

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO**

DANIELE GONÇALVES LISBÔA GROSS

**HISTÓRIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO
ENSINO MÉDIO DE GURUPI-TO E SUA RELAÇÃO COM AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS**

**GOIÂNIA-GO
2023**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO

DANIELE GONÇALVES LISBÔA GROSS

HISTÓRIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO
ENSINO MÉDIO DE GURUPI-TO E SUA RELAÇÃO COM AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – MESTRADO, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura e Diretório de Pesquisa CNPq-PROPE/PUC Goiás Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino (*in memoriam*)
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

GOIÂNIA-GO
2023

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

G878h Gross, Daniele Gonçalves Lisbôa
História e memória dos professores de educação física do ensino médio de Gurupi - TO e sua relação com as práticas pedagógicas atuais / Daniele Gonçalves Lisbôa Gross. -- 2023.
219 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2023.
Inclui referências: f. 175-185.

1. Educação física (Ensino médio). 2. Professores de educação física - Formação. 3. Prática de ensino. 4. Professores de educação física - História - Gurupi (TO). I. Almeida, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 21/06/2023. III. Título.
CDU: Ed. 2007 -- 378.011.3-051:796(043)

HISTÓRIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO DE GURUPI-TO E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 21 de junho de 2023.

DANIELE GONÇALVES LISBÔA GROSS

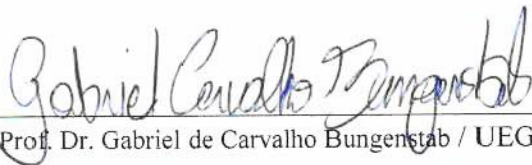
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida / PUC Goiás (Presidente)

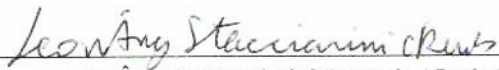


Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás



Prof. Dr. Gabriel de Carvalho Bungenstab / UEG

Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura / PUC Goiás (Suplente)



Prof. Dr. Leonardo Ângelo Stacciarini Resende / Rede Municipal de Goiânia-GO (Suplente)

EPÍGRAFE

Meu corpo móvel conta com o mundo visível, faz parte dele, e por isso posso dirigi-lo no visível. Mas também é verdade que a visão depende do movimento. Só se vê o que se olha. Que seria a visão sem nenhum movimento dos olhos, e como esse movimento não confundiria as coisas se ele próprio fosse reflexo ou cego, se não tivesse suas antenas, sua clarividência, se a visão não se antecipasse nele? Todos os meus deslocamentos por princípio figuram num canto de minha paisagem, estão reportados ao mapa do visível. Tudo o que vejo por princípio está ao meu alcance, pelo menos ao alcance de meu olhar, assinalado no mapa do “eu posso”. Cada um dos dois mapas é completo. O mundo visível e de meus projetos motores são partes totais do mesmo ser.

MERLEAU-PONTY (1908-1961)



Dedico este trabalho a José Maria Baldino, um grande amigo, professor, orientador e conselheiro, que esteve presente na idealização e em grande parte da construção dessa pesquisa e, que infelizmente não está aqui para ver o trabalho pronto. A você que nunca deixou de me guiar para os melhores caminhos, que sempre segurou firme em minhas mãos para que, com garra e determinação, alcançasse o melhor resultado, que construiu em meu coração um afeto sem igual, desde o primeiro minuto que tivemos contato e, que sentirei muita falta...

Sei que quando olhar para esse trabalho pronto, lembrarei com saudade da pessoa especial que me inspirou para cada palavra escrita. Lembrarei deste grande homem, em cada página e a cada novo caminho que trilhar em minha vida.

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação não chegaria ao ponto que chegou sem o precioso apoio de várias pessoas. Pessoas que me viram trilhar essa longa viagem, cheia de inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias e muitos percalços pelo caminho, de forma solitária como todo investigador.

Embora essa passagem pelo mestrado seja árdua, posso dizer que foi uma oportunidade única com momentos de aprendizado excepcionais, tanto acadêmico como pessoal, onde tive contributos de várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor rumo em cada momento da caminhada, ou seja, trilhar esse caminho só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, as quais agradeço imensamente:

Em primeiro lugar, agradeço à **Deus** por sempre colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, as quais me fazem acreditar em um mundo melhor e me encorajam a prosseguir, por me dar forças para seguir em frente a cada obstáculo e por me dar sabedoria para lidar com as todas as situações. Obrigada pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência.

Aos meus pais, **Sérgio Gross** e **Maria Gonçalves Gross**, que sempre estiveram presentes em minha jornada, sempre seguraram minha mão, me mostrando os melhores caminhos e oportunidades, nunca mediram esforços para me ensinar o caminho do bem. E, se alcancei tudo o que sonhei até hoje foi por sempre tê-los ao meu lado.

Ao meu esposo **Iron Martins Lisboa Júnior**, por todo amor, carinho, compreensão e apoio em tantos momentos difíceis desta caminhada. Obrigada por permanecer ao meu lado, mesmo sem os carinhos rotineiros, sem a atenção devida e depois de tantos momentos de lazer perdidos. Obrigada pelo presente de cada dia, pelo seu sorriso e por saber me fazer feliz.

Aos meus sobrinhos lindos, **Davi Lisboa Mesquita**, **Joaquim Sergio Santos Gross** e **Maria Clara Gonçalves Lisboa**, que com todo amor do mundo estiveram presentes nessa jornada, me deram tantas alegrias que me fortaleceu ainda mais, para encarar qualquer dificuldade que poderia ter. Aos seus pais, **Lidyanne Lisboa** e **André Mesquita**, **Milene Gonçalves** e **Raphael Lisboa**, **Taciara Vieira Gross** e meu irmão **Leandro Sergio Gonçalves Gross**, que sempre torceram por mim e me apoiaram em todos os momentos de estudo. Juntamente com eles meu sogro, **Iron Martins Lisboa** e **Dona Creuza**, estiveram comigo nessa jornada e me deram todo apoio.

Aos meus amigos de Gurupi-TO: **Simone Marques, Douglas Previatti, Lara Gabriela, Marines Previatti, Assis Previatti, Cleberson Previatti, Victor Previatti, Dayane Bongiovani Barbosa, Rita Souza Santos, Jorge Luiz Mota Junyor, Sabrina Rezende, Rita de Cassia Ponciano, Igor Costa e Luiz Antônio Guimarães** que foram tão importantes nessa trajetória, seguraram a minha mão, cuidaram de mim, não me deixaram entristecer e desistir, me motivaram e incentivaram com palavras, gestos e até churrascos no final de semana para aliviar a tensão. Foram o socorro nas horas mais difíceis, nas angústias que só quem é mestrando sabe!

Aos amigos que construí nessa caminhada por Goiânia-GO e pela PUC-Goiás: **Cristiane Roberta dos Reis Rueffer, Ângela Roberta Felipe Campos e Jackson Carlos da Silva**, o meu grupo de estudos mais querido, que andou ao meu lado desde o processo seletivo até a banca final; as Luluzinhas da pós, **Lilian Aureli M. Lapa, Núbia Lucas Fernandes, Marcele Cristina Linhares Silva de Freitas, Adma Palmira Jaime Noletto e Ana Karolina Borges Siqueira**, meninas lindas que nas horas de maior turbulência sorriam, gargalhavam e contavam os melhores “causos”, estavam sempre prontas para os “recreios”, os lanches e as comemorações de aniversário; o Diretório e Grupo de Pesquisa EHMCES, dos quais cito, **Rosângela Soares de Almeida Ribeiro, Lizandro Poletto, César Evangelista Bressanin, Maria Célia da Silva Gonçalves, Luciana Luzia, Lúcia Miclos Moco** dentre tantos outros, que foram firmes nos estudos e nas organizações dos colóquios, grupo que sempre me acolheu e apoiou com todo carinho.

Aos professores da pós: **Cláudia Valente Cavalcante, José Carlos Libâneo, Beatriz Aparecida Zanatta, Made Junior Miranda, Estelamaris Brant Scarel, Maria Esperança Fernandes Carneiro, Divino de Jesus da Silva Rodrigues e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas** pela dedicação, competência, apoio e todo conhecimento compartilhado que transcendem os limites da Universidade. Aos colegas que cursaram disciplinas comigo, aos que ingressaram comigo, aos que se tornaram colegas nos corredores e nas aulas virtuais, obrigada pela partilha, pelas trocas de mensagens e pela parceria de todas as horas.

Especialmente agradeço à minha orientadora, **Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida** que sempre acreditou em mim, agradeço por toda a ajuda durante a realização deste trabalho, por ter me acolhido nos momentos mais difíceis e por ter segurado na minha mão com todo carinho do mundo, para chegar até aqui, andando juntas desde a banca de seleção até a de defesa, ou até as muitas outras oportunidades que virão. Sua contribuição

foi essencial para a concretização de todas as pesquisas desenvolvidas neste Programa de pós-graduação. Muito obrigada!

Ao meu querido e eterno orientador, **José Maria Baldino**, que nos deixou durante essa caminhada, mas foi tão significativo para tudo ter chegado aonde está, me acolheu, deu carinho e toda atenção do mundo, mais do que um orientador, foi um pai, um ombro amigo para todas as horas, esteve sempre pronto a ajudar. Eternamente grata, por toda força que me deu, por todos os conhecimentos e por tudo que conquistei nessa jornada. Se hoje sou bourdiesiana... foi por você!!!

E aos membros da banca examinadora, pelo interesse, disponibilidade, pelas melhores palavras de carinho, por tamanho apoio durante o processo, para além das telas e da presencialidade, estiveram comigo, mesmo por trás da formalidade, me ajudaram e mostraram os melhores caminhos, dedicaram seu tempo para me atender e poder fazer o meu melhor, acreditaram que eu poderia. Gratidão, **Claudia Valente Cavalcante, Gabriel Carvalho Bungenstab, Paulo Roberto Veloso Ventura e Leonardo Ângelo Stacciarini Resende.**

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigada!

RESUMO

HISTÓRIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO DE GURUPI-TO E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS

Esta Dissertação integra os projetos de pesquisas desenvolvidos na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura e no Diretório de Pesquisa do CNPq-PROPE/PUC-Goiás, Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais. A questão central que se indagou foi como as histórias e memórias dos Professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas e privadas da cidade de Gurupi-TO, em três tempos da vida: secundaristas, universitários e docentes; se cruzam e entrelaçam na configuração das práticas pedagógicas atuais? O estudo tem como objetivo geral, desvelar as histórias e as memórias dos Professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Gurupi, buscando evidenciar os nexos culturais da relação com o seu processo de formação em três tempos de vida com as práticas pedagógicas atuais. Como objetivos específicos: 1) fazer um levantamento bibliográfico sobre a história da Educação Física a fim de relacionar com as memórias dos professores; 2) compreender a constituição do campo da Educação Física no Ensino Médio a partir da LDB e a atual reforma; 3) mapear e caracterizar as práticas pedagógicas dos docentes de Educação Física do Ensino Médio e suas relações com as histórias e memórias dos três tempos de vida. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, centrada nos pressupostos metodológicos da história oral temática, em que considera os participantes do estudo, os professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio de Gurupi-TO. No entanto, utilizou-se também, da pesquisa bibliográfica para a constituição do *corpus* teórico desse estudo e de uma análise documental, no sentido de considerar as propostas curriculares e entraves advindos do tempo histórico dos participantes. O *corpus* teórico abriga: aportes históricos, sobre a trajetória da Educação Física e percalços relacionados ao âmbito escolar e a formação docente no Brasil e no Tocantins; teórico-conceituais sobre a etapa do Ensino Médio, as leis, os documentos norteadores, os alunos, a cultura e a sociedade do qual estão inseridos e; documentos, propostas e projetos pedagógicos, referenciais curriculares, dentre outros que se fizeram importantes em determinados períodos históricos. O *corpus* oral foi constituído por entrevistas abertas e semiestruturadas realizadas com oito (8) Professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio de escolas da rede pública e privada do município de Gurupi no Estado do Tocantins. Os dados foram organizados cronologicamente, sendo analisados e discutidos a partir das categorias que surgiram em decorrência da entrevista e fontes orais. Em face ao propósito fundamental e objetivos específicos esta investigação possibilitou apresentar que as histórias e as memórias dos professores de Educação Física, contribuíram e foram significativas para a acumulação do capital cultural e esportivo no primeiro tempo de vida, enquanto estudantes do Ensino Médio e para a incorporação do *habitus* e saberes professorais, enquanto estudantes universitários no tempo da formação profissional. Continuamente, concluiu-se que as experiências, vivências, motivações e influências advindas da sua trajetória histórica de vida, juntamente com esses capitais, *habitus* e saberes professorais incorporaram-se à prática pedagógica atual dos professores entrevistados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Ensino Médio. Prática Pedagógica. Formação Profissional. História. Memórias.

ABSTRACT

HISTORY OF HIGH SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN GURUPI-TO AND THEIR RELATIONSHIP WITH CURRENT PEDAGOGICAL PRACTICES

This Dissertation integrates the research projects developed in the Education, Society and Culture Research Line and in the Research Directory of CNPq-PROPE/PUC-Goiás, Education, History, Memory and Cultures in different social spaces. The central question that was asked was how the stories and memories of Physical Education Teachers of High School from public and private schools in the city of Gurupi-TO, in three times of life: high school students, university students and teachers; intersect and intertwine in the configuration of current pedagogical practices? The general objective of the study is to reveal the histories and memories of High School Physical Education Teachers from public and private schools in Gurupi, seeking to highlight the cultural links of the relationship with their training process in three times of life with the practice's current pedagogy. As specific objectives: 1) carry out a bibliographic survey on the history of Physical Education to relate it to the teachers' memories; 2) understand the constitution of the field of Physical Education in High School from the LDB and the current reform; 3) to map and characterize the pedagogical practices of High School Physical Education teachers and their relationships with the histories and memories of the three lifetimes. Methodologically, this is qualitative research, centered on the methodological assumptions of thematic oral history, in which the participants of the study are considered, the Physical Education teachers who work in the Secondary School of Gurupi-TO. However, bibliographical research was also used for the constitution of the theoretical corpus of this study and of a documental analysis, in the sense of considering the curricular proposals and obstacles arising from the historical time of the participants. The theoretical corpus contains: historical contributions, on the trajectory of Physical Education and mishaps related to the school environment and teacher training in Brazil and Tocantins; theoretical-conceptual about the high school stage, the laws, the guiding documents, the students, the culture and society in which they are inserted and; documents, proposals and pedagogical projects, curricular references, among others that became important in certain historical periods. The oral corpus consisted of open and semi-structured interviews conducted with eight (8) Physical Education Teachers who work in high school in public and private schools in the municipality of Gurupi in the State of Tocantins. Data were organized chronologically, being analyzed, and discussed from the categories that emerged because of the interview and oral sources. In view of the fundamental purpose and specific objectives of this investigation, it was possible to present that the stories and memories of Physical Education teachers contributed and were significant for the accumulation of cultural and sports capital in the first time of life, while high school students and for the incorporation of habitus and professorial knowledge, while university students in the time of professional training. Continuously, it was concluded that the experiences, experiences, motivations and influences arising from their historical trajectory of life, together with these capitals, habitus and teaching knowledge were incorporated into the current pedagogical practice of the interviewed teachers.

KEYWORDS: Physical Education. High school. Pedagogical Practice. Professional qualification. History. Memoirs.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CFE	Conselho Federal de Educação
CEULP	Centro Universitário Luterano de Palmas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EF	Educação Física
E-MEC	Sistema Eletrônico do Ministério da Educação
ESEFFEGO	Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás
EseFEx	Escola de Educação Física do Exército
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
ExNEFF	Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desporto
FACILA	Faculdade de Educação, Ciências e Letras
FAFING	Faculdade de Filosofia do Norte Goiano
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
GO	Goiás
ITPAC	Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNCR	Movimento Nacional contra a Regulamentação do profissional de Educação Física
NEM	Novo Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUC/TO	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins

TO	Tocantins
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
ULBRA	Centro Universitário Luterano de Palmas
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIRG	Universidade de Gurupi
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins
UNITPAC	Centro Universitário Tocantinense Presidente Antônio Carlos

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Constituição do corpus da pesquisa	24
Figura 2 - Percurso metodológico da pesquisa.....	32
Figura 3 - Divisão histórica da Educação Física no Brasil.....	35
Figura 4 - Ginástica Sueca para alunos do Ginásio Nacional do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.....	37
Figura 5 - Principais marcos da Educação Física no Período do Brasil Império	41
Figura 6 - Aula de Ginástica do início do Século XX.....	42
Figura 7 - Basquete masculino do Colégio Estadual Ministro Costa Manso, em São Paulo, em uma aula de Educação Física na década de 70	47
Figura 8 - A Educação Física na Legislação Brasileira.....	49
Figura 9 - Gustavo Capanema e Getúlio Vargas na cerimônia de inauguração da ENEFD	51
Figura 10 – Primeiras Escolas de Ensino Superior de Educação Física no Brasil	55
Figura 11 - Estrutura Curricular para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em EF propostos pelo CFE/1987	59
Figura 12 - Estrutura Curricular para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em EF propostos pela Resolução CNE/CES nº 7/2004	64
Figura 13 - Estrutura Curricular para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em EF propostos pela Resolução CNE/CES 6/2018.....	65
Figura 14 - Primeiras Instituições de Ensino Superior do Tocantins (1988-1992)	69
Figura 15 - Instituições que ofertam o curso presencial de Educação Física em funcionamento no Tocantins (2023).....	72
Figura 16 - Novo Ensino Médio a partir de 2022.....	86
Figura 17 - Ginástica Sueca no Colégio São José	91
Figura 18 - Linha do tempo de apresentação do nascimento dos profissionais pesquisados	101
Figura 19 - Cronologia do nascimento dos participantes em consonância com a Educação Física da época.....	103
Figura 20 - Cronologia das Abordagens de ensino da Educação Física.....	106
Figura 21 - Organização curricular do curso de Graduação em Educação Física da FAFICH - ano 1999	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Panorama da oferta de cursos de Educação Física no Tocantins/2023	70
Tabela 2 - Delimitação categórica dos traços históricos e culturais da Educação Física no Ensino Médio.....	88
Tabela 3 - Identificação dos participantes	98
Tabela 4 - Distribuição de participantes por faixa etária.....	101
Tabela 5 - Trajetória dos Entrevistados no Ensino Médio	110
Tabela 6 - Trajetória dos Entrevistados no Ensino Superior	111
Tabela 7 - Carga Horária dos cursos de Licenciatura em Educação Física frequentados pelos entrevistados	112
Tabela 8 - Como foi a sua formação pessoal e intelectual durante o Ensino Médio?	122
Tabela 9 - Quais os pontos importantes que marcaram a sua trajetória enquanto jovem secundarista?.....	122
Tabela 10 - Descreva como acontecia as suas aulas de Educação Física.	123
Tabela 11 - Como foi a sua formação profissional durante o Ensino Superior? Quais os pontos importantes que marcaram a sua trajetória na formação profissional?.....	135
Tabela 12 - Descreva quais foram suas inspirações e motivações durante sua vida acadêmica na Educação Física, lembre-se de apresentar os pontos positivos e negativos da sua formação.	136
Tabela 13 - Quais métodos de ensino para a Educação Física foram apresentados durante sua formação?.....	137
Tabela 14 - Quais são as experiências que adquiriu no Ensino Médio que trouxe para sua prática docente atual?	154
Tabela 15 - Há influências de sua formação acadêmica, enquanto jovem secundarista e universitário, para a sua vida profissional atual?.....	155
Tabela 16 - Quais métodos de ensino, desenvolvidos atualmente, vem das suas experiências de vida e estudo?.....	155
Tabela 17 - Quais foram as experiências vivenciadas no ensino médio enquanto jovem secundarista e no ensino superior, enquanto acadêmico do curso de Educação Física, que contribuíram/ influenciaram para a sua prática pedagógica atual, com as aulas de Educação Física no Ensino Médio?	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Vínculo/Rede de Ensino.....	98
Gráfico 2 - Onde cursaram e quando concluíram o Ensino Médio	105
Gráfico 3 - Quando e onde cursaram o Ensino Superior	110
Gráfico 4 - Tempo de Atuação na Educação Física do Ensino Médio e Enquadramento Funcional	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Percursos metodológicos da pesquisa	24
Construção do <i>corpus</i> escrito	28
Construção do <i>corpus</i> oral.....	29
Estrutura e apresentação da discussão	33
CAPÍTULO 1 - TRAÇOS HISTÓRICOS E CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: percalços, rupturas e continuidades	35
1.1 História da Educação Física no Brasil.....	36
1.2 O desvelar da Educação Física no âmbito escolar.....	48
1.3 A docência e seus cruzamentos formativos no Brasil e no Tocantins.....	54
1.3.1 A constituição do curso de Educação Física no Brasil	54
1.3.2 Panorama da Formação profissional em Educação Física no Tocantins	66
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: inserção e configuração contemporânea.....	74
2.1 Da LDB/1996 à BNCC Ensino Médio/2018	76
2.2 O Contexto Atual da Educação Física no Ensino Médio.....	81
2.3 Os traços históricos e culturais da Educação Física e a relação com a reconfiguração do Ensino Médio.....	88
CAPÍTULO 3 - O PROFESSOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DE GURUPI-TOCANTINS.....	98
3.1 Perfil dos Professores de Educação Física no Ensino Médio de Gurupi-TO	98
3.2 Trajetória histórica da Educação Física: memórias do passado dos estudantes do Ensino Médio e acadêmicos do Ensino Superior	113
3.2.1 <i>Habitus</i> professoral e prática pedagógica	114
3.2.2 História dos professores enquanto estudantes do Ensino Médio.....	121
3.2.3 História dos professores enquanto acadêmicos do Ensino Superior.....	135
3.3 Histórias e memórias dos professores de Educação Física: das lembranças escolares à prática pedagógica atual	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
APÊNDICE A - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	187

