em escolas técnicas. Entende que enquanto tiver o monopólio e o poder da ação na disciplina da Educação Física, dentro do campo, tem o poder de decisão e de exercer a autonomia docente. A outra preocupação se refere as mudanças que trazem a precarização das condições de trabalho e dificuldades para o desenvolvimento da carreira.

6.8.1 Análise das ameaças ao poder profissional

Desde a década de 1990, a área educacional passou a ser considerada como setor econômico e estratégico, tanto de formação para o mercado de trabalho (padronização do ensino) quanto de mercadoria para a geração de lucros (financiamento estudantil, cursos de ensino a distância).

Esse movimento foi alimentado por forças externas de organismos multilaterais¹¹⁹ como a Unesco, Banco Mundial e FMI, que exercem influências políticas neoliberais em diversas áreas, inclusive na área educacional, ao se posicionarem favoráveis as propostas de ensino universais e flexíveis. Por isso, esses organismos interferem fortemente nas políticas educacionais internas, na estrutura e no funcionamento do sistema educacional em diferentes níveis (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Na mesma direção, para Zanatta (2017), as políticas neoliberais são viabilizadas por meio da participação de diversas organizações (internacionais ou nacionais) que atuam no protagonismo da formulação de políticas educacionais e resultam na perda do Estado sobre o controle central das políticas educacionais.

A criação da BNCC representa o produto desse cenário de reorganização produtiva e econômica, iniciado na década de 1990 com base nos preceitos de globalização e do ideário das políticas neoliberais que requerem práticas de livre mercado, institucionalmente estruturadas,

¹¹⁹ Exemplos de organismos internacionais / multilaterais: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), Organização dos Estados Americanos (OEA), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

traduzidas em menor regulação do Estado e maior subordinação à reprodução dos interesses do capital (IWASSE; BRANCO, 2018).

É válido destacar que anterior à BNCC, as orientações e as propostas dos PCNs, na década de 1990, apesar de terem apresentado certos avanços relacionados as questões pedagógicas e, embora não fosse de caráter obrigatório, de acordo com Saviani (2010), já estavam em sintonia com as propostas internacionais de reorganização de currículos mais flexíveis e uniformizados.

A própria BNCC sinalizou para a importância de os currículos estarem referenciados na aquisição de competências, da mesma forma que tem ocorrido em diferentes países, desde o final do século XX. Orienta que a organização curricular deve estar em harmonia com os parâmetros de avaliação internacional do PISA coordenado pela OCDE, e do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para América Latina (LLECE) coordenado pela Unesco.

Diferente dos PCNs, a BNCC de 2017 tem um caráter normativo, ela explicita a obrigatoriedade da adoção de suas orientações para assegurar o mesmo direito de aprendizagem em todos os sistemas de ensino da educação básica no Brasil.

Outra observação é que a BNCC despertou na comunidade acadêmica preocupações e muitas críticas em relação a sua organização e composição para todas as áreas de conhecimento. No caso da Educação Física escolar, mesmo antes da aprovação da versão final, muitos trabalhos destacaram a BNCC como reforma técnica, de ideologia global, neoconservadora e neoliberal¹²⁰.

Um exemplo específico foram os estudos aprofundados de Novaes, Triani e Telles (2020) e Novaes et al. (2022) que fizeram investigações sobre esses temas relacionados à Educação Física na BNCC. Esses autores investigaram a macroestrutura da “governamentalidade” neoliberal, os nexos entre o liberalismo e a relação do PNLD com o mercado, as políticas de currículo adotadas globalmente na BNCC e análise da Educação Física na BNCC sobre a concepção tecnocrata neoliberal¹²¹.

De acordo com Marsiglia et al. (2017), a elaboração da BNCC representa a extensão de outras legislações existentes (Constituição de 1988, LDB e PNE) e a sua implantação reafirmou o que os organismos internacionais haviam sinalizado.

¹²⁰ Ver Revista Motrivivência – Dossiê Temático, v. 28, n. 48, 2016.

¹²¹ Ver Foucault (2001). Governamentalidade é o estatuto geral das diferentes formas de governo, implica em como somos governados, governamos a nós mesmos e aos outros.

Nesse sentido, a investida neoliberal na área da educação visa preparar os indivíduos para o setor produtivo e aceitação natural de exploração nas relações de trabalho (JACOMELI, 2007); uniformização e flexibilização do ensino via curricular (exemplo dos PCNs e da BNCC) e controle do ensino por meio de provas nacionais – como formas de atender as necessidades do mercado e do capitalismo globalizado (MARSIGLIA et al., 2017).

Os mesmos prenúncios se fazem presentes em estratégias mercantis da educação superior como o financiamento público estudantil da educação superior privada viabilizado pelo PROUNI e FIES (apesar da incontestável ampliação de oportunidades de acesso ao ensino superior proporcionadas por esses programas), que favorecem os conglomerados educacionais a concentrarem lucros (CHAVES; SANTOS; KATO, 2020).

Entre os impactos nas relações de trabalho, Antunes (2006) observou que as novas organizações sociais (flexibilização e contratos empregatícios precários) e o uso de tecnologias em substituição aos recursos humanos para gerar mais lucros e menos desperdício foram acompanhadas de práticas de livre mercado. A partir dessas configurações, novas regras foram criadas por meio de legislações, no sentido de diminuir a intervenção e a regulação do Estado em detrimento dos interesses do capital.

Embora os cursos EaD sejam considerados como alternativa de massificar o ensino de forma articulada com o projeto neoliberal e as leis de mercado (educacional), também podem ser considerados como exemplos de naturalização das explorações nas relações de trabalho docente (IWASSE; BRANCO, 2018) representadas pela flexibilidade, sem vínculo empregatício e com baixos salários.

De acordo com Medeiros (2012), nesta primeira década do século XXI, a formação de docentes da educação básica na modalidade EaD foi utilizada de forma estratégica para promover as reformas educacionais, assumidas por diferentes gestões de Estado que seguiram as diretrizes do mercado educacional estabelecidas por organismos internacionais / multilaterais.

Apesar da concordância do EaD trazer facilidades e flexibilidades quanto ao acesso por meio tecnológico e diminuição de custos (remuneratórios e de mensalidades), justificadas pela inclusão social e democratização da educação superior, por outro lado, a formação por meio do EaD desenvolvida digitalmente em plataformas tecnológicas ou em ambientes virtuais, permitem pouca interação entre docentes e estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem, e aumentam a possibilidade de precarizar as formações ao diminuir a sua qualidade (MEDEIROS, 2012).

Outro fator negativo provocado pelas explorações de trabalho foi a demissão de

vários(as) docentes e a (re)contratação de um quantitativo menor de docentes, tutores ou estudantes para supervisionar o formatado processo de ensino, atingir o maior público possível e gerar mais lucros (MEDEIROS, 2012).

Apesar das influências políticas e das investidas neoliberais, o campo educacional é marcado de lutas, tensões, contradições, visões de mundo e relações de poder. Podemos destacar que o PNE (2014 a 2024)¹²² possui algumas metas favoráveis, e outras metas que buscam combater ou resistir a essas forças neoliberais.

Diante da breve consulta feita na literatura dessa relação educação versus mercadoria, observamos que as narrativas dialogam com os conceitos apresentados na literatura. A percepção coletiva do grupo foi que em gestões consideradas mais progressistas, do ponto de vista do investimento social, o Estado buscou valorizar a educação. No caso específico da Rede Federal de Educação, essa reflexão remete as gestões consideradas progressistas (2003 a 2015). Enquanto em gestões consideradas conservadoras (2016 a 2022), o Estado diminuiu os investimentos e procurou implantar políticas neoliberais mais agressivas.

Para os(as) participantes, sobretudo a partir de 2016, ficou evidente que as recentes políticas públicas de modo geral foram subsidiadas pela a ideologia neoliberalista pautada no mercado de trabalho e no sistema capitalista. O grupo criticou fortemente essas políticas de incentivo a austeridade fiscal e de corte em investimentos sociais.

Assim, compreendem que essas ações representam a necropolítica, responsável por aumentar cruelmente a desigualdade social em todos os sentidos (econômico, cultural e político) e atingem de forma mais intensa as pessoas pobres, as pessoas excluídas estrutural e socialmente (negros, índios, quilombolas, população LGBTQIAP+) e as pessoas economicamente consideradas não produtivas pelo sistema (pessoas com deficiência e idosos).

Nesse sentido, a educação pública tornou-se um dos alvos de ataque, a começar pelos cortes e bloqueios orçamentários que impedem o pleno funcionamento pleno da Rede Federal de Educação e de seus respectivos IFs. Como consequência, a falta de prioridade na agenda

¹²² O PNE foi criado para: universalizar, qualificar e aumentar o tempo de permanência de estudantes da educação básica; aumentar a taxa de alfabetização, o tempo médio de escolaridade e o número de matrículas de educação técnica profissional para a educação de nível médio de jovens e adultos; elevar a taxa de matrícula com qualidade assegurada, elevar as matrículas de pós graduação e ampliar a formação de mestres(as) e doutores(as) para educação superior; para os profissionais do magistério da educação básica garantir políticas e programas para assegurar a formação de nível superior, qualificar 50% de docentes em nível de pós-graduação, valorizar e equiparar os salários com os demais profissionais com escolaridade equivalente, assegurar o Piso Salarial e planos de carreira; assegurar a comunidade escolar gestão democrática e ampliar o investimento público de forma a atingir, no mínimo, 10% do PIB no final do decênio.

política faz parte de uma gestão de Estado descompromissada que reflete no sucateamento da educação pública em todas as dimensões e isso tem afetado diretamente o trabalho docente. Além disso, esse cenário político de incertezas desestabiliza, reduz as possibilidades e diminuem as expectativas futuras sobre a carreira, além de despertar sentimentos pessimistas que causam mal-estar.

Em concordância com a falta de recursos, o estudo de Silvestre et al. (2022) analisou de forma detalhada os efeitos dos cortes orçamentários relativos a Rede Federal de Educação e trouxe discussões relevantes acerca dos retrocessos que emergiram a partir da agenda neoliberal implementada a partir de 2016. Como resultados, o estudo evidenciou que em 2021, por exemplo, o orçamento homologado foi de 60% do orçamento previsto considerado como indispensável para o funcionamento dos IFs. Diante da análise dos dados, constataram uma ruptura na consolidação das políticas públicas direcionadas a Rede Federal de Educação, principalmente após 2016¹²³.

Exposto o cenário político, a seguir destacaremos os principais problemas elencados pelo grupo docente no que se refere as recentes políticas educacionais, com ênfase na reforma do ensino médio e os possíveis impactos na carreira de magistério EBTT.

Os(as) participantes entendem que a reforma curricular do ensino médio, pautada na alteração da LBD e na promulgação da BNCC vai prejudicar a formação de estudantes de todas as redes públicas de ensino. Desse modo, a reforma proposta, ao ser implementada da forma que foi apresentada nas redes municipais e estaduais, de igual modo na Rede Federal de Educação, vai trazer uma série de prejuízos na formação de estudantes do ensino médio dos IFs em que trabalham. De forma paralela, sinalizaram quais prejuízos podem trazer à carreira docente. Entre os problemas apontados constam:

a) Formação e currículo: redução aproximada de 1/3 da carga horária curricular da formação propedêutica; redução da carga horária e de conteúdos das disciplinas específicas de igual modo, com exceção de português e matemática; não há na BNCC menção de temas relacionado as questões de gênero, diversidade, sexualidade, etnia e raça; formação acrítica direcionada para habilidades e competências; a Educação Física aparece como estudos e práticas e não há conhecimentos e conteúdos específicos; ausência de livros didáticos específicos para todas as disciplinas, com exceção de

¹²³ Silvestre et al. (2022): recursos em bilhões. Ano de 2016 orçamento previsto R\$ 3,43 bi – homologado R\$ 2,55 bi; ano de 2017 orçamento previsto R\$ 3,53 bi - homologado R\$ 2,47 bi; ano de 2018 orçamento previsto R\$ 3,93 bi – homologado R\$ 2,21 bi; ano de 2018 orçamento previsto R\$ 4,95 bi – homologado R\$ 1,99 bi – ano de 2019 orçamento previsto R\$ 4,09 bi – homologado R\$ 2,3 bi; ano de 2020 orçamento previsto R\$ 4,6 bi – homologado R\$ 2,39 bi.

português e matemática; ênfase em cursos de curta duração na formação técnico-profissionalizante; pessoas com “notório saber” podem ministrar cursos na formação técnico-profissionalizante;

b) Carreira: foram destacados dois pontos importantes pelos(as) participantes - possível redução da carga horária de regência de aulas impactada pela redução da carga horária de formação curricular; possibilidade de aumento da carga horária mínima de regência de aula devido a recente legislação elaborada pelo MEC/SETEC sobre as regras de distribuição da carga horária.

No caso da Educação Física, apontaram como principal crítica, o equívoco da LDB/BNCC ter considerado como estudos e práticas e não como componente curricular ou disciplina com conhecimentos e conteúdos para a etapa do ensino médio.

Refletiram que essa desvalorização da Educação Física escolar de modo geral se refere ao reflexo da sociedade que enxerga a sua função social de forma reduzida, pois a considera como atividades práticas de cunho utilitário (saúde), performático (esporte / competição) ou de entretenimento (lúdica).

Entendem que essa visão utilitarista advém da falta de consolidação acadêmica da maioria das IES, principalmente das privadas, sobre a concepção da Educação Física escolar enquanto componente curricular com papel relevante para a formação da cidadania. Essa fragilidade também foi concebida no âmbito político que desvaloriza a Educação Física por não entender que ela é uma área de conhecimento científico e possui conteúdos sistematizados relevantes para a sociedade.

Nesse sentido de desvalorização, é válido destacar que a MP nº 746/2016, responsável pela aprovação da Lei nº 13.415/2017 (LDB/BNCC), inicialmente havia de fato, excluído a Educação Física da etapa do ensino médio através da alteração do artigo 26, ao considerar que: “§3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno: (...)”, sob a vigência da Lei nº 10.793/2003.

Tal medida gerou muitos protestos da categoria docente, principalmente de docentes responsáveis por disciplinas que haviam deixado de ser obrigatórias como a Educação Física, arte, filosofia e sociologia na etapa do ensino médio. Após um ano de debate entre os coletivos representantes a favor do retorno da obrigatoriedade da Educação Física em todas as etapas de ensino, a MP ao ser transformada na Lei nº 13.415/2017, reconsiderou o artigo 26 - inciso §3º, manteve o texto original e voltou a condição inicial de considera-la obrigatória na educação básica.

Essa lei também criou outros dispositivos na LDB, entre eles, o artigo 35-A: “§2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”.

No entanto, o artigo 35-A da LDB foi criado meses antes da homologação da BNCC e gerou incertezas, pois não era sabido naquela época como ficaria a organização curricular para a etapa do ensino médio, de como seria a oferta dessas disciplinas, da quantidade de aulas durante essa etapa e de que forma a carga horária das aulas e os conteúdos poderiam ser distribuídos. Sendo esclarecido depois, com exceção de português e matemática (obrigatórias em toda etapa do ensino médio), que as demais disciplinas seriam ofertadas, porém, não poderiam ultrapassar as 1.800 horas da formação comum.

Essa particularidade da etapa do ensino médio, nos trouxe a seguinte indagação: qual foi a intenção de manter os termos “estudos e práticas”? No nosso entendimento deveria reafirmar o que está descrito no artigo 26, inciso §3º como “A Educação Física, integrada a proposta da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica (...)” – complementa por exemplo como: da etapa do ensino médio.

Apesar de subentender que os termos estudos e práticas, remetem à responsabilidade do licenciado em Educação Física, não foi garantido na LDB a especificidade dessa formação (para a Educação Física, tampouco para as demais disciplinas) na descrição do art. 35-A parágrafo §2º. Esse fato pode abrir precedentes para os currículos escolares, por exemplo, ofertarem as competências e habilidades referente a área de conhecimento, de forma prática ou somente teórica, por meio de licenciados(as) sem a formação específica da disciplina.

Nesse sentido, sinalizamos para mais um alerta: por exemplo, o art. 36 da LBD prevê: “§10 Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica”; “§11 Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:”.

Em nossa análise, esses dispositivos não indicam em qual parte do currículo isso é possível (formação comum, itinerário formativo ou técnico-profissionalizante), no caso da Educação Física, é ainda mais temerário, pois esses dispositivos abrem brechas para os currículos escolares considerarem apenas o aspecto prático.

Posto isto, temos duas situações perigosas: a educação a distância e o sistema de créditos. Em nossa interpretação, esses dispositivos podem representar uma combinação ameaçadora, como: a possibilidade de não licenciados(as) e espaços sociais que não sejam

escolares ofertarem atividades de caráter prático, por exemplo, escolinhas de esporte, academias de luta, academias de musculação etc.

O grupo investigado apontou que as reformas da LDB/BNCC pressupõem uma visão utilitarista e aligeirada ao diminuir o tempo de formação comum de estudantes do ensino médio, pois vai tornar a formação fragmentada e precarizada (por diminuir as oportunidades de acesso aos conhecimentos e conteúdos).

Também consideram enganoso o discurso sobre a BNCC de que o(a) estudante de forma autônoma vai escolher o itinerário formativo¹²⁴ que prefere trilhar, pois explicam que na realidade, a maioria das escolas das redes estaduais e municipais não têm condição de oferecer todo esse leque de oportunidades.

É importante mencionar que a BNCC também prevê na formação técnica e profissional, a permissão de “profissionais com notório saber” para ministrar aulas e ensinar competências e habilidades de áreas afins à sua formação ou experiência profissional. Porém, não há detalhamento de quem ou como será feito essa parceria, qual será a carga horária desses conteúdos, quais serão os critérios, qual será o tipo de certificação e/ou titulação exigida, quem vai remunerar esses “profissionais com notório saber” e como será a relação entre os(as) estudantes e os estágios.

Todavia, para o mercado de trabalho não é relevante ter uma formação humana que conscientize os(as) estudantes sobre o poder de transformação social, que estimule o pensamento crítico-reflexivo e o exercício da autonomia, como visto na literatura (IWASSE; BRANCO, 2018; MARSIGLIA et al., 2017), o importante é adquirir as competências e habilidades, principalmente de português e matemática, associadas a uma formação técnico-profissionalizante, que sejam capazes apenas de suprir as necessidades do mercado através da força da mão de obra.

Em nosso entendimento, o contrário do significado do próprio termo “Base Nacional Comum Curricular”, a base torna o currículo heterogêneo, fragmentado e precário (pois não há garantia do que será ofertado, depende de cada sistema de ensino) devido a flexibilização do currículo, no que se refere as escolhas dos itinerários formativos, representados pelas suas respectivas áreas de conhecimento e de incentivo à formação técnico-profissionalizante.

¹²⁴ As escolas foram obrigadas a oferecer ao menos um dos itinerários formativos. Composição dos itinerários formativos: linguagens (língua portuguesa, inglês, espanhol, Educação Física e artes), matemática, ciências da natureza (biologia, física, química), ciências humanas e sociais aplicadas (história, geografia, filosofia e sociologia) e formação técnica profissional (catálogo nacional de cursos técnicos) (BRASIL, 2017).

Desse modo, percebemos que no fundo, a ideia foi direcionar os(as) estudantes socialmente e economicamente menos favorecidos para formação técnico-profissionalizante e desencorajá-los a continuarem os estudos na educação superior.

Nesse sentido, no cerne da reforma, há uma nítida divisão entre as classes sociais, pobres e ricas, com a exclusão das camadas sociais menos favorecidas e aumento da reprodução das desigualdades sociais. Além disso, de forma acessória, apontamos para a resolução de dois problemas: o déficit docente (mesmo que provisoriamente) com a redução da carga horária curricular / trabalho; e a formação técnico-profissionalizante como oferta rápida de força de trabalho.

Diante da observação feita e de acordo com a literatura (IWASSE; BRANCO, 2018; MARSIGLIA et al., 2017), refletimos que, embora seja precária a formação proposta e, possivelmente explorada pelos subempregos, do ponto de vista econômico é justificada como necessária, pois educação em “excesso” faz o sujeito pensar e isso pode ser perigoso, o ideal é que seja obediente para que o capital / mercado, que necessita da força de trabalho, possa controlar os meios de produção, obter lucros e manter o sistema com menores riscos.

De acordo com Branco et al. (2018), a proposta educacional da BNCC para a educação básica foi influenciada pela lógica do setor produtivo. De acordo como os autores essa reforma traz um esvaziamento dos conteúdos clássicos, homogeneização curricular, aligeiramento na formação para atender o mercado e interferência de instituições privadas na educação pública.

De forma similar, Marsiglia et al. (2017) também criticaram a BNCC ao apontar a proposição e a idealização utópica do desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho ou pelo empreendedorismo, pois refletiram que a BNCC desconsiderou a dimensão crítica sobre a compreensão da realidade e o comprometimento de sua transformação social.