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL	212
ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	214

INTRODUÇÃO

A Educação Física como campo de conhecimentos, saberes e práticas, abrange a sua presença em diferentes espaços sociais o que pode ser comprovado, como exemplo os catorze (14) Grupos de Trabalhos Temáticos, considerados instâncias organizativas responsáveis pelas discussões e pesquisa, constantes dos Congressos Anuais do CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. As discussões e o acúmulo qualitativo de conhecimentos científicos têm sido reconhecidos a cada ano. Esta dissertação pretende abordar um determinado espaço da Educação Física, mais próprio e usualmente conceituado como o espaço escolar, no presente caso, na etapa final da Educação Básica Brasileira: o Ensino Médio.

Na perspectiva da construção do objeto de estudo e problema de pesquisa indaga-se quais os entrelaçamentos de saberes e práticas tecidos pelas histórias e as memórias de Professores de Educação Física, nas trajetórias de seus percursos de formação, desde sua condição de jovem estudante do Ensino Médio (lembranças das aulas de Educação Física, práticas corporais e esportivas), transitando pela Formação Superior até a Prática Pedagógica.

Para a construção do objeto de pesquisa, foi preciso adentrar em discussões sobre os saberes profissionais, já que esses

[...] são temporais em um terceiro sentido pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças (TARDIF, 2000 p.14).

A procura pelos saberes profissionais e o desenvolvimento da carreira do professor de Educação Física na educação, tem se tornado uma incansável busca por experiências, onde a “sala de aula” e “outros espaços sociais” se tornaram laboratórios para a construção da formação docente. Sobre isso, Bourdieu (2018, p. 90) pode ter contribuído, no sentido de mostrar, como produto da história, o *habitus*, aquele capaz de produzir práticas, individuais e coletivas, que podem avalizar a presença ativa das experiências advindas do passado, uma vez que, “depositadas em cada organismo como forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem de forma mais segura que todas as regras formais e que todas

as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo”.

Todavia, cabe ressaltar a significativa contribuição da concepção de Bourdieu (2018, p. 93) quanto ao que se refere ao *habitus*, uma vez que esse pode ser entendido como

[...] a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua *independência relativa* em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual com o mundo no mundo (BOURDIEU, 2018, p. 93). *Grifos do autor*

Além dos saberes do passado em consonância com os saberes profissionais, é preciso alinhar os conhecimentos que podem ser adquiridos pela Educação Física, na atualidade. Pensando nisso, acredita-se no potencial de uma pesquisa de natureza histórica para abarcar a trajetória e as experiências dos indivíduos advindos do espaço social e escolar do qual fez parte, que pode trazer uma bagagem significativa para os saberes de um professor de Educação Física na atualidade.

Foi pensando na história de vida do professor de Educação Física, nas suas experiências, saberes, conhecimentos que foram sendo incorporados e internalizados durante a sua trajetória profissional, como constitutivos de *habitus*, ou seja, formas de ser, pensar e agir no mundo que interferiram ou acrescentaram na prática professoral, que surgiram as seguintes interrogações: como as histórias e memórias dos Professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas e privadas da cidade de Gurupi-TO se dão, se cruzam e entrelaçam na configuração das práticas pedagógicas atuais, em três tempos da vida: enquanto estudantes secundaristas, estudantes universitários e docentes.

Nesse sentido, acredita-se na importância, tanto dos saberes acadêmicos aprendidos nas universidades ou nos cursos formadores de professores, como dos saberes advindos de outros espaços de formação que, no conjunto, podem determinar formas de pensar e de agir dos professores (BALDINO e DONENCIO, 2014).

Avaliando o problema apresentado, o estudo tem como objetivo primário desvelar as histórias e as memórias dos Professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Gurupi, buscando evidenciar os nexos culturais da relação com o seu processo de formação em três tempos de vida com as práticas pedagógicas atuais. Mais especificamente, busca-se fazer um levantamento bibliográfico sobre a história da Educação

Física a fim de relacionar com as memórias dos professores; compreender a constituição do campo da Educação Física no Ensino Médio a partir da LDB e da atual reforma; mapear e caracterizar as práticas pedagógicas dos docentes de Educação Física do Ensino Médio e suas relações com as histórias e memórias dos três tempos de suas vidas, supracitados.

Tomando nota destas prerrogativas cabe ressaltar que as motivações que me levaram a realização dessa pesquisa surgiram quando iniciei a minha graduação. Ingressava em uma universidade a aproximadamente 1200km de distância de casa, que até então, era em uma fazenda, localizada nas proximidades de uma cidade pequena, Alto Taquari-MT, atualmente com pouco mais de 11 mil habitantes, assim, pode-se considerar que era uma jovem de 17 anos natural do interior do Mato Grosso que chegava para morar em uma cidade, relativamente grande, de mais de 80 mil habitantes, longe da família e, com muitos sonhos. Foi um início difícil, mas, que hoje entendo ser necessário para alcançar os meus objetivos e realizações.

Com um passo adiante no processo de construção do meu futuro e da realização dos meus sonhos como jovem universitária, me deparei com os mais diferentes contextos e histórias, encarei dificuldades e obstáculos com uma bagagem simples advinda dos poucos conhecimentos que obtive no Ensino Médio ao que se refere à área da Educação Física, porém carregada de entusiasmo e determinação para aprender cada vez mais. O caminho seria árduo, embora não me preocupasse com o que viria pela frente, sempre determinada a alcançar melhores oportunidades do que aquela jovem secundarista da cidade do interior, que chegara com poucas informações do mundo que a cercava e do que teria que explorar.

Procurava novidades, àquilo que pudesse enriquecer os meus conhecimentos, queria mais, com o desejo que, desde a infância, carreguei comigo, o de ser professora, já que, o que vivenciei no Ensino Médio não foi tão enriquecedor ao que se refere às aulas de Educação Física. Era moradora da zona rural, 12 km da cidade e, estas aulas aconteciam no contraturno, por sempre me deslocar de ônibus escolar para as aulas no turno vespertino com o transporte oferecido pela prefeitura do município, não tinha condições de ir em outro horário por conta própria, ficava então, com as aulas teóricas que aconteciam por meio de uma apostila, no horário normal das aulas. Talvez a maior motivação para a escolha de ser professora de Educação Física, tenha sido a frustração de não poder participar destas aulas na escola.

O processo formativo no Ensino Superior me proporcionou muitas experiências, pude conhecer diferentes metodologias de ensino com oportunidades de aplicá-las durante

os estágios supervisionados e até àqueles remunerados com bolsa. Os estágios e as experiências remuneradas e não remuneradas que tive durante a faculdade, foram inspiração para os próximos passos na carreira de professora de Educação Física.

No início da jornada profissional, atuei nas mais diferentes frentes que a Educação Física me possibilitou, com os esportes (escolinha de natação), com a área de atividade física e saúde (academias de musculação) e, no lugar que eu sempre quis, as salas de aula. Inicialmente, como contrato na rede estadual de ensino do Tocantins, em uma escola conveniada, me apaixonei ainda mais pela profissão, embora tenha encontrado alguns percalços no meio do caminho, por ser contratada temporariamente, tive que deixar a escola, meus alunos e minhas aulas nas mãos de uma professora de cargo efetivo. Percebi que o caminho era nunca parar de estudar, me especializei em Educação Física Escolar, fui aprovada em três concursos públicos para a minha área de atuação, tomei posse em dois deles e ainda pude experienciar à docência no ensino superior, que me renderam ainda mais oportunidades e possibilidades e alçar maiores voos.

Foi justamente, atuando na formação de professores de Educação Física que me deparei com inúmeras possibilidades, como o Estágio Supervisionado no Ensino Médio, as intervenções coletivas de outras disciplinas e até a minha inserção como professora supervisora bolsista do PIBID. Estas experiências foram significativas, aprendi muito e tenho certeza de que contribuí para a formação de professores com bagagem suficiente para o desenvolvimento de sua futura prática pedagógica.

Contudo, ante os primeiros trabalhos realizados e as experiências que fui adquirindo pelo caminho, pude visualizar realidades diferentes com práticas pedagógicas diversas. Pensando nessa trajetória, como jovem cheia de sonhos e com poucas experiências advindas de um Ensino Médio, foi que me deparei com essa proposta de pesquisa, uma vez que, ser estudante da etapa final da educação básica e adentrar em um curso superior de formação de professores com nenhuma experiência na área e com poucas motivações advindas da trajetória histórica, pode gerar uma infinidade de proposições, tanto no que tange a carreira profissional, como os desafios que vêm junto com ela.

Não obstante, foi uma trajetória carregada de encontros e desencontros que me mostraram possibilidades e novas perspectivas no que tange a formação do professor de Educação Física para a prática pedagógica, principalmente para a etapa do Ensino Médio que atualmente, tem sido uma das áreas de atuação que representa uma fase de escolhas pessoais e profissionais tanto do aluno como do professor ao que se refere aos inusitados

conflitos que podem surgir, no meio e nas relações, individuais e coletivos. Outra prerrogativa para a seleção de tal etapa da educação básica se dá pelas inúmeras cobranças que a sociedade como um todo se depara atualmente, resultados significativos e convenientes com o que o mercado de trabalho recomenda para um funcionário de qualidade. O sistema então, faz com que tamanha cobrança chegue aos documentos de referência para elaboração de planos de ensino e principalmente ao processo de formação dos professores.

O sentido pelo qual me propus apresentar essa pequena trajetória, está no passo de ilustrar o quanto os profissionais que atuam na educação e na Educação Física, hoje, podem ter caminhos sinuosos e encontrar obstáculos, influências, motivações, ou não, em sua trajetória de vida para trazer resultados que sejam expressivos para a sua prática pedagógica e, também para mostrar a minha história, a trajetória que construí para alcançar os saberes profissionais que desenvolvo nas minhas atuais práticas pedagógicas.

O caminho percorrido pelos atuais professores de Educação Física inseridos no Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Gurupi-TO em relação com a sua prática pedagógica, como temática central se justifica a partir de sua relevância social, pessoal e científica, as quais podem ser delineadas da seguinte forma: enquanto relevância social procuro contribuir para a formação dos futuros profissionais de Educação Física e fazer com que os professores atuantes nos diferentes espaços entendam, mais a fundo, a relação existente entre a sua história e memórias, com a prática pedagógica, no que se refere ao Ensino Médio. Além de mostrar o quão importante as memórias, a trajetória pessoal e profissional, o *habitus*, as experiências e as vivências, são importantes para o que o presente e o futuro nos reserva.

No que tange a relevância pessoal, esse estudo pode me possibilitar uma maior visão e entendimento do processo de formação dos professores de Educação Física para o Ensino Médio, seja ele de construção pessoal, social e/ou cultural. Por meio desta pesquisa, acredito que seja possível, encontrar sentidos para a minha prática pedagógica, no que se refere às metodologias de ensino, às experiências e vivências que tive e que, no meio do caminho, foram esquecidas ou adormecidas.

Cientificamente, torna-se relevante no trato dado aos resultados obtidos tanto no que alude à formação do professor de Educação Física para atuar no Ensino Médio quanto às práticas pedagógicas relacionadas ao seu conhecimento empírico. Acredita-se na relevância científica dessa pesquisa, por despertar o interesse de instituições de ensino superior a rever seu currículo de forma assertiva para as experiências que podem enriquecer ainda mais o

processo formativo, além de trazer para as instituições que oferecem o Ensino Médio, um olhar diferente para os conhecimentos e experiências que podem surgir das relações sociais, familiares e culturais advindas da trajetória de vida de professores e alunos.

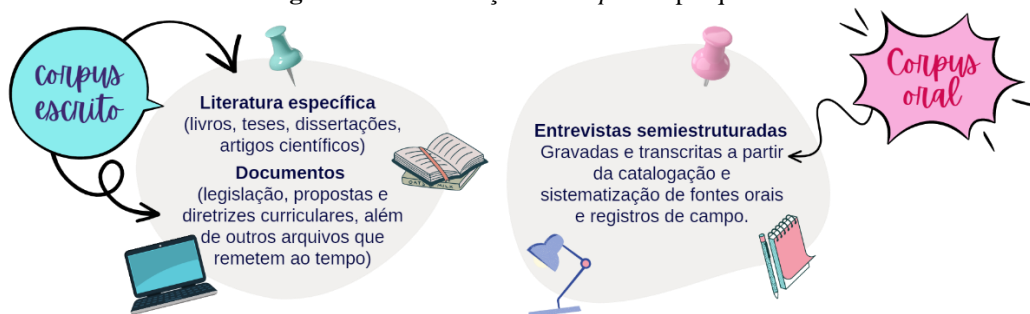
Assim, este estudo justifica-se e torna-se relevante, pela ideia de delinear uma trajetória de estudo, pesquisa e trabalho do professor de Educação Física para o campo de atuação em tela, o Ensino Médio. Nesse sentido, é importante que os professores que já atuam nessa área e nessa etapa da educação básica compreendam o processo de construção histórica e sua relação com o trabalho desenvolvido e, ainda que reconheçam sua caminhada de formação acadêmica a fim de se tornarem indivíduos críticos a ponto de apresentar possibilidades de intervenção e práticas pedagógicas coerentes com realidades distintas.

Propositalmente, acredita-se que fazer com que o professor busque as melhores palavras para se expressar, dando à entrevistadora a possibilidade de compreender seus pensamentos e ideias advindos do seu processo de formação pode, “a partir de suas experiências, construir as relações necessárias à produção de sentidos” (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

Percursos metodológicos da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa histórica de enfoque qualitativo, descritivo e exploratório, que delineou-se a partir dos procedimentos metodológicos da história oral, que aqui foram organizados da seguinte forma: um **corpus escrito** de duas naturezas, a literatura específica, que se utilizou de livros, teses, dissertações, artigos científicos e a documental que se utilizou de legislações, propostas e diretrizes curriculares, além de outros arquivos que remetem ao tempo indicado pelos entrevistados e; um **corpus oral** de entrevistas abertas e semiestruturadas que foram gravadas e transcritas a partir da catalogação e sistematização de fontes orais e registros de campo.

Figura 1 – Constituição do *corpus* da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

Por se tratar de uma pesquisa que se desenvolve para além da atualidade e da prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio de Gurupi-TO, se fez necessário abarcar um processo histórico que remetesse ao passado desses professores, com o intuito de relacionar suas experiências e relações com o momento presente. Assim, considera-se a utilização da pesquisa histórica, dita por Rodrigues (1978, p. 22) como sendo

[...] a descoberta cuidadosa, exaustiva e diligente de novos fatos históricos, a busca crítica da documentação que prove a existência dos mesmos, permita sua incorporação ao escrito histórico ou a revisão e interpretação nova da História. Ela deve obedecer aos princípios críticos da disciplina, às regras acumuladas pelo equipamento das chamadas ciências auxiliares, em suma, identificar-se com as técnicas do historiador. A descoberta dos fatos, da documentação, e o seu uso correto constituem a pesquisa.

Concomitantemente, à pesquisa história, tratou-se do enfoque qualitativo, uma vez que as questões e focos de interesse são amplos e, vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa que se aplica parte da obtenção de dados descritivos advindos do *corpus* escrito e oral, tanto do que se encontra nos escritos, como o que se alcança com as entrevistas realizadas com os professores em contato direto com a pesquisadora e com a prática pedagógica estudada, todavia, o que se propõe neste, é “compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58). E, também de dados exploratórios, advindos do *corpus* escrito que se desenvolve, a partir de um levantamento bibliográfico e documental a fim “de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos”, como o de adentrar nas especificidades da área e dos participantes da pesquisa (GIL, 2008, p. 27).

Para acolher as fontes orais no intuito de alcançar narrativas de histórias e memórias para além da presencialidade, utilizou-se dos procedimentos metodológicos da História Oral. Esta, por sua vez, é entendida como “um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos”, que se aplica por meio de um conjunto de procedimentos, desde a elaboração do projeto ao estabelecimento do grupo a ser entrevistado. Empregar o uso da fonte oral e da entrevista, a primeira como um registro de qualquer recurso que guarda vestígios de manifestações da oralidade, a segunda como um processo dialógico, gravados em aparelhos eletrônicos e vertidos do oral para o escrito (MEIHY e HOLANDA, 2022, p. 17).

Para a constituição do *corpus* oral coletou-se histórias de vida através de entrevistas semiestruturadas, com questões geradoras, pautadas na história oral. Para Minayo (2016, p. 58), a entrevista é uma conversa a dois realizada pela entrevistadora tendo sempre uma finalidade, além disso, “ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”. Cabe destacar que, a classificação de entrevista utilizada, para esse estudo, foi a semiestruturada, por combinar perguntas abertas e fechadas que facilitam o contato com o entrevistado e por possibilitar o discurso dentro da temática, sem se prender à indagação.

Além disso, como afirma Bourdieu (1997, p. 697) a boa pesquisa parte da escolha dos entrevistados, na liberdade do pesquisador em escolher os pesquisados entre as pessoas conhecidas, com proximidade social e/ou familiar no sentido de assegurar uma comunicação ‘não violenta’, uma vez que “quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá [...] garantias contra ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas” além de favorecer uma intervenção acerca da proximidade com os casos a serem analisados, uma vez que a entrevista pode aproximar a leitura das pessoas com pontos de vista diferentes sob a possibilidade de serem confrontados, ou “trazer à luz a representatividade do caso diretamente analisado, um professor [...], agrupando em torno dele ‘casos’ que funcionam como variantes” (BOURDIEU, 1997, p. 10). Para Pierre Bourdieu, na entrevista,

[...] quando existe uma certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado as pessoas ficam mais à vontade e se sentem mais seguras para colaborar. O autor aconselha, na medida do possível, falar a mesma língua do pesquisado, ou seja, o pesquisador deve descer do pedestal cultural e deixar de lado momentaneamente seu capital cultural para que ambos, pesquisador e pesquisado possam se entender. Se isso não acontecer provavelmente o pesquisado se sentirá constrangido e a relação entre ambos se tornará difícil. O pesquisador deve fazer tudo para diminuir a violência simbólica que é exercida através dele mesmo (BONI e QUARESMA, 2005, p. 76).

Como a proposta partiu das fontes orais em específico, das narrativas de vida de indivíduos e, por ter a centralidades nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física em consonância com as suas histórias e memórias, optou-se por utilizar da história oral temática, configuração metodológica de história oral que “dispõem à discussão em torno de um assunto central definido”, que busca uma variante considerada legítima de quem presenciou um acontecimento. Nesse sentido, somente quem pode narrar as vivências e

experiências vividas em sua trajetória de vida é o próprio indivíduo (MEIHY e HOLANDA, 2022, p. 39).

Concentrando a temática nas histórias e memórias dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio de Gurupi-TO, pode-se dizer que a delimitação da comunidade de destino de base material está na Educação Física e nos profissionais inseridos na área e a base psicológica está nas experiências vividas no Ensino Médio, tanto como jovem secundarista quanto como professor. A colônia que delimita ainda mais os participantes inseridos na pesquisa, como parte dividida para possibilitar o entendimento do todo pretendido, está nos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio e, a rede, como subdivisão da colônia, está naqueles que estavam atualmente, desenvolvendo suas atividades em escolas públicas e privadas de Gurupi-TO.

A história oral, utiliza-se das narrativas que os entrevistados podem fornecer sobre o assunto e, por ser temática tem um assunto central a ser focalizado e interpretado a partir das entrevistas, que pode confrontar opiniões ou não (MEIHY e SEAWRIGHT, 2021).

Mais do que isso, Bourdieu (1997, p. 10) afirma que na entrevista, a partir da sua transcrição

[...] que faz o discurso oral passar por uma transformação decisiva, o título e os subtítulos (sempre tomados das palavras dos entrevistados) e sobretudo o texto que fazemos para preceder ao diálogo, estão lá para direcionar o olhar do leitor para os traços pertinentes que a percepção distraída e desarmada deixa escapar. Eles têm a função de lembrar as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor do discurso é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais, tudo o que se dissimula e se passa ao mesmo tempo no discurso transcrito, mas também na pronúncia e na entonação, apagadas pela transcrição, como toda a linguagem do corpo, gestos, postura, mímicas, olhares, e também nos silêncios, nos subentendidos e nos lapsos (BOURDIEU, 1997, p. 10).

Assim, neste estudo, utilizou-se como fonte oral, os professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio de Gurupi-TO com o intuito de entender a sua prática pedagógica por meio da trajetória histórica e memórias de formação pessoal e profissional. Além disso, a História oral foi utilizada como um “documento importante para aprofundar a discussão e suas diferentes versões, interpretações e representações que os entrevistados têm hoje, sobre seu passado, suas experiências sociais revisitadas” (ALMEIDA, 2009, p. 33).

Construção do *corpus* escrito

De forma sequencial, a proposta desenvolveu-se inicialmente, na composição do *corpus escrito*, por meio de um levantamento bibliográfico relacionado às palavras-chave desse estudo (Educação Física. Ensino Médio. Prática Pedagógica. Formação Profissional. História. Memórias), que podem ser visualizados nos capítulos 1 e 2, já que eles tratam, consecutivamente, dos traços constitutivos e históricos da Educação Física Escolar e da Educação Física no Ensino Médio, desde a promulgação da LDB de 1996 ao contexto atual.

O *corpus* escrito do trabalho desenvolveu-se bibliograficamente, acerca da história da Educação Física contada por diferentes autores, sua trajetória histórica e a inserção no âmbito escolar, os entrecruzamentos da Educação Básica, principalmente no que tange o Ensino Médio e, no Ensino Superior no que se refere à formação de professores. Tudo isso, com o intuito de agregar discussão ao período da vida dos entrevistados e às práticas pedagógicas experienciadas em cada época.

Para o que se propõe para essa discussão, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, aprofundando nos descritores a História da Educação Física e o Novo Ensino Médio. Baseou-se, para a construção histórica e cultural, nos estudos de Castellani Filho (1988), Soares (2004), Darido e Sanches Neto (2005) e Bracht (1997), além de estudos que trouxeram a especificidade das reformas do Ensino Médio no recorte temporal de 2017-2021.

Concomitantemente as leituras, foi também necessário inserir entraves advindos dos documentos que permeiam a educação básica e suas reformas, o ensino superior e os seus contrapontos curriculares. Assim sendo, utilizou-se dos principais documentos que norteiam a educação brasileira: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1992); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996); Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017); assim como Propostas Curriculares do Estado do Tocantins (2009; 2019; 2022), as Diretrizes Curriculares Nacionais e do Tocantins, da Educação Básica, do Ensino Médio e do Ensino Superior dentre outras Leis, decretos, pareceres e documentos que surgiram no decorrer da construção teórica, desde o ano de nascimento dos participantes até os dias atuais.

A análise destes dados se deu sistematicamente, tomando como base a Análise de Conteúdo proposta por Franco (2005), em que os objetivos propostos pela pesquisa são respondidos através de unidades de análise. Com o propósito de aprofundar nos períodos predeterminados dos escritos supracitados e na busca por traços históricos e culturais da

Educação Física, optou-se por utilizar da unidade de registro do tipo tema, em que se faz asserção sobre determinado assunto e; do tipo item, em que se utiliza do texto, do artigo literário, do livro ou de um programa de rádio, para caracterizar alguns atributos definidores (FRANCO, 2005).

Nesse sentido e a partir do delineamento sugerido por Franco (2005), organizou-se a análise em dois momentos:

1) a pré-análise, fase que corresponde às buscas iniciais e possui três incumbências, sendo elas: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e/ou dos objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (FRANCO, 2005, p. 47);

2) a definição das categorias, momento de classificação de elementos constitutivos de um conjunto e posterior reagrupamento baseado em afinidades.

Construção do *corpus* oral

Posteriormente, tratou-se de identificar o número de escolas de Gurupi-TO, que ofereciam o Ensino Médio, que disponibilizavam a disciplina de Educação Física e possuíssem professores graduados na área. Esse processo aconteceu a partir de visitas a Diretoria Regional de Ensino, às escolas em pleno funcionamento e, ainda por meio de informações contidas nos sites de busca confiável do município e estado.

No entanto, acredita ser de suma importância fazer uma delimitação do campo de pesquisa, ao que se refere ao Estado do Tocantins, ao município de Gurupi, às escolas que oferecem o Ensino Médio e os professores que atuam nesta etapa. Considera-se que o Tocantins é o estado mais novo do Brasil, fica localizado a sudeste da Região Norte e divide fronteiras com Goiás, Mato Grosso, Pará, Maranhão, Piauí e Bahia. O Estado é subdividido em 13 regionais para o trabalho com a educação, a saber: Araguaína, Arraias, Araguatins, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Miracema do Tocantins, Palmas, Paraíso do Tocantins, Pedro Afonso, Porto Nacional e Tocantinópolis, que somam 493 Unidades de Ensino, com 140 na Zona Rural e 353 na Zona Urbana, nestas unidades, foram matriculados 9.121 estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 73.373 nos Anos Finais e 60.082 no Ensino Médio, totalizando 157.200 estudantes matriculados na rede estadual de ensino do Tocantins (IBGE, 2021).

Gurupi, um dos centros regionais de educação do Tocantins, conta, atualmente, com catorze (14) Unidades Escolares que oferecem o Ensino Médio¹, sendo sete (7) da rede estadual de ensino, uma (1) pública federal e seis (6) da rede privada. Assim a pesquisa desenvolveu-se a partir das escolas que ofereciam a etapa Ensino Médio – Regular e/ou Técnico – no município de Gurupi-TO. Consideravelmente, juntas reúnem catorze (14) professores de Educação Física que atuam nas referidas Unidades Escolares, sendo: oito (8) na rede estadual, dois (2) na escola pública federal e quatro (4) na rede privada de ensino.

Destes participantes, foram selecionados àqueles professores que fossem graduados em Educação Física de ambos os sexos, que estivessem atuando no Ensino Médio (Regular e/ou Técnico) há pelo menos um ano e aceitassem participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Enquadraram-se nos critérios, 14 professores de Educação Física que atuavam no Ensino Médio – Regular e Técnico, do município de Gurupi no Estado do Tocantins. Trata-se de uma amostra não probabilística, delimitada por conveniência a partir dos critérios de inclusão. Todavia, durante o processo de pesquisa e coleta de dados, um (1) professor aposentou, um (1) se desligou da escola privada e quatro (4) não participaram por desencontros e impossibilidades na realização da entrevista, totalizando oito (8) participantes da pesquisa, duas (2) mulheres e seis (6) homens, quatro (4) do Ensino Público Estadual, três (3) do Ensino Privado e, um (1) do Ensino Público Federal.

Cabe ressaltar, que o projeto de pesquisa deste estudo, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, conforme as recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde, nº da lei CNS 466/2012 que rege as pesquisas com seres humanos. Somente após aprovado (parecer consubstanciado nº 5.767.951) iniciou-se as entrevistas e o contato com os professores, realizando-se nos meses de janeiro e fevereiro de 2023, seguida das demais etapas do processo.

Assim, foi realizado um contato inicial com os professores de Educação Física, onde apresentou-se o objetivo desta pesquisa e a partir de então solicitou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, a fim de estar ciente de todas as etapas a serem desenvolvidas durante a pesquisa e, de todas as informações contidas em todo o processo de pesquisa. Concomitantemente, os participantes foram contactados de forma

¹ Dados referentes ao ano de 2022.

virtual através de um Roteiro de Entrevista criado na Plataforma *Google Forms*, desenvolvido a partir de questões geradoras que delinearão a identificação pessoal e a construção do perfil, suscitados por questões objetivas.

Logo em seguida, agendou-se as datas e horários para as entrevistas com os profissionais do componente curricular, Educação Física, que atuam no Ensino Médio de cada escola selecionada. Com cada participante, foi definido, a data, o horário e o local, de acordo com a disponibilidade de cada um, e, que resguardassem e deixasse-os mais à vontade, para responder às perguntas. Assim que houve a resposta positiva quanto ao consentimento dos participantes, iniciou-se a entrevista, contando com auxílio de um equipamento de áudio (Gravador de voz digital – aplicativo IOS/Iphone 11), para auxiliar na gravação das respostas, procurando deixar o professor e/ou a professora, à vontade para responder as questões.

Para a coleta de dados, utilizou-se como instrumentos: entrevista semiestruturada², à priori, na Plataforma *Google Forms* com questões mais objetivas e, à posteriori, no contato presencial, com questões mais subjetivas, no intuito de deixar o entrevistado discorrer sobre a temática de forma mais espontânea. Optou-se por utilizar de um gravador de áudio e um diário de campo, para registrar o máximo de informações dos participantes e para possíveis e importantes apontamentos que fossem surgindo. O tempo destinado à entrevista foi delimitado pelo próprio entrevistado de modo a não comprometer o desenvolvimento de suas atividades.

Com todo o material em mãos, iniciou-se o processo de tratamento das entrevistas, em que o oral passa para o escrito. Esse processo se deu em três momentos a partir da proposta de Meihy e Seawright (2021):

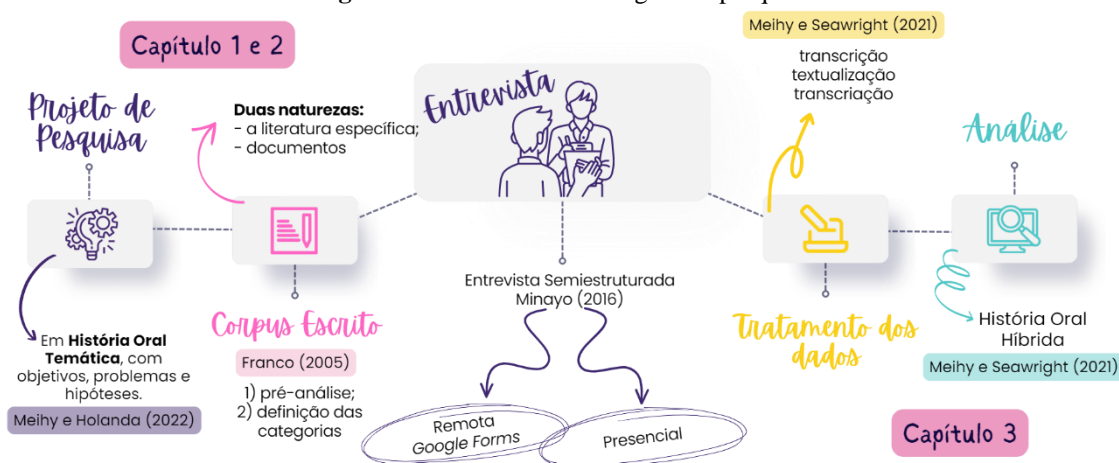
- 1) **Transcrição:** todas as informações que foram obtidas pela Plataforma do *Google Forms*, juntamente com as informações acrescentadas da entrevista presencial e das anotações contidas no diário de campo foram transcritas, ou seja, foram colocadas as palavras ditas em estado bruto, o mais próximo possível de como foram emitidos;
- 2) **Textualização:** foi realizado um aprimoramento do texto a fim de obter maior clareza no produto textual, eliminou-se as perguntas, erros gramaticais foram corrigidos e palavras sem peso semântico foram reparadas.

² O roteiro de entrevista e a composição das questões geradoras foram apresentadas no decorrer da exposição das narrativas no capítulo 3.

3) **Transcrição:** transformou-se o produto textual para que as sensações e a atmosfera da entrevista estivessem postas, teatralizando e recriando o que foi dito para uma boa comunicação com o leitor.

Posteriormente ao tratamento dado às entrevistas, iniciou-se o momento de análise dos dados, em que se utilizou da história oral híbrida, que faz uso do cruzamento documental, abrangendo um debate historiográfico e aos usos de outros suportes indicativos de argumentos, aqui postos, como aqueles que obtiveram maior relevância no sentido de responder à questão problema. Além disso, destaca-se por superar as gravações e “promover a mescla de análises derivadas das entrevistas cruzadas com outros documentos” (MEIHY e SEAWRIGHT, 2021, p. 161). Para tanto, foi preciso fazer uma intersecção das narrativas obtidas por meio das fontes orais, com os documentos que permeiam a área da Educação Física no tempo vivido por cada participante (Referenciais Curriculares e Documentos Norteadores para o Ensino Médio, Projetos Pedagógicos dos cursos de Ensino Superior, Diretrizes Curriculares Nacionais e do Tocantins, dentre outros), não com a finalidade de comprovar qualquer situação dita por eles, mas sim, no sentido de obter uma maior abrangência na discussão, de adentrar um pouco mais na historicidade do indivíduo e de conhecer os espaços em que ele esteve inserido.

Figura 2 - Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

Notadamente, a entrevista é a centralidade do processo, embora não seja o ponto inicial da pesquisa. Em resumo, a pesquisa parte da construção do projeto de pesquisa, em que se apresenta a temática, os objetivos, justificativas, problemática, hipótese, fundamentação, procedimentos, bibliografia e cronograma, em mais específico, se concentra na constituição dos princípios básicos da História Oral: de quem, como e por quê. Logo,

foram sendo desenvolvidas as primeiras etapas da pesquisa em que se constituiu o *corpus* escrito, o *corpus* oral (entrevista), o tratamento das entrevistas e por fim, a análise, utilizando dos pressupostos da história oral híbrida.

Estrutura e apresentação da discussão

O trabalho foi estruturado em três capítulos, dos quais o primeiro trata, especificamente, da fundamentação teórica que foi composta por discussões e proposições de autores da área, onde busca-se mostrar, inicialmente, a trajetória histórica e percalços da Educação Física Escolar, na qual se apresenta a Educação Física no Brasil, acrescentando à discussão, sua história, sua inserção no âmbito escolar e o seu processo de regulamentação até os dias atuais. No decorrer do capítulo, propõe-se apresentar a formação docente, desde sua origem enquanto curso de ensino superior, uma busca por instituições que ofertam a formação de professores em Educação Física no Brasil e no Tocantins, além ainda de destacar a docência e seus cruzamentos formativos para além do aporte teórico da literatura e adentrando na promulgação da LDB, dos PCNs e da BNCC. O capítulo embasou-se principalmente, nos escritos de Soares (2004; 2012), Oliveira (2006), Bracht (1997), Castellani Filho (2010), Darido e Sanches Neto (2005), Souza Neto *et.al.* (2004), Azevedo e Malina (2004), Pinho (2007), dentre outros.

O capítulo seguinte contextualiza a Educação Física no Ensino Médio, seus conceitos e perspectivas baseadas nas Leis e documentos norteadores para a referida etapa de ensino, assim como propõe reflexões acerca de ações no âmbito escolar. À priori entender a importância da Educação Física, perpassando pelas escolhas e oportunidades dos jovens e o mercado de trabalho, resgatando a discussão de prática pedagógica e participação de alunos/jovens do Ensino Médio em alguns objetos de conhecimento e, a possível influência da sociedade e da cultura a qual está inserido. Os principais autores que contribuíram com a discussão foi Correia (2011), Castellani Filho (1988), Soares (2004), Darido e Sanches Neto (2005), Bracht (1997), Neira e Souza Junior (2016), Martineli *et al.* (2016), além dos documentos, LDB (1996), DCNEM (2018) e BNCC (2017).

No último capítulo, foi o momento em que se buscou compreender melhor o universo da prática pedagógica dos profissionais que atuam no Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Gurupi, no Estado do Tocantins, de modo a permitir uma possível reflexão sobre a sua história e memórias dos oito (8) Professores de Educação Física das escolas supracitadas. Assim, a discussão partiu, sistematicamente, de três etapas: a construção do

perfil dos professores, em forma de linha do tempo e/ou cronologia das categorias que surgiram das entrevistas; a apresentação e análise das lembranças por meio das narrativas, tanto das vivenciadas enquanto jovem secundarista, quanto estudante do Ensino Superior, tabeladas e quantificadas através de categorias e; a relação das histórias e memórias com a prática pedagógica atual, também tabeladas e categorizadas diante das temáticas que foram surgindo nas entrevistas.

Trata-se de contemplar as Histórias e as Memórias da Formação do Professor de Educação Física (Ensino Médio e Superior), com o propósito de serem apreendidos os entrelaçamentos e os alcances do processo histórico e de suas memórias de todo um itinerário de vida e estudo, presentes ou não na prática pedagógica atual.