De forma complementar, Branco et al. (2018) destacaram que as reformas ocorridas (LDB/BNCC) favoreceram o empresariado e a lógica das políticas neoliberais, que buscam na educação-mercadoria, meios de atender flexivelmente as demandas do capital e de suas consequentes precarizações e explorações, impressas nas relações de trabalho. Também apontaram que o campo educacional foi ignorado e que isso vai prejudicar o papel da escola no que tange a formação humana, integral e emancipatória.

De forma específica, Neira (2018) criticou os aspectos de tecnicismo da BNCC. O estudo fez análises sobre as competências e habilidades na etapa do ensino fundamental e verificou que no ensino da Educação Física, o objetivo deve expressar o comportamento final

condicionado ao critério de rendimento aceitável. Na mesma direção, a análise de Betti (2018) também apontou essa quantidade excessiva entre competências e habilidades.

Ao examinarmos o material da BNCC, constatamos que: o documento considera a Educação Física como fenômeno cultural que tematiza pedagogicamente as manifestações da cultura corporal de movimento através das práticas corporais. Pela análise das narrativas, esse foi o único ponto considerado relevante, de ter mantido a Educação Física na área de linguagens.

Entretanto, para a etapa de ensino fundamental, Neira (2018) apontou que a BNCC ao tratar o movimento corporal na perspectiva de aprendizagem motora considerada adequada, cria-se um duplo problema, tanto para a abordagem desenvolvimentista quanto para as concepções culturalistas que tratam a gestualidade como linguagem, mesma área em que a Educação Física está inserida.

Enquanto Betti (2018), apesar de considerar positiva a ampliação relacionada aos objetos de conhecimento, destacou que a BNCC anunciou uma nova esportivização da Educação Física, na qual a competição esportiva da forma que foi apresentada corresponde com a ideia de naturalizar a competição em um cenário caracterizado como o empreendedor de si, símbolo do Estado neoliberal.

Especificamente na etapa do ensino médio, a BNCC divide o currículo por áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; II matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Sobre a organização curricular, na área de linguagens e suas tecnologias, a Educação Física para a etapa do ensino médio na BNCC, não tem detalhamento de forma similar à etapa do ensino fundamental. Não há descrição de conhecimentos: hierarquização, organização e sistematização de conteúdos para a etapa do ensino médio.

Para o currículo do ensino médio, as competências para área de conhecimento de linguagens e suas tecnologias são gerais, não há apontamento específico para cada disciplina que compõe a área, exceto para a disciplina de português. Para a Educação Física, considerando as sete competências descritas para a área de conhecimento de linguagens, observamos a possibilidade de trabalho específico em apenas duas competências, a de número três e cinco, com a especificações de cinco e três habilidades, respectivamente, a serem desenvolvidas. Também não constam objetos de conhecimento para a Educação Física.

Com a exceção das disciplinas de português e de matemática, não há especificações de sistematização e organização detalhadas para as outras disciplinas. O próprio documento sinaliza que o oferecimento das demais disciplinas devem estar de acordo com a Lei nº

13.415/2017, que exige a presença delas no currículo dentro da carga horária da formação comum. A justificativa do não detalhamento para as outras disciplinas foi de que essa estratégia visa “garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade (...)” (BRASIL, 2017, p. 32)

Entretanto, nessa configuração, deixa a entender que as disciplinas podem trabalhar com qualquer competência da área de conhecimento em que está inserida. De forma otimista, possibilita aos(as) docentes desenvolverem trabalhos interdisciplinares. Porém, depende do projeto político pedagógico das escolas, das condições reais, das condições formativas de cada docente, dos planejamentos e interesses pessoais / coletivos. Por outro lado, a falta de identificação e de especificidade podem representar limitações de conhecimentos e saberes, pois sugere interpretações subjetivas e coloca em risco o corpo de conhecimento específico e a identidade de cada disciplina.

Apesar de não ter conhecimentos e conteúdos para Educação Física e demais disciplinas (exceto português e matemática), a BNCC descreve que os(as) estudantes do ensino médio devem ser desafiados(as) a refletir sobre as práticas corporais aprendidas na etapa do ensino fundamental, de modo que haja aprofundamento dos conhecimentos sobre os limites e as possibilidades do corpo, encorajando-os(as) a adotarem um estilo de vida ativo e saudável.

Também descreve que os(as) estudantes reflitam sobre a existência e a utilização de espaços públicos e privados que permitam ser frequentados para a realização das práticas corporais apreendidas. Espera-se que as vivências e as reflexões sobre elas contribuam para formação de sujeitos que compreendam a importância do autocuidado, da saúde e do exercício de cidadania.

Em relação a formação geral descreve que deve estar voltada para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária. Sinaliza para formação humana, cidadã e preparação para o trabalho, de forma ética, autônoma e crítica por meio do desenvolvimento de competências que atendam às necessidades e interesses dos(as) estudantes e da sociedade, bem como possibilitem viabilizar o próprio projeto de vida, dando condições para se adaptarem e escolherem a ocupação pretendida ou se aperfeiçoarem posteriormente.

Embora a BNCC, na etapa do ensino médio, faça a apresentação da continuidade e aprofundamento do que foi ensinado no ensino fundamental relacionado com um conjunto de valores sociais importantes para formação humana, cidadã e para o mundo do trabalho, de forma contraditória, oferta um currículo que não é base, não apresenta nada consistente de

conhecimentos e conteúdos específicos para o ensino médio, além da outra parte do currículo ser caracterizada pela sua heterogeneidade.

Seria ingenuidade afirmar que somente parâmetros, diretrizes e orientações curriculares consideradas adequadas pela comunidade acadêmico-escolar fossem suficientes para o processo de ensino e aprendizagem acontecer, sem considerar o trabalho pedagógico e outros aspectos inerentes aos contextos educacionais. Mas, mesmo considerando a importância de valores sociais descritos na BNCC, entendemos que “belas frases” sem conhecimentos e conteúdos e, principalmente, sem condições adequadas de trabalho e de articulação teórico-prática do trabalho pedagógico, tornam-se vazias de sentidos. É nessa direção que o coletivo investigado questionou a efetividade da base, pelas suas contradições e textos que parecem estar deslocados de contextos.

Para exemplificar, corroborando com Marsiglia et al. (2017), ousamos a fazer alguns questionamentos voltados para o ensino médio: como podemos formar uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável, solidária, autônoma, crítica e emancipada, se a estrutura da base foi de redução de carga horária de formação, de conhecimento, de conteúdo, de flexibilidade e de heterogeneidade? Como oferecer essa formação humana, cidadã e para o mundo do trabalho, se a reforma deforma, precariza, segrega, exclui e aliena os(as) estudantes da compreensão da realidade e da efetiva transformação social?

Dessa forma, podemos endossar os problemas apontados nas narrativas referentes a reforma no ensino médio, entre eles: a obrigatoriedade e a limitação de carga horária curricular (1.800 horas) se refere a formação comum; a Educação Física foi caracterizada enquanto estudos e práticas e não como componente curricular detentor de conteúdos, conhecimentos e saberes, fato que remete abstratamente a perda do *status* de disciplina curricular; a redução da carga horária curricular geral e das disciplinas de forma específica vai diminuir os conhecimentos importantes para a formação dos(as) estudantes; a precarização da formação foi contrária a qualidade; a formação deficitária compromete o desempenho em avaliações nacionais e/ou internacionais, além de comprometer o acesso ao ensino superior.

Outro apontamento feito pelo grupo investigado foi que a construção da BNCC contou com a colaboração de vários autores(as), mas que foram trocados(as) durante o processo por questões políticas ou ideológicas. Assim, a versão final, recebeu muitas críticas. Um dos motivos foi a exclusão de marcadores sociais importantes de serem debatidos no âmbito educacional como os temas de: diversidade, sexualidade, questões de gênero, de classe social, etnia e raça.

Na literatura também encontramos reflexões que versam para esse verniz democrático sobre a abertura da participação popular e de diferentes associações e grupos coletivos organizados privados e sem fins lucrativos¹²⁵ na elaboração da BNCC. De acordo com Branco et al. (2018), apesar da reorganização curricular da educação básica constar na agenda política de anos anteriores, a versão final não foi satisfatória.

Para os mesmos autores, a participação social popular na elaboração da base, serviu apenas para dar a impressão de que existiu legitimação democrática, pois afirmaram que não foi discutida de forma ampla e aprofundada pelos coletivos docente e discente, que no fundo, já estava decidido nos bastidores, por aqueles que detém o poder como deveria de fato ser.

Embora a reforma curricular tenha recebido influência internacional, entre o processo de implantação e a efetivação desejável desses organismos multilaterais, existem diversos aspectos que tornam essa tarefa complexa. Por exemplo, esse tipo de reforma para ser efetivada precisa de recursos humanos comprometidos, não só com as questões burocráticas, mas, principalmente com os aspectos pedagógicos.

O que significa não ser tarefa simples, pois a composição do campo educacional, representado pela categoria docente possui as suas singularidades e ideologias próprias (garantias subjetivas) e, mesmo que seja relativa, ainda resta a autonomia no fazer pedagógico. No caso da Rede Federal de Educação, a categoria docente não ficou absolutamente passiva, pelo contrário, está mobilizada para resistir à reforma do ensino médio. Um exemplo disso, são as ações do grupo de participantes dessa investigação.

Entretanto, os(as) participantes entendem que se alguma disciplina sofrer com a redução da carga horária, isso vai implicar na desvalorização social dos conhecimentos e conteúdos disciplinares específicos, historicamente produzidos pela humanidade.

Assim, docentes e disciplinas oferecidas em uma das partes do currículo, podem passar por um processo de desvalorização em relação ao grau de importância na formação geral de estudantes do ensino médio. Em outras palavras, significa perda simbólica do *status* de componente curricular obrigatório para todos os anos da etapa do ensino médio.

Além das considerações sobre as consequências curriculares da reforma, as narrativas apontaram para a importância do âmbito da organização social coletiva. Sinalizaram que as

¹²⁵ Associações científicas de Universidades públicas, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), setor empresarial (Itaú – Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola) e a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

instituições educacionais (acadêmicas) e a classe docente precisam desenvolver coletivamente, ações junto com a sociedade, principalmente por meio de projetos de extensão.

Apontaram para a relevância do diálogo sobre questões fundamentais relacionadas aos direitos sociais, a importância de escolher representantes políticos compromissados(as), ao acompanhamento e a fiscalização das propostas em diversas áreas como a educação, saúde, lazer etc, a ocupação de espaços importantes de tomadas de decisão e, sobretudo, ao combate e a luta contra ações que retiram direitos sociais ou que ataquem as minorias.

Também refletiram para a consciência de classe, mesmo que não seja de interesse pessoal, da importância de acessar cargos de gestão ou de representação institucional que representam tomadas de decisão para o bem coletivo dos IFs e da Educação Física.

Apesar das sérias ameaças causadas pelas recentes políticas, os(as) participantes se posicionaram favoráveis a luta social coletiva, a manutenção da oferta qualificada de formação, e a continuidade do trabalho pedagógico de transformação social e de valorização humana em todos os sentidos.

Em outras reflexões, afirmaram que a Rede Federal de Educação e seus respectivos IFs fazem um trabalho extremamente importante, sério, comprometido, ético, socialmente qualificado e humano em prol da formação de pessoas críticas, reflexivas, autônomas, transformadoras e preparadas tanto para a inserção do mundo do trabalho, quanto para a continuidade dos estudos em cursos superiores.

Desse modo, entendem que a reforma LDB/BNCC ao invés de acrescentar, ela exclui conhecimentos / conteúdos e reduz o currículo. Consideram que isso não faz sentido para os IFs que prezam pela qualidade, pois destacaram que a própria Rede Federal de Educação deveria ser utilizada como modelo para mudar outras realidades, e não o contrário. Mas, têm a consciência de que para ofertar formação com qualidade é preciso de um investimento considerável e os agentes políticos de gestões de Estado conservadora não estão interessados na qualidade de formação e nos êxitos educacionais que a rede tem apresentado em avaliações nacional (ENEM) e internacional (PISA).

Na literatura, especificamente sobre o PNLD, Novaes, Triani e Telles (2020) e Novaes et. al (2022) criticaram os livros chamados de “manuais didáticos” produzidos em virtude da BNCC, de concepção racional e técnica entre competência, unidade temática, objeto de conhecimento e habilidade, que movimentam um mercado bilionário (R\$ 2 bilhões de reais em média por ano). Os autores afirmaram que a crítica não foi pelo uso dos termos na BNCC, mas da forma lógica científica/mercadológica de como eles foram associados às linguagens, da reintrodução do neotecnocratismo, de atividades roteirizadas e de produções de subjetividades,

pois consideraram contraditório a tentativa de alinhamento desses manuais com autores de teorias críticas e pós-críticas.

Apesar de os autores entenderem que esses manuais não têm poder absoluto sobre a autonomia e a ação docente, apontaram que os manuais – insumos curriculares mercalológicos – visam entrelaçar os ideias neoliberais de currículo universalizados (com apoio da UNESCO, da OCDE e das instituições filantrópicapitalistas como as Fundações Santillana e Lemann – entre outras – e o próprio Estado) através da roteirização técnico-instrumentalizada e apolítica (NOVAES et al., 2022).

Um exemplo de contraposição aos insumos curriculares são os currículos de referência elaborado pelo grupo do IFSP. Não se trata de um documento exclusivo da Educação Física de IFs de São Paulo, mas de todas as disciplinas curriculares, de todos os câmpus do IFSP, que ao elaborarem os próprios currículos de referência, buscam impor a sua autonomia curricular e resistir ao PNLD.

No caso específico da Educação Física, o coletivo de professores(as) do IFSP que elaborou o documento junto com a participação democrática dos pares, buscou apresentar diretrizes de concepções culturalistas que extrapolou os conteúdos considerados tradicionais (brincadeiras, jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas), no sentido de mostrar a importância e a contribuição dos conhecimentos formais (teórico-práticos) da Educação Física para a formação politécnica, omnilatreal e humana do(a) estudante com interface para o mundo do trabalho.

Dessa forma, o currículo de referência foi considerado como um símbolo e um ato político de resistência daquilo que o coletivo da área acredita que seja importante para a formação humana e daquilo que é relevante de ser abordado e ensinado aos(as) estudantes, construído de dentro para fora e com legitimação dos pares. Assim, entendem que para dar conta da abrangência de conhecimentos, conteúdos essenciais e potencialmente integradores, elencados para etapa do ensino médio dos cursos integrados ao ensino médio, a carga horária da Educação Física não podem ser reduzida.

Mas, mesmo antes da proposição da reforma, apontaram que a Educação Física nos IFs não tinha carga horária garantida em todos os anos da etapa do ensino médio e consideraram esse fato uma concepção equivocada¹²⁶. Sinalizaram muitas preocupações com relação ao

¹²⁶ Essa realidade remete ao fato de que no início do funcionamento de muitos IFs os currículos iniciais de alguns cursos técnicos integrados ao ensino médio não foram elaborados com a participação de docentes da área propedêutica. Em vários IFs, os primeiros currículos foram elaborados por gestores(as) (administradores(as)), docentes da área técnica ou de licenciados com formação distinta do componente

currículo dos cursos do ensino médio integrado dos IFs, caso a implantação da BNCC seja efetivada no mesmo formato inicial apresentado às outras redes públicas de ensino. Pois temem pelo impacto da redução da carga horária curricular e de trabalho, ou seja, temem pela precarização da formação e da desvalorização disciplinar.

Nesse sentido, entendem que os(as) docentes de Educação Física e de outras disciplinas tendem a passar por momentos de estresse e tensão, pois envolvem disputas internas e relações de poder sobre as justificativas e critérios de organização curricular que cada cada câmpus vai adotar, conforme sua autonomia, normativas e diretrizes de cada reitoria.

Além disso, apesar de não saberem o que de fato vai acontecer, observamos três preocupações. A primeira foi referente a diminuição da carga horária de regência de aulas que pode ser ocasionado com a implantação da LDB/BNCC. A segunda foi sobre uma portaria nacional estabelecida pelo MEC/SETEC que altera e aumenta a carga horária mínima de regência de aula. A terceira foi a imprevisibilidade de contratar mais docentes para a disciplina de Educação Física.

Embora essas questões pareçam ser contraditórias foram citadas algumas hipóteses: a abertura de novos cursos integrados (possibilitada pela carga horária de regência de aula ociosa provocada pela LDB/BNCC); complementação de carga horária de regência de aula por meio do redirecionamento de docentes para outros IFs ou para a parceria de atendimento de estudantes de outras redes públicas de ensino como as estaduais ou municipais.

De qualquer forma, caso não aconteça nenhuma das situações, inferiram que a redução da carga horária curricular dos cursos integrados vai prejudicar a formação dos(as) estudantes e o aumento da carga horária mínima de regência de aula vai inviabilizar ou reduzir drasticamente as ações que envolvem a extensão e a pesquisa. Além disso, vai impossibilitar a participação em comissões de representação institucional e ocupação de cargos de gestão, uma vez que a maioria dos câmpus possui somente um(a) docente de Educação Física¹²⁷.

Diante dessa reflexão, temem: pela precarização da formação oferecida e pela perda da missão institucional de oferecer formação socialmente qualificada pautada no princípio educativo: pelo sucateamento das características dos IFs, de perder a qualidade na oferta de uma formação ampla, híbrida e verticalizada, que ao mesmo tempo, funciona nos moldes das universidades, mas que também atende a educação básica e desenvolve projetos de extensão e

curricular. Dessa forma, quando os(as) docentes de Educação Física foram efetivados(as), em muitas realidades o currículo já estava formatado.

¹²⁷ A sobrecarga da regência de aula ultrapassará a carga horária permitida de 8 horas (IFSP e IFSULDEMINAS) e de 8 a 12 horas (IFMT) para ocupação de cargos de gestão.

pesquisa; pela desvalorização da disciplina de Educação Física e, principalmente, pela redução do poder profissional e diminuição do exercício da autonomia e autoridade profissional.

Com exceção de participantes do IFSULDEMINAS que estavam passando pela reformulação e reprodução da BNCC apresentada às outras redes de ensino públicas no momento da investigação, os(as) participantes do IFSP, por exemplo, estavam em busca de alternativas que pudessem evitar a redução da carga horária da Educação Física, caso a reforma fosse efetivada nos moldes das 3.000 mil horas de carga horária curricular.

Uma das alternativas se relaciona com a proposição da criação de componentes interdisciplinares (entre a formação comum e a formação técnica) em uma parte do currículo, chamada de núcleo articulador através da abordagem de conhecimentos potencialmente intregadores entre duas ou mais disciplinas, podendo ser ministradas por mais de um(a) docente. Nesse caso, a carga horária não seria contabilizada na formação geral e poderia dessa forma, garantir a presença dos conteúdos da Educação Física e manter a regência de aula e, assim, diminuir os prejuízos impostos pela reforma curricular da BNCC.

Vale ressaltar que as entrevistas aconteceram em momentos em que ainda não haviam sido aprovadas todas as legislações internas da rede referente as proposições da LDB/BNCC, pois ainda estavam em debate. Mas, neste momento de análise, torna-se relevante esclarecer alguns pontos e atualizar as informações sobre o tema.

Primeiro, é importante revisitar alguns pontos que ainda causam confusões. Antes da reforma, a LDB estabelecia no mínimo 200 dias letivos com 800 horas anuais, totalizando 2.400 horas para etapa do ensino médio. Com a reforma, a formação comum passou para o limite de 1.800 horas, o que significa uma perda de 600 horas. Por outro lado, a carga horária total mínima para a etapa do ensino médio, após a reforma aumentou 600 horas, totalizando 3.000 horas.

Sendo assim, para atingir o mínimo de 1.000 horas anuais estabelecidas pela LDB/BNCC, houve a proposição de itinerários formativos equivalentes a 1.200 horas, que somadas a formação comum de 1.800 horas, totalizam 3.000 horas, o que significa o aumento de 600 horas comparado a carga horária anterior a reforma. Porém, mesmo com o aumento total da carga horária geral, cabe ressaltar que para as redes de ensino públicas (estadual e municipal), há de fato uma redução de 600 horas da formação comum. Isso significa de forma prática, redução ao acesso de conhecimentos e conteúdos disciplinares específicos.

Outro ponto importante se refere a organização de como deve ser ofertada a formação comum e os itinerários formativos. A BNCC não impõe uma forma única de distribuição entre as formações (comum, itinerários formativos e técnico-profissionalizante) durante os anos letivos. Dessa forma, é possível fazer diversos arranjos e combinações, desde que não ultrapasse

as 1.800 horas de formação comum ao longo da etapa do ensino médio e atenda as 1.000 horas curriculares durante o ano letivo. A LDB/BNCC estabele que essa carga horária de 1.000 horas deve ser ofertada em no máximo cinco anos (até 2022). Além disso, apesar de não estabelecer uma data limite, aponta para o aumento progressivo da carga horária anual para 1.400 horas.

Portanto, as 3.000 horas pode ser entendida como uma carga horária mínima. Com exceção das 1.800 horas máximas para formação comum, não há na legislação o limite máximo da carga horária total. Desse modo, as escolas que oferecerem educação de tempo integral têm maiores possibilidades de aumentar a carga horária curricular total.