CAPÍTULO 1

TRAÇOS HISTÓRICOS E CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: percalços, rupturas e continuidades

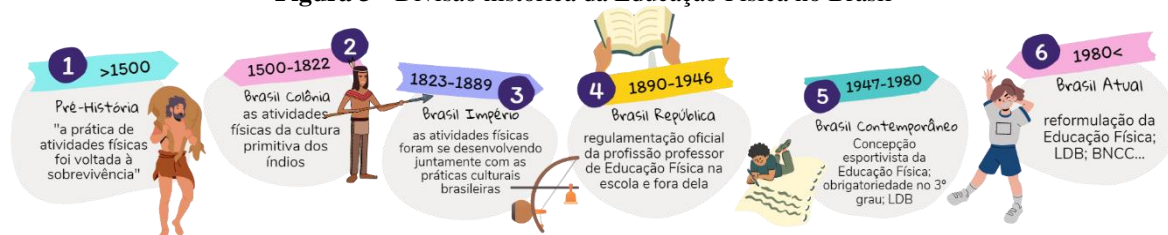
[...] a História é reescrita quando emergem perspectivas novas que nos permitem perceber o significado de certos acontecimentos do passado, que havia escapado à atenção dos contemporâneos. Estes acontecimentos inserem-se nos modelos de continuidade, incluindo os acontecimentos que constituíam o futuro para os que viviam no passado (...) Do mesmo modo, os nossos descendentes compreenderão melhor o nosso século do que nós porque serão capazes de ver as consequências de acontecimentos que ignoramos atualmente, e que constituem as premissas de tendências importantes que darão os seus frutos quando já não existirmos... (HOOK apud CASTELLANI FILHO, 1988, p.22)

Neste capítulo, pretende-se abordar os traços históricos da emergência e configuração da Educação Física Escolar no Brasil, dando destaques para os seus percalços, rupturas e continuidades.

A Educação Física iniciou-se como tantas outras áreas do conhecimento, com um rico e complexo universo teórico de discussões e premissas construídas, desconstruídas, formadas e transformadas, em diferentes países, até se concretizar a profissão que se defende, atualmente. Pode-se dizer que fez parte desta trajetória histórica, inúmeras concepções filosóficas, pedagógicas e legais, partindo desde a ideia de corpo individual e máquina, para um corpo capaz de produzir conhecimento. Houve o discurso higienista, a premissa do corpo saudável e até o corpo como força de trabalho, perpassando pelas teorias e discussões de classes sociais à instrumentalização de produção, do liberalismo ao positivismo, dentre tantas outras asserções que foram sendo construídas na sua história.

Para ilustrar melhor todo o percurso histórico que se dará no decorrer do capítulo, organizou-se um esquema, que pode proporcionar a compreensão do caminho percorrido pela Educação Física dos tempos primórdios aos dias atuais e seus entrecruzamentos com o ambiente escolar.

Figura 3 - Divisão histórica da Educação Física no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com Soares (2012)

1.1 História da Educação Física no Brasil

Embora o passado não mude, a história precisa ser reescrita a cada geração, para que o passado continue inteligível para um presente modificado (BURKE, 2000, p. 241).

Historicamente, a prática de atividades físicas acompanha a marcha ascensional do homem, desde a “Pré-História. Afirma-se na Antiguidade, estaciona na Idade Média, fundamenta-se na Idade Moderna e sistematiza-se nos primórdios da Idade Contemporânea” (RAMOS, 1983, p.15). Perpassa por um período de esportivização, universaliza seus conceitos durante esta construção e permanece até os dias atuais, moldada de acordo com as condições de vida e ambiente e, ao momento cultural e sócio filosófico que vivemos (RAMOS, 1983).

No período Pré-Histórico, a prática de atividades físicas foi voltada à sobrevivência, com características utilitaristas e místicas, desde a utilização da força e habilidades para a caça, transcorrendo pelas danças e exercícios corporais, rudimentares sistematizados até, no período paleolítico, onde existiram as práticas de jogos utilitários e recreativos (RAMOS, 1983).

Ao que se refere à introdução da Educação Física no Brasil, das formas mais longínquas estão as atividades físicas provindas das manifestações indígenas, as quais são datadas do ano de 1500. De acordo com Ramos (1982) citado por Soares (2012) as práticas de dança, saltos e giros acompanhados do som de uma gaita, foram registradas em cartaz escritas por Pero Vaz de Caminha. Neste período, do Brasil Colônia, as atividades físicas eram tradicionalmente as que conhecemos até hoje como parte da cultura primitiva dos índios, determinadas por suas características como, naturais, utilitárias, guerreiras, recreativas e religiosas.

As atividades físicas dos primeiros habitantes do Brasil eram parecidas, senão iguais, àquelas já analisadas na pré-história. Nossos indígenas ainda não conheciam os metais, estando ainda na idade da pedra lascada. Eram muito hábeis e, na luta pela sobrevivência, praticavam diversas atividades físicas. O arco e flecha, natação, luta, caça, pesca, montaria, canoagem e corridas faziam parte do seu dia-a-dia. Tudo leva a crer que a primeira prática esportiva introduzida no Brasil foi o remo (1566), apesar de sua conotação lendária. Os indígenas em nada contribuíram para a Educação Física brasileira. A sua condição de nomadismo impedia o aparecimento de um espaço ocioso que permitisse a criação de hábitos esportivos. O jogo da peteca foi a única contribuição original dos nossos indígenas ao universo esportivo nacional. Com a vinda dos primeiros negros africanos feitos escravos - ainda no século XVI -, chega uma dança, misto de ritual e de luta. Era a capoeira, hoje um esporte institucionalizado (OLIVEIRA, 2006, p.23).

Ainda no período colonial, mais precisamente no Rio de Janeiro e na Bahia surgiu outra forma de atividade física, a capoeira, criada pelos escravos no aprisionamento de suas senzalas. As atividades físicas realizadas pelos indígenas e escravos, representaram, contudo, os primeiros elementos da Educação Física no Brasil (SOARES, 2012).

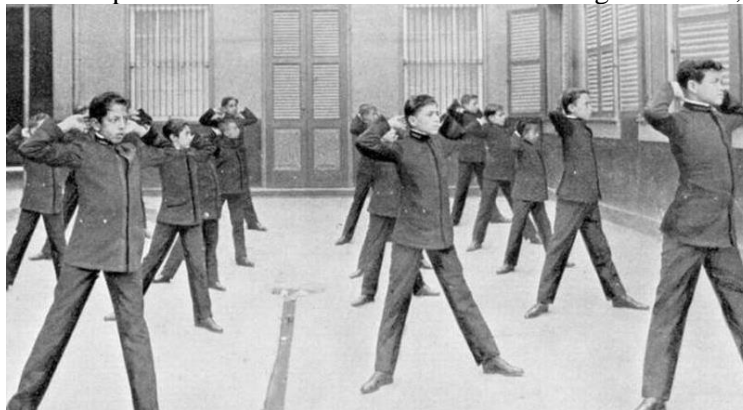
À posteriori, já no período do Brasil Império, que compreende os anos de 1822 a 1889, as atividades físicas foram se desenvolvendo juntamente com as práticas culturais brasileiras. Um dos primeiros movimentos que deu significado a Educação Física, aconteceu em 1823, quando foi lançado o “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos” de Joaquim Antônio Serpa, foi importante por descrever em suas entrelinhas que “educação englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito” além de entender os exercícios físicos em duas categorias: “1) os que exercitavam o corpo; e 2) os que exercitavam a memória” (GUTIERREZ *apud* SOARES, 2012, p.2).

Em 1824, surge a primeira Constituição que aposta na organização do sistema educacional, durante a fase imperial, e, a partir daí algumas reformas educacionais tentam minimizar o verdadeiro caos em que se encontrava a educação brasileira. “Mais ou menos por essa época tem início, efetivamente, a história da Educação Física no Brasil” (OLIVEIRA, 2006, p.24).

Tanto que a primeira escola a inserir a ginástica em seus currículos foi o Ginásio Nacional, hoje conhecido como Colégio Dom Pedro II (criado em 1837) (OLIVEIRA, 2006). Significativamente, a,

[...] introdução da Educação Física oficialmente na escola ocorreu, no Brasil, em 1851, com a reforma Couto Ferraz, embora a preocupação com a inclusão de exercícios físicos, na Europa, remonte ao século XVIII, Guths Muths, J.J. Rousseau, Pestalozzi e outros” (DARIDO e SANCHES NETO, 2005, p. 2).

Figura 4 - Ginástica Sueca para alunos do Ginásio Nacional do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro



Fonte: O GLOBO (2021)

Consideravelmente, durante toda a história foi perceptível que a Educação Física nasce praticamente ao mesmo tempo que a Escola, com os sistemas nacionais de ensino, típicos da sociedade burguesa emergente dos séculos XVIII e XIX. Levando em consideração tal feito, pode-se confirmar que foram inicialmente, os filantropos como Guths Muths (1759-1839) e Pestalozzi (1746-1827), que, em seus estudos, procuraram introduzir as atividades corporais no currículo escolar (BRACHT, 1997).

A influência destes pedagogos foi importante e significativa para a Educação Física no Brasil, todavia, passa a ser superada pela legislação da ginástica³ (influência dos métodos ginásticos desenvolvidos por P.H. Ling na Suécia), com a obrigatoriedade dela nas escolas primárias do município da corte, no Rio de Janeiro. Logo em seguida, houve também a implantação do Regulamento Geral da Educação Física que, no Brasil, ficou conhecido como método francês e, ainda uma outra influência e que também caracterizou a Educação Física no país, foi as características militares no desenvolvimento na prática no âmbito escolar (BRACHT, 1997).

Apesar dos esforços para a implantação da Educação Física nas escolas, o período imperial não proporcionou estímulos pedagógicos significativos para os exercícios físicos. São duas as grandes áreas de influência: a médica e a militar. A primeira, por intermédio de diversas teses da Faculdade de Medicina, onde o tema era a Educação Física. A segunda, a partir de 1858, onde o exercício físico tornou-se obrigatório nas Escolas Militares, o que acabou servindo como meio de divulgação das atividades físicas. Essas duas tendências marcaram, historicamente, a evolução da Educação Física brasileira. No âmbito esportivo, o remo era o mais importante. Não tinha praticamente nenhum concorrente em popularidade (OLIVEIRA, 2006, p. 24).

Notadamente, “a Educação Física confunde-se em muitos momentos de sua história com as instituições médicas e militares” (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011, p. 4). Sobre a primeira pode-se considerar que se trata de uma Educação Física voltada ao discurso médico higienista, que era compreendida como “sinônimo de saúde física e mental, como promotora de saúde, como regeneradora da raça, das virtudes e da moral” (SOARES, 2004, p. 69-70). Em face da referida proposta com influências de conhecimentos e de teorias gestadas no mundo europeu, o pensamento médico higienista e as contribuições da abordagem positivista da ciência

³ A Escola Alemã (fundador Guths Muths), Sueca (fundada pelo poeta e escritor Pehr Henrick Ling) e Francesa (por D. Francisco de Amros y Ondeño). A descrição e caracterização de cada uma delas pode ser mais bem entendida em SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3ª ed., Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

influenciaram de modo decisivo a educação escolar, a sociedade e a Educação Física brasileira (SOARES, 2004).

A sugestão partia da ideia da concepção médico-higienista, que, na escola, privilegiava-se a base anatomofisiológica. Todavia, acreditava-se ainda, que a Educação Física seria desenvolvida na escola, como proposta higiênica, eugênica e moral, contudo somente, na época do Brasil colonial que as questões relativas à saúde, à higiene e aos corpos dos indivíduos foram introduzidas nas elites e no âmbito de suas famílias (SOARES, 2004).

A ginástica oferecida nas escolas neste período passou por algumas renovações e foi desenvolvida inicialmente, na concepção, dominante, do higienismo, a qual tinha como preocupação central, os hábitos de higiene e saúde, além de fortalecer o desenvolvimento do físico e da moral por meio dos exercícios (DARIDO e SANCHES NETO, 2005).

[...] no ano de 1852, na província do Amazonas, é expedido um documento regulamentando a instrução pública primária, que juntamente com as matérias para o desenvolvimento moral, lê-se a indicação das práticas motoras orientadas: “com a instrução primária, se dará também a educação física e moral, a saber; a educação constituirá em limpeza, exercícios e posições e maneiras do corpo, asseio e decências do vestuário, o mais simples e econômico possível, danças e exercícios ginásticos, ornicultura, passeios de instrução (MARINHO, 1943 citado por ARANTES, 2008, p. 3).

Além disso, a Educação Física deveria estar associada a Educação Sexual a fim de transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles e raças puras (CASTELLANI FILHO, 2010). Jurandir Freire Costa citado por Castellani Filho (2010) em ordem médica e norma familiar, afirma que em virtude do alto índice de mortalidade, as famílias estavam se tornando incapazes de proteger a vida de crianças e adultos, assim:

[...] a higiene conseguiu impor à família uma Educação Física, Moral, Intelectual e Sexual inspirada nos preceitos sanitários da época. Essa educação, dirigida sobretudo às crianças, deveria revolucionar os costumes familiares. Por seu intermédio, os indivíduos aprenderiam a cultivar o gosto pela saúde, exterminando, assim, a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais..." (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 32).

Levando em consideração ainda, os traços higienistas, pode-se notar que a concepção de Ginástica como disciplina escolar, veio condicionada às aulas que submetiam os alunos, principalmente meninos, à exercícios do corpo livre e os exercícios dependentes de aparelho e acessórios, isso em meados de 1873. O Capitão Ataliba M. Fernandes citado por Arantes (2008), mestre de *gymnástica*, propôs uma espécie de Instrução primária específica para

atender alunos do sexo masculino. Utilizou-se de inferências da Grécia Antiga para este novo método de ensino, que propunha o emprego da flexibilidade, equilíbrio, luta, força, saltos e exercícios *pyrrichos*, natação e de volteios militares que seriam praticados. Além ainda do pórtico, das barras fixas, das argolas, da escada de cordas, dos paus, cabos e volantes, das barras paralelas, das escadas de madeiras, do graduador de saltos, dos pesos, das cordas, dos cabos, dos tamboretos que seriam usados como facilitadores da aprendizagem *ginnica* (ARANTES, 2008, p.3).

A proposta não foi muito bem aceita, por inúmeros motivos que foram sendo colocados por representantes da escola, e assim, sugeriram uma outra forma de ensinar a Educação Física, já que se tratava de crianças pequenas que naturalmente não iriam se adequar. Esta nova proposta estaria então condicionada a adequar-se às instalações escolares da época. As aulas de Educação Física, neste contexto, seriam restritas, simplesmente para a prática de exercícios simples e à prática da higiene, os exercícios mais complexos seriam, então, praticados pelo exército e, exclusivamente nas Escolas da Marinha (ARANTES, 2008, p.3).

Foi neste mesmo período e em decorrência das inúmeras discussões sobre a prática da Educação Física na escola que o professor começou a ser visto e valorizado por sua competência técnica e, mesmo no ensino elementar, passou a ser melhor remunerado, foi reconhecido que o ensino da disciplina na escola, caberia somente a ele, que na verdade, deveria “possuir processo, método, linguagem concisa e clara, dedicação ao trabalho, certo grau de energia e tenacidade, gente idônea” (PAIVA e PAIVA *apud* ARANTES, 2008, p.3). A partir de dado momento, cria-se a necessidade de uma formação profissional específica para a área.

A partir destes traços, encontramos algumas reformas educacionais provindas de pensadores como, Rui Barbosa, que, em 1882, propôs uma reforma – Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior – na qual a ginástica passaria a ser componente obrigatório, para ambos os sexos (as meninas não tinham obrigatoriedade em fazê-la), nas Escolas Normais, deveria se inserir a Ginástica nos programas escolares como disciplina curricular e em horas distintas ao recreio e depois da aula. Acreditava que os professores de ginástica deveriam receber o mesmo reconhecimento em relação aos professores de outras disciplinas. Concretizou-se, em parte, no Rio de Janeiro e nas escolas militares (DARIDO e SANCHES NETO, 2005). Nesse parecer, Rui Barbosa relata a situação da Educação Física em países mais adiantados politicamente e defende a Ginástica como elemento indispensável para formação integral da juventude (RAMOS citado por SOARES, 2012, p.2).

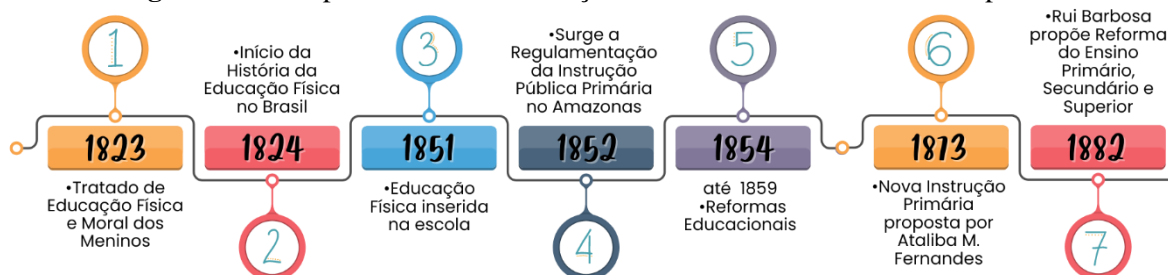
O posicionamento de Rui Barbosa - quando busca responder àqueles que negam importância ao que de corpóreo configura-se no Homem - revela a influência por ele sentida, do idealismo platônico – responsável pelo enaltecimento daquilo que emana do campo das ideias, em detrimento daquilo referente ao mundo corpóreo - e do racionalismo cartesiano – que afere a unidade do Homem à soma de suas partes material e espiritual - ambas conduzindo a uma visão dicotomizada de Homem, donde o componente material, corpóreo, apresenta-se subjugado ao elemento espiritual, a ele servindo de suporte (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 37-38).

Esta alteração e os pareceres propostos por Rui Barbosa são construídos por alcances à Grécia, buscando uma espécie de homenagem, além ainda, da utilização de documentos, informações e bibliografias de outros países, tais como: Estados Unidos, Áustria, Dinamarca, França, Inglaterra, Suécia e Suíça. Enfim, a prática da Educação Física

[...] possuía “função moralizadora, higiênica, agente de prevenção dos hábitos perigosos da infância, estratégia para a edificação de corpos saudáveis, instrumento que impediria a degeneração da raça; cultivaria por certo, valores cívicos e patrióticos concorrendo para a defesa da pátria” (ARANTES, 2008, p. 4).

Rui Barbosa, mesmo não apreciando e não sendo grande defensor da prática de atividades físicas, “solicitou a paridade das aulas de Educação *Physica* às demais disciplinas oferecidas pela escola elementar” (ARANTES, 2008, p. 4). E, além disso, solicitou melhores condições físicas para as aulas, a prática da *gymnástica* segundo preceitos médicos e recomendações guiadas pela concepção de gênero, foi defensor da melhor remuneração aos docentes.