Como exemplo, se a escola oferecer as 1.400 horas anuais, totalizará 4.200 horas ao final de três anos. Nesse exemplo, de 2.400 horas referente ao itinerário formativo ao longo da etapa do ensino médio, permite oferecer mais de um itinerário, conforme as áreas do conhecimento ou de formação técnico-profissionalizante. Hipoteticamente nesse caso, existe até a possibilidade de ofertar as quatro áreas do conhecimento, o que significaria uma formação parecida com o currículo antes da reforma, porém com quase o dobro da carga horária.

Mas, afinal, na prática cada escola tem uma realidade e as combinações e arranjos dependem de recursos financeiros, do contexto e da cultura escolar, das secretarias de educação, dos gestores, do quadro docente, das condições e trabalho, das estruturas físicas entre outras questões pertinentes. Diante disso, com exceção das escolas do setor privado, as redes públicas tem um grande desafio pela frente, com difícil resolução.

Com exceção das 1.800 horas da formação comum, o resto é uma incógnita. O fato é que a reforma do ensino médio, em uma parte do currículo tem uma base mínima que se tornou máxima (para a maioria das redes públicas) e, na outra parte do currículo tem a heterogeneidade dos itinerários formativos e da formação técnico-profissionalizante.

Entendemos que isso significa ampliação da reprodução das desigualdades sociais e exclusão de acesso aos conhecimentos. Como reflexo, a formação deficitária vai aumentar ainda mais a desigualdade de ingresso no ensino superior de estudantes da rede pública em relação a rede privada devido a precarização da oferta de conhecimentos e de formação.

Embora, haja uma sinalização do MEC para que o ENEM, a partir de 2024 seja aplicado de acordo com a BNCC, com exceção para o primeiro dia de prova que será referente a formação comum, não se sabe ainda ao certo como será o formato da prova do segundo dia referente aos itinerários formativos, nem qual(is) área(s) será(ão) requisitada(s) e pontuada(s) pelas universidades para acessar os cursos superiores.

Devido a parte de formação relacionada ao itinerário formativo não garantir homogeneidade na oferta de formação conforme as áreas de conhecimento e ainda ser

improvável a elaboração de uma prova para cada formação técnico-profissionalizante, caso não seja apresentada nenhuma solução, podemos apontar que a concorrência vai ser muito desequilibrada e desastrosa para estudantes das redes públicas, que concorrerão em situações de desigualdades ainda mais acentuadas com estudantes de escolas da rede privada.

Para exemplificar, no segundo dia de prova, se o itinerário formativo cursado não for compatível com a área de conhecimento exigido pelo curso superior almejado, a concorrência será desvantajosa em comparação aos(as) candidatos(as) que obtiveram formação no itinerário formativo correspondente a(s) área(s) de conhecimento(s) exigido(s). Para quem fez o itinerário técnico-profissionalizante, pensando na variedade de cursos existentes, como ficará? São questões complicadas e ainda sem respostas!

Refletido os pontos legislativos referente a LDB/BNCC e possíveis desdobramentos curriculares referentes aos impactos formativos da reforma curricular, constatamos que o IFSULDEMINAS já estava em processo de implantação e IFSP estava sendo direcionando de forma similar por meio de resoluções e normativas internas favoráveis a reforma dos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, proposto nos mesmo moldes das redes estaduais e municipais.

Como exemplo, segundo o levantamento da própria Diretoria de Educação Básica do IFSP, a carga horária média dos cursos integrados tem aproximadamente 2.408 horas para a formação geral e aproximadamente 3.665 horas de carga curricular total. No entanto, as legislações internas tem sido tomadas de forma autocrática e com pouco debate com a comunidade acadêmica.

Embora a comunidade acadêmica do IFSP tenha buscado manter o diálogo com a reitoria através de propostas que evitam as reduções das cargas horárias curriculares, além de ter elaborado o próprio currículo (de referência) para contrapor a essa redução curricular de conhecimentos e conteúdos, no decorrer do processo (que ainda não está findado) as legislações internas têm contrariado os interesses coletivos e, pela nossa análise, está pior do que a própria reforma da LDB/BNCC, pois houve a criação de carga horária curricular “máxima” de formação, algo que não foi previsto na LDB/BNCC.

Dessa forma, a reitoria estabeleceu para o IFSP a carga horária de 1.800 horas para a formação comum, a possibilidade de usar mais 200 horas como “núcleo estruturante articulador”, que pode fazer parte tanto da formação comum como da formação técnica, mais 800 horas, 1.000 horas ou 1.200 horas para a formação técnica e mais a possibilidade de acréscimo de 7,5% referente a carga horária total. Sendo portanto, definido uma carga horária máxima para os cursos técnicos integrados ao ensino médio entre 3.000 horas a 3.440 horas.

Assim, por meio dos processos sociais buscamos enfatizar os principais problemas considerando as percepções do coletivo docente sobre as questões relacionadas à formação curricular na etapa do ensino médio com ênfase na Educação Física e à carreira de magistério EBTT, conforme o contexto nacional e as realidades em que o grupo está inserido.

Com base no modelo teórico da Sociologia das Profissões, constatamos que a principal ameaça sobre o poder profissional de professores(as) de Educação Física se relaciona com as recentes políticas públicas educacionais, subjacente as duas últimas gestões enquanto projeto de Estado (fechamento econômico) (LARSON, 1977).

Essas ameaças originadas especificamente a partir de 2016, pautam-se em ideologias neoliberais que prezam por políticas e modelos educacionais que dividem a sociedade através da formação técnico-profissionalizante voltada para suprir a demanda do mercado de trabalho (diversas ocupações e subempregos) e de formação profissional de nível superior de ensino.

De acordo com Freidson (1994), as ocupações consideradas profissões são mais valorizadas, possuem abrigos específicos no mercado e gozam de *status* e prestígios mais elevados. Mas, para o contexto de projeto de nação pretendida, as políticas públicas educacionais em gestões de Estado conservadoras são direcionadas para dificultar ou excluir o acesso da classe social menos favorecida às universidades e de acessar ocupações e/ou profissões mais valorizadas e prestigiadas financeiramente.

Porém, a Educação Física (fechamento cultural) representada pela categoria docente dos IFs, bem como as outras áreas de conhecimentos, não corroboram com esse projeto de ataque à formação e organização curricular para etapa do ensino médio, tampouco aceitam a diminuição da regência de aulas ou de outras atribuições das atividades docentes.

Por isso, o campo educacional referente a Rede Federal de Educação se encontra em processo de disputas jurisdicionais. De um lado o Estado procura impor as suas regras (patrocinado pelo capital e mercado) e, de outro, as áreas de conhecimentos lutam para não perder as conquistas jurisdicionais relacionadas a área de formação, *status* disciplinar, condições (e relações) de trabalho (ABBOTT, 1988; LAWSON, 1977).

Desse modo, a manutenção ou a perda das áreas jurisdicionais (fechamento social) vai depender do resultado das lutas entre o fechamento econômico e cultural. As narrativas, evidenciaram essa preocupação, pois as perdas jurisdicionais tendem a diminuir o poder, o prestígio, a autonomia e a autoridade profissional (ABBOTT, 1988; FREIDSON, 1996; LARSON, 1977; STARR, 1991).

Nessa direção, torna-se fundamental ter consciência da importância da ação coletiva dirigida para a representação institucional e para a ocupação de cargos de tomadas de decisão

para dialogar, apresentar propostas, alterar ou revogar legislações internas divergentes de leis externas superiores. No caso de instâncias externas superiores, será preciso acessar outros representantes comprometidos com a mesma causa (exemplo sindicatos e classe política), tarefa mais complexa, pois depende de outras influências e interesses desses agentes sobre a jurisdição educacional nesses espaços sociais e políticos.

Com o cenário analisado e as reflexões teóricas lançadas, cabe ao coletivo docente utilizar contextualmente as melhores estratégias, baseadas no poder sobre o conhecimento dos instrumentos de luta e agirem em prol da defesa das jurisdições conquistadas para que a carreira de magistério EBTT continue atrativa, valorizada, prestigiada, com condições de trabalho adequadas e dignas.

Finalizado a análise dessa subseção sobre a carreira de magistério EBTT e da contextualização dos processos sociais mais recentes que ameaçam o poder profissional, a próxima seção tem a incumbência de responder os objetivos e concluir o estudo e, em seguida, na última seção, tecer as considerações finais, as limitações e apontamentos futuros.

7 CONCLUSÃO

A origem da ideia desse estudo ocorreu a partir de questões pessoais relacionadas à ocupação docente. Especificamente sobre as relações que envolvem a Educação Física, o trabalho docente, a carreira e os conceitos de profissão. Logo, as percepções subjetivas e as experiências obtidas contribuíram para pensar em um estudo que transcendesse as impressões e experiências pessoais. E assim, surgiu a ideia de investigar professores(as) de Educação Física da Rede Federal de Educação, pertencentes à carreira de magistério EBTT, inseridos(as) em contextos similares.

Desse modo, o estudo foi norteado pela seguinte pergunta: *“Os processos sociais ocorridos na área da Educação Física escolar e na Rede Federal de Educação, possibilitaram aos(as) professores(as) de Educação Física da carreira de magistério EBTT desenvolverem elementos característicos do tipo ideal, contidos no modelo teórico da Sociologia das Profissões?”*

Para responder o problema, elencamos como objetivo geral: compreender os processos sociais que delinearam a constituição da área da Educação Física, a institucionalização da Rede Federal de Educação e a socialização ocupacional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais, e estabelecer relações com o modelo teórico da Sociologia das Profissões. Por ser um objetivo amplo, naturalmente ele foi desdobrado em mais cinco objetivos específicos. Abaixo apresentaremos as sínteses conclusivas dos objetivos elencados.

a) Caracterizar a constituição da área da Educação Física e a institucionalização da Rede Federal de Educação;

O poder institucionalizado nas universidades representa a base do poder profissional da Educação Física. As universidades são instituições responsáveis por sustentar e produzir o conhecimento formal, padronizar a formação e emitir certificações / credencialismos. São as universidades que possuem o monopólio, o controle e a supervisão sobre o conhecimento formal da área e são elas que iniciam o processo de construção de identidade profissional.

No Brasil, desde 1930, as universidades são as responsáveis pela formação profissional em Educação Física e pelas certificações / credenciais emitidas, conforme cada período histórico. As universidades são as representantes do credencialismo institucional. No entanto, cabe ao credencialismo ocupacional validar a legitimação social. A responsabilidade por esse credencialismo ocupacional, no caso da licenciatura compete ao MEC e as secretarias de educação municipal, estadual e federal (mas sem poder de fiscalização) e, no caso do

bacharelado, compete ao sistema CONFEF/CREFs. Os credencialismos institucional e ocupacional têm a responsabilidade de criar, manter e proteger os abrigos (estáveis), e fazer a junção entre a profissão e o mercado de trabalho.

Com base nas certificações / credencialismos oferecidos atualmente, a constituição da Educação Física foi analisada por dois caminhos inter-relacionados, mas também distintos: licenciatura e bacharelado. O primeiro é referente a licenciatura, que através do Estado “fechamento econômico”, a considerou relevante para o projeto de nação e contou com a concordância do “fechamento cultural” da área acadêmica da Educação Física em ofertar a formação escolarizada na educação básica. A concordância entre o Estado e as universidades / Educação Física resultaram no “fechamento social”.

O segundo é referente ao bacharelado que nasceu do ideal e projeto profissional “fechamento cultural”, para depois ser respaldado pelo Estado “fechamento econômico”, que garantiu exclusividade para prestação de serviços em áreas como a saúde, o esporte e o lazer. Esse movimento também pode ser analisado através das conquistas de áreas jurisdicionais das quais a licenciatura não obtinha monopólio e controle.

No caso da Rede Federal de Educação (inicialmente chamadas de escolas federais), a sua origem vem da necessidade criada pelo Estado que visava atender aos anseios sociais de um projeto de nação, primeiramente relacionados ao assistencialismo, a disciplina e a formação de mão de obra para a área técnica, com oferta de formação para a área agrícola e industrial e, depois, tecnológica e de ensino superior integradas à qualidade social. Portanto, a sua constituição ocorreu de forma similar às universidades e a análise sob a constituição da Rede Federal de Educação é análoga à constituição do curso de licenciatura em Educação Física.

Dessa forma, a análise perpassa pelos mesmos conceitos: necessidade criada pelo Estado “fechamento econômico”, institucionalização da Rede Federal de Educação “fechamento cultural” e concordância entre ambos para ofertar diferentes tipos de formação à sociedade “fechamento social”. Assim, especificamente, o período de 2002 a 2015 representou o projeto de Estado no que se refere ao planejamento, a criação e as ações de expansão da Rede Federal de Educação, que saltou de 140 para mais de 600 unidades.

Posto isto, a Rede Federal de Educação por meio do corpo docente (fechamento cultural) e dos mais de 600 IFs distribuídos em todo território nacional, passaram a ofertar formações em diferentes níveis de ensino (educação básica, técnica e superior) e diversos tipos de cursos. O seu funcionamento ocorre nos mesmos moldes das universidades quanto a tríade ensino, pesquisa e extensão. Possui autonomia administrativa, curricular e didático-pedagógica. Os IFs

também podem ser caracterizados como espaços híbridos, de formação ampla, verticalizada e com estruturas mais fronteiriças entre os níveis de ensino da educação básica e superior.

É nesse contexto de dualidades, entre a formação socialmente qualificada e a formação técnica – força de trabalho para atender o mercado de trabalho – que a Rede Federal de Educação foi chamada para cumprir a sua missão institucional.

O sentido da sua existência é para atender o público, de modo que as formações ofertadas (conhecimento formal) à sociedade possam retornar para o desenvolvimento de diversas áreas (econômicas, sociais, culturais e políticas) e setores (habitação, saúde, lazer, educação, tecnologia, indústria, comércio etc). Dessa forma, a sociedade (público atendido e público beneficiado pelo retorno do público atendido) representa o fechamento social.

As outras conceituações como poder institucionalizado, monopólio, controle e supervisão do conhecimento formal, formação padronizada, emissão de certificações e credencialismos também são identificados no seu processo de constituição.

Junto à criação da Rede Federal de Educação também houve a necessidade de criar uma carreira diferenciada que pudesse atender a educação básica e a educação superior no mesmo espaço social, chamada de carreira de magistério EBTT. Com a criação dessa carreira, surgiu um novo abrigo estável e exclusivo, proporcionado pelo projeto de Estado que criou e organizou uma nova divisão social de trabalho docente, a partir de um novo modelo de educação inédita no cenário brasileiro.

Esses processos sociais possibilitaram a carreira de magistério EBTT, a conquista jurisdicional de um espaço social fronteiro entre a educação básica e superior. Portanto, a carreira de magistério EBTT foi estruturada com as mesmas atratividades e atribuições da carreira de magistério superior, porém, com adequadas condições para trabalhar tanto na educação básica quanto na educação superior, o que pressupõe qualificação e valorização do trabalho docente.

Nessa direção, a estruturação da carreira de magistério EBTT, com base na Sociologia das Profissões, também pressupõe que o poder profissional foi equiparado à carreira de magistério superior no que tange os aspectos de prestígio e *status*, simbolizados pelas recompensas salariais e plano de carreira atrativos, com poder similar sobre o exercício da autonomia e da autoridade profissional relacionado ao trabalho docente.

Um outro elemento importante se refere a predominância da carreira de magistério EBTT, vínculo efetivo com jornada de 40 horas de dedicação exclusiva na Rede Federal de Educação, com possibilidade de atuar em diferentes etapas e níveis de educação: básica e/ou superior. No entanto, essa conquista jurisdicional vem acompanhada da necessidade do domínio

de competências específicas e especializadas (conhecimentos, saberes e habilidades) mais complexas (amplas e verticalizadas) para oferecer formações qualificadas na educação básica, técnica, tecnológica e superior.

b) Revisar sistematicamente estudos sobre trajetórias, identidades profissionais e carreira de professores(as) de Educação Física com base na socialização ocupacional;

Os estudos revisados sobre trajetórias, identidades e carreira de professores(as) de Educação Física foram analisados com base na TSO, conforme as três fases: aculturação, socialização profissional e socialização organizacional. Durante a revisão, identificamos que a maioria dos estudos tinha a predominância de um assunto principal e se concentrava em uma das fases da TSO. Enquanto outras investigações transitavam em duas ou mais fases da TSO.

Primeiramente, os estudos foram codificados conforme as metodologias e objetivos. Depois foram classificados em subtemas: trajetórias (de vida e profissional), identidades profissionais e carreira. Posteriormente, os subtemas foram classificados em outros três temas, conforme as fases da TSO.

Com base na análise dos estudos, as trajetórias sobre os(as) docentes de Educação Física foram caracterizadas como ciclos de continuidade ou de ruptura, compostas de elementos singulares, biográficos e relacionais, dependentes de diferentes contextos e aspectos subjetivos, objetivos, históricos e socioculturais.

A maioria dos estudos sobre trajetórias procurou entender de forma holística os aspectos que envolveram a vida pessoal e a vida profissional, e como esses aspectos se inter-relacionavam.

A abordagem da trajetória de vida se concentrou em questões relacionadas as garantias subjetivas de crenças e valores (aculturação), que foram consideradas como responsáveis pela escolha da futura carreira e de questões relacionadas à socialização profissional.

A abordagem da trajetória profissional se concentrou em questões que envolveram a socialização profissional inicial (formação profissional), o confronto das garantias subjetivas durante o processo de construção da identidade profissional e, em outros casos, a socialização organizacional (saberes e experiências) no desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Sobre a socialização profissional inicial, os estudos da literatura internacional mostraram preocupações com a oferta e a garantia da qualidade de programas e cursos de Educação Física durante o processo de formação inicial. A maioria dessas investigações indicou a importância de abordar as garantias subjetivas através de diferentes estratégias pedagógicas com o objetivo de consolidar a construção da identidade profissional docente almejada.

Os estudos que abordaram a identidade profissional de professores(as) de Educação Física buscaram entender essa inter-relação entre as trajetórias (de vida e profissional) para compreender como os(as) docentes de Educação Física (re)constroem as suas identidades profissionais e se desenvolvem profissionalmente ao longo da carreira no que se refere a aquisição de conhecimentos formais, saberes experienciais, saberes contextuais (cultura escolar) e saberes sociopolíticos.

Assim, com base nos estudos, a identidade profissional de professores(as) de Educação Física caracteriza-se por variadas socializações inacabadas que envolvem processos subjetivos (biográficos) e coletivos (relacionais) que interagem, se integram e definem a constituição do “ser professor(a)”, do significado do trabalho pedagógico e das finalidades educacionais de diferentes tempos e espaços.

Sobre a carreira de professores(as) de Educação Física, apesar dos estudos analisados não mencionarem a sua definição, entendemos que a carreira profissional docente caracteriza-se tecnicamente como um cargo de nível superior com responsabilidades e compromissos definidos sobre as atribuições das atividades docente, amparada por regras de trabalho e estruturada por um plano de evolução funcional com regulamento específico de progressão e promoção funcional. A evolução funcional na carreira, geralmente é obtida por tempo de serviço, titulação acadêmica, avaliação de desempenho e aspectos meritocráticos que resultam em melhores recompensas salariais.

Portanto, a maioria dos estudos analisados explorou as questões que envolveram a atratividade (recompensas salariais e plano de carreira), as condições de trabalho, o desenvolvimento profissional (formações, experiências e proficiência) e os sentimentos de satisfação / insatisfação e bem-estar / mal-estar docente, e suas consequências em relação a permanência / abandono na carreira.

No caso da literatura nacional, geralmente esses aspectos foram abordados com base nos ciclos de desenvolvimento da carreira profissional. Enquanto na literatura internacional esses aspectos foram abordados com base na TSO. Nas duas literaturas foram encontrados poucos estudos relacionados à valorização e prestígio social de professores(as) de Educação Física de meio e final de carreira. A maioria dos estudos se concentrou na fase da socialização profissional inicial ou no início da carreira (fase de socialização organizacional), e versou para sentimentos negativos de insatisfação e mal-estar. Poucos estudos versaram para os sentimentos positivos de satisfação e bem-estar.

Desse modo, entender a estruturação da carreira e as regras que regulam as atribuições das atividades de trabalho docente relacionadas com as condições de trabalho, revelou se um

aspecto importante. No entanto, entendemos que torna-se fundamental analisar as identidades profissionais de professores(as) de Educação Física inseridos(as) em contextos reais de trabalho para compreender as questões objetivas e subjetivas sobre: contexto de trabalho, aspectos socioculturais, engajamento político-profissional, entre outros. Desse modo, considerar essas dimensões em diferentes cenários com diferentes personagens, implica que a valorização ou a desvalorização social da carreira profissional docente depende de um conjunto de elementos para considerá-la prestigiada ou desprestigiada.

c) Analisar a socialização ocupacional de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais;

As informações sobre a socialização ocupacional dos(as) participantes foram coletadas por meio de questionário estruturado e de entrevista narrativa. As entrevistas permitiram que os(as) participantes protagonizassem narrativas detalhadas sobre as motivações, influências, experiências, concepções e perspectivas. Ao mesmo tempo, possibilitaram a realização de autocríticas e posicionamentos crítico-reflexivos sobre os contextos vivenciados no passado e no presente.