Figura 5 - Principais marcos da Educação Física no Período do Brasil Império



Fonte: elaborado pela autora de acordo com Arantes (2008) e Soares (2004)

Cabe ressaltar aqui que, o período imperial, foi marcado, definitivamente por uma luta de classes e a educação passou por inúmeras reformas que foram destinadas ao ensino, restrito aos filhos das elites brasileiras. A inserção da Educação Física, como componente curricular no âmbito das escolas de ensino regular, não foi tranquila, mas sim questionável, já que as primeiras defesas surgiram dos médicos, que de forma julgável consideravam a sua prática

imoral para as mulheres, mas que ao mesmo tempo, defendiam sua prática como importante também para o público feminino. Em alguns estados do país o ensino da Educação Física para as mulheres foi proibido. Mas, em detrimento às várias discussões e mobilizações de grandes interessados na Educação e Educação Física no Brasil, houve diversas formulações legais que a inseriram na escola, com proibições e liberações. No final do período imperial, contudo, a discussão maior, centrava na educação pública e a Educação Física defendida também para as crianças oriundas da classe trabalhadora (SOARES, 2004).

De uma forma geral, podemos entender que a Educação Física no Brasil, no período do Brasil Império se resume na luta pela sua inserção no ambiente escolar. Sua proposta parte unicamente da promoção da saúde, higiene, raça e moral e suas funções, no entanto, higiênicas, eugênicas e morais (SOARES, 2004).

Após esse período de grande significado para a Educação Física no Brasil, buscaremos expor nos próximos parágrafos a sua trajetória no período do Brasil República. Resumidamente, foi o momento que trouxe a regulamentação oficial da profissão professor de Educação Física no âmbito escolar e também fora dele. Para a escola e a educação como um todo, grandes transformações foram acontecendo, partiu-se da concepção dominante higienista, ainda na primeira fase do período republicano, passando pelo modelo militarista, onde seus objetivos “eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra” (DARIDO e SANCHES NETO, 2005, p.3), até chegar ao esportivismo, vivido pela Educação Física no período do Brasil Contemporâneo, após a Segunda Guerra Mundial.

Figura 6 - Aula de Ginástica do início do Século XX



Fonte: O GLOBO (2021)

Em grande parte da trajetória histórica da Educação Física no Brasil, nos deparamos com os percalços dela como o aspecto militar instituído por grandes nomes da época, agora entendida como período do Brasil República. Em 1920, primeira fase do período republicano, ocorre a criação de diversas escolas de Educação Física, que tinham como objetivo principal a formação militar (RAMOS, 1983).

A concepção, ainda médica-higienista, tomou forma no início dos anos 1900 até 1920, quando médicos passaram a voltar seus cuidados, prioritariamente, à infância. Foi levada em consideração, as propostas sobre medidas higiênicas para o bom funcionamento das fábricas, das escolas e dos locais públicos, o que tornou a ginástica recomendada a toda a população, no tocante, evidenciava-se, então a função do médico sanitário. Na educação, inicia-se um novo referencial que agora seria chamado de Escola Nova que foi veiculada, principalmente pela Associação Brasileira de Educação (ABE) (SOARES, 2004).

No entanto, foi na segunda fase do Brasil República, compreendido como o período pós-revolução de 1930 e perdura até 1946, “após a criação do Ministério da Educação e Saúde, que a Educação Física começa a ganhar destaque perante os objetivos do governo. Nessa época, a Educação Física é inserida na constituição brasileira e surgem leis que na tornam obrigatória no ensino secundário” (SOARES, 2012, p.2).

Em função desta nova constituição e de uma nova roupagem para a Educação Física na escola, que viesse a ser balizada nos métodos europeus (sueco, alemão e francês), o componente curricular obrigatório, passou a ser ensinado na escola por seus princípios biológicos. Os referidos métodos europeus, “faziam parte de um movimento mais amplo, de natureza cultural, política e científica, conhecido como Movimento Ginástico Europeu, e foi a primeira sistematização científica da Educação Física⁴ no Ocidente” (LIMA, 2015, p.248-249).

O importante a ressaltar é que a instituição escola, neste caso, é mais ou menos palco de uma ação “pedagógica” que se legitimava a partir de sua presumível contribuição para a saúde, ou seja, com função higiênica (inicialmente com um conceito anatômico e posteriormente anátomo. fisiológico), e formação do caráter, e o seu conteúdo baseado fundamentalmente na exercitação corporal através de exercícios analíticos, corridas, saltos, etc. Isto é, assume, através do conteúdo e da forma como ele é apresentado, através das características dos papéis desempenhados pelos instrutores e alunos, os códigos/ símbolos/ linguagem/ sentido da instituição militar. O que aliás, em linhas gerais, não estava em dissonância com o projeto da ditadura

⁴ Cabe ressaltar que, embora se utilize o termo Educação Física para fazer essa descrição, na época, a disciplina escolar ainda era entendida como ginástica.

do Estado Novo (ver ALMEIDA CABRAL, 1987), e portanto, com o papel atribuído à Escola naquele período da história do Brasil (BRACHT, 1997, p. 20).

Foi um período também, marcado pela prática da ginástica para as mulheres, onde ela foi considerada como benéfica ao corpo feminino e se fazia importante para o processo saudável de maternidade. A Educação Física para a mulher, teria a função higiênica e plástica, estaria voltada aos trabalhos manuais, aos jogos infantis, a ginástica educativa e a esportes menos violentos. Essa proposta vem sendo discutida desde Rui Barbosa e, sendo concretizada na vertente de Fernando de Azevedo (CASTELLANI FILHO, 2010).

Passada por tamanhas construções e desconstruções, o papel da escola que antes seria o estreitamento da Educação Física com os propósitos da eugeniização da raça brasileira, agora receberia nuances que promoveria o distanciamento das questões próprias à higiene e a levaria para as reformas educacionais dos anos de 1920 a 1928, quando “contemplavam a Educação Física como componente curricular do ensino primário e secundário” (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 57).

O desenvolvimento da Educação Física, por volta de 1920 e 1960, tem publicações expressivas na linha das ciências biológicas e, assim como Fernando de Azevedo descreve, a Educação Física tem uma estreita relação com a Medicina, e o professor, com seus conhecimentos higienistas, deve, por sua vez, ter conhecimentos que abranja noções seguras de higiene e anátomo-fisiologia. Deixava claro que tinha preferência pelo método francês e o defendeu, com o intuito de dar maior credibilidade ao status científico para a Educação Física no âmbito escolar e até mesmo fora dele, Fernando de Azevedo, lançou as bases para uma nova proposta, a de concepção, agora definida, como biológica e médica, nesta a Educação Física trabalharia com um corpo biológico destituído de historicidade. Acredita ainda que o professor de ginástica, na escola, deveria trabalhar em conjunto com o médico, deveria ser capaz de mensurar o ensino, registrar os benefícios que os exercícios, possivelmente traria ao indivíduo, além de determinar os que não seriam convenientes. Tal concepção biológica de Educação física seria baseada na abordagem positivista, no que tange a comparação de resultados e a formação biológica dos alunos, como comprovação Fernando de Azevedo deixa bem claro que “um organismo sadio e de músculos adestrados é de certo mais fácil a moralizar do que uma máquina humana enfraquecida e emperrada” (AZEVEDO citado por SOARES, 2004, p. 133).

[...] em 1928, a Associação Brasileira de Educação - ABE - fundada quatro anos antes, no Rio de Janeiro, levou a efeito uma enquete junto aos professores do ensino secundário, sondando-os a respeito de suas impressões sobre a Educação Física naquele grau de ensino, obtendo, por parte dos mesmos, respostas que foram ao encontro do reconhecimento do seu valor e da necessidade de seu desenvolvimento no ensino secundário. Um ano depois, em 1929, ano da III Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo, foram promovidas, pela entidade, gestões no sentido de averiguar aspectos relativos aos métodos de Educação Física mais adequados às escolas primárias e secundárias, à formação profissional dos seus docentes e sobre a prática pedagógica dos professores frente aos obstáculos existentes no cumprimento de suas funções (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 58).

A ABE foi de grande significado na trajetória da Educação Física na escola e, principalmente, quando se trata do ensino secundário. Foi responsável, inicialmente por determinar que a Educação Física seria para todos os residentes do Brasil, obrigatória na escola a partir dos 6 anos de idade, criou o Conselho Superior de Educação Física, determinou a utilização do método francês em todo território brasileiro, sob o título de Regulamento Geral da Educação Física, ocupando o espaço do método alemão, introduzido no Brasil desde 1860 (CASTELLANI FILHO, 2010). Na concepção apresentada pelo atual Regulamento, entende que "A Educação Física compreende o conjunto dos exercícios cuja prática racional e metódica é suscetível de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com a sua natureza" (OLIVEIRA, 2006, p. 26).

Na década de 30, no Brasil, dentro de um contexto histórico e político mundial, com a ascensão das ideologias nazistas e fascistas, ganham força novamente as ideias que associam a eugeniação da raça à Educação Física. O exército passou a ser a principal instituição a comandar um movimento em prol do 'ideal' da Educação Física que se mesclava aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar. O discurso eugênico logo cedeu lugar aos objetivos higiênicos e de prevenção de doenças, estes sim, passíveis de serem trabalhados dentro de um contexto educacional (LIMA, 2015, p. 249).

Foi em 1937, promulgava-se a Lei Constitucional da Constituição dos Estados Unidos do Brasil que traria a Educação Física da época um duplo papel: inicialmente o ensino cívico e os trabalhos manuais em escolas de ensino primário e secundário e a posterior, teria ainda, a função de promover à juventude trabalhos manuais voltados à disciplina moral e ao adestramento físico, com o único objetivo de prepará-los para seus deveres econômicos e à defesa da nação (CASTELLANI FILHO, 2010).

Em linhas gerais, a Educação Física, em suas concepções higienista e militarista, eram, essencialmente, de caráter prático, que para muitos significava, não necessitar de conhecimentos teóricos significativos para ensiná-la, bastava apenas, ter sido um ex-

praticante. Isso a equiparava com a instrução física militar, que em decorrência das grandes guerras, acabaram se sobressaindo no âmbito escolar (DARIDO e SANCHES NETO, 2005).

Para além disso, em meados dos anos 30, a Educação Física ganha novas atribuições, no estabelecimento do Estado Novo, deve agora: “fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade” (LIMA, 2015, p. 249).

“Após a II Guerra Mundial, que coincide, grosso modo, com o fim da ditadura do Estado Novo, a influência do esporte cresce rapidamente” (BRACHT, 1997, p. 21). Posterior a isso, agora já no período do Brasil Contemporâneo, adentramos a concepção esportivista da Educação Física, quando a mesma, ainda aprisionada no método francês, passa a ser alterada na educação brasileira. Foi um momento marcante no campo da Educação Física, o chamado período de ‘esportivização’, por trazer consigo a proposta de, pelo enorme investimento do Estado ditatorial, propagar “o ideário do ‘Brasil Grande’, além de desestabilizar o movimento estudantil, ambos pela via educacional e esportiva” (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011, p. 7).

Mais uma vez a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição, e, de tal forma, que temos então, não o esporte da escola, e sim o esporte na Escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentido da instituição esportiva. O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e records, regulamentação rígida, sucesso esportivo é sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física. Utilizando a linguagem sistêmica, poder-se-ia dizer que a influência do meio-ambiente (esporte) não foi/é selecionada (filtrada) por um código próprio da Educação Física, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior (BRACHT, 1997, p. 22).

Este período, também considerado como o fim do Estado Novo, fez com que novas propostas e reformulações para a Educação Física na escola fossem sendo discutidas, alguns documentos e leis importantes surgiram e tomaram forma com o passar dos anos, além de se tornarem significativos para a educação brasileira, ainda inseriu e promoveu artigos pertinentes à época, com o propósito de inserir e tornar obrigatório, o ensino da Educação Física e dos Esportes no âmbito escolar. Essa obrigatoriedade, principalmente no ensino primário e secundário veio com “a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro”. A partir de então, o esporte também tomou seu lugar e ocupou, cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física. “O processo de esportivização da Educação Física escolar iniciou com a introdução do Método

Desportivo Generalizado”, que surgiu com a proposta de contrapor os métodos de ginásticas tradicionais e no intuito, ainda de incorporar à escola o ensino dos esportes, que, de forma geral, já era “uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas” (LIMA, 2015, p. 250).

Diante deste cenário, a Educação Física que antes se limitava a produzir corpos perfeitos para guerreiros e mulheres saudáveis para a reprodução, por meio da ginástica, agora passara por uma nova roupagem, foi inserida no contexto escolar como disciplina e componente curricular obrigatório para ensino primário e secundário, o esporte passou a ser conteúdo escolar e exclusivo, o que gerou uma nova forma de organizar e produzir conhecimento, de gerir o tempo e as relações sociais no ambiente escolar e fora dele (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011).

Não obstante, a partir de 1964 a Educação Física adotou uma concepção tecnicista, de modo que o “ensino era visto como uma maneira para formar mão-de-obra qualificada” (LIMA, 2015, p. 250). Este período foi marcado pela difusão dos cursos técnicos profissionalizantes além da obrigatoriedade da Educação Física/Espportes no ensino do 3º Grau, que por meio do decreto lei no 705/69, foi uma das mais importantes medidas que impactaram a Educação Física no período contemporâneo (SOARES, 2012).

Figura 7 - Basquete masculino do Colégio Estadual Ministro Costa Manso, em São Paulo, em uma aula de Educação Física na década de 70



Fonte: O GLOBO (2021)

Em detrimento, às legislações que por ora se tornaram significativas para a Educação Física Escolar e que a aperfeiçoaram, tentaremos, a seguir, apresentar a continuidade dos entrelaces deste componente curricular no Brasil Contemporâneo até a chegada do Brasil

atual, com o desenrolar do currículo na etapa de ensino, especialmente no Ensino Médio, foco primeiro deste estudo.

1.2 O desvelar da Educação Física no âmbito escolar

Foi ainda, no período do Brasil Contemporâneo que as interlocuções com a legislação brasileira se desenvolveram para o universo escolar e mais ainda para a Educação Física Escolar. Levando em consideração o percurso histórico de tal, trataremos de apresentar a seguir as leis que fizeram parte desta trajetória, além ainda, de promover discussões que a correlacionam com os documentos oficiais que entram em vigor no período do Brasil atual e, se desenvolvem politicamente, na educação do século XXI.

Considerando o início do século XX, quando de fato, a Educação Física higienista passou a fazer parte dos programas disciplinares de exercícios físicos nas escolas, os médicos higienistas os implantaram e os sugeriram com o propósito de desenvolver e fortalecer física e moralmente os alunos e, a partir de então torná-los aptos à uma nova sociedade (GALLARDO, OLIVEIRA e ARAVENA citados por KRAVCHYCHYN *et.al.*, 2011). Neste sentido, “a ginástica, o desporto, os jogos recreativos, etc. devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que comprometeria a vida coletiva” (KRAVCHYCHYN *et.al.*, 2011, p. 109).

Perpassando pelo momento em que se torna uma prática militar, onde sua concepção está centrada em exercícios ginásticos para a construção do corpo masculino para os combates, “era necessário fortalecer esse soldado, senão era impossível fazer a preparação militar. Mesmo porque o fuzil, naquela época, era pesado, além do que o soldado usava mochila e tinha que marchar com ela às costas” (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 105). E, adentrando a Educação Física estereotipada para o esportivismo, na qual somente se discutia a proposta de formar atletas por meio do ensino nos ambientes escolares e, levar em consideração os resultados, as competições e as premiações. Foi um período em que o governo investia muito no esporte, com a proposta de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, a partir do êxito em competições esportivas de alto nível, eliminando assim críticas internas e deixando transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (DARIDO e SANCHES NETO, 2005).

Tudo isso, nos remete a centralização dos documentos norteadores que encaminham à profissionalização e a real situação dela no ambiente escolar. Como trata a figura 8, é

possível notar os principais documentos que fizeram parte da legislação da Educação Física no ambiente escolar, estes foram aqui discutidos por meio de uma linha do tempo e, como a priori já se apresentou dados sucintos e, contudo, significativos, partiu-se, portanto, ao entendimento de leis que reformularam a Educação Física e o seu processo gradativo de transformação.

Figura 8 - A Educação Física na Legislação Brasileira



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com Monteiro (2014)

Depois de muitas discussões e contradições, e considerando as leis supracitadas, podemos entender que a Educação Física passou a ser priorizada, pelas leis do governo, nas escolas no final da segunda fase do Brasil República e, principalmente no ingresso do período Contemporâneo, inicialmente com as considerações advindas das propostas de metodologias de ensino, com novas formas e inovadoras propostas de ensinar a disciplina na escola, para a além da higienista, militarista, esportivista e tradicional. É chegada a hora de novas metodologias que também foram sendo incorporadas nas escolas depois das transformações impostas pela legislação que cada vez mais se preocupava com a Educação e a Educação Física no âmbito escolar.

O período do Estado Novo e o Manifesto dos Pioneiros a partir de 1932, foram episódios marcantes para a história da educação nacional e crucial na institucionalização da Educação Física no Brasil. Concomitante com o desenvolvimento da Escola Militar no Brasil, a criação do Ministério da Educação e Saúde – com o ministro Gustavo Capanema –, a promulgação da Constituição Federal – do então presidente Getúlio Vargas –, da Divisão da Educação Física em 1937 – com a gestão do diretor João Barbosa Leite – e do nascimento

da Escola Nacional de Educação Física e Desporto em 1939, – do diretor Inácio Freitas Rolim – surgem leis que a tornam obrigatória na escola e na reforma do ensino primário e secundário.

Foi a partir da Constituição Federal de 1937 que a “Educação Física foi instituída como uma disciplina escolar obrigatória em âmbito federal” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 2251), a Lei nº 01 da Constituição dos Estados Unidos de Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937, em seu artigo 131, faz alusão à Educação Física, ao Ensino Cívico e aos trabalhos manuais que, por sua vez, serão “obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência”.

Esta lei associava a Educação Física ao adestramento físico, na qual estaria centrada no eixo paradigmático da aptidão física e não na ação pedagógica até os 18 anos de idade, essa idade se justificava pelo entendimento de que “se dava o término do processo de instrução escolar e o subsequente ingresso no mercado de trabalho, cabendo a esse último os cuidados com a manutenção da capacitação física do não mais educando e sim trabalhador” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 8).

Foi partindo desta concepção e da discussão promovida por tal lei que a Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD) toma forma no Decreto Lei 1.212 de 1939 e é tida como “um centro de preparação de todas as modalidades de técnicos ora reclamados pela educação física e pelos desportos” e por meio desta realizar-se-ia pesquisas “sobre o problema da educação física e dos desportos e a fazer permanente divulgação dos conhecimentos relativos a tais assuntos” (MELO, 2007, p. 2). Além disso a Educação Física foi então reconhecida como a disciplina dos músculos e por meio dela seria possível então, aperfeiçoar a disciplina da vontade; o esforço do pensamento puro, a vontade realizadora; “ao hábito da vida simples e clara, a capacidade de viver perigosamente; ao civismo, a aptidão para o sacrifício; à técnica da saúde espiritual a técnica da higidez física” (MELO, 2007, p.2). Além disso, a ENEFD torna-se importante para a formação de professores de Educação Física no Brasil e para Moro (1998) citado por Albuquerque (2009, p. 2251) “polarizou e liderou a iniciativa da constituição curricular, influenciando as ações das unidades federativas, ocasionando uniformidade dos demais currículos das escolas superiores de Educação Física até a década de 1950”.

Figura 9 - Gustavo Capanema e Getúlio Vargas na cerimônia de inauguração da ENEFD



Fonte: MOSKO, CAPRARO e MOSKO (2010)

A partir de 1945, período pós Segunda Guerra Mundial (1945-1964), uma concepção sustentada, segundo Ghiraldelli Jr. (2003), “pelo pensamento liberal retomou suas forças e buscou estabelecer o encontro da Educação Física com a Pedagogia. A ginástica, a dança, o desporto são meios de educação do alunado” (GHIRALDELLI JR., 2003 citado por ALBUQUERQUE, 2009, p.2251).