As informações foram analisadas tematicamente e foram organizadas em códigos, tópicos, subtemas e temas. O código garantias subjetivas gerou o subtema de aculturação. Os códigos projeto de extensão, projeto de pesquisa, estágios e monitorias e currículo geraram o subtema de socialização profissional. O código contexto e experiência profissional docente gerou o subtema de socialização organizacional.

O tópico de perspectivas de pré-carreira representou a interseção entre os subtemas aculturação e a socialização profissional. E os tópicos de construção de identidade profissional docente e carreira profissional docente representaram as intersecções entre os subtemas de socialização profissional e socialização organizacional.

Para abranger os subtemas, tópicos e códigos criamos dois temas centrais de análise: trajetória de vida e trajetória profissional. Na trajetória de vida buscamos compreender quais foram os fatores de influência advindos da aculturação das garantias subjetivas, das crenças e dos valores sobre a escolha da Educação Física.

As narrativas revelaram que os fatores de influência foram: as experiências do período da fase de escolarização, as experiências das diversas práticas corporais, o apoio de familiares, estímulo de professores de Educação Física e de docentes de outras disciplinas escolares. Por meio das garantias subjetivas, com exceção de um participante que revelou indecisão,

constatamos que as perspectivas de pré-carreira dos(as) demais participantes estavam voltadas para atuar na área do bacharelado.

Na trajetória profissional buscamos analisar se a socialização profissional inicial foi capaz de mudar as perspectivas de pré-carreira (garantias subjetivas). Através das narrativas revelamos que currículos, professores(as) formadores(as), disciplinas, estágios e projetos de extensão e de pesquisa exerceram forte influência na construção das identidades profissionais e ocasionaram mudanças de perspectivas de pré-carreira em sete participantes que passaram a considerar a licenciatura como área de trabalho e carreira profissional. Outras duas participantes fortaleceram as ideias iniciais de atuar no bacharelado e somente um participante permaneceu indeciso sobre a possível área de atuação.

Outros aspectos investigados na trajetória profissional se referem a socialização organizacional. Sete participantes optaram pela carreira docente, sendo que quatro escolheram trabalhar na educação básica, três preferiram o ensino superior. Porém, as primeiras oportunidades também foram na educação básica.

Três participantes mudaram de perspectivas após a combinação de alguns fatores como a finalização da socialização profissional secundária e a reflexão sobre as questões objetivas de trabalho e renda, a vivência de experiências positivas de trabalho obtidas no próprio Instituto Federal e a possibilidade de atuar no magistério do ensino superior.

O período de socialização organizacional anterior à Rede Federal de Educação revelou que os(as) docentes atuaram em diferentes contextos, etapas e níveis de ensino, o que possibilitou experiências profissionais e aquisição de competências (conhecimentos, saberes e habilidades) diversificadas, heterogêneas e plurais.

Sobre a experiência profissional, o tempo médio em anos foi de aproximadamente 12 anos. Isso indica que os(as) participantes correspondem ao terceiro ciclo da carreira profissional, ciclo de diversificação, ou seja, foram classificados como docentes de meio de carreira. Especificamente nos IFs, o tempo médio de experiência profissional foi de 4 anos e seis meses.

Os(as) participantes são efetivos na carreira de magistério EBTT, com vínculo estatutário, jornada de trabalho semanal de 40 horas com dedicação exclusiva e lecionam no ensino médio integrado. Quatro docentes também atuam no ensino superior, sendo dois na graduação e dois na pós-graduação *lato sensu*. A quantidade de turmas do ensino médio integrado variou de duas a nove turmas, e no ensino superior foi de apenas uma turma.

Observamos que as formações continuadas exerceram papel fundamental para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido foram constatados três aspectos importantes: a

maioria das titulações *stricto sensu* foi proveniente de instituições públicas; a relação entre os processos formativos continuados e a qualificação profissional foram considerados relevantes no que se refere às questões didático-pedagógicas de ensino, ao ingresso de cargos em diferentes redes de ensino e aos novos tipos de vínculo empregatício; a oportunidade de afastamento remunerado concedido pelos IFs para desenvolver a dissertação ou a tese contribuiu significativamente para a qualidade dos estudos e de formação.

Sobre as atribuições de ensino, destacaram-se: atendimento individualizado ao(a) estudante, proposição de recuperação paralela, oferta de projetos de ensino, oferta de cursos de formação inicial e continuada, orientação e participação em bancas de trabalhos de conclusão de curso (ensino médio integrado e no ensino superior), orientação de monitoria e de estudantes bolsistas e participação em reuniões pedagógicas.

Sobre as atribuições de extensão e pesquisa, destacaram-se: desenvolvimento de diversos projetos ofertados à comunidade interna e externa aos IFs, sendo que a maioria desses projetos captou recursos para aquisição de materiais pedagógicos e educativos através de editais específicos, além de ter ofertado bolsas de monitorias para estudantes em ações de extensão e de iniciação científica.

Também foi constatado vínculo com grupos de estudos e pesquisas internos e externos aos IFs, participação em eventos científicos, técnicos e culturais com apresentação de trabalhos e organização de eventos, participação como pareceristas e membros do corpo editorial de revistas científicas na área da Educação Física e da área multidisciplinar.

Em relação à representação institucional em órgãos colegiados, as informações evidenciaram forte comprometimento do grupo em diversos setores no que se refere a abertura de canais de diálogos importantes sobre legislações educacionais, políticas públicas educacionais curriculares, trabalho docente e atividades atribuídas, segurança e qualidade no trabalho, avaliação institucional e avaliação funcional, promoção e progressão na carreira, ambiência democrática e plural, transparência no processo eleitoral interno, diversidade cultural, inclusão e ações afirmativas para as minorias.

Em relação a ocupação de espaços de tomadas de decisão, verificamos a participação de cinco docentes distribuídos nos seguintes cargos: Diretor de Departamento de Humanidades (1), Coordenador de Extensão (1) e Coordenador de Curso Técnico integrado ao ensino médio (3). A ocupação desses cargos evidenciou dois aspectos: a consciência política de ocupação de espaços sociais para importantes tomadas de decisão; e o reconhecimento social dos pares sobre a competência dos(as) professores de Educação Física em ocupar esses cargos.

d) Estabelecer relações entre as identidades profissionais e a carreira de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais;

Especificamente sobre o que é “ser professor(a)”, o grupo conceituou que a identidade profissional de professores(as) de Educação Física se refere a um agente intelectual que detém uma certa competência, específica e especializada, sobre um conjunto de conhecimentos, conteúdos, habilidades e saberes experienciais, requeridos para o processo de ensino e aprendizagem.

A competência específica e especializada se refere ao domínio de: conhecimentos das legislações educacionais relacionadas ao currículo e a carreira, estudos da literatura, investigação e análise da realidade contextual, planejamento e seleção de conteúdos, proposição de objetivos, utilização de estratégias didático-pedagógicas e avaliativas, estratégias de gestão de aula, registros, sistematizações, produção de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas e compartilhamento de conhecimentos.

O grupo compreende que o objeto de estudo da Educação Física se refere a cultura corporal de movimento e que as experiências exitosas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem das práticas corporais dependem do domínio da competência, fundamentada na ciência e na práxis pedagógica, exercida através do poder da autonomia e da autoridade profissional docente.

Acreditam que “ser professor(a)” de Educação Física é manter a esperança e estar comprometido(a) com os preceitos socioculturais, políticos, democráticos, plurais, inclusivos, integradores e éticos em prol do desenvolvimento do trabalho pedagógico que envolvem os conhecimentos, conteúdos, objetivos, metodologias e avaliação da Educação Física e da educação de modo geral.

Consideram que essa consciência sócio-histórica e política requer práticas educativas, a partir das perspectivas culturais de abordagem crítico-social dirigida à interface do mundo do trabalho, pautadas na compreensão da realidade, justiça e transformação social de seus estudantes.

Há uma concordância de que além da contribuição específica da Educação Física na formação dos(as) estudantes, as práticas educativas no ensino, na pesquisa ou na extensão devem estar indissociadas da formação de um ser humano integral (politécnico e omnilateral): reflexivo, crítico e autônomo. Entendem que contribuir com a formação da cidadania significa oportunizar que o(a) estudante compreenda a própria realidade, reflita sobre as possibilidades e aja em prol das mudanças e transformações sociais pessoais e coletivas.

Através da análise das narrativas, constatamos que a identidade profissional coletiva de professores(as) de Educação Física possui a predominância de um *habitus* profissional de tendências pedagógicas progressistas, baseadas na abordagem culturalista com perspectivas sócio-históricas, (pós)críticas e decoloniais.

Nessa direção, com base em Freidson, pontuamos que o profissionalismo / *habitus* do grupo investigado organiza o conhecimento e a competência de ensino e aprendizagem da Educação Física, estrutura o trabalho docente, cria identidades profissionais distintas e transforma o conhecimento em poder profissional. Assim, o profissionalismo, ao ser valorizado e reconhecido socialmente contribui para elevar o *status* e o prestígio da profissão.

Porém, compreendem que o profissionalismo / *habitus* depende do grau de poder e da autonomia que exercem nos contextos que trabalham, das ações políticas e investimentos públicos na área educacional, de formação profissional continuada e qualificada, da carreira e plano de carreira atrativos, de condições de trabalho adequadas, da garantia de carga horária adequada para as atribuições das atividades desempenhadas, da valorização e do reconhecimento social do trabalho desenvolvido.

Em relação ao que sentem sobre “ser professor(a) de IFs”, expressaram de forma coletiva, sentimentos de realização, satisfação e bem-estar pessoal e profissional. Também destacaram sentimentos de pertencimento, felicidade, orgulho e otimismo em colocar a intelectualidade enquanto ato político a favor da formação e transformação humana dos(as) estudantes e da sociedade.

Diante da análise, constatamos que esses sentimentos foram proporcionados pelas questões objetivas que valorizam a carreira de magistério EBTT. Essa valorização corresponde a um conjunto de elementos: recompensas salariais e plano de carreira atrativos; regime de trabalho de dedicação exclusiva; condições adequadas de trabalho sobre as atribuições das atividades docentes voltadas para tríade ensino, pesquisa e extensão; vínculo afetivo nas relações humanas no processo de ensino e aprendizagem, aspectos de ambiência (infraestrutura, distribuição da carga horária de trabalho e disponibilidade de materiais pedagógicos); estímulo à formação continuada e aparatos democráticos de representação institucional e ocupação de cargos de gestão.

Considerando o conjunto de elementos de valorização sobre a carreira que torna a vida humana e o trabalho docente mais condignos, constatamos forte relação com o poder profissional, representado pelo exercício da autonomia e da autoridade profissional – *expertise* docente – sobre as atividades de trabalho atribuídas e desempenhadas.

Nesse sentido, na percepção dos(as) participantes, a autonomia e a autoridade profissional são respaldadas pelo reconhecimento e respeito da comunidade acadêmico-escolar sobre o trabalho desenvolvido.

De forma complementar, apontaram que a valorização social da carreira de magistério EBTT, os contextos dos IFs, o reconhecimento acadêmico-escolar e o respeito sobre a *expertise* do trabalho desempenhado, geram a percepção de autoeficácia, sentimentos de pertencimento, vínculo afetivo nas relações humanas durante o processo de ensino e aprendizagem, postura ética e compromissada.

Portanto, a estrutura da carreira de magistério EBTT possibilita que a identidade profissional coletiva organize e fortaleça o conjunto de elementos que constituem o poder profissional. Em outras palavras, o poder profissional, sustentado pelo conjunto de elementos, é estruturado através da carreira EBTT e do profissionalismo (*habitus*) dos(as) professores(as) de Educação Física investigados(as).

A partir das narrativas, evidenciamos que o poder profissional exercido é realçado principalmente pela valorização social, autonomia, autoridade, *status* e prestígio profissional. São esses elementos que equipara a carreira de magistério EBTT com a carreira de magistério superior e a diferencia em relação as demais carreiras de magistério públicas da educação básica.

Nessa direção, a constituição do poder profissional está inter-relacionada com: as relações e condições de trabalho adequadas (atratividade e plano de carreira: recompensas salariais, dedicação exclusiva, vínculo afetivo e pertencimento) para exercer autonomia e autoridade profissional sobre o domínio de uma dada competência específica e especializada e pelo relativo monopólio, supervisão e controle de acesso à carreira.

Portanto, constatamos que o poder profissional de professores(as) de Educação Física de IFs foi constituído por diversos elementos, entre eles: atributos da carreira que garantem as condições dignas para exercer as atividades docente, valorização social da carreira docente, reconhecimento social da comunidade acadêmico-escolar pelo trabalho pedagógico desempenhado, identidade profissional com características coletivas progressistas, sentimento de pertencimento criado pelo vínculo afetivo e predomínio de sentimentos positivos de realização, satisfação e bem-estar pessoal e profissional.

Sobre os futuros desafios da carreira, três participantes disseram que planejam realizar formação continuada. Outros dois participantes relataram o interesse em trabalhar com o ensino superior, não porque estavam insatisfeitos com a carreira, mas por causa de questões pessoais relativas a outros desafios e de desenvolvimento profissional na carreira.

Outro aspecto relevante observado foi a plena consciência que possuem sobre a carreira no que tange o poder e a autonomia profissional em relação as atribuições e as responsabilidades relacionadas a participação em órgãos colegiados de representação institucional e a ocupação de cargos de gestão em diferentes espaços de tomadas de decisão.

Nos espaços administrativos, identificamos que cinco participantes ocupam cargos de gestão, outros quatro participantes disseram que aceitariam o desafio, caso fosse necessário, desde que houvesse apoio dos pares. Somente uma participante recusaria o desafio por motivos pessoais de análise sobre os desgastes físicos e emocionais do cargo.

Em relação as perspectivas sobre a carreira, o grupo relatou satisfação e realização profissional e pessoal quanto ao trabalho realizado nos IFs. Essa evidência foi confirmada através da descrição das possibilidades de trabalho e da existência de diversos elementos que contribuem para a valorização social das atividades desempenhadas.

Nesse sentido, constatamos que a valorização, a realização, a satisfação e o bem-estar pessoal e profissional estão inter-relacionados e, ao mesmo tempo, são possibilitados através do conjunto de elementos proporcionados pela característica da carreira de magistério EBTT.

O conjunto de elementos identificados torna a vida humana e o trabalho docente mais condignos; fortalece as garantias subjetivas, a permanência na carreira, a percepção de sucesso e a crença de autoeficácia de professores(as) de Educação Física; contribui significativamente para o *habitus* profissional, eleva o *status* e o prestígio, e mantém os(as) docentes de Educação Física desafiados(as) e estimulados(as) a se desenvolverem profissionalmente ao longo da carreira.

Portanto, considerando os processos sociais historicamente contextualizados que envolveram a constituição da área da Educação Física, a institucionalização da Rede Federal de Educação, a criação e a estruturação da carreira de magistério EBTT e a análise das socialização ocupacional de professores(as) de Educação Física de IFs, concluímos que a carreira de magistério EBTT e a identidade profissional coletiva (profissionalismo / *habitus*) possibilitaram aos(as) professores(as) de Educação Física fortalecer o poder profissional através do desenvolvimento de um conjunto de elementos correspondentes aos elementos característicos do tipo ideal requeridos para a profissão, contidos no modelo teórico da Sociologia das Profissões.

e) Identificar as ameaças que enfraquecem as identidades profissionais e a carreira de professores(as) de Educação Física de Institutos Federais;

Foram relatados problemas pontuais relacionados a infraestrutura como obras inacabadas, a falta de alguns materiais didático-pedagógicos e a necessidade da rede ofertar formação continuada para articular a área propedêutica com a área técnica na etapa do ensino médio integrado aos cursos técnicos. No entanto, esses problemas podem ser solucionados e dependem da destinação de recursos financeiros. Apesar de dificultar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, esses problemas não diminuem o poder profissional.

Há um consenso de que nas gestões de Estado Lula / Dilma (2003 a 2015) houve maiores investimentos na Rede Federal de Educação. Enquanto nas gestões de Estado Temer / Bolsonaro (2016 a 2022), as políticas públicas educacionais foram consideradas as principais ameaças ao pleno funcionamento da Rede Federal de Educação, à oferta de formação socialmente qualificada e a carreira de magistério EBTT.

Para o grupo, os cortes e bloqueios de recursos orçamentários, as instabilidades administrativas, a proposição de reformas curriculares e as alterações nas atribuições das atividades de trabalho docente colocam em risco a missão institucional e desvalorizam o trabalho docente.

Os(as) participantes fizeram uma análise das recentes políticas públicas na área da educação e consideraram que a legislação foi subsidiada pela ideologia neoliberalista. Dessa forma, entendem que o objetivo que está por traz, visa atender o mercado de trabalho idealizado pelo sistema capitalista. E isso implica em diminuir os direitos sociais e excluir grupos considerados minorias e produtivamente incapazes (para o critério econômico), pois para esse tipo de política, a educação é considerada gasto e não investimento.

Pontuaram que a primeira ameaça se refere ao funcionamento dos IFs, da impossibilidade de manter a qualidade formativa e da possível perda de identidade sobre a missão institucional. Afirmaram que o funcionamento dos IFs sem os recursos necessários, coloca em risco vários aspectos como diminuição de oferta: no ensino (redução de cursos e matrículas); na extensão (falta de infraestrutura, recursos e fomento de bolsas); na pesquisa (diminuição de recursos e fomento de bolsas); no atendimento de assistência estudantil (diminuição de diferentes tipos de auxílios); na manutenção e compra de materiais didático-pedagógicos; na infraestrutura em geral e nos serviços terceirizados.

A segunda ameaça se refere a qualidade da formação do curso técnico integrado ao ensino médio. As reformas propostas pela LDB/BNCC reduzem o acesso dos(as) estudantes aos conhecimentos e conteúdos disciplinares da formação comum; temas importantes como questões de gênero, diversidade, sexualidade, etnia e raça foram excluídos; a Educação Física aparece como estudos e práticas e não há conhecimentos e conteúdos específicos; a formação é

baseada em competências e habilidades acríticas e tecnicistas; pessoas com “notório saber” foram autorizadas a ministrar cursos na formação técnico-profissionalizante.

O consenso foi de que se a reforma for implantada da mesma forma que foi apresentada em outras redes públicas de ensino, o resultado será de fragmentação, precarização, aumento das desigualdades sociais de acesso ao conhecimento, diminuição e/ou exclusão de estudantes no ensino superior.

Dessa forma, a reforma da LDB/BNCC foi entendida como projeto para atender e suprir as necessidades do mercado de trabalho através da formação rápida, técnica e acrítica, pois sujeitos bem formados, críticos, reflexivos, autônomos e conscientes de seus direitos e do poder de transformação podem desestabilizar o sistema econômico.

Para o mercado, a precarização da formação humana, a diminuição de direitos sociais e a exploração da força de trabalho são exemplos de medidas técnico-burocráticas que visam garantir o funcionamento econômico, pois há uma tendência para o aumento das explorações de trabalho referente aos subempregos e/ou as informalidades.

A terceira ameaça se refere a carreira. As análises sobre as reflexões dos(as) participantes apontaram que a reforma da LDB/BNCC vai reduzir a carga horária de regência de aula. Isso significa desvalorização da disciplina / trabalho pedagógico e perda simbólica do *status* de componente curricular obrigatório da etapa do ensino médio.

Ainda sobre a carreira, apontaram que o MEC aprovou uma nova portaria que regula e altera a carga horária mínima de regência de aula, mas que ainda não entrou em vigor de forma efetiva. De forma prática, caso seja implantado esse aumento da carga horária mínima de regência de aula, inviabilizará o trabalho na tríade (ensino, pesquisa e extensão), pois ao sobrecarregar o ensino, haverá diminuição ou impedimento de desenvolver ações na extensão e pesquisa.

Outra consequência será a diminuição da participação em órgãos colegiados e impedimento de assumir cargos de gestão devido a regência de aula extrapolar as 8 horas máximas exigidas para esses cargos, pois na maioria dos câmpus, só tem um(a) docente e não há previsão de contratação de mais docentes de Educação Física.

Assim, entendem que a falta de consolidação da área acadêmica sobre a importância da Educação Física escolar, contribui para a desvalorização de ações políticas, que por sua vez corrobora com o senso comum, ao reproduzir uma visão reduzida, pragmática e utilitária, que considera a Educação Física como atividade estritamente prática com a função de oferecer diversão, performatividade esportiva (competitiva) e atividades físicas de promoção a saúde.

Entre as mobilizações relataram que a elaboração do currículo de referência foi considerado um ato político de luta e resistência contra a LDB/BNCC e o PNLD. Apontaram que o PNLD está alinhado com a reforma e não propõe, com exceção de português e matemática, livros didáticos com conhecimentos e conteúdos específicos. Outra alternativa para diminuir a redução da carga horária foi a proposição de criar componentes de ensino de modo interdisciplinar.

Outra forma conjunta de alternativa destacada se refere a importância de assumir cargos e ocupar espaços de poder e de tomadas de decisão para propor, alterar ou revogar legislações internas ao câmpus no que tange a organização coletiva contra qualquer ação de desvalorização da educação ou de precarização da formação, do currículo e da carreira.

Além disso, refletiram sobre a importância de trazer a sociedade para o espaço acadêmico com o objetivo de construir junto com a sociedade pautas relevantes sobre as questões sociais no sentido de conscientizá-la sobre a importância do voto e da escolha de representantes políticos compromissados(as), além de contribuir com a formação cidadã e incentivar a sociedade a fiscalizar as propostas políticas.

Diante das análises realizadas, com base na Sociologia das Profissões, sobre as reflexões dos(as) participantes sobre o cenário político da Rede Federal de Educação, sinalizamos que existe um movimento do Estado (fechamento econômico) que visa diminuir a área jurisdicional da educação básica, especificamente na etapa do ensino médio através da diminuição da carga horária curricular. Outro movimento para diminuir a área jurisdicional de atuação docente é o aumento da carga horária de regência mínima de aula.

Como consequência, a efetivação dessa diminuição, pode impactar outras áreas jurisdicionais como as disciplinas específicas. Ou seja, por força de lei, o cenário desenhado é de disputas de áreas jurisdicionais, que começam a dar sinais das possíveis perdas para o fechamento cultural, o que pode significar desvalorização social do trabalho docente e das respectivas disciplinas curriculares.

Caso essas mudanças se efetivem, significa diminuir o poder profissional e o exercício sobre a autonomia e a autoridade profissional, pois implica em reduzir os conhecimentos formais da Educação Física e do trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem no currículo do ensino médio. Além disso, o aumento da carga horária de regência mínima de aula, impede a ocupação de cargos de gestão e de administração, pois afasta os(as) docentes de espaços decisórios.

É importante ressaltar que a ferramenta de análise da Sociologia das Profissões permite analisar o que de fato aconteceu (processo histórico). A teoria não é recomendada para ser usada no tempo futuro, de fatos imaginários do que pode vir a acontecer.

Mas, no caso do contexto analisado, as dinâmicas dos processos sociais para esse momento (tempo presente) de análise, em que existe a criação de legislações que ainda não foram completamente implantadas, permite ao menos, não de forma especulativa, mas do que está na iminência de acontecer, refletir sobre os instrumentos de lutas, estratégias e possíveis ações no sentido de manter o poder profissional diante dos fatos legislativos¹²⁸.

Nessa direção, o coletivo docente tem a consciência de que ofertar formação com qualidade requer investimentos consideráveis e, que, se as intenções dos agentes políticos fossem melhorar a qualidade de ensino, deveriam considerar o modelo e as experiências exitosas dos IFs. Entretanto, apesar das ameaças apontadas, dentro das possibilidades, os(as) participantes têm se mobilizado para lutar estrategicamente para manter e/ou diminuir os possíveis impactos de desvalorização do trabalho docente para não reduzir o poder sobre o exercício da autonomia e da autoridade profissional.

¹²⁸ O período de desenvolvimento desta tese ocorreu entre 2019 a 2022. No entanto, a defesa da tese foi realizada em fevereiro de 2023, ano em que Lula retornou à Presidência da República pela terceira vez na história. A posse de Lula passou a representar um cenário político totalmente diferente do período anterior. Desse modo, a nova gestão de Estado (2023 – 2026) traz esperanças relacionadas as recomposições, perdas e bloqueios de recursos financeiros institucionais, além de reacender as políticas de valorização da Rede Federal de Educação e da carreira de magistério EBTT. Vale ressaltar que foi nas gestões Lula (2003 a 2006 e 2007 a 2010) e Dilma (2011 a 2014 e 2015 a 2016) que aconteceram os maiores investimentos na educação federal, tanto em termos de expansão e criação de novas unidades, quanto de contratação de professores(as) por meio de concursos públicos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no referencial teórico da Sociologia das Profissões, observamos que a constituição da Educação Física foi sustentada inicialmente pelo Estado que concedeu as universidades o direito de ofertar cursos de formação superior em Educação Física, certificar e credenciar a ocupação docente. O Estado delegou à Educação Física que contribuísse com a ideologia do projeto de nação, conforme cada contexto. Com o passar do tempo, principalmente a partir da década de 1990, as políticas públicas educacionais reconheceram a relevância da dimensão prática, pedagógica e cognitiva da Educação Física.

Em outras palavras, o Estado integrou a Educação Física a proposta pedagógica escola, conferindo a ela, o *status* de componente curricular obrigatório. A legitimação desses fatos representa as sequências das conquistas jurisdicionais da Educação Física (licenciatura) no campo educacional. Esses acontecimentos, permitiram que o campo da Educação Física organizasse o próprio corpo de conhecimento formal através de bases epistemológicas próprias. A obrigatoriedade de manter a Educação Física nos currículos escolares, garantiu aos licenciados um nicho exclusivo ou um abrigo estável no mercado de trabalho.

No entanto, não basta somente a formação em nível superior e um nicho exclusivo no mercado de trabalho para considerar que uma certa ocupação tem *status* de profissão. Há um conjunto de elementos característicos que precisam ser investigados e analisados.

Além da licenciatura, no processo de profissionalização (conquistas jurisdicionais) do bacharelado em Educação Física, destacamos a mobilidade de seus representantes para efetivar o projeto profissional. Diferente da licenciatura, fortemente apoiada pelo Estado, a organização inicial do bacharelado foi deliberada através de movimentos internos sustentados no ideal de trabalho liberal, a partir de análises dos cenários socioculturais (organização de bases epistemológicas, aumento substancial da produção acadêmica e do poder da sistematização de conhecimento científico), econômicos e políticos (formulação de políticas neoliberais globalizadas sobre o trabalho e a reorganização dos setores produtivos iniciadas na década de 1980).

Desse modo, os representantes do bacharelado entenderam que áreas não escolares como a da saúde, do esporte e do lazer estavam fora do alcance da competência dos licenciados. A partir disso, os representantes do bacharelado apresentaram argumentos de que havia a necessidade de oferecer serviços específicos e especializados às jurisdições (campo de trabalho) não escolares compreendidas como fragilizadas ou desocupadas, que fugiam do monopólio e controle dos representantes da licenciatura.

Nessa direção, a produção e a sistematização do conhecimento científico (aumento do poder sobre um corpo de conhecimento formal, específico e especializado), organizados pelos representantes do bacharelado (professores(as) e pesquisadores(as) acadêmicos(as)) através da mobilização do projeto e ideal profissional foram fundamentais. O reconhecimento social externo foi sustentado em prol da necessidade de a sociedade ter o direito e a garantia de ser atendida por profissionais da Educação Física através da prestação de serviços qualificados pela competência certificada e credenciada.

A legitimação social dessa reivindicação aconteceu a partir da Resolução CFE nº 03/1987 que criou o curso de bacharelado ao reconhecer a necessidade e a demanda apresentada. Após uma década, com o fortalecimento de representantes do bacharelado (grupos de professores(as) / pesquisadores(as) e grupo de práticos – certificados e credenciados) houve um entendimento interno de que havia a necessidade de criar o conselho profissional de classe (grupo de administradores(as)) para fortalecer a profissão e defender a sociedade de outros grupos de práticos ou de leigos. Essa reivindicação foi reconhecida pelo Estado, na forma da lei, através da regulamentação da profissão de Educação Física e da criação do sistema CONFEF/CREFs.

No entanto, internamente, o campo da Educação Física ainda possui resquícios sobre a divisão entre licenciatura e bacharelado, ou seja, sobre as certificações e credenciamentos distintos. A não superação desses dissensos entre representantes da licenciatura e do bacharelado, sinaliza que as lutas intraprofissionais pelo poder profissional estão em disputa. Quando os projetos e ideais profissionais internos não estão delimitados e definidos pelos grupos profissionais, abrem-se espaços para grupos externos entrarem na disputa¹²⁹.

Por outro lado, a coexistência harmônica de grupos profissionais pertencentes à mesma profissão não é tarefa simples, pois as tensões pelo poder profissional perpassam pelas conquistas jurisdicionais internas, como por exemplo, consenso sobre a relevância do corpo de conhecimento formal, definição de bases epistemológicas, domínio de competências, delimitação do campo de trabalho, entre outros.

Não que as lutas interprofissionais (disputas com outras ocupações ou profissões) ocorram separadamente, na maioria das vezes, os processos sociais ocorrem de forma simultânea. Embora grupos profissionais da mesma profissão possam estar em posições diferentes na hierarquia de prestígio e reconhecimento social, a superação das dissidências intraprofissionais pode favorecer o aumento do poder da profissão em situações que os grupos

¹²⁹ Ver estudo de Metzner (2019).

profissionais buscam convergir as estratégias de lutas para: fortalecimento, definição e diferenciação do ideal profissional, proteção e delimitação do campo de trabalho, aumento ou conquista de novas jurisdições.

Nessa direção, os êxitos das conquistas jurisdicionais expressam reconhecimento e legitimação social. Entre os exemplos, podemos citar a aprovação de leis, garantias de direitos, exclusividade e abrigo no mercado, exclusividade de público atendido, carreira e plano de carreira atrativos, recompensas salariais elevadas, reconhecimento social etc. Diferente de outras profissões, que geralmente consolidam uma área de conhecimento para depois ser introduzida na educação formal, a Educação Física, no caso do bacharelado, fez o caminho inverso. Ela nasceu na área escolar, com a perspectiva técnica (gímico-esportiva) mudou para a perspectiva acadêmico-científica e consolidou-se como área de conhecimento de cultura própria sobre o movimento humano e, a partir dessa dinâmica social, transcendeu para área não escolar e emergiu ao mercado de trabalho.

Porém, apesar do movimento do projeto profissional do bacharelado buscar a autorregulação, a autonomia e as recompensas salariais elevadas condizentes com um mercado específico de atuação, na prática, essa pretensão não é atingida porque o próprio mercado de trabalho abre brechas e considera outros critérios como os conhecimentos estritamente práticos (exemplos ex-atletas: prestígio do saber-fazer) em detrimento da formação profissional. Mesmo com a desvalorização social da licenciatura, na realidade ela torna a opção mais viável, pois embora seja precarizada, acaba sendo uma carreira formal e estabilizada por ser estatizada.

Apesar de não ser o foco específico investigar a área do bacharelado, analisar conceitos da profissão impele analisar as disputas internas entre os grupos profissionais da Educação Física. Entender essas dissidências, nos ajuda relativamente, a compreender as argumentações internas entre os grupos (licenciatura e bacharelado), sobre a unificação ou divisão.

No entanto, do ponto de vista da Sociologia das Profissões, um dos grupos que representa a divisão interna da profissão, se refere aos(as) administradores(as)¹³⁰. Esse grupo

¹³⁰ Geralmente essas entidades de classes são compostas por membros da mesma ocupação / profissão. Outros exemplos poderiam ser associações ou sindicatos. Mas, de certa forma, essa composição pode enfraquecer questões específicas relacionadas a autonomia, supervisão e controle. Entretanto cada entidade de classe tem o seu papel. O conselho profissional é um órgão jurídico de direito público de autonomia administrativa, financeira e patrimonial, o papel principal é fiscalizar, orientar, regular limites, disciplinar e supervisionar o exercício profissional, além de zelar pelo código de ética e buscar por meio de políticas-legislativas fortalecer o exercício profissional. A associação é uma organização sem fins lucrativos de direito privado, o papel principal é representar a profissão em diferentes espaços sociais, disseminar pesquisas, promover formações e treinamentos. O sindicato é uma associação voluntária que pode representar diferentes categorias de trabalhadores(as) de uma mesma área e o seu

é, ou pelo menos deveria ser composto por membros da mesma profissão, que geralmente atuam em setores burocráticos de coordenação, gestão e administração. O conselho profissional é um exemplo.

Uma das dissidências está relacionada justamente com o conselho profissional da Educação Física. Porém, com base no referencial utilizado, o conselho profissional, teoricamente, deveria funcionar como órgão importante para a consolidação da profissão, principalmente por estar composto por membros que possuem a mesma certificação / credenciamento.

Mas, diante da trajetória sócio-histórica da Educação Física, observamos em nossa análise que o sistema CONFEF/CREFs foi constituído através de representantes que idealizaram o projeto profissional do bacharelado, portanto, é composto por membros da mesma certificação / credenciamento, unidos pelo mesmo ideal profissional.

Nesse ponto, entre os aspectos que intensificam as lutas internas, destacamos duas reflexões: o ideal profissional do bacharelado representado pelo sistema CONFEF/CREFs não coaduna com o ideal da licenciatura; representantes da licenciatura resistem porque originalmente o controle e a supervisão do exercício docente couberam ao projeto de Estado, regulado pelas políticas educacionais.

Como consequência, a maioria dos membros representados pelo grupo de licenciados não se mobiliza e não se interessa em ocupar espaços sociais no sistema CONFEF/CREFs. Uma das explicações é porque esses representantes não se identificam e não concordam com a política interna do sistema.

É retórica as críticas de representantes da licenciatura¹³¹ sobre o sistema CONFEF/CREFs. Os principais argumentos recaem sobre os aspectos de corporativismo, imobilidade do sistema sobre a área escolar e o não reconhecimento do sistema sobre o credenciamento ocupacional e, conseqüentemente, a não aceitação à afiliação e a cobrança de anuidade.

Representantes da licenciatura alegam que o credenciamento ocupacional necessário para lecionar compete ao MEC/LDB, responsável pela autorização e regulação da licenciatura. Entretanto, não é papel do MEC fiscalizar se as escolas têm professores(as) de Educação Física certificados.

principal papel é defender os interesses dos(as) trabalhadores(as) relacionados aos problemas e necessidades trabalhistas.

¹³¹ Principalmente àqueles(as) formados(as) em currículos que certificavam a atuação em áreas escolar e não escolar.

Por outro lado, o sistema CONFEF/CREFs aponta que tem agido em prol da área escolar, principalmente contra as investidas de políticas educacionais que visam retirar a obrigatoriedade da Educação Física do currículo da educação básica – um dos exemplos citados pelo sistema se refere a conquista da permanência da Educação Física na grade escolar após a lei da reforma do ensino médio da LDB/BNCC, que inicialmente havia retirado a sua obrigatoriedade nessa etapa de ensino.

Esses fatos internos são prenúncios de que as lutas jurisdicionais continuam como parte do processo de amadurecimento da profissão de Educação Física e, por isso, os desdobramentos dependem de diversos aspectos, o que não nos permite afirmar o que pode vir a acontecer, somente analisar os fatos concretos.

Voltando ao foco específico dessa investigação, embora as pesquisas e as produções científicas do campo da Educação Física escolar simbolizem o esforço em subsidiar o trabalho pedagógico e controlar a área escolar de conhecimento formal, bem como as universidades e o MEC simbolizem o controle pela certificação e credenciamento da licenciatura (sem a função fiscalizadora), por outro lado, outros espaços sociais, representados pelos poderes político-legislativos e organismos multilaterais, estão em constantes lutas por representarem concepções de mundo distintas.

É justamente através dessas lutas, que os paradoxos são tensionados. O PNE é um exemplo de luta no que se refere as metas que objetivam a valorização econômica e social dos(as) professores(as). Em outras palavras, significa que apesar de existir processos sociais que buscam valorizar o trabalho docente no campo educacional no contexto nacional, também existem fortes estruturas de poder sobre o modelo de educação desejada (pelas políticas neoliberalistas), que recaem sobre a não atratividade da carreira docente e a precarização das condições que abarcam o trabalho pedagógico.

Esses problemas relacionados a desvalorização docente em espaços sociais mais amplos, de modo geral, são observados através de reformas curriculares e nos diferentes contextos e culturas escolares da educação básica de ensino público como: fatores de insatisfação, que se relacionam com as dificuldades de organização de trabalho pedagógico, ineficácia pedagógica, desvalorização do trabalho e da carreira representada pela baixa remuneração e condições inadequadas de trabalho pedagógico¹³² - que podem resultar em perda da autonomia, autoridade e poder profissional.

¹³² Discutidas ao longo da subseção 1.2 e na seção 3 da Revisão Sistemática.

No entanto, diferente do que foi encontrado na literatura sobre a educação básica, a Rede Federal de Educação evidenciou um contexto contrário comparado ao cenário nacional. Como exemplos, podemos destacar que a participação nessa investigação de professores(as) de Educação Física que estão no terceiro ciclo (diversificação) da carreira profissional (meio de carreira), com experiências diversificadas, heterogêneas e plurais, inseridos(as) profissionalmente em contextos de trabalhos complexos, demandam conhecimentos específicos e especializados em suas atuações, desde o ensino básico à pós-graduação, indissociados do tripé ensino, pesquisa e extensão, com possibilidades de ocuparem cargos de gestão, participarem de órgãos colegiados e serem decisivos(as) nas tomadas de decisão nos IFs.

As evidências encontradas sobre a socialização ocupacional (trajetórias, identidades profissionais e carreira) de professores(as) de Educação Física de IFs revelaram que em um determinado espaço social (Rede Federal de Educação – Institutos Federais) há um grupo de professores(as) de Educação Física que desfrutam de prestígio e *status* subsidiados por um conjunto de elementos característicos do tipo ideal que valorizam o trabalho docente.

No caso do estudo realizado, observamos que o domínio de uma dada competência específica e especializada, na percepção dos(as) participantes, é valorizada pela comunidade acadêmico-escolar, que reconhece e respeita o trabalho pedagógico desempenhado. A partir da valorização social, identificamos nas narrativas de professores(as), o sentimento de pertencimento recíproco entre docentes e discentes e a forte relação desse sentimento com o compromisso e a postura ética sob as atribuições do trabalho docente.

Mas, o que reúne a valorização, o reconhecimento, o *status*, prestígio, o pertencimento, o compromisso e a ética, é o poder profissional sobre o exercício da autonomia e a autoridade profissional pautada na *expertise* – legitimada pela competência específica e especializada – conforme o contexto, as condições e o tipo de trabalho requerido e desempenhado, somado a atratividade da carreira e as recompensas salariais. É o conjunto desses elementos que gera sentimentos de realização, satisfação e bem-estar pessoal e profissional.

Considerando o recorte deste estudo, que possui contexto, carreira, personagens e condições de trabalho diferenciados de outros, constatamos, a partir das narrativas dos(as) participantes, que o poder profissional (valorização e reconhecimento social, autonomia, autoridade, *status* e prestígio profissional) foi realçado pela identidade profissional coletiva definida por tendências pedagógicas progressistas, baseadas na abordagem culturalista com perspectivas sócio-históricas, (pós)críticas e decoloniais.

Nesse sentido, é o profissionalismo de professores(as) de Educação Física investigados(as) que organiza o conhecimento e a competência de ensino e aprendizagem da

Educação Física escolar e estrutura o trabalho docente, cria identidades profissionais com traços característicos e transforma o conhecimento em poder profissional.

8.1 Limitações do Estudo

A Rede Federal de Educação no contexto brasileiro pode ser considerada como “ilha de excelência” em comparação com as demais redes públicas e privadas de ensino devido as experiências exitosas na área da formação técnico-profissionalizante e na área propedêutica (vide empregabilidade, as aprovações no ENEM e o alto desempenho no PISA).

No entanto, considerando o sistema educacional brasileiro, a Rede Federal de Educação representa aproximadamente apenas 5% da educação básica. Além disso, outra questão importante evidenciada na investigação sobre a valorização da carreira, da atratividade do plano de carreira e da composição qualificada do quadro docente dos IFs, não corresponde (salvo exceções) com a realidade de outras redes públicas de educação básica.

Especificamente sobre o quadro docente, apesar de ser um critério exigido pela LDB sobre a certificação da licenciatura em curso de nível superior para trabalhar na educação básica, na realidade é que em determinadas regiões do Brasil, há escassez de professores(as) formados(as) em cursos superiores. Para resolver esse problema, em alguns casos, as secretarias de educação abrem exceções para contratar docentes com formação distinta da formação específica adquirida. Não havendo docentes formados(as), contratam estudantes de pedagogia ou de outras licenciaturas e, em último caso, contratam pessoas com formação de nível médio.

Diante disso, ao refletirmos sobre os conceitos de profissão, observamos nitidamente que a Educação Física e as demais disciplinas curriculares não possuem monopólio, controle e supervisão sobre os critérios de contratação e fiscalização. Apesar de, teoricamente por força de lei, licenciados(as) terem exclusividade a um nicho específico no mercado de trabalho criado pelo Estado através do fechamento social (LARSON, 1977), o censo escolar de 2021 revelou que na realidade brasileira, aproximadamente 5% dos(as) docentes não tem licenciatura e 13% não tem formação em curso superior (INEP, 2021).

No caso da Educação Física escolar, a quem caberia fiscalizar? MEC ou sistema CONFED/CREFs? O MEC não tem essa função, pois há outras esferas administrativas estaduais e municipais com secretarias próprias de educação (que também não tem essa função) e, por conta da escassez de professores(as), são permissivos com a contratação de pessoas não formadas em cursos superiores. No caso do sistema CONFED/CREFs a atuação é voltada para

o campo do bacharelado. Além disso, licenciados(as) não se identificam com o sistema, que por sua vez tem pouca legitimidade representativa.