Em 1946, implementa-se pelo Governo Federal de Getúlio Vargas, a Lei Orgânica, a qual democratiza a educação nacional, o ensino brasileiro iniciaria aos sete anos de idade, a Educação Física era ministrada na escola com o objetivo de aumentar o espírito nacionalista “grandes concentrações de estudantes e exibições de ginástica com ou sem elementos foram praticadas à guisa de exhibir o ufanismo nacional” e, os menores caberia os jogos de “dar e tomar” para que pudessem entender previamente e até precocemente as regras socialmente aceitas (ARANTES, 2008, p. 5).

Já em 1961 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LBD. nº 4.024 que traz em suas entrelinhas do Artigo 22 a obrigatoriedade da Educação Física no ensino primário (quatro anos) e médio (quatro anos). “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (LDB 4.024/61). No ano de 1969, o Decreto lei nº 705 alterou a redação deste artigo 22, onde passaria a ser entendido no seu artigo 1º “Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância desportiva no ensino superior”. Além disso, foi neste período, década de 60, que a Educação Física, “também se preocupou com a atitude postural adequada, com a coordenação sensório motor, o refinamento dos sentidos, e o aumento da

sensibilidade rítmica, favorecendo a coeducação, e o conhecimento de nossos costumes” (ARANTES, 2008, p. 5).

Quanto as aulas de Educação Física para a juventude, consistiam em ensinar a ginástica formativa, fundamentos de jogo (modalidades esportivas coletivas), valendo-se do Método “da Desportiva Generalizada”; não se previa processo de inclusão daqueles que não se adequassem a normalidade (ARANTES, 2008, p. 5).

Nesse sentido, Castellani Filho (2010, p. 140-141) acrescenta que, no início não havia uma boa aceitabilidade, principalmente nas escolas particulares, isso, por acreditarem que a Educação Física não teria relevância para a formação do estudante. Na verdade, o que se defenderia era que

[...] o aluno precisava mesmo era das disciplinas básicas que constavam no currículo mínimo, e que a Educação Física seria de fato um esforço a mais a ser feito pela direção das Escolas. Tinha também o problema do espaço físico. Naquela época, os espaços existentes dentro da área global do Colégio já eram absorvidos por salas de aula e achava-se que seria exigir demais das escolas particulares fazê-las dedicar uma área livre de tantos metros quadrados para prática da atividade física. Só não conseguiram vencer a luta travada inicialmente nos gabinetes, porque o esforço do governo foi maior, por estar convencido de que a Educação Física deveria entrar, cuidando da preparação física da juventude do Brasil... (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 140-141).

Ao que se refere ao ano de 1964, as discussões que por ora (desde 1961) tratavam da inspiração liberal para a Educação Física no Brasil, agora seria substituída pela concepção tecnicista provinda das leis 5.540/68 e 5.692/71, onde se acentuaria o caráter instrumental e a atividade prática estaria, então, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno. De acordo com os PCNs (1997) o esporte passaria a ser conteúdo integral da Educação Física Escolar a partir da quinta série, momento que iniciaram os precursores Jogos Estudantis, acentuando ainda mais os treinamentos dos desportos no âmbito escolar, o que conseqüentemente, poderia levar a resultados significativos e maior participação do Brasil em Jogos Olímpicos.

É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos (DARIDO e SANCHES NETO, 2005, p. 4).

No período do Brasil contemporâneo, no ano de 1969, houve ainda, a lei nº 705, promulgada a fim de determinar a obrigatoriedade da Educação Física/Espportes no ensino do 3º Grau, seu ideal ainda seria o de favorecer o regime militar em seu contexto político, “desmantelando as mobilizações e o movimento estudantil que era contrário ao regime militar, uma vez que as universidades representavam um dos principais polos de resistência a esse regime” (CASTELLANI FILHO citado por SOARES, 2012, p. 3). O esporte então, foi uma distração à realidade política da época, além de ser considerada uma atividade destituída de conhecimento, sendo desenvolvida apenas para o fazer pelo fazer (SOARES, 2012).

Foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692 promulgada em de 11 de agosto de 1971 que acontece uma reformulação, é modificado o ensino primário e médio que agora seriam considerados ensino de 1º e 2º graus, consecutivamente. O ensino fundamental foi então ampliado de quatro para oito anos de duração. A “obrigatoriedade da Educação Física foi ampliada a todos os níveis e ramos de escolarização, mas, ainda, com a intenção de preparação física de trabalhadores”, além de se apresentar facultativa para estudantes do período noturno que trabalhe mais de 6 horas diárias, para aqueles que teriam mais de 30 anos de idade, para os que estariam prestando serviço militar e, ainda para os que se apresentassem fisicamente incapacitados (BRASIL, 1971). Posterior a isso, ainda no mesmo ano, foi instituído o Decreto Lei nº 69.450 de 1 de novembro de 1971, que dispõe em seu artigo 3º:

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

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 [...]

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 (BRASIL, 1971).

Foi um decreto lei incisivo quando se tratou da Educação Física Escolar, quando até se apresentava orientações de como esta deveria ocorrer em cada nível de ensino, além ainda de, regulamentar até o tempo de aula, que nesta deveria ser de 50 minutos, sem contar a preparação da turma, isto ainda, para alunos do mesmo sexo e do mesmo nível de aptidão

física (MARTINS e SILVA, 2012). Em 1977, a Lei nº 6.503, de 13 de dezembro, também facultou o ensino da Educação Física para alunos de pós-graduação e alunas que tenham prole (MONTEIRO, 2014).

Anos mais tarde, em 1988 inicia-se a discussão sobre uma nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que viria a substituir a Lei nº 4.024/61. No entanto, somente de 1996, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro foi aprovada e promulgada. E, enfim a Educação Física passa a ser, definitivamente, componente curricular da educação básica. O seu artigo 26 §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” (BRASIL, 1996). Porém ainda houve muitas alterações acerca do referido artigo, após alguns anos, em 2001 uma nova alteração foi feita a fim de inserir então “obrigatório” na redação do artigo 26 §3º “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 2001).

Para entrar na discussão do contexto atual da Educação Física no Ensino Médio, tratou-se de apresentar os preâmbulos no próximo capítulo, que delineará novos caminhos percorridos a partir da constituição da Lei nº 9.394 de 1996 e demais reformulações que foram surgindo.

1.3 A docência e seus cruzamentos formativos no Brasil e no Tocantins

Faz-se necessário a partir de então, entender o processo de constituição da Educação Física como campo do conhecimento, sua inserção no Ensino Superior e o que tange a formação profissional na área. Para tanto, tratar-se-á no capítulo que se inicia, de discorrer sobre o processo de formação docente no Brasil, o início da Educação Física no Ensino Superior, os entraves da Licenciatura e Bacharelado, a construção do referido campo no âmbito do Estado do Tocantins após a promulgação da LDB (1996), as instituições que se firmaram e as modalidades que foram se constituindo e, por meio disso, desvelar à docência na área e seus entrecruzamentos até o contexto atual.

1.3.1 A constituição do curso de Educação Física no Brasil

Notadamente, as universidades no Brasil tomaram forma a partir da origem das duas primeiras escolas superiores de medicina, das faculdades de direito, das de minas e

mineração e, das de engenharia, isso no período do Brasil Império. Porém, foi no período do Brasil República, provavelmente em 1920 que se reuniram quatro escolas superiores no Rio de Janeiro e se denominou universidade, todavia institui-se como Universidade, somente em 1937 (COSTA, 1988). Levando em consideração o referido marco histórico do surgimento das universidades do país, faz-se um resgate histórico introdutório, com o intuito de construir gradativamente o contexto do Ensino Superior em Educação Física, no que tange a licenciatura e o bacharelado no Brasil. Para melhor compreensão do discorrer desse tópico, apresenta-se a seguir uma linha do tempo que compõe as principais Escolas de Ensino Superior que ofereceram o curso de Educação Física a partir do contexto de sua regulamentação e legislação vigente da época.

Figura 10 – Primeiras Escolas de Ensino Superior de Educação Física no Brasil



Fonte: Adaptado de PIRES (2006); CASTELLANI FILHO (1988)

Os primeiros marcos que se tem registro, como se observa, compreendem os anos de 1910 a 1933, neste período caberia à formação profissional em Educação Física apenas aos militares, aqueles que pudessem frequentar e se capacitar na Escola de Educação Física da Força Pública (1910); na Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx); na Escola de Preparação de Monitores da Marinha (1925); no Centro Militar de Educação Física do Exército (1933) (PIRES, 2006; CASTELLANI FILHO, 1988). Para além disso, Pires (2006), acrescentou que a formação em Educação Física, de forma sistematizada no Brasil, se deu inicialmente, no curso da Escola de Educação Física e Esporte do Estado de São Paulo (EEFE), com o propósito de formar dois profissionais distintos, o instrutor de ginástica e o professor de Educação Física, foi criado em 1931, mas que só começou a funcionar em 1934, com a aula inaugural realizada em 4 de agosto e término em abril de 1936. Essa escola “fazia parte do então Departamento de Educação *Physica* (DEP), na época subordinado à Secretaria

do Interior, tendo sido criado pelo Decreto no. 4.855, de 27 de janeiro de 1931” (MASSUCATO e BARBANT, 1999, p. 7).

Cabe ressaltar que neste período, o curso foi ministrado sem sede própria, dependendo da disponibilidade de diferentes instituições e entidade para desenvolver suas aulas em São Paulo.

Para as aulas teóricas foram utilizadas as instalações do Parque Dom Pedro II, e para as práticas: Escola de Educação Física da Força Pública (Polícia Militar), Clube de Regatas Tietê, Associação Atlética São Paulo, Clube Espéria, Parque Municipal do Pacaembú, Departamento de Educação Física e Esportes (DEFEE; hoje, Conjunto Baby Barioni) e Centro Esportivo Constâncio Vaz Guimarães, no Ibirapuera (MASSUCATO e BARBANT, 1999, p. 8).

Em 1969, a EEFE integra-se a Universidade de São Paulo (USP), constituindo-se como primeira instituição civil da área no Brasil.

Para além do que se observa e se propõe em lei, o período foi marcado pelo desenvolvimento expressivo da industrialização no Brasil, o que exigiria mais do corpo dos trabalhadores da produção fabril, todavia, cursos que ofereciam a formação em Educação Física do país, teriam como prioridade preparar “o professor para a formação do físico do homem trabalhador, para que este possuísse o máximo de competências para a produção” (SILVA, 2008, p. 32), isso, notadamente como característica específica de uma formação médico-higienista, em que o foco primeiro estava centrado nas bases fisiológicas e anatômicas, destituído de historicidade, que alcançaria o conhecimento a partir do higienismo como elemento preparatório (SOARES, 2004).

Concomitantemente, maiores discussões foram surgindo, com o intuito de atendimento de formação profissional para além dos militares, nesse sentido, apresentou-se como formação profissional aos civis, no Rio de Janeiro, a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), sob o Decreto-Lei nº 1.212 de 17 de abril de 1939, escola esta que integrava a Universidade do Brasil, teria, então, como finalidade:

- a) formar pessoal técnico em educação física e desportos;
- b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática;
- c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos;
- d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país.

Além do curso superior de licenciatura em Educação Física, a ENEFD também ofereceria os cursos: normal de EF, técnica desportiva, treinamento e massagem e, medicina da Educação Física e dos desportos. Estes diplomas, seriam registrados pelo órgão competente do Ministério da Educação e aos portadores do mesmo, seria conferido o título de professor de Educação Física (MARINHO, 2005). O curso teria a duração de 2 anos e o corpo docente seria formado por concluintes de cursos oferecidos pela EsEFEx e médicos, em suma, cabe ressaltar que nem todos os professores da ENEFD teriam diploma de ensino superior, porém a grade fora distribuída com os profissionais médicos nas disciplinas teóricas e os profissionais desportistas assumiriam as disciplinas de cunho prático, entre eles pode-se citar o nome de Maria Lenk, Waldemar Areno e Alberto La Torre de Faria (AZEVEDO e MALINA, 2004). Até a formação dos profissionais de Educação Física que saíam dessa instituição, já que, até então, quem supria a demanda das escolas, eram os instrutores formados pelas instituições militares (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Logo, em 1941 passa-se a cobrar de forma mais rigorosa o diploma de graduação, para o exercício profissional em São Paulo na esfera dos estabelecimentos federais, estaduais e municipais de ensino superior. Todavia, foi neste período também que, o curso é alterado ao que se refere às nomenclaturas, às matérias e a duração (de 2 para 3 anos), passando a formação do Técnico Desportivo como complementação após a graduação em Licenciatura em Educação Física, isso, conforme Decreto Lei nº 8.270 de 1945. O referido documento destacaria como principais modificações para a formação em Educação Física, “a exigência do diploma para a atuação em Educação Física Infantil, técnica desportiva e medicina aplicada à educação física e desportos e a duração do curso que passa de dois para três anos” (RIBEIRO, 2016, p. 86). Independente das exigências alocadas no decreto, a Educação Física ainda caracterizava como curso técnico, já que em sua maioria a exigência de escolaridade mínima para ingresso no curso, seria o ensino secundário fundamental (FINOQUETO, 2012).

Esse cenário somente seria alterado em 1953, quando o nível mínimo exigido para o ingresso no curso passaria a ser a conclusão do Ensino Médio. Deste último ano até 1968, a EF alcançou mais destaque em detrimento da LDB-Lei nº 4.024 de 1961, que alterou o currículo, no sentido de imprimir maiores exigências quanto a formação cultural e profissional (SOUZA NETO *et.al.*, 2004), todavia, os cursos de Educação Física não adequaram seus currículos conforme exigências do Conselho Federal de Educação e ficaram

então, distantes das demais licenciaturas. Mas em 1969, com o parecer n. 894/69 e a resolução n. 69/69, do referido Conselho,

[...] os cursos de formação de professores passam a se restringir apenas aos cursos de educação física e técnico de desportos previsto para três anos de duração, com uma carga horária mínima de 1.800 horas-aula e redução das matérias básicas de fundamentação científica (SOUZA NETO *et.al.*, 2004, p. 119).

Diante de tal legislação, a Educação Física teve que obrigatoriamente se adequar e ajustar-se às demais licenciaturas, o curso torna-se de nível superior, a carga horária fora aumentada, outorga-se aos concluintes o título de Licenciatura Plena e como parte das exigências acaba por conferir um número maior de disciplinas, agora obrigatórias de caráter básico e profissional para todos os cursos do país. De acordo com Tojal citado por Silva (2005) as disciplinas obrigatórias eram, na classificação básica, Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene, na profissional, Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e as matérias pedagógicas de acordo com o parecer n° 672/69 (Psicologia da educação, Didática, Prática de Ensino através de Estágios Supervisionados e Estrutura de Ensino de 1° e 2° graus).

Na década de 1980, com a expansão do mercado de trabalho para professores de Educação Física em ambientes não-escolares, que se fortaleceu a possibilidade de inserção do bacharelado nos cursos de ensino superior. No entanto, o Conselho Federal de Educação instituiu em 1987 sob o Parecer n. 215/87 e Resolução 03/87, a criação do Bacharelado em Educação Física. O currículo, a partir de então, muda a sua configuração e passa a assumir “saberes anteriormente divididos entre as matérias básicas e profissionalizantes - biológica, gímnico-desportiva e pedagógica” (PIRES, 2006, p.187). Nesta perspectiva, Faria Júnior (1992), organiza a proposta da legislação da Educação Física para a realidade histórica do período que fora publicada na seguinte configuração:

Quadro 1 - Configuração da Licenciatura e Bacharelado em EF na realidade brasileira

Licenciatura	licenciatura igual ao bacharelado mais didática	licenciatura igual ao bacharelado	Bacharelado	bacharelado igual ao segundo grau
--------------	---	-----------------------------------	-------------	-----------------------------------

Fonte: Faria Junior (1992, p. 231)

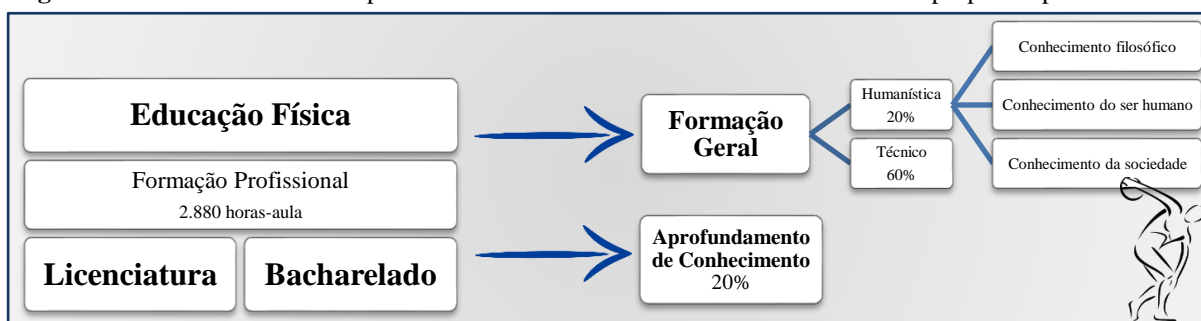
A discussão em torno do ensino superior em Educação Física atender as configurações em questão, estaria na composição de um corpo de conhecimento que seria

suficientemente capaz de agregar duas profissões distintas. Embora alguns profissionais da área se colocassem contra a separação da Educação Física em licenciatura e bacharelado, algumas produções científicas foram lançadas na época, pela organização e separação coerente de ambas, já que se trataria de duas atuações diferentes.

Pesquisas mostram alguns problemas relativos à licenciatura e ao bacharelado (graduação): quando comparamos suas matrizes curriculares notamos que elas são praticamente idênticas, explicitando uma não diferenciação de conteúdos entre as modalidades. Nesse caso, autores propõem que se diferencie realmente uma formação da outra, com currículos e campos de atuações distintos, ou que se faça uma só modalidade, abarcando todos os campos de atuações possíveis na área de Educação Física. De qualquer modo, independentemente da opção seguida, não há muita clareza do que seria a formação em graduação/bacharelado e em licenciatura, não apenas distinguindo essas duas modalidades nos seus possíveis campos de atuação, mas, igualmente, em suas formações (MENDES e PRUDENTE, 2011, p. 102).

Sobre isso, mais tarde então, se ampliariam as alterações e o currículo dos referidos cursos passariam por maiores adaptações, o currículo e a carga horária, então, foram sendo colocadas em discussão e como complementam Souza Neto *et.al.* (2004, p. 121), o curso passaria a assumir uma nova estruturação no currículo, a carga horária passaria de 1.800 horas-aula para 2.880 horas-aula que deveriam “ser cumpridas no prazo mínimo de quatro anos, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura, estabelecendo, assim, uma nova referência para a formação profissional”. Levando em consideração a nova estrutura, Azevedo e Malina (2004) explicam que as disciplinas seriam organizadas por áreas de conhecimento e com porcentagens específicas de carga horária, a primeira área refere-se à formação geral, subdividida em mais duas partes: o humanístico (20%) e o técnico (60%), e a segunda refere-se ao aprofundamento de conhecimentos (20%).