Se pensarmos no exemplo da medicina, em nenhum local sério do país contrata-se alguém que não tenha o credenciamento profissional de médico devido ao reconhecimento social de sua competência. Além disso, o conselho profissional de medicina também faz o papel de fiscalizar qualquer denúncia do exercício ilegal da profissão. Esse é um exemplo de conquista da autoridade e soberania profissional (STARR, 1991). Nesse sentido, de modo geral a área da Educação Física (licenciatura e bacharelado) não tem essa autoridade e soberania profissional similar à medicina ou a outras profissões como o direito e a engenharia (STARR, 1991).

Embora, na visão dos(as) participantes, a autoridade profissional tenha sido exemplificada em algumas situações específicas relacionadas ao contexto da Rede Federal de Educação, por outro lado, de forma mais ampla na sociedade, a Educação Física escolar ainda não conquistou esses *status*, uma vez que os(as) professores(as) de IFs representam uma pequena parcela da categoria docente.

Apesar de termos identificado a correspondência de um conjunto de elementos característicos do tipo ideal requeridos para a profissão no grupo investigado, como limitação de estudo, se considerarmos que esses(as) docentes de Educação Física são membros do mesmo grupo ocupacional (licenciados em Educação Física), a análise poderia ser considerada como exceção, uma vez que os estudos nacionais apontaram que os(as) docentes de Educação Física vinculados a outras carreiras públicas da educação básica, não desfrutam do poder e autonomia profissional (FREIDSON, 1994) de forma semelhante.

Outra limitação foi que a investigação não analisou professores(as) de Educação Física de IFs que ministram aulas exclusivamente em cursos superiores de Educação Física ou professores(as) de Educação Física que se enquadram no ciclo inicial e/ou final da carreira e/ou vinculados(as) aos CEFETs, Colégio Pedro II ou Escolas de Técnicas.

Apesar das limitações, uma consideração importante se refere a complexidade de analisar a ocupação docente enquanto grupo unitário. No interior da ocupação docente, percebemos que existem dois subgrupos de docentes: o subgrupo de docentes acadêmicos (ensino superior) e o subgrupo de docentes da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio). Nesses dois subgrupos também há diferenças evidentes quanto a valorização das recompensas salariais, *status* e prestígio.

Todavia, no caso da investigação realizada, temos uma intersecção, os(as) docentes de Educação Física de IFs transitam nos dois subgrupos. Nesse sentido, representa um terceiro

subgrupo, ou seja, um novo paradigma, criado através de uma nova organização social do trabalho docente, com carreira e plano de carreira atrativos, dentro do mesmo tipo de ocupação.

Diante da realidade dos IFs, para estudos futuros sobre trabalho docente relacionados à profissão, apontamos para relevância de considerar essa nova organização social do trabalho, que possui exclusividade e estabilidade no mercado, carreira e plano de carreira atrativos enquanto aspectos fundamentais de análise.

Além disso, em estudos futuros sobre o tema, apontamos para necessidade de considerar as dinâmicas entre as relações dos processos sociais como as mudanças relacionadas ao fechamento social, e as conquistas ou perdas de áreas jurisdicionais ocasionadas por diferentes ciclos de gestão de Estado relacionadas às alterações nas legislações curriculares ou de carreira, mudanças de concepções sobre o projeto profissional, reconhecimento ou desvalorização social, entre outros.

Outros apontamentos se referem ao desenvolvimento de estudos futuros com outros(as) docentes de Educação Física de IFs de outras regiões do Brasil em início e final de carreira, vinculados em diferentes instituições federais. Nesse sentido, as sugestões sobre as investigações apontadas poderão permear novos trabalhos com o intuito de aprofundar o tema em questão, ou analisá-lo a partir de outros contextos, outras lentes e referenciais teóricos.

8.2 Apontamentos Futuros

Para atrair estudantes com bom desempenho acadêmico e tornar a ocupação docente socialmente valorizada, seria necessário inverter os aspectos de desprestígio, da não atratividade, da falta de interesse, de insatisfação e desejo de abandono da carreira docente.

Nessa direção, a Rede Federal de Educação representa um modelo educacional que valoriza a carreira no magistério, além de garantir plano de carreira atrativo (com elevada recompensa salarial e carga horária de trabalho considerada adequada). Diante disso, a classe política e os gestores(as) educacionais poderiam considerar as características essenciais desse modelo para implantarem modelos educacionais similares em toda educação básica.

Para as gestões de Estado, isso implica em criar políticas e leis que transcendam a periodicidade dos mandatos políticos, fazer investimentos consideráveis para a área educacional e estabelecer parcerias entre o MEC, as IES e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Embora conste no PNE algumas metas, nas referências bibliográficas utilizadas e nas próprias evidências encontradas neste trabalho (após a análise das informações advindas dos(as)

participantes) sobre o conjunto de elementos característicos que: tornam a vida humana e o trabalho docente condignos; fortalece as garantias subjetivas, a permanência na carreira, a percepção de sucesso e a crença de autoeficácia; contribui para a construção do *habitus* profissional, eleva o *status* e o prestígio, além de manter os(as) professores(as) de Educação Física desafiados(as) e estimulados(as) a se desenvolverem profissionalmente ao longo da carreira; ousamos apontar algumas medidas que podem promover mudanças sobre a ocupação docente no cenário brasileiro e melhorar o interesse, a atratividade e a valorização social da ocupação docente e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de ensino:

- Efetivar o investimento mínimo de 10% do PIB;
- Garantir que as IES públicas e privadas de licenciaturas ofereçam formações iniciais (estágios e parcerias conexos com a cultura escolar) e continuadas de forma qualificada;
- Fomentar recursos e estimular políticas de captação de estudantes (com bom desempenho acadêmico) para cursar as licenciaturas;
- Fomentar recursos e subsidiar o desenvolvimento de pesquisas com ênfase na prática pedagógica;
- Efetivar e fiscalizar políticas de valorização da carreira de magistério através da implantação de planos de carreiras atrativos (com recompensas salariais elevadas, dedicação exclusiva e tempo adequado de planejamento de aula);
- Garantir adequabilidade das condições e das relações de trabalho docente e de permanência dos(as) futuros(as) docentes;
- Revisar e reelaborar a BNCC de forma democrática e coletiva;
- Criar coletivamente e implantar democraticamente parâmetros avaliativos processuais e de indicadores sobre a qualidade de ensino e aprendizagem como diretrizes das políticas propostas (com o objetivo de indicar continuidade ou alteração das políticas educacionais).

Ao respondermos o problema de pesquisa e os objetivos elencados para o desenvolvimento desta tese, guardado as devidas proporções sobre o que foi proposto na investigação, considerando a limitação de estudo, chegamos ao final desse trabalho, cientes de que o tema não foi exaurido e com a esperança de termos contribuído com mais uma fração de conhecimento sobre a complexidade que envolve a ocupação docente.

De forma específica, que as informações, as análises e as discussões possam ter despertado pensamentos críticos, reflexivos e ampliados de conceitos sobre a profissão

relacionados a ocupação docente, além de fomentar o debate acadêmico-científico e político sobre: valorização e reconhecimento social; atratividade; autoeficácia; desafios e desenvolvimento profissional; satisfação e a realização profissional e pessoal de professores(as) de Educação Física de IFs, da carreira de magistério EBTT, pertencentes a Rede Federal de Educação.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, A. **The System of Professions: An Essay on the Division Of Expert Labor**. Chicago: The University Chicago Press, 1988.
- AGUIAR, C. A.; NEIRA, M. G. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 69-86.
- ALMEIDA, L.; MARTINS, F. D; BAGNARA, I. C.; LANG, A. M. R.; BOSCATTO, D. J. Perfil dos docentes de Educação Física dos Institutos Federais. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, n.4 v.2, p. 154-173, 2020. <https://doi.org/10.36524/profept.v4i2.538>.
- ALVES, R.; BRITTO, A. D.; COSTA, R.; MACHADO, D. C.; RAEDER, F.; WALTEMBERG, F. Ser ou não ser professor da Educação Básica. Salário Esperado e outros fatores na escolha ocupacional de concluintes de licenciaturas. In: **ANPEC-44º Encontro Nacional de Economia**. Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: <<https://www.ie.ufrj.br/images/IE/grupos/cede/tds/TD120.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ALVES M.; MACPHAIL, A.; QUEIRÓS P.; BATISTA, P. Becoming a physical education teacher during formalised school placement: A rollercoaster of emotions. **European Physical Education Review**, p. 1–17, 2018. DOI: 10.1177/1356336X18785333.
- AMARAL-DA-CUNHA M.; BATISTA, P.; MACPHAIL, A.; GRAÇA, A. Reconstructing a supervisory identity: The case of na experienced physical education cooperating teacher. **European Physical Education Review**, p. 1–15, 2016. DOI: 10.1177/1356336X16683179.
- AMORIM FILHO, M. L.; RAMOS, G. N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 223-38, 2010.
- ANDRADE, M. M. **Introdução a metodologia do trabalho científico**. 7.ed. São Paulo: Atlas S.A, 2006.
- ANTUNES, R. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, v. 15, n. 37, p. 23-45, 2006.
- ANZALDÚA, G. **Borderlands/La frontera: the new mestiza**. 4 Ed. San Francisco: Aunte Lute Books, 2012.
- ARAÚJO, M. C. D. **O Estado Novo** (Coleção Descobrimdo o Brasil). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- ARMOUR, K.; QUENNERSTEDT, M.; CHAMBERS, F.; MAKOPOULOU, K. What is ‘effective’ CPD for contemporary physical education teachers? A Deweyan framework. **Sport, Education and Society**, p. 1-13, 2015. DOI: 10.1080/13573322.2015.1083000.

AROMATARIS, E.; MUNN, Z. JBI Manual for Evidence Synthesis. JBI, 2020. Disponível em <<https://synthesismanual.jbi.global>>. Acesso em 18 dez. 2022.

AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas de Educação Física. **Revista Kinein**, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2000.

BANVILLE, D. Novice Physical Education Teachers Learning to Teach. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 34, p. 259 -277, 2015. Doi dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0129.

BANVILLE, D.; RIKARD, G. L. Teacher induction: Implications for physical education teacher development and retention **Quest**, v. 61, p. 237-256, 2009.

BARBIERI, B.; SULIS, I.; PORCU, M.; TOLAND, M. D. Italian Teachers' Well-Being Within the High School Context: Evidence From a Large Scale Survey. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1-13, 2019. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.01926.

BARROS, J. M. de C. Educação física e esporte: profissões? **Kinesis**, n. 11, p. 5-16, 1993.

BENDER, M.; COELHO, G. B. Anthony Giddens e Pierre Bourdieu: é possível falar em pós-estruturalismo? **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, n. 7, v. 1, p. 59-70, 2018. DOI: 10.17564/2316-3801.2018v7n1p59-70.

BENITES, L. C. Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. 199f. **Dissertação** (Mestrado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

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

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção social da realidade**. 23. ed. Petrópolis, 2004.

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

BETTI, M. Janela de vidro: Esporte, televisão e educação física. 1997. 290 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BETTI, M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da educação física**, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano IV, v. 1, p. 156-175, jul. 2018.

BOLIVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga, España: Ediciones Aljibe, 2006.

BOSCATTO, J. D.; BAGNARA, I. C.; ALMEIDA, L.; LANG, A. M. R.; MARTINS, F. D. A. Educação Física nos Institutos Federais: diagnóstico acerca dos referenciais curriculares, conteúdos e abordagens metodológicas. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 3, p. 1627-1645, 2020. <https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n3.p1627-1645.id845>.

BOTH, J. et al. Qualidade de vida no trabalho percebida por professores de Educação Física. **Rev. bras. cineantropom. desempenho hum.** v. 8 n. 2, p. 45-52, 2006.

BOTH, J.; FERRETI-BORGATTO, A. SONOO, C. N.; FOGLIARINI-LEMOES, C. A.; CIAMPOLINI, V.; NASCIMENTO, J. V. Associação entre pluriemprego e bem-estar do docente em educação física do sul do Brasil. **Educación Física y Deporte**, v. 35, n. 1, p. 117-140, 2016. DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v35n1a05>.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, 1986.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 1, n. 0, p. 28-33, 1989.

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

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES**, ano 19, v. 48, p. 69-88, 1999. Doi <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>.

BRACHT, V. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, 2003.

BRACHT, V. Corpo, movimento, conhecimento, educação e educação física: uma exploração filosófica. 53f. 2012. **Tese** (Pós-Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. **Criação, expansão e institucionalização da Rede Federal de Educação.** MEC, Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 66.967**, de 27 de julho de 1970. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66967-27-julho-1970-408779-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 69.450**, de 01 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em: 15 de jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 81.454**, de 17 de março de 1978. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-81454-17-marco-1978-430536-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 91.144**, de 14 março de 1985. Cria o Ministério da Cultura e dispõe sobre a estrutura, transferindo-lhe os órgãos que menciona, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91144-15-marco-1985-441406-norma-pe.html>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 94.664**, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Casa Civil, Brasília, 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p. 7760.

BRASIL. **Decreto nº 4.668**, de 9 de abril de 2003. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério do Esporte, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4668.htm>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Decreto nº 5.225**, de 01 de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5225.htm>. Acesso em: 24 abril 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 26 abril 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.095**, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 20 de nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.984**, de 8 de abril de 2013. Regulamenta a Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2013. Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7984.htm>. Acesso em: 15 de abr. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 8.268**, de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.235**, de 18 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.212**, de 17 de abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de

abril de 1939. Seção 1, p. 97. Disponível em:

<<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=7238&tipoDocumento=DE L&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.270**, de 3 de dezembro de 1945. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de dezembro de 1945. Seção 1, p. 18245. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 de nov. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 200**, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 103**, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108**, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre (...) (ICMS), (...) para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 109**, de 16 de março de 2021. Altera os arts. 29-A, 37, 49, 84, 163, 165, 167, 168 e 169 da Constituição Federal (...) para enfrentar as consequências sociais e econômicas da pandemia da Covid-19. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc109.htm>. Acesso em 03 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 284**, de 28 de outubro de 1936. Reajusta os quadros e os vencimentos do funcionalismo público civil da União e estabelece diversas providências. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-284-28-outubro-1936-503510-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 1.711**, de 28 de outubro de 1952. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1711.htm>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 1.821**, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 1953. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 1.920**, de 25 de julho de 1953. Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11920.htm>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de novembro de 2011. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 de jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 de agosto de 1971, p. 6377. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.596**, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17596.htm>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 05 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.672**, de 6 de julho de 1993. Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8672.htm>. Acesso em: 22 de mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.615**, de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 de março de 1998. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9615consol.htm>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.696**, de 1 setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9696.htm>. Acesso em: 25 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 de mar.

BRASIL. **Lei nº 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Introduce a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10328.htm>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 18 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.793**, de 1 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.793.htm>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.891**, de 09 de julho de 2004. Institui a Bolsa-Atleta. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de julho de 2004. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.891.htm>. Acesso em: 01 set. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.344**, de 08 de setembro de 2006. Dispõe sobre a reestruturação das carreiras de Especialista do Banco Central do Brasil, de Magistério de Ensino Superior e de Magistério de 1º e 2º Graus (...) e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/L11344.htm>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.438**, de 29 de dezembro de 2006. Dispõe sobre incentivos e benefícios para fomentar as atividades de caráter desportivo e dá outras providências. ME, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11438.htm>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195/2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424/1996, 10.880/2004, e 10.845/2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.784**, de 22 setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006 (...) da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987 (...), do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal (...) e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11784.htm>. Acesso em 01 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.618**, de 30 de abril de 2012. Institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo (...); altera dispositivos da Lei nº 10.887, de 18 de junho de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12618.htm>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm>. Acesso em: 05 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.863**, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm>. Acesso em 02 set. 2020.

BRASIL, **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.243**, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm>. Acesso em 05 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.325**, de 29 de julho de 2016. Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13325.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/96, 11.494, revoga a Lei nº 11.161 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL, **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.386**, de 27 de junho de 2022. Altera a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em: <<https://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.386-de-27-de-junho-de-2022-410709826>>. Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101**, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. MEC, Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. **Parecer CFE nº 292**, de 14 de novembro de 1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 10, 1962, p. 95-101.

BRASIL. **Parecer CFE nº 298**, de 17 de novembro de 1962. Fixa os currículos mínimos e determina a duração dos cursos Superior de Educação Física e de Técnica Desportiva. Relator: Clóvis Salgado. Documenta n. 10, 1962, p. 50-54.

BRASIL. **Parecer CFE nº 672**, de 04 de setembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta nº 105, 1969, p. 116-119.

BRASIL. **Parecer CFE nº 894**, de 02 de novembro de 1969. Apresentação das matérias curriculares e integração de currículo dos cursos de Educação Física e Técnico de Desportos.

BRASIL. **Parecer CFE nº 215**, de 11 de março de 1987. Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Relator: Mauro Costa Rodrigues. Documenta n. 315, p. 156-185.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 09**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 27**, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 58**, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2013.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação. MEC, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/pde.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Plataforma Nilo Peçanha (PNP). Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>>. Acesso em 21 nov. 2021.

BRASIL. Portaria nº 475, de 26 de agosto de 1987. Expede Normas Complementares para a execução do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Disponível em: <<https://cppd.paginas.ufsc.br/files/2017/08/Portaria-475-MEC-1987.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 2.208/97 e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/port646.pdf>>. Acesso em: 29 abril 2020.

BRASIL. Portaria MEC/SETEC nº 17, de 11 de maio de 2016. Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521280/do1-2016-05-13-portaria-n-17-de-11-de-maio-de-2016-21521206>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Portaria MEC/SETEC nº 983, de 19 de novembro de 2020. Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-983-de-18-de-novembro-de-2020-289277573>>. Acesso em 15 jun. 2022.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.486, 19 de agosto de 2021. Projeto regulariza conselhos federal e regionais de Educação Física. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2289980>>. Acesso em 1 dez. 2021.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Conselho Nacional de Saúde do Brasil, Brasília, 2012. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Resolução CFE nº 69, de 6 de dezembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física. Brasília, 1969.

BRASIL. Resolução CFE nº 03, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em: <http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 07, de 18 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2004. Seção 1, p. 18-19.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 04**, de 06 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 06**, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CONSUP/IFMT nº 046**, de 17 de setembro de 2013. Regulamento das Atividades Docentes no IFMT. Disponível em: <<https://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/legislacoescppd/>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CONSUP/IFSP nº 109**, de 4 de novembro de 2015. Aprova ad referendum alterações no Regulamento de Atribuições de Atividades Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <https://vtp.ifsp.edu.br/images/CDI_2018/Resol_109_Aprova_adreferendum_alteraes_regulamento_112.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CONSUP/IFSULDEMINAS nº 119**, de 15 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a Normativa de Regulação das Atividades Docentes (RAD) do IFSULDEMINAS, alterando a Resolução 07/2015. Disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Conselho_Superior_/resolucoes/2016/resolucao.119.2016.pdf>. Acesso em 19 jun. 2022.

BRASIL. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes**. Brasília (DF): MEC, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. **Vencimento básico, retribuições e regimento de trabalho**. Ministério da Economia, Brasília, 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/economia/pt-br> >. Acesso em: 07 set. 2020.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

BRITO, A.; WALTEMBERG, F. Atratividade da carreira de professor da Educação Básica pública no Brasil. **CEDE**, Informe de Política Pública n. 1, p. 1-23, 2021. Disponível em: <<https://cede.uff.br/wp-content/uploads/sites/251/2021/06/IPP-001-BRITTO-A-WALTEMBERG-F.-2021.-Atratividade-da-carreira-de-professor-da-Educacao-Basica-publica-no-Brasil.pdf>>. Acesso em 21 abr. 2020.

BROCH, C; TEIXEIRA, F. C.; SOUZA, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P. A expansão da educação física no ensino superior brasileiro. **J. Phys. Educ.** v. 31, e3143, p. 1-10, 2020.

CAMACHO-MIÑANO M. J.; GRAU, M. P. Violencia simbólica en la educación física escolar: un análisis crítico de las experiencias negativas del futuro profesorado de educación primaria. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 815-826, 2018.

CARDOSO, I.; BATISTA, P., GRAÇA, A. A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 523-538, 2016.

CARDOSO, S. S. Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor. 2014. 111 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CARNEIRO S. N. V.; VIEIRA, A. B.; ALVES, M. M. A identidade do profissional docente: diferenças nas práticas pedagógicas dos professores licenciados e bacharéis no curso de educação física em uma IES em Quixadá-CE. **Rev. Espaço do Currículo** (on-line), João Pessoa, v.10, n. 3, p. 527-541, 2017.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTRO, F. B. M.; GÜNTHER, C. C. Formação da identidade profissional de professoras de educação física: um olhar a partir das narrativas biográficas. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 14, p. 452- 469, 2015.

CASTRO, A. A. **Curso de revisão sistemática e metanálise**. São Paulo: LED-DIS/UNIFESP, 2006.

CAVALCANTE, C.; CASTRO, C. R.; ÁVILA, J.; TOLDO, L.; LUZ, R. Texto para discussão n. 32: piso salarial nacional do magistério público: um retrato da política. **Tesouro Nacional**, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4651/1/2019%20TEXTOS_Texto%2032.pdf>.