Figura 11 - Estrutura Curricular para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em EF propostos pelo CFE/1987



Fonte: Adaptado de SOUZA NETO *et.al.* (2004); AZEVEDO e MALINA (2004)

Este, passou então, a ser um novo modelo de formação profissional em EF no Brasil, as disciplinas que antes eram consideradas obrigatórias, agora passariam a contemplar áreas do conhecimento definidas especificamente por cada instituição de Ensino Superior, assim os cursos superiores teriam mais liberdade e autonomia na organização do seu currículo, apesar de com isso, perder a identidade da área, como aconteceu com o passar dos anos (PIRES, 2006).

Para Costa (1988), cabe ao bacharelado, integrar-se ao curso de graduação em Educação Física como reflexão e aprendizagem de como fazer ciências, levando em consideração a motricidade humana, a biológica, a psicológica e a social, resgatando a totalidade da formação profissional. Nesse sentido, há de se concordar de que existem diferenças qualitativas entre licenciatura e bacharelado, mas é necessário que ambas estejam interligadas, articulem-se entre si e que não se tornem pré-requisito uma da outra.

Faz-se necessário ainda, apresentar a visão de licenciatura e bacharelado que foi se construindo a partir de tal parecer/resolução de 1987. Nas palavras de Oliveira (1988, p. 228), a licenciatura era entendida então, como aquela que objetivava a “preparação de profissionais para a atuação na área do ensino em escolas de primeiro e segundo graus” mas, ao que concerne ao bacharelado, as discussões tomaram uma proporção ainda maior, tendo em vista os campos de atuação que foram surgindo no decorrer dos anos, para o referido autor o bacharelado se constitui e se justifica a partir de um número significativo de ingressantes em cursos de licenciatura em Educação Física que, na verdade, não pretendiam atuar como professores de educação básica e sim em outras ramificações que o mercado oferecia, como a dança, o esporte, o lazer/recreação dentre outras.

Adentrando aos anos 90, pode-se conferir a amplitude de espaços de atuação do graduado em Educação Física para além do âmbito escolar, nesse sentido maiores discussões sobre o currículo dos cursos de licenciatura e bacharelado foram surgindo, até porque, na concepção de Mendes e Prudente (2011), os profissionais da área ainda não concordavam com essa estruturação conferida a cursos que nos documentos normativos e diretrizes específicas não apresentavam diferenças substanciais, apenas havia clareza de adversidade nos campos de atuação.

Mas, nesse contexto, a graduação em Educação Física tomou discussões ainda maiores, marcadas por disputas político-intelectuais, de valorização da prática pedagógica, escrita científica, pesquisa e das publicações, foi assinalada de forma significativa como campo do conhecimento e como formação profissional, mesmo que as disputas propunham

caminhos diversos. Isso se deu, em suma, pelas regulamentações inseridas na LDB Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e na Lei nº 9.696/98, responsável pela regulamentação da profissão Educação Física. Em análise a referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é possível perceber que o caminho percorrido desde os anos 80 para a concretude de uma luta político-educacional para a organização pedagógica dos sistemas de ensino e das escolas, foi de veras significativo, incorporando lições, experiências e princípios às reformas municipais e estaduais, abriram novas portas para o futuro e traçaram diretrizes inovadoras (BRASIL, 2001).

Notadamente, foi a partir de tal reforma que mudanças importantes aconteceram na educação brasileira, ao que confere ao referido estudo, pode-se citar, principalmente, a “exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino” (BRASIL, 2001, p. 8). Já ao que se refere à Lei nº 9.696 de 1998, pode-se acrescentar que foi significativa para a Educação Física, instituiu-se em 1 de setembro de 1998 e dispôs sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e a criação dos respectivos Conselho Federal (CONFEF) e Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs), além disso, foi por meio desta também que originou o dia nacional da Educação Física no Brasil (RIBEIRO, 2016). Nesta última, ficou então delimitado as competências do profissional de Educação Física em seu Art.3º

[...] coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto (BRASIL, 1998a, s/p).

Para Finoqueto (2012) a criação e instituição dos Conselhos de Educação Física amparados em lei, incitaram ainda mais às discussões em favor da divisão dos cursos em licenciatura e bacharelado, os profissionais que foram sendo arrebanhados pelos referidos conselhos, abancaram ações que fizessem com que as instituições de ensino superior assumissem formação e saberes específicos para cada habilitação, com isso, seria possível estabelecer e regularizar os espaços de atuação do profissional, não obstante ainda se exigiria como adequação dos espaços, que seus profissionais fossem habilitados com uma carteira de associado do Sistema CONFEF/CREF, inclusive em concursos públicos para a educação básica.

Não cessaram as discussões, até que logo se promulgasse duas novas regulamentações, em 2002 e 2004,

[...] a Resolução CNE/CP01/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução CNE/CP07/2004 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, de certa forma reconfiguram as identidades e as atuações profissionais (RIBEIRO, 2016, p. 90).

De maneira especial, entende-se que o Parecer CNE/CP nº 09/2001⁵ e das Resoluções CNE/CP números 01 e 02/2002 e CNE/CES nº 07/2004, instituídas até então, implicam na citação de dois cursos de graduação plena, que seriam, um de formação de professores (licenciatura) e outro de graduação (bacharelado). Na verdade, o termo “plena” foi então adotado como uma forma de representar todas as graduações de formação em nível superior, o que não aconteceria para os cursos de graduação sequencial e tecnológica. O grande marco, contudo, das determinações impostas na legislação é a derrogação do contido na Resolução CFE nº 3/1987, que aprovava a obtenção do diploma de bacharelado e licenciatura ao mesmo tempo (MENDES e PRUDENTE, 2011).

Faz-se necessário citar que na Resolução CNE/CP nº02/2002, instituiu-se a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura e de graduação plena, sendo de no mínimo 3 anos, com 2800 horas, com a composição teórico-prática nas dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, Art.1º da CNE/CP02/2002).

Dando maior ênfase à divisão do curso de Educação Física em licenciatura e bacharelado, com inúmeras discussões entre o CREF e o CNE, aprova-se o Parecer CNE/CES nº 0138/2002. Porém, não há consenso entre os profissionais da área e, em detrimento às polêmicas inferidas surgem grandes articulações contrárias provindas do

⁵ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, dos cursos de licenciatura de graduação plena.

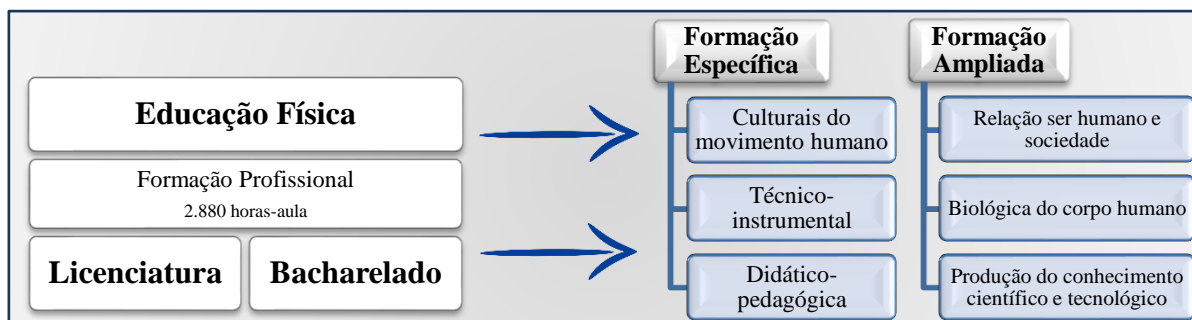
CBCE, do Movimento Nacional contra a Regulamentação do profissional de Educação Física e da ExNEEF, conseqüentemente, houve movimentos que reivindicaram a não publicação da resolução. O ano de 2002 e o II Fórum Nacional das Instituições de Ensino Superior em Educação Física foram palco para toda essa discussão, que gerou argumentos que delineavam que aceitar o referido parecer concederia a Educação Física um retrocesso histórico, a reduzindo o campo de atuação e a restringindo na concepção de saúde (ROCHA, COELHO e TOLEDO, 2019). Ao passo que outros fóruns foram acontecendo e abarcando a discussão, até que no Fórum de São Lourenço, inicia-se o processo de conciliação e uma nova roupagem é imprimida às Diretrizes Curriculares, contudo, um último encontro é realizado em Belo Horizonte-MG, nos dias 10 e 11 de novembro daquele ano e define-se então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004).

Ao que concerne a resolução CNE/CES nº 07/2004, pode-se afirmar que está relacionada, principalmente, na orientação para a formação nos cursos de bacharelado e na especificação dos conteúdos à graduação em Educação Física. Todavia, é a partir de tal, que o CONFEF/CREF passou a fiscalizar os ambientes não-escolares, impedindo que profissionais licenciados atuassem em academias, clubes, entre outros, e, que eles se restringissem a atuar pura e simplesmente nas escolas, levando em consideração às resoluções de 2002 (ROCHA, COELHO e TOLEDO, 2019). Foi nessa resolução que se consolidou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena

O que vem descrito nas Diretrizes é que o licenciado estará habilitado para atuar exclusivamente na Educação Física como componente curricular da Educação Básica, não tendo uma formação orientada para intervir no espaço não-escolar. Em contraste, o bacharel ou graduado estará habilitado para trabalhar em todos os outros campos de intervenção da Educação Física, não tendo formação para atuar como docente da Educação Básica. Em síntese, são duas formações distintas, com intervenções profissionais supostamente separadas (MENDES e PRUDENTE, 2011, p. 104).

O propósito, no entanto, de tais Diretrizes seria a regulamentação da licenciatura e do bacharelado como modalidades distintas, com legislação, projetos pedagógicos e matrizes curriculares específicas para cada modalidade, além disso, ambos poderiam, a partir daí, ser ofertados por instituições de ensino superior tanto públicas como privadas em todo o Brasil.

Figura 12 - Estrutura Curricular para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em EF propostos pela Resolução CNE/CES nº 7/2004



Fonte: Elaborado pela autora

No período que compreende a instituição das DCN de 2002⁶, sua definição em 2004⁷ até o ano de 2009, as instituições de ensino superior foram se adequando às novas perspectivas e implementando o que estaria sendo cobrado na legislação. Com o passar dos anos, ainda em discussão a licenciatura e o bacharelado foram submetidos a novas reformas, uma delas desvendada na Resolução CNE/CP 04/2009, que adultera a duração e a carga horária do curso de bacharelado em Educação Física, que agora seria de no mínimo 4 anos letivos, com 3200 horas, incluindo os estágios e as atividades complementares que juntos não devem exceder 20% da carga horária total do curso (ROCHA, COELHO e TOLEDO, 2019).

Passado um grande período de adequações curriculares nos cursos de ensino superior, públicos e privados, novas propostas são então, inseridas na Resolução CNE/CP 02/2015. Nesta, os cursos de licenciatura agora se abarbam com a graduação/bacharelado na distribuição da carga horária, ambos com 3200 horas, 8 semestres e 4 anos letivos, neste sentido, há uma alteração significativa na distribuição das horas, o que antes se destinava a horas/aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, agora são destinadas a atividades formativas estruturadas pelos núcleos⁸ e horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

⁶ Parecer CNE/CES nº 138/2002, aprovado em 3 de abril de 2002 – Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física.

⁷ Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004 - Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

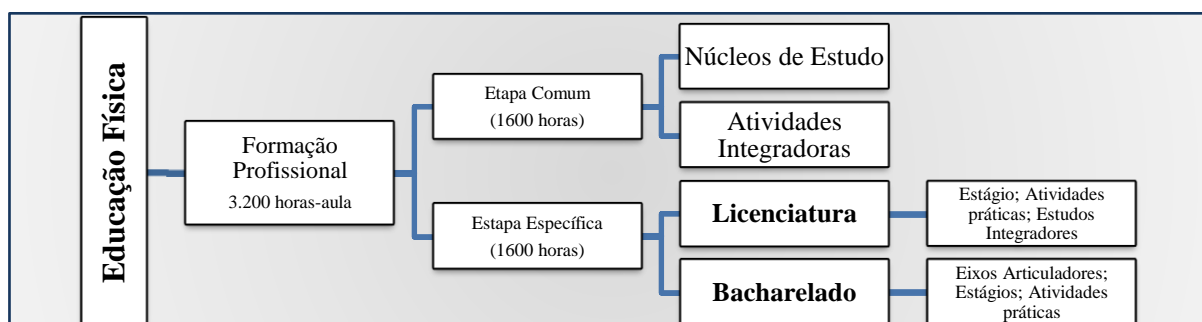
⁸ Art.12 da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino; III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular;

Para o ano de 2018, nova reformulação na estrutura curricular é abarcada na Resolução CNE/CES 6/2018, como afirma Figueiredo e Alves (2020, p. 41) essa resolução “traz uma alteração significativa para a organização dos cursos de Educação Física de todo o País”. Diante de tal, os cursos de Educação Física terão forma única de ingresso tanto para a Licenciatura como para o Bacharelado, eles serão desdobrados em duas etapas: comum e específica.

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações. II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura (BRASIL, 2018, p. 2).

Ao finalizar o quarto semestre, que é o período que compreende a etapa comum, os alunos devem escolher a formação que pretendem seguir na etapa específica (licenciatura ou bacharelado), nesse sentido o aluno, ao completar a etapa comum torna-se autônomo para sua escolha futura. Compete às instituições de ensino superior ofertar conhecimentos exclusivos na etapa comum, os quais sejam: 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. A etapa específica é composta por especificidades da licenciatura e do bacharelado, as quais devem garantir 20% da carga horária para os estágios e atividades práticas (BRASIL, 2018; FIGUEIREDO e ALVES, 2020).

Figura 13 - Estrutura Curricular para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em EF propostos pela Resolução CNE/CES 6/2018



Fonte: Elaborado pela autora

Atualmente, em 2020⁹, foi então esclarecido que o curso de Educação Física oferecido nos termos da Resolução CNE/CES 6/2018, se faz como uma única graduação e sua conclusão tanto na habilitação em licenciatura, bacharelado ou ambas, remete, a um único diploma, conferido em formato apostilado, ou seja, ao finalizar o aluno recebe um diploma passível de dois apostilamentos, que no caso, refere-se às habilitações.

Enfim, dado o exposto, foi possível notar que muito tem se discutido sobre o ensino superior no Brasil e mais ainda sobre o curso de Educação Física e suas habilitações, que diante do novo formato imposto, trata-se de uma graduação única com apostilados. Tomando nota de toda a trajetória histórica da Educação Física no Brasil e fazendo alusão ao que fora apresentado no início deste tópico, sobre a introdução das instituições de formação profissional na área, faz-se necessário entender o percurso e a evolução dos referidos cursos oferecidos no Estado do Tocantins. De antemão, sabe-se que as instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Educação Física são precoces e não caminham na mesma evolução histórica que as primeiras a oferecer formação profissional na área no Brasil.

1.3.2 Panorama da Formação profissional em Educação Física no Tocantins

Diante de todo o processo formativo do ensino superior e do curso de Educação Física no Brasil, para esse estudo, é de suma consideração os traços constitutivos da formação profissional no estado do Tocantins, levando em conta que, trata-se de um estado relativamente jovem, já que foi criado em 05 de outubro de 1988 e, em 2021 completou 33 anos.

No estado do Tocantins, a introdução e a constituição da formação profissional para a docência, não foi diferente da maioria dos outros estados brasileiros, já que muito se fez por meio dos escritos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 promulgada em 1996.

As normatizações impostas em lei para a formação profissional partiram, inicialmente do art.62, que apresenta “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, e completou as especificidades de tal em 7 parágrafos subsequentes, incentivando e obrigando a União, o Distrito Federal, os estados e

⁹ Parecer CNE/CES nº 283/2020. Aprovado em: 21/5/2020.

os municípios a oferecer e facilitar o acesso a formação de profissionais da educação (BRASIL, 2003, p. 36).

Cabe ressaltar, que posterior à legitimação da lei muita coisa mudou na formação docente, já que, como afirma Pinho (2007), na criação do Estado do Tocantins as funções docentes no Ensino Fundamental eram exercidas por 51,1% de professores não-habilitados no magistério em nível médio, isso em detrimento da não obrigatoriedade do nível superior em licenciatura. O que chama mais atenção, é que grande número de funções docentes eram exercidas por professores que possuíam formação no magistério em nível médio, totalizando 45,6%, no que tange ao Ensino Fundamental, somente 43,7%, os que não haviam completado o Ensino Fundamental, somaram-se 24,4% e, àqueles que obtiveram o nível médio com outra formação, totalizaram 6,6%.

Em comparação com os dados apresentados, para o ano de 1989, levou-se em consideração o período pós promulgação da LDB, de 1996 a 2002.

[...] de 1989 a 1996, o total de funções docentes exercidas por professores apenas com Ensino Fundamental incompleto permaneceu maior que o das funções exercidas pelos portadores de Ensino Fundamental completo, com exceção do ano de 1995 (ensino Fundamental incompleto – 13,6%; completo – 15%). No entanto, a partir de 1998, essa relação começou a ser invertida. O número de funções docentes exercidas por professores com Ensino Fundamental completo ultrapassou o número de funções exercidas por professores com essa formação incompleta. Assim, em catorze anos, o índice de funções docentes exercidas por professores com Ensino Fundamental incompleto no Estado do Tocantins foi reduzido de 24,4% (1989) para 4,9% (2002), representando uma diminuição de 85%. A redução desse índice deve estar vinculada às políticas que foram implementadas para a formação de professores, em Magistério em Nível Médio [...]. De 1996 a 2002, o total de funções docentes com formação de Ensino Superior com licenciatura teve um crescimento expressivo. Mesmo assim, em 2002, existiam apenas 40,2% das funções docentes exercidas por professores com essa habilitação (PINHO, 2007, p. 72).

Levando em consideração o Ensino Superior com Licenciatura pode-se notar um aumento significativo, de 3,3% das funções docentes para 40,2%, muito embora ainda não seja o ideal. Para que o cenário fosse melhorado gradativamente, começaram a ser criados programas educacionais a fim de atender os professores que estavam atuando na educação básica e não havia habilitação para tal e, se percebeu a necessidade do curso superior no Tocantins (PINHO, 2007).

Iniciaram-se convênios da SEDUC/TO com instituições de Ensino Superior, assim como a UNITINS, com cursos de formação continuada sendo oferecidos fora do calendário letivo para atender unicamente professores que estivessem atuando na sala de aula; a UEMA

do Maranhão, que propôs a primeira experiência de formação de professores em Ensino Superior; a UFMT, que oferece licenciatura plena em Educação Básica; A UFC, traz cursos de licenciatura para o Tocantins, assim como a UESC e a UFPR (TOSCHI, 2001 citado por PINHO, 2007).

Efetivamente no Estado do Tocantins, realizou-se em 1998, o primeiro vestibular para cursos em Regime Especial, sendo eles: Matemática, Letras, Biologia, História e Pedagogia a partir do campus universitário da UNITINS com sede em Palmas.

É notório que foram inúmeros os caminhos percorridos pela formação profissional em licenciaturas no estado do Tocantins, já que muitos foram os percalços que dificultaram a formação de professores que atuavam nas salas de aula sem nenhuma formação em nível superior. De acordo com Pinho (2007), foi somente em 1998, que o referido estado passou a adotar algumas políticas de formação de professores para que pudesse contemplar os indivíduos que atuavam em sala de aula, na educação básica. Surgiram parcerias com instituições e com outros estados para que os cursos pudessem ser ofertados e os professores pudessem ser capacitados.