Acesso em: 27 jun. 2021.

CAZERS, G.; CURTNER-SMITH, M. D. Robin's Story: Life History of an Exemplary American Female Physical Education Teacher. **Journal of Teaching in Physical Education**, p. 1-33, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0084>.

CHARMAZ, K. **A Construção da Teoria Fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHAVES, V. L. J.; SANTOS, M. R. S.; KATO, F. B. G. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 08, p. 1-20, 2020.

CHAVES-GAMBOA, M. A Educação Física escolar: os desafios epistemológicos. **Unisul**, Tubarão, v.14, n. 25, p. 136-152, 2020.

CHORNEY, D. W. Today's Physical Education Teachers: An Inquiry Into Exceptional Practice. The Alberta **Journal of Educational Research**, v. 55, n. 2, p. 171-184, 2009.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio e educação profissional no Brasil**: dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

COLAÇO, T. L. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina**: o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

CONCEFET. Manifestação do Concefet sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, 2008.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; NETO, V. M. A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 827-840, 2017.

CONDE, S. C. O.; ARAÚJO, J. J. C. N.; SOUZA, J. E. R.; MOURÃO, A. R. B. Os Institutos Federais em três dimensões de análise. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, n. 10, v. 1, p. 2-11, 2016.

CONFED. Conselho Federal Nacional de Educação Física. **História**: Regulamentação da Educação Física no Brasil. Disponível em: <<https://www.confef.org.br/confef/conteudo/16>>. Acesso em 20 jun. 2022.

CORRÊA, D. A. Ensinar e aprender educação física na 'Era Vargas': lembranças de velhos tempos de professores. In: VI EDUCERE – **Congresso Nacional de Educação** – PUCPR – PRAXIS, 2006, Curitiba.

CORSETTI, B. Neoconservadorismo e Políticas Educacionais no Brasil. **Educação. UNISINOS**, São Leopoldo, v. 23, n. 4, p. 774-784, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102019000400774&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 15 dez. 2021. Epub 06-Jul-2020. <https://doi.org/10.4013/edu.2019.234.11>.

COSTA, E. F. L. B. Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2016. 265f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

COSTA, E. J. M. **Arranjos produtivos locais, políticas públicas e desenvolvimento regional**. Brasília: Mais Gráfica Editora, 2010.

CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches**. 2nd. ed. London: Sage Publications, 2007.

CURTNER-SMITH, M.; SOFO, S. Preservice teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. **Sport, Education and Society**, v. 9, p. 347-377, 2004.

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

DEMO, P. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Rev. latino-am. enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, 1998.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage handbook of qualitative research**. 4th ed. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2011.

DEWAR, A. M. Recruitment in physical education teaching: Toward a critical approach. In TEMPLIN T. J.; SCHEMPP, P. G. (Eds.), **Socialization into physical education: Learning to teach**, Indianapolis, IN: Benchmark Press, 1989, p. 39-58.

DINIZ, M. **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DRIGO, A. J.; CESANA, J. Processo de reestruturação produtiva e econômica, da formação artesanal à industrial e a construção das profissões: recortes com a Educação Física brasileira, artesanato e profissão. **Revista Educação Sepsis**. São Paulo vol. 3, n. 2, p. 1778-1819, 2011.

DOLTON, P.; NGUYEN, D.; CASTELLANOS, M.; ROLFE, H. BREXIT and the Health & Social Care Workforce in the UK. **Report to the Cavendish Coalition, NIESR (forthcoming)**, 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/Hudson/Downloads/Global%20Teacher%20Status%20Index%202018.pdf>>. Acesso em 19 jun. 2022.

DORNSTAUDER, D.; CHORNEY, D. Shifting the Focus for Professional Development in Health and Physical Education. **Physical & Health Education Journal**; Gloucester, v. 85, ed. 1, p. 1-14, 2019.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação**. São Paulo: Edusp, 2009.

EIRÍN-NEMIÑA, R. Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación Física. **Estudios Pedagógicos XLIV**, n. 1, p. 259-278, 2018.

EIRÍN-NEMIÑA, R. Reconstruyendo la materia de Didáctica de la Educación Física desde la perspectiva autobiográfica del alumnado. **Retos**, v. 37, p. 628-633, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74198>.

FADALE, C.; POWELL, P. "Health, Physical Education Content, and Teacher Knowledge/Identity", *Crossroads of the Classroom (Advances in Research on Teaching*, v. 28), **Emerald Publishing Limited, Bingley**, p. 157-171, 2017. Doi.org/10.1108/S1479-368720160000028014.

FANFANI, E. T. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 5-42, 2011.

FARIAS, G. O; BOTH, J; FOLLE, A; PINTO, M. G; NASCIMENTO, J. V. Satisfação no trabalho de professores de Educação Física do magistério público municipal de Porto Alegre. **R. bras. Ci. e Mov.**, n. 23, v. 2, p. 5-13, 2015.

FARIAS, G. O.; BATISTA P. M. F., GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-454, 2018.

FAUSTO, B. **História do Brasil História do Brasil**. 12 ed. 1ª reimpr. São Paulo: Edusp, 2006.

FAVATTO, N. C. BOTH, J. Motivos para o abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 41, n. 2, p. 127-134, 2019.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, v. 103, p. 1013–1055, 2001. Doi:10.1111/0161- 4681.00141.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

FINOQUETO, L.C. P. Entre Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: Reformas no Ensino Superior e a Constituição de Identidades dos Profissionais de Educação Física da ESEF/UFPel. 2012. 256p. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2012.

FISCHER, B.; BISTERFELD, M.; STAAB, O. Individual's Patterns of Commitment, Resilience and Subjective Well-being of Prospective Physical Education Teachers. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 2, p. 39-55, 2018. dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n2.3.

FLETCHER, T.; KOSNIK, C. Pre-service primary teachers negotiating physical education identities during the practicum. **Education**, v. 3, n.13, p. 1-10, 2016.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.2 4, n. 4, p. 507-23, 2010.

FONSECA, R.; SOUZA NETO, S. Educação Física, profissionalização e mercado de trabalho: uma análise sobre o projeto profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, P. 1-16, e26024, 2020.

FOUCAULT, M. La “gouvernementalité”. In: FOUCAULT, M. **Dits et Écrits II**. Paris: Gallimard/Quarto, 2001.

FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no governo Lula**: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

GARCIA, A. C. *et al.*; 2018. Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales**, ano VII, n. 13, p. 1-18, 2018.

GARIGLIO, J. A. Singularidades da inserção profissional de professores de educação física iniciantes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 1001-1012, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALBIERI, P. C. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2019.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1989.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRELA, F. J. G.; CERVANTES, C. T.; GARCÍA, E. R. Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico. **Publicaciones**, v. 49, n. 4, p. 69-87, 2019.

GODOI, M.; RABELO, V. D.; MOREIRA, E. C. “Eu não desisto fácil”: narrativas de formação e atividade profissional de uma professora de educação física. **Educación Física y Ciencia**, vol. 20, n. 3, p. 1-13, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e053>.

GOMES, A. A. Conceito de identidades e a identidade profissional docente. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 3, p.42-53jul/set 2018. DOI: 10.5747/ch.2018.v15. n3.h372.

GONÇALVES, C. Análise Sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Revista da faculdade de letras**, sociologia, 17/18, Universidade do Porto (Portugal), 2007, p. 177-224.

GONÇALVES, D; RICHTER, A. C.; BASSANI, J. J. História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 362-370, 2017.

GONZÁLEZ-CALVO, G.; VAREA, V.; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, L. ‘I feel, therefore I am’: unpacking preservice physical education teachers’ emotions. **Sport, Education and Society**, p. 1-13, 2019. DOI: 10.1080/13573322.2019.1620202.

GONZÁLEZ-CALVO, G.; FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students’ families: implications for the development of professional identity. **Sport, Education and Society**, p. 1-14, 2016. Doi.org/10.1080/13573322.2016.1208164.

GONZÁLEZ-CALVO G.; HORTIGÜELA-ALCALÁ D.; FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. Foci and factors that contribute to physical educators’ construction of their professional body subjectivities: a qualitative study. **Sport, Education and Society**, p. 1-13, 2019. Doi.org/10.1080/13573322.2019.1578206.

GONZÁLEZ-CALVO, G.; FERNÁNDEZ-RÍO, F. J. Perspectiva cualitativa y cuantitativa del autoconcepto físico y la imagen corporal de los diferentes profesionales de la actividad física y del deporte. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 26, n. 2, p. 105-111, 2017.

GOODSON, I. (Org.). **Histórias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.

GRABER, K. The emergence of faculty consensus concerning teacher education: The socialization process of creating and sustaining faculty agreement. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 12, p. 424-436, 1993.

GRABER, K. Influencing student beliefs: The design of a "high impact" teacher education program. **Teaching and Teacher Education**, v. 12, p. 451-466, 1996.

GREENHALGH, T. Papers that summarize other papers (systematic review and meta-analyses). **British Medical Journal**, London, v. 315, n. 7109, p. 672-675, 1997.

GUBA, E. G. **The Paradigm dialog**. [s.l.]: Sage Publications, 1990. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=n1ypH-OeV94C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 10 set. 2020.

HANUSHEK, E. A. The failure of input-based schooling policies. **The Economic Journal**, v. 113, n. 485, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992, p. 31-62.

HUTCHINSON, G. E. Prospective teachers' perspectives on teaching physical education: An interview study on the recruitment phase of teacher socialization. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 12, p. 344-354, 1993.

IANNUCCI, C.; MACPHAIL, A. The effects of individual dispositions and workplace factors on the lives and careers of physical education teachers: twelve years on from graduation. **Sport, Education and Society**, p. 1-13, 2017. DOI: 10.1080/13573322.2017.1307175.

IANNUCCI, C.; MACPHAIL, A. One Teacher's Experience of Teaching Physical Education and Another School Subject: An Inter-Role Conflict? **Research Quarterly for Exercise and Sport**, p. 1-11, 2018. DOI: 10.1080/02701367.2018.1446069.

IEDE, Portal Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. **O perfil dos jovens que esperam ser professores**. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.portaliede.com.br/wpcontent/uploads/2018/04/Estudo-do-Iede_O-perfil-dos-jovens-que-esperam-ser-professores.pdf>. Acesso em: ago de 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

IWASSE, L. F. A.; BRANCO, E. P. Neoliberalismo e Trabalho: dilemas da formação docente no Brasil. In: ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho e educação: os dilemas do ensino público no Brasil**. Curitiba: CRV, 2018. p. 109-125.

IZA, D. F. V.; BENITES L. C.; SANCHES NETO L.; CYRINO M.; ANANIAS E. V.; ARNOSTI R. P.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JACOMELI, M. R. M. **PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas: Alínea, 2007. 212 p.

JESS, M.; MCEVILLY, N. Traditional and contemporary approaches to career-long professional learning: a primary physical education journey in Scotland. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, v. 43, n. 3, p. 225-237, 2015. DOI: 10.1080/03004279.2013.804851.

JIMÉNEZ, T. C.; SÁNCHEZ, L. C.; AGUAYO, D. S.; MORENO, S. I.; FIGUEROA, M. S.; BLASCO, M.; MIOTA, S. S.; CASALS, P. Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. **Retos**, n. 29, v.1, p. 264-269, 2016.

KEATING, X. D.; ZHOU, K.; LIU, J.; SHANGGUAN, R.; HARRISON, L. Research on Preservice Physical Education Teachers' and Preservice Elementary Teachers' Physical Education Identities: A Systematic Review. **Journal of Teaching in Physical Education**, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0128>.

KELSEN, H. **Teoria geral do direito e do Estado**. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KRUG, H. N.; KRUG, R. R.; KRUG, M. R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de educação física na educação básica. **Horizontes Revista de Educação**, Dourados, v. 7, n. 13, p. 223-246, 2019.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a exclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, 2007.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

LARSON, M. **The Rise Of Professionalism**. Berkely: University of California Press, 1977.

LAWSON, H. A. Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching. **Journal of Teaching in Physical Education**, n. 3, p. 3-15, 1983a. Doi:10.1123/jtpe.3.1.3.

LAWSON, H. A. Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. **Journal of Teaching in Physical Education**, n. 2, p. 3-16, 1983b. Doi: 10.1123/jtpe.2.3.3.

LAWSON, H. A. **Invitation to physical education**. Champaign, Human Kinetics Book, 1984. p. 5-17.

LAWSON, H. A. Occupational socialization and the design of teacher education programs. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 5, p. 107-116, 1986.

LEE, O.; RAVIZZA, D. M.; MULLER, S. M.; SATERN, M. N. Navigating Academia: Developing a Road Map for a Professional Journey for Physical Education Teacher Candidates. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 88, n. 3, p. 29-35, 2017. DOI: 10.1080/07303084.2016.1270786.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, 2011.

LIMA, F. B. G. A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política. 282p. 2012. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2012.

LIMA, F. B. G. A formação de professores nos institutos federais: perfil da oferta. **Revista Eixo**, Brasília, DF, v. 2, p. 83-105, 2013. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/104>. Acesso em: 10 out. 2017.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Newbury Park: SAGE Publications, 1985.

LINHARES, M. L. Políticas para o esporte no Brasil: interesses e necessidades. In: SOUZA, E. S.; VAGO, T. M. (Org.). **Trilhas e partilha: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1997, p. 219-229.

LORTIE, D. S. **A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.21, n. 47, p. 543-568, 2010.

MÄKELÄ, K.; HIRVENSALO, M.; WHIPP, P. Determinants of PE Teachers Career Intentions. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 34, p. 680-699, 2015. Doi.org/10.1123/jtpe.2014-0081.

MALDANER, J. J. O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil – período 2003–2015: implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores. 207p. 2016. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2016.

MANCEBO, D., SILVA JÚNIOR, J. R. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 73-94, 2015

MARINHO, I. P. **Educação Física, Recreação, Jogos**. 2ª ed. São Paulo: Cia Brasil, 1971.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, M. F. Educação escolar pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada: um direito por conquistar no Brasil. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v.3, n. 3, p. 1-2, 2017.

MATIAS, W. B.; MASCARENHAS, F. As Influências dos Megaeventos Esportivos na Agenda e Políticas Esportivas: planejamento, arranjo institucional, ordenamento jurídico e financiamento. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i1.34001.

MATOS T. S.; NISTA-PICCOLO V. L.; BORGES M. C. Formação de professores de Educação Física: identidade profissional docente. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 8, n. 15, p. 47–59, 2016.

MAXWELL, J. A. **Qualitative research design: an interactive approach**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

MCCLUNEY, E. N.; FALLAIZE, A.; SCHEMPP, P. How Today's Mentoring Relationships Can Influence Tomorrow's Physical Education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 48, n. 3, p. 34-37, 2018. DOI: 10.1080/07303084.2017.1417928.

MCEVOY, E.; HEIKINARO-JOHANSSON, P.; MACPHAIL, A. An exploration of the influence of professional relationships on the career pathways of physical education teacher educators. **European Physical Education Review**, p. 1–16, 2018. DOI: 10.1177/1356336X18785106.

MCLACHLAN, F. Being critical: an account of an early career academic working within and against neoliberalism. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 1, p. 58-72, 2017. DOI:10.1080/13573322.2016.1236017.

MEDEIROS, S. Políticas de educação a distância na formação de professores da educação básica no governo Lula da Silva (2003-2010): embates teóricos e políticos de um campo em disputa. 2012. 389 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2012.

MEDEIROS, E. A.; AGUIAR, A. L. O. Formação inicial de professores da educação básica em licenciaturas de Universidades públicas do Rio Grande do Norte: estudo de currículos e suas matrizes curriculares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 03, p. 1028-1049, 2018.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas, Papirus, 1983.

LOPES, A. L. M.; FRACOLLI, L. A. Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 771-779, 2008.

METZNER, A. C.; DRIGO, J. A. Os desafios das diretrizes curriculares nacionais para a área de educação física: uma análise do período de 1939 a 2015. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.24:e67034, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.67034.

METZNER, A. C. Legislação sobre a formação em Educação Física no Brasil: formando professores ou profissionais? 2019. 253f. **Tese** (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2019.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e do estudo de caso. In: TRIVIÑOS, A. N. S. (Org) [et al]. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2. Ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

MONTEIRO, J. Gasto Público em educação e Desempenho escolar. **Revista Brasileira de Economia**, v. 69, n. 4, p. 467–488, 2015.

MONTIEL, F. C.; AFONSO, M. R; Felipe Fernando Guimarães da SILVA, F. F. G.; FARIAS, G. O.; HÁFELE, C. A. Perfil dos Professores de Educação Física do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. *J. Phys. Educ.*, v. 32, e3224, p. 1-11, 2021.
<https://doi.org/10.4025/JPHYSEDUC.V32I1.3224>.

MURNANE, R. J.; GANIMIAN, A. Improving educational outcomes in developing countries: lessons from rigorous impact evaluations. **NBER Working Paper**, n. w20284, 2014.

NAPPER-OWEN, G. E.; PHILLIPS, D. A. A qualitative analysis of the impact of induction assistance on first-year physical educators. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 14, p. 305-327, 1995.

NASCIMENTO, F. S. T. Educação Física No Ensino Médio: possibilidades de produção de saberes e habitus? 2012. 175 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

NASCIMENTO, R. K.; FARIAS, G. O.; PEREIRA, M. P. V. C.; BOTH, J. Alexandra Folle. Avaliação da satisfação no trabalho de professores de educação física. **Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud**, v. 17, n. 2, p. 1-15, 2019.

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. In: **CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA**, 6., 1998, La Coruña. Actas. La Coruña: INEF Galícia, 1998, p. 320-35.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências na BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NOVAES, R. C.; TRIANI, F. S.; TELLES, S. C. C. A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. **Revista Humanidades e Inovação** v. 7, n. 10, 2020.

NOVAES, R. C.; SOARES, TRIANI, F. S.; TELLES, S. C. C. Os manuais de Educação Física no Plano Nacional do Livro Didático. In **SciELO Preprints**, 2022. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3475>.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 2000.

NUNES, H. F. P. Esporte no contexto escolar: estudo do perfil dos professores de educação física que atuam como técnicos nas Olimpíadas Estudantis do município de São Paulo. 2015. 205 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

NUNES, H. F. P.; DRIGO, A. J. **Educação Física: formação e atuação no esporte escolar**. Selo Literário, São Paulo: CREF4/SP, 2018.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Me Inc.: The desired identity in initial training in Physical Education. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p. 1-17, 2018.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. 4ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA; I. B. FRIZZO, G. F. E. A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a carreira docente. **Educación Física y Ciencia**, n. 21, v. 1, p. 1-12, e068, 2019. [Doi.org/10.24215/23142561e068](https://doi.org/10.24215/23142561e068).

OLIVEIRA, A. A. B. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioteca, 2006. p.17-32.

OLIVEIRA, A. P.; FRANCO, A. M.; MENEZES-FILHO, N. Impactos do Fundef sobre matrículas, docentes e escolas em São Paulo. In: Barjas Negri; Haroldo da Gama Torres; Maria Helena Guimarães de Castro. (Org.). **Educação Básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios**. 1ed. São Paulo: FDE, p. 37-81, 2014.

OTRANTO, C. R. Reforma da educação profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 199-226, 2012.

PALMA FILHO, J. C. A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas (Org. PALMA FILHO, J. C.). **Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005, p. 61-74.

PARK, C. W.; CURTNER-SMITH, M. D. Influence of occupational socialization on the perspectives and practices of internationally born sport pedagogy faculty members working in american universities. **Journal of Teaching in Physical Education**, p. 1-10, 2017. [Doi.org/10.1123/jtpe.2017-0228](https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0228).

PARLEBAS, P. Jeux, sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice. Paris, Insep, 1999.

PEREIRA, S. G. P.; MILAN, F. J.; BOROVISKI, E. B. V.; ALMEIDA, T. R.; FARIAS G. O. Trajetória de estudantes na formação inicial em Educação Física: O estágio curricular supervisionado em foco. **J. Phys. Educ.** v. 29, n. 1, p. 1-12, 2018.

PETEROSSI, H. G. **Educação e mercado de trabalho**: análise crítica dos cursos de tecnologia. São Paulo: Loyola, 1980.

PIRES, V.; NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O.; SUZUKI, C. C. M. Identidade docente e educação física: um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 35–60, 2017.

POZZATTI, M.; VENTORIM, S.; SANTOS, W.; NETO, A. F. Condições de trabalho, tempo de carreira e dimensões da saúde de professores de Educação Física do Espírito Santo. **Motrivivência**, v. 27, n. 46, p. 99-118, 2005.

PRATES, M. E. F.; BOTH, J.; RINALDI I. P. B. Os professores de educação física e a paixão pela atividade docente no ensino superior. **J. Phys. Educ.** v. 30, p. 1-11, e3015, 2019.

PRONI, M. W. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n. 3 p. 788-798, 2010.

QUEVEDO, M. de. Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção(ões) e desafios no IFRS. 2016. 130f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul. 2016.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.

RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-11, 1996.

RAYMOND, S. K. W. Interplaying identity of Hong Kong primary school physical education teachers: a grounded theory exploration. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 16, n. 1, p. 13-23, 2016.

RICHARDS, K. A. R.; TEMPLIN, T. J.; GRABER, K. The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. **Kinesiology Review**, v. 3, p. 113-134, 2014.

RICHARDS, K. A. R.; TEMPLIN, T. J. The influence of a state mandated induction assistance program on the socializarion of a beginning physical education teacher. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 20, p. 340-357, 2011.

RICHARDS, K. A. R.; EBERLINE, A. D.; TEMPLIN, T. J. Secondary professional socialization through professional organizations: an exploratory study. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 35, p. 70-75, 2016. doi.org/10.1123/jtpe.2014-0180.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RINKE, C. R. Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. **Educational Research Review**, v. 3, n. 1, p. 1–13, 2008.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

RUFINO, L. G. B. O trabalho docente na perspectiva de professores de educação física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1257-1270, 2017.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Tradução: Maria de Lourdes Menon. Campinas: Autores Associados, 1998.

SALDAÑA, P. Institutos federais têm déficit de 8 mil professores(as), revela auditoria do TCU. Fonte: **Estadão**. São Paulo, 26 mar. 2013.

SAMPAIO, A. A. Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: mal/bem-estar docente/discendente, autoimagem e autoestima. 2014. 198f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SÁNCHEZ-HERNÁNDEZ, N.; MARTOS-GARCÍA, D.; PRAT, S. S. La (re)construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: de la complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio educativo. **Rev. Complut. Educ.** v. 30, n. 3, p. 879-893, 2019.

SANTINI, J. A síndrome do esgotamento profissional: o “abandono” da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2004. 223f. **Dissertação** (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Porto Alegre, 2004.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura Santos; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, J. A.; RODRIGUES, J. (Des)Caminhos da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: contradições na trajetória histórica. **Marx e o Marxismo**, v. 3, n. 4, p. 90-112, 2015.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. 476 p.

SCHAEFER, L.; LONG, J. S.; CLANDININ, D. J. Questioning the research on early career teacher attrition and retention. **Alberta Journal of Educational Research**, v. 58, n. 1, p. 106–121, 2012.

SCHEMPP, P. G. Apprenticeship-of-observation and the development of physical education teachers. In T TEMPLIN T. J.; SCHEMPP (Eds.), **Socialization into physical education: Learning to teach**. Indianapolis, IN: Benchmark Press, (1989), p. 13-38.

SERGIO, M. **Motricidade humana: uma nova ciência do homem**. Lisboa: ME-Direção Geral dos Desportos, 1987.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/16.pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000400867&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 maio 2021.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, C. S. D. Representações sociais sobre formação pedagógica de professores que atuam na educação profissional e tecnológica no contexto dos Institutos Federais. 2017. 130 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA FILHO, G. A. Higher Salaries, More Teaching, Better Performance? The effects of the introduction of the minimum salary for teachers in Brazil. 2016. 175f. **Tese** (Doutorado em Economia de Empresas) – FGV/EESP. São Paulo, 2016.

SILVA, L. J.; FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; ROSA, A. I. Carreira docente em educação física: história de vida de uma professora emérita. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 199-214, 2018.

SILVESTRE, A. L.; ÁVILA; F. G.; SANTOS, F. O. PEREIRA, C. C. Q. Cortes orçamentários na educação: uma ameaça à expansão e consolidação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 2, p. 669-687, 2022.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, M. E. M. P.; CASTELLANI, L. C. F.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 1998. 145p.

SOLMON, M. A.; ASHY, M. H. Value orientations of preservice teachers. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 66, p. 219-230, 1995.

SOUSA, J. V. de. Tendências no processo de expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil no período entre 1997 e 2012. **ANPAE**, 2013.

SOUZA, J. Trajetória intelectual e (dis)posições epistemológicas no campo da educação física – entrevista com Go Tani. **Journal of Physical Education**, v. 29, n. 1, p. 1-23, 2018.

SOUZA NETO, S. A Educação Física na Universidade: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. 1999. 336p. **Tese**

(Doutorado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE A. D.; HUNGER D.; PEREIRA, J. M. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

SOUZA NETO, S.; IZA, D. F. V.; Silva, M. F. G. Learning of Teaching in the Professional Socialization in Physical Education. **Motriz**, Rio Claro, v. 23 n. 2, p. 1-10, 2017.

STARR, P. **La transformacion Social de la medicina en los Estados Unidos de America**. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

STOLARSKI, G.; JUNIOR, A. P. S.; AHLERT, A.; SAMPAIO, A. A. Professores iniciantes de educação física: experiências da formação inicial. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 97-107, 2019.

STROOT, S. A.; KO, B. Induction of beginning physical education teachers into the school setting. In D. KIRK.; MACDONALD D.; O'SULLIVAN, M. (Eds.), **The handbook of physical education**. London, England: Sage Publications, 2006, p. 425-448.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Políticas públicas para a Educação Física Escolar no Brasil durante a ditadura militar**: uma só representação? Perspectiva. Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 151-178, 2003.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. A revista brasileira de educação física e desportos (1968-1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência. 2001. 399f. 18 **Tese** (Doutorado) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis** (UGF), Rio de Janeiro, v. 3, n.2, p. 9-49, 1996.

TAVARES, M. G. Evolução da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. In: **IX Andep Sul** – Seminário de Pesquisa Em Educação da Região Sul, p. 1-21, 2012.

TEMPLIN, T. J.; SCHEMPP, P. G. (Eds.). **Socialization into physical education**: Learning to teach. Indianapolis, IN: Benchmark Press, 1989.

TEMPLIN, T. Occupational socialization and the physical education student teacher. **Research Quarterly**, v. 50, n. 3, p. 482-493, 1979.

TEMPLIN, T. J.; WOODFORD, R.; MULLING, C. On becoming a physical educator: Occupational choice and the anticipatory socialization process. **Quest**, v. 34, p. 119-133, 1982.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

THOMAZ, J. R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S. **Métodos em pesquisa em atividade física**. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

THOMPSON, E. P. 1981. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, M. J. G. **Teoria geral do esporte**. São Paulo: Ibrasa, 1987.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: Eduem, 2010.

VAGO, T. M. O esporte na escola e o esporte da escola, da negação radical para uma relação de tensão permanente: um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Ano 3, n. 5, p. 4-17, 1996.

VAN MAANEN, J.; SCHEIN, E. H. Toward a theory of organizational socialization. **Research on Organizational Behavior**, v. 1, p. 209-264, 1979.

VANZUITA, A.; RAITZ, T. R. A. Construção de identidade(s) profissional(is) em educação física: uma revisão de literatura. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 649–676, 2016.

VANZUITA, A.; RAITZ, T. R. A.; ZLUHAN, M. R. C.; FERREIRA, D. J.; FERNANDES, F. S. Identidade(s) Profissional(is) de Formandos em Educação Física. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 40, 2018.

VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

VENUTO, A. A Astrologia como Campo Profissional em Formação. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 42, n. 4, p. 761-801, 1999.

VENUTO, A. Fundamentos da autoridade profissional: o caso dos Executivos frente ao paradigma clássico das profissões. 2013. 268p. **Tese** (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

VIEIRA, R. A. G.; NEIRA, M. G. Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 783-794, 2016.

VIEIRA, S. V.; BEUTTEMULLER, L. J.; BOTH, J. Preocupações de professores de educação física conforme os ciclos de desenvolvimento profissional e características sociodemográficas. **J. Phys. Educ.** v. 29, e2924, p. 1-9, 2018.

VIRTA, J.; HÖKKÄ, P.; ETELÄPELTO, ANNELI; RASKU-PUTTONEN, HELENA. Professional identity among student teachers of physical education: the role of physicality.

European Journal of Teacher Education, p. 1-19, 2019.
doi.org/10.1080/02619768.2019.1576628.

WEBER, M. **Metodologia das Ciências Sociais**. 4a. ed. Trad. Augustin Wernet. São Paulo / Campinas: Cortez / Editora Unicamp, 2016.

WHIPP, P. R.; SALIN, K. Physical education teachers in Australia: Why do they stay? **Soc Psychol Educ**, p. 1-18, 2017. doi.org/10.1007/s11218-018-9443-0.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WITTIZORECKI, E. S.; NETO, V. M.; BOSSLE, F. Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de Educação Física na escola: estudo a partir de histórias de vida. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 01, p. 149-169, 2012.

WRENCH, A. “Spaces and Physical Education Pre-Service Teachers’ Narrative Identities.” *Sport, Education and Society* 22 (7): 825–838, 2015. Doi:10.1080/13573322.2015.1094046.

ZACH, S.; STEIN, H.; SIVAN, T.; HARARI, I.; NABEL-HELLER, N. Success as a Springboard for Novice Physical Education Teachers in Their Efforts to Develop a Professional Career. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 34, p. 278 -296, 2015. dxdoi.org/10.1123/jtpe.2014-0007.

ZANATTA, S. C. A implantação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC no contexto do progresso ensino e aprendizagem de Física. In: NEVES, M. C. D.; ZANATTA, S. C.; TROGELLO, A. G. (Orgs.). **Conhecimento público, educação tutorial e outras reflexões sobre o ensino de Ciências**. Maringá: LCV-UEM, 2017. p. 311-330.

APÊNDICES

Apêndice 1

Protocolo de Questionário Estruturado

- ✓ Abertura - apresentação do pesquisador, do tema e do objetivo de pesquisa;
- ✓ Entrega do Termo de Consentimento Livre Esclarecido;
- ✓ Esclarecimentos sobre os procedimentos para a entrevista (gravação de áudio e anotações);
- ✓ Assinatura do termo de consentimento livre esclarecido.

Roteiro de questionário semiestruturado com os(as) professores(as) de Educação Física

1 - Identificação: dados gerais

Nome (dado não divulgado na pesquisa)	
Câmpus (dado não divulgado na pesquisa)	
Identificação de Gênero: () Masculino () Feminino () Outro:	Idade:
Data (mês e ano) de ingresso na Rede Federal ____ / ____	
Jornada de Trabalho: 20h () 40h () DE 40h ()	

Tempo de atuação (em anos) no magistério como professor de Educação Física <u>antes de ingressar no Instituto Federal</u>			
	Tipo	Rede de Educação ou Sistema de Ensino	Tempo (em anos)
Ensino Básico	Privada		
	Pública		
	Total		
Ensino Superior	Privada		
	Pública		
	Total		

Quantidade de aulas por semana em relação às turmas que você leciona atualmente					
Curso Ano	Nome Curso				Carga Horária Semanal
1º Ano					
2º Ano					
3º Ano					
4º Ano					
Superior					

2 – Projetos de Extensão ou Ensino

Desenvolvimento de projeto(s) de ensino (Ens.) ou/e de extensão (Ext.) no Instituto Federal Sim() Não()					
Nome do projeto			Público alvo	Carga Horária Semanal	Ano
Ens.	Ext.				

3 – Projetos de Pesquisa, participação em eventos científicos e produção científica

Desenvolvimento de pesquisa(s) vinculada(s) ao Instituto Federal? Sim() Não()	
Tema e/ou linha de pesquisa	Objetivo principal

Desenvolvimento de pesquisa(s) vinculada(s) em outra instituição? Não() Sim()		
Instituição	Tema	Principal objetivo

Participação em eventos científicos (congressos, simpósios e outros)				
	Uma vez a cada quatro ou três anos	Uma vez a cada dois anos	Uma vez por ano	Duas ou mais vezes por ano
Frequência				

Produção científica após ingressar no Instituto Federal							
Quantidade	Tema principal	Natureza					
		Publicação em anais de eventos	Artigo	Livro	Cap. livro		

4 – Formação inicial e continuada

Formação em Educação Física			
Formação em Educação Física	Ano de ingresso	Ano de conclusão	Instituição Formadora
() Licenciatura Plena (Licenciatura e Bacharelado - simultâneos)			
() Licenciatura			
() Bacharelado			
() Licenciatura e Bacharelado			
() Bacharelado e Licenciatura			

Formação Continuada					
Cursos	Nome do curso	Área ou Linha de Pesquisa	Instituição Formadora	Tema do TCC, Dissertação ou Tese	Ano de conclusão
Principais cursos de curta duração					

Apêndice 2

Roteiro de entrevista narrativa com professores(as) de Educação Física:

- ✓ Antes de iniciar as entrevistas realizou-se todos os testes técnicos e tecnológicos necessários. As reuniões *on-line* foram realizadas através de aparelhos eletrônicos como notebook, computador e smartphone com sinal de internet de banda larga;
- ✓ Para um eventual problema técnico de gravação e perdas de informações foi utilizado adicionalmente um smartphone para gravar o áudio;
- ✓ No início foi utilizado a estratégia de estabelecer diálogos informais de assuntos variados para que o entrevistado se sentisse confortável e seguro;
- ✓ Para o momento formal foi pedido a autorização para gravar a reunião e retomado o tema de estudo, recapitulando os objetivos gerais e apresentação do roteiro com os blocos de perguntas e de que forma a pesquisa seria conduzida;
- ✓ O roteiro da entrevista foi elaborado por questões simples, diretas e com palavras claras para o entrevistado compreender a pergunta, sem desconsiderar a complexidade do fenômeno investigado;
- ✓ Apesar do roteiro prévio, outras perguntas complementares foram realizadas para compreender a narrativa ou para preencher lacunas observadas pelo entrevistador sobre assuntos relevantes para pesquisa;
- ✓ Por ser uma entrevista em profundidade, adotou-se como estratégia a possibilidade de o(a) participante fazer o controle do tempo, a quantidade de pausas necessárias ou de dividir a entrevista em mais seções no mesmo dia ou em outro momento;
- ✓ Ao terminar a entrevista, o(a) participante foi informado(a) que a transcrição na íntegra seria enviada para que ele(a) validasse os dados gerados antes do pesquisador analisá-los. A gravação foi interrompida e houve a continuidade de outros diálogos informais de assuntos variados com a finalização da importância e agradecimento da participação do professor(a).

Bloco 1	
Dimensões	Questões
Trajetórias	Poderia narrar o histórico da sua trajetória de vida e da sua trajetória profissional? <i>Motivação pessoal de ingresso na EF, aspectos sobre a pré-carreira docente, a escolha pela EF escolar, percurso formativo, motivações para ingressar na Rede Federal</i>
Trabalho e Carreira	Quais são os destaques da carreira docente da Rede Federal com relação às outras redes de ensino? <i>Contextos, experiências, diferenciação, limites e possibilidades</i> Sobre a Rede Federal, quais são as suas expectativas de carreira? <i>Motivações, escolhas e perspectivas</i>
Concepção Institucional	

	Na sua concepção, qual é a importância da Rede Federal em relação aos trabalhos prestados à sociedade? <i>Concepção institucional e relevância do trabalho</i>
Bloco 2	
Dimensões	Questões
Identidade Docente	O que é ser professor(a)? E como você se sente em ser professor(a) da Rede Federal? <i>(Re)construção da identidade profissional, processos sociais, relações e socializações, contextos histórico-cultural, subjetividades e biografia, formações e natureza do trabalho pedagógico</i>
Ofício Docente	Como você organiza o trabalho pedagógico desenvolvido com as turmas do ensino médio integrado? <i>Organização didática, conteúdos, objetivos, estratégias de ensino e de avaliação; concepções da EF e do trabalho docente (identidade); contribuições e finalidades.</i>
Relações Institucionais	Quais são as relações da EF com os recursos humanos e as estruturas institucionais? <i>Relações com outras disciplinas, equipe gestora, setores institucionais, estudantes e demais membros da comunidade escolar.</i>
Processos Macrossociais	Quais são as suas perspectivas para o ensino médio integrado e para a EF? <i>Políticas educacionais; LDB; reforma do ensino médio; desdobramentos; estratégias; possibilidades.</i>

ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Vimos convidá-lo(a) para participar da pesquisa ***“TRAJETÓRIAS, IDENTIDADES E CARREIRA DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO”*** que será desenvolvida por mim, Hudson Fabricius Peres Nunes, RG: 33.596.043-1, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Janotta Drigo (Unesp/Câmpus de Rio Claro) para tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade da Unesp/Câmpus de Rio Claro.

O objetivo principal deste estudo é conhecer a trajetória de professores(as) de Educação Física da Rede Federal de Educação e compreender como se configura a inter-relação entre a identidade, carreira e trabalho docente, na perspectiva da dimensão profissional.

Para isso será utilizado o procedimento de questionário semiestruturado (*on-line*) e entrevista para obter informações sobre o trabalho docente no campo da Educação Física escolar. Será realizada uma ou mais entrevistas com duração entre quarenta á noventa minutos, com perguntas sobre: trajetória, identidade, carreira e trabalho docente. A data e horário serão definidos conforme sua disponibilidade, a fim de não haver interferência, garantir privacidade durante a entrevista e preservar a saúde devido a Covid-19. A entrevista será feita por videoconferência, sendo o registro gravado em vídeo e/ou áudio por meio da plataforma digital e/ou por *smartphone*, mas, caso não queira ter a sua entrevista gravada, o registro de sua participação será feito pelo pesquisador por meio de anotações no caderno de campo. A transcrição da entrevista será registrada em arquivo digital (*word*) e entregue para revisão do entrevistado antes de ser analisada pelo pesquisador.

O risco de participação no estudo é mínimo, embora o entrevistado possa sentir insegurança ou desconforto durante a entrevista, asseguramos que não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer risco à sua vida, sendo direito do participante desistir a qualquer momento. Salientamos que o protocolo desta investigação garante que o seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação, pseudônimo ou outra forma similar a fim de garantir privacidade e confidencialidade das informações. Do mesmo modo, a qualquer momento, o participante poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa ou encerrar a sua participação, sem risco de nenhum constrangimento. Na hipótese de término da pandemia, para minimizar quaisquer possíveis riscos de deslocamento para a sua participação na pesquisa, o pesquisador se deslocará até o participante.

Os benefícios esperados deste estudo constituem em importante contribuição para compreensão do conhecimento e da valorização social do trabalho do(a) professor(a) de Educação Física na perspectiva da dimensão profissional. Nesse sentido, os benefícios de sua participação serão relevantes para o coletivo de professores(as) de Educação Física e para o entendimento social da atividade docente, além de possibilitar a reflexão pessoal sobre sua trajetória de vida, identidade, carreira e campo de trabalho na área da educação.

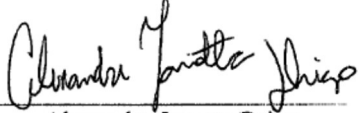
A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação nos colocamos à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. Garantimos que os dados coletados serão confidenciais e só serão utilizados nesta pesquisa e em seus trabalhos de desdobramentos. Ressaltamos que sua participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou prejuízo. É um direito do participante se recusar a participar, ou retirar seu consentimento livre e esclarecido, em qualquer fase da

pesquisa, sem penalização alguma. Para participar não terá qualquer tipo de remuneração ou despesa.

Se o(a) Sr(a) se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convidamos você a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o Sr(a) e a outra com o pesquisador. Se tiver alguma dúvida poderá entrar em contato pelos telefones (19) 3526-9690 (Seção Técnica de Pós-Graduação) (11) 96662-6500 (Celular do Pesquisador), (19) 3526-9678 (Comitê de Ética) ou então pelo e-mail hudsonfpnunes@hotmail.com.

Rio Claro – SP, ____ de ____ de ____.


Hudson Fabricius Peres Nunes


Alexandre Janotta Drigo

Participante

Pesquisador Responsável

Orientador

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Trajetórias, Identidades e Carreira de Professores(as) de Educação Física da Rede Federal de Educação

Pesquisador Responsável: Hudson Fabricius Peres Nunes

Cargo/função: Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade

Instituição: UNESP – Campus de Rio Claro – Depto. de Educação Física

Endereço: Avenida 24-A, 1515 – Bairro Bela Vista, Rio Claro – SP, CEP: 13506-900

Dados para Contato: fone (11) 96662-6500 e-mail: hudsonfpnunes@hotmail.com

Orientador: Alexandre Janotta Drigo

Instituição: UNESP – Campus de Rio Claro – Depto. de Educação Física

Endereço: Avenida 24 A, 1515 – Bela Vista, Rio Claro – SP, CEP: 13506-900

Dados para Contato: fone (019) 9158-1247 e-mail: alexandredrigo@hotmail.com

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade (RG): _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 3.386.177

CAEE: 10768219.8.0000.5465

UNESP - INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL



Anexo 2

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS, IDENTIDADES E CARREIRA DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Pesquisador: HUDSON FABRICIUS PERES NUNES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10768219.8.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.386.177

- 1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.
- 2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas, colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_D O_P RÖJETO_1320499.pdf	10/05/2019 02:29:05		Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Hudson_2019.pdf	10/05/2019 02:27:51	HUDSON FABRICIUS PERES NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Hudson_2019.pdf	10/05/2019 02:27:16	HUDSON FABRICIUS PERES NUNES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada.pdf	01/04/2019 23:26:56	HUDSON FABRICIUS PERES	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO CLARO, 12 de junho de 2019

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))