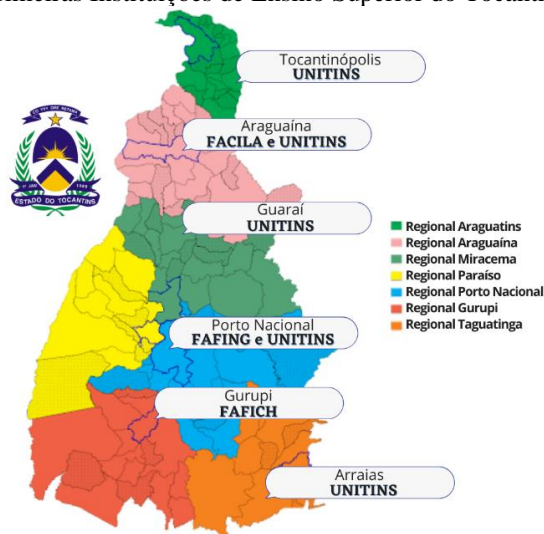
Em 2000, outra proposta de formação de professores é discutida, dessa vez seria de natureza privada, e em 2001, torna-se realidade o ensino a distância, chamado então de tele presencial. Este seria aberto a todos os que haviam concluído o Ensino Médio e, a professores que estivessem em exercício. Até os dias de hoje essa modalidade de ensino superior é oferecida, porém não sendo bem-vista por muitos, apesar de já ter conquistado um espaço significativo para a sociedade, principalmente com o avanço da tecnologia na atualidade (PINHO, 2007). Assim, podemos concordar com o que Pinho (2007, p. 98) apresenta em suas entrelinhas, quando afirma que “no sistema educacional do Tocantins, essas novas tecnologias têm-se constituído num instrumento de expansão da formação de professores para atuarem na educação básica das redes pública e privada”.

E, a partir de então, as propostas e os programas de incentivo a formação profissional em sua graduação completa foi aumentando, por parte do Estado e por implementação de cursos superiores advindos de centros universitários, universidades e faculdades que foram se instalando no Estado, com seus cursos em formato presencial e à distância, com caráter privativo e/ou público.

Para tanto, sabe-se que antes mesmo da criação do Tocantins, algumas instituições de ensino superior (FAFING¹⁰ – Porto Nacional; FACILA¹¹ – Araguaína; FAFICH¹² – Gurupi) ofereciam a formação profissional docente específica em algumas áreas, porém grande maioria delas não se tornava acessível pela mensalidade que lhes seriam cobradas. O grande entusiasmo da população tocantinense então, depois da criação do estado, seria uma universidade pública que surgiria somente em 1990, a Universidade do Tocantins (UNITINS), com três polos: Arraias, Guaraí e Tocantinópolis, mais tarde, em 1992, efetivou-se também em Porto Nacional e Araguaína (PEREIRA, 2010).

A criação da UNITINS foi promulgada por José Wilson Siqueira Campos, sob o Decreto nº 252 de 21 de fevereiro de 1990 e seu funcionamento autorizado pelo Decreto nº 2.021 de 27 de dezembro de 1990, instalou-se na cidade de Miracema do Tocantins, a então capital provisória do Tocantins. Em 1991, a UNITINS foi incorporada a FAFING de Porto Nacional e à FACILA de Araguaína, passando assim, a integrar o Sistema Estadual de Educação do Tocantins (PINHO, 2007).

Figura 14 - Primeiras Instituições de Ensino Superior do Tocantins (1988-1992)



Fonte: Elaborado pela autora

¹⁰ Faculdade de Filosofia do Norte Goiano, localizada em Porto Nacional, foi criada pela Lei Estadual nº 4.505 de 12 de agosto de 1963, oferecia os cursos de Letras, História e Geografia, além de licenciatura curta em Ciências Naturais;

¹¹ Faculdade de Educação, Ciências e Letras, do município de Araguaína, foi implantada sob o Decreto nº 2.413 de 2 de outubro de 1984, oferecia também os cursos de Letras, História e Geografia, além de licenciatura curta em Ciências e Estudos Sociais;

¹² Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, localizada em Gurupi, foi criada através da Lei nº 9.777 e do Decreto nº 94.787 de 19 de agosto de 1987, oferecia os cursos de Direito, Pedagogia, Letras e licenciatura curta em Ciências.

No entanto, muito se discutiu sobre as políticas de formação profissional no estado do Tocantins, até que a Universidade que foi criada para ser pública passou a cobrar mensalidades e acarretou outras polêmicas, fazendo assim com que no ano de 2000, a UNITINS transferisse alguns de seus campi para a nova UFT¹³, não deixando de existir, porém se adequando a uma política de programas em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins (SEDUC-TO). A UFT, nesse sentido, iniciou suas atividades em 2003, com sete campi, sendo eles: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis (PINHO, 2007).

Ao que tange à formação profissional em Educação Física e as Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso e suas habilitações (licenciatura e bacharelado), em um panorama geral, pode-se considerar que o Estado do Tocantins oferece 50 cursos de Educação Física, 27 de Licenciatura, sendo que destes, 7 são presenciais e 20 no ensino à distância, de Bacharelado, soma-se 23 cursos com apenas 5 de ensino presencial e 18 à distância, de acordo com o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do e-MEC/2023 (BRASIL, 2023).

Tabela 1 - Panorama da oferta de cursos de Educação Física no Tocantins/2023

	Modalidade	IES	LICENCIATURA	BACHARELADO	TOTAL
Tocantins	Presencial	Pública	04	-	04
		Privada	03	05	08
	À distância	Pública	-	-	-
		Privada	20	18	38
Total			27	23	50

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados disponíveis em <https://emec.mec.gov.br/>

As instituições que ofertam o ensino gratuito no Tocantins, são: a UFT e o IFTO. A Universidade Federal do Tocantins, de Miracema e Tocantinópolis, e o Instituto Federal do Tocantins, de Palmas, ambas para a habilitação em Licenciatura, não há registros de Bacharelado gratuito em Educação Física no estado. Cabe ressaltar que na UFT de Miracema tem dois registros para o curso de Licenciatura em Educação Física, um iniciado em 2010 e outro de 2015 (E-MEC, 2023).

¹³ Universidade Federal do Tocantins, surgiu com a determinação imposta na Lei nº 1.160, que determinava a passagem da UNITINS ao âmbito federal. Foi autorizada e instalada em 23 de outubro de 2000 pela Lei nº 10.032, porém somente foi implantada em 2003. Para maiores considerações ler PINHO (2007).

No ensino privado, pode-se citar, principalmente, o Centro Universitário Luterano de Palmas - CEULP¹⁴, a Faculdade de Palmas - FAPAL, a Faculdade Guaraí - FAG, o Centro Universitário Tocantinense Presidente Antônio Carlos – UNITPAC¹⁵ e a Universidade de Gurupi – UNIRG, que oferecem a Licenciatura na modalidade presencial. O Bacharelado também é oferecido nas referidas instituições, exceto a UNITPAC e, acrescentando-se, ainda, o Centro Universitário ITOP – UNITOP e a Faculdade Uninassau de Palmas - NASSAU¹⁶, ambas na modalidade presencial (BRASIL, 2023).

O primeiro curso de Educação Física, com habilitação em Licenciatura, a ser ofertado no Tocantins foi oferecido pela UNIRG em 21 de fevereiro de 2000, sediada no município de Gurupi, trata-se de uma fundação municipal conveniada, da qual há cobrança de mensalidades, seguido da constituição do curso pelo CEULP, universidade privada de Palmas, no mesmo ano, em 14 de agosto. Esta última, foi a instituição pioneira do curso de Bacharelado em Educação Física no estado, com o início das atividades datado de 13 de fevereiro de 2008 (PDI-UNIRG, 2019-2023; ULBRA PALMAS, 2023).

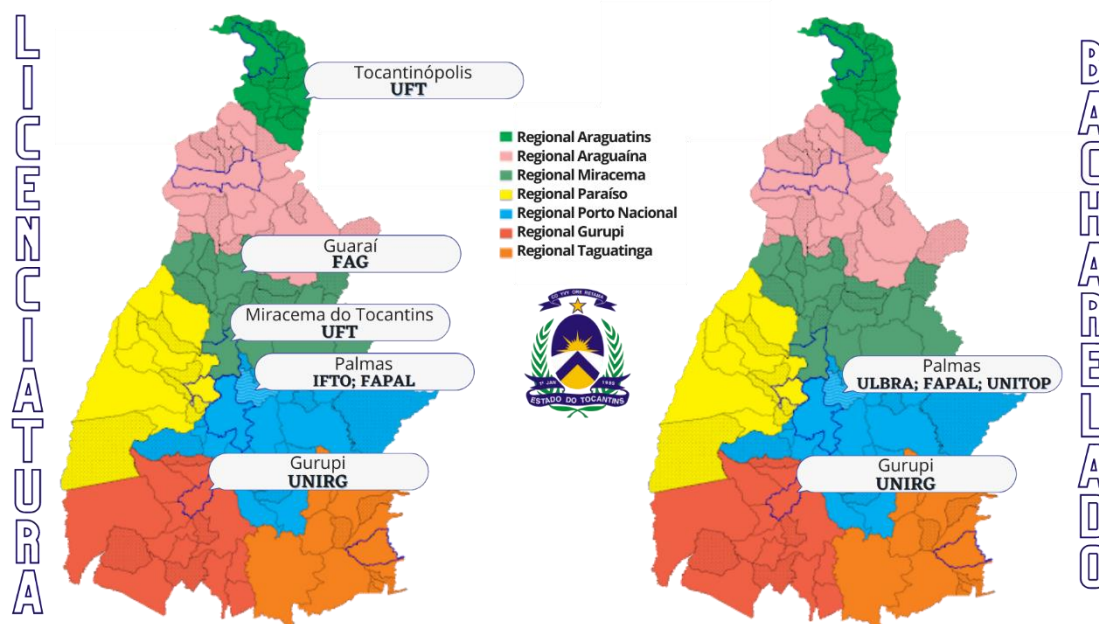
Os cursos presenciais de Licenciatura em Educação Física, foram introduzidos no Tocantins, respectivamente: UNIRG - Gurupi (2000), CEULP/ULBRA - Palmas (2000), FAPAL - Palmas (2007), UNITPAC - Araguaína (2010), UFT - Miracema (2010), IFTO - Palmas (2014), UFT - Tocantinópolis (2015), FAG - Guaraí (2018). O Bacharelado iniciou seu funcionamento nas instituições do Tocantins a partir de 2008, como segue: CEULP/ULBRA – Palmas (2008), UNIRG – Gurupi (2010), FAPAL – Palmas (2017), UNITOP – Palmas (2022) e ainda não iniciado NASSAU – Palmas (BRASIL, 2023).

¹⁴ O curso de licenciatura em Educação Física do CEULP/ULBRA de Palmas, em funcionamento desde agosto de 2000 extinguiu-se em 2022.

¹⁵ O curso de licenciatura em Educação Física da UNITPAC, com funcionamento desde 2010, entrou em extinção, no sistema E-mec em 2022.

¹⁶ O curso na NASSAU foi registrado em 2018, mas ainda não foi iniciado.

Figura 15 - Instituições que ofertam o curso presencial de Educação Física em funcionamento no Tocantins (2023)



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados disponíveis em <https://emec.mec.gov.br/>

Levando em consideração o sistema educacional do Tocantins e as novas tecnologias inseridas no contexto do Ensino Superior no Brasil, acrescenta-se também os cursos de Educação Física ofertados por instituições de ensino à distância, em Licenciatura são 22 cursos registrados, todavia, 2 deles estão extintos (Centro Universitário Joaquim Nabuco de Recife – UniGOYAZES e Centro Universitário São Lucas – UniSL), um deles ainda não foi iniciado (Centro Universitário Joaquim Nabuco de Recife - UNINABUCO) e 19 estão em pleno funcionamento: Claretiano - Centro Universitário (2009); Universidade Estácio De Sá (2019); Universidade Cruzeiro Do Sul (2016); Universidade Pitágoras UNOPAR Anhanguera (2014); Universidade Santo Amaro (2017); Universidade De Marília (2020); Universidade Anhembi Morumbi (2020); Universidade Anhembi Morumbi (2010); Universidade Anhanguera (2015); Universidade CESUMAR (2016); Faculdade Multivix Serra (2020); Faculdade Multivix Serra (2014); Centro Universitário UNIDOM-BOSCO (2018); Centro Universitário Internacional (2016); Centro Universitário UNIBTA (2019); Centro Universitário UNIBTA (2014); Centro Universitário Maurício De Nassau (2019); Centro Universitário Faveni (2018); Faculdade Unina (2018).

No Bacharelado, são 16 de ensino à distância e privado em funcionamento: Claretiano - Centro Universitário (2012); Universidade Cruzeiro Do Sul (2019); Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2017); Universidade Brasil (2016);

Universidade Paulista (2016); Universidade Santo Amaro (2017); Universidade Anhanguera (2017); Universidade CESUMAR (2018); Centro Universitário das Américas (2020); Centro Universitário Planalto do Distrito Federal - UNIPLAN (2016); Centro Universitário Leonardo Da Vinci (2017); Centro Universitário Internacional - UNINTER (2016); Centro Universitário UNIBTA (2020); Centro Universitário INTA (2017); Centro Universitário Redentor (2019); Centro Universitário Mauá De Brasília (2021). Centro Universitário São Lucas (2019) está extinto e Centro Universitário GOYAZES e Centro Universitário Joaquim Nabuco de Recife não foram iniciados (BRASIL, 2023).

Nesse sentido, vale lembrar que a formação profissional para o docente em EF, assim como já exposto neste capítulo, passou por grandes momentos históricos que foram importantes para influenciar, conceituar e caracterizar a profissão professor de EF que se tem atualmente, tal trajetória foi também de grande significado para a contextualização e concretude da disciplina no âmbito escolar. Ao que se refere ao Estado do Tocantins, o caminho percorrido ainda é recente e, considera-se como ainda em construção, tendo em vistas as grandes discussões acerca das estruturas curriculares e propostas pedagógicas.

Em detrimento dos vários caminhos percorridos pela formação profissional e pelo currículo, oferecidos pelos cursos de licenciatura no Tocantins, algumas considerações foram acrescentadas, conforme surgirem nas narrativas dos participantes da pesquisa, durante as entrevistas. Cabe ressaltar que, ao que se refere ao presente estudo, importa-se que haja maior destaque na licenciatura e por conseguinte na prática pedagógica do profissional inserido na escola, principalmente no Ensino Médio.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: inserção e configuração contemporânea

Bons jovens têm sonhos ou disciplina. Jovens brilhantes têm sonhos e disciplina. Pois sonhos sem disciplina produzem pessoas frustradas, que nunca transformam seus sonhos em realidade, e disciplina sem sonhos produz servos, pessoas que executam ordens, que fazem tudo automaticamente e sem pensar. Bons alunos escondem certas intenções, mas alunos fascinantes são transparentes. Eles sabem que quem não é fiel à sua consciência tem uma dívida impagável consigo mesmo. Não querem, como alguns políticos, o sucesso a qualquer preço. Só querem o sucesso conquistado com suor, inteligência e transparência. Pois sabem que é melhor a verdade que dói do que a mentira que produz falso alívio
AUGUSTO CURY (2007).

A Educação Física em sua trajetória histórica construiu inúmeras características que foram sendo reconfiguradas e atualizadas a partir das normas vigentes, das legislações da educação e por meio da influência política e econômica do Brasil e de outros países. Pode-se dizer que a sua constituição foi inspirada nas propostas de ginástica alemã, francesa e sueca, corroborando com a sociedade e cultura de cada período, assim como no Brasil Império, Brasil República e Brasil Contemporâneo.

Nesse sentido, pode-se completar que a educação como um todo, teve seus entraves voltados, consideravelmente, ao que foi imposto por meio de leis e normas. Na sua história, muitos estudiosos e defensores de uma educação para todos e igualitária, foram em busca de atualizações e transformações que pudessem valorizar o processo de escolarização nos diferentes níveis de ensino e para as diferentes faixas etárias, tanto no processo formativo de profissionais capacitados para a atuação nas escolas, como em um espaço escolar que foi suficientemente apropriado para receber os alunos e proporcionar um ensino de qualidade.

Todavia, o Ensino Médio se apresenta como uma etapa da escolaridade básica, e tem como finalidade básica o desenvolvimento de jovens e adultos, a partir do aprofundamento e da sistematização dos conhecimentos e cada vez mais a sua proposta tem sido voltada a preparação do educando ao mercado de trabalho, ao profissionalismo do indivíduo e à formação para a cidadania. Nesse sentido, a aprendizagem, nessa etapa, deve “permitir que os educandos sejam capazes de compreender que há propriedade e princípios que perpassam e são inerentes à realidade natural e sociocultural, de forma a forjar uma perspectiva científica e crítica de mundo” (CORREIA, 2011, p. 55).

Na Educação Física não é diferente, tendo em vista que seus desdobramentos fazem parte desse processo de educação do cidadão, isso em virtude, da sua obrigatoriedade na escola, do número de aulas semanais, dos seus objetivos referenciados em lei etc. Comprovadamente, nota-se sua presença no Art.26 da LDB (1996), que a cita como componente curricular obrigatório da educação básica, desenvolvendo-se de acordo com as faixas etárias da educação e às propostas pedagógicas da escola (MELO, 2007).

Mesmo diante desse cenário legal, a Educação Física tem sido deslembrada nos currículos escolares, já que a cada reformulação seu espaço vem diminuindo, em virtude dos anseios para atender as necessidades do educando no mundo moderno e globalizado que se vive, o que no Ensino Médio, torna-se ainda mais grave, tendo em vista o grande anseio pelo alcance de bons resultados nos vestibulares e o satisfatório ingresso no mercado de trabalho.

Partindo do pressuposto, o professor de Educação Física deve desdobrar-se para encontrar novas formas de desenvolver suas práticas, lembrando de, a todo custo, integrar-se com o trabalho desenvolvido na escola, buscando o reconhecimento da área e mostrando a seriedade e o compromisso dela, como qualquer outro componente curricular. De acordo com Correia (2011, p. 55) a Educação Física “deve se justificar e se legitimar no contexto educacional, a partir de uma intervenção consciente dos seus profissionais”.

Debruçando nas leituras da constituição da Educação Física, na legislação que atualmente rege a educação no Brasil e nas grandes nuances que o Ensino Médio tem sido alvo nos últimos anos, surge algumas inquietações no sentido de entender se os documentos que norteiam o novo Ensino Médio sofreram impactos dos traços constitutivos históricos e culturais do campo da Educação Física. E, ainda, quais são os traços constitutivos da história da Educação Física que impactaram a reconfiguração do novo Ensino Médio?

Tendo em vista, o cenário por ora descrito, este tópico busca objetivamente, analisar e apreender a reconfiguração do Ensino Médio, na atual legislação e nos atuais documentos norteadores, a fim de compreender o impacto dos traços constitutivos históricos e culturais do campo da Educação Física no âmbito escolar. Além de, utilizar-se da constituição histórica do campo da Educação Física desde sua inserção no Ensino Médio no Brasil, a fim de identificar os traços históricos e culturais do campo e a relação com a reconfiguração do novo Ensino Médio e; caracterizar a Educação Física no Ensino Médio na reconfiguração atual.

2.1 Da LDB/1996 à BNCC Ensino Médio/2018

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi aprovada e promulgada, com o destaque para a Educação Física, que passa a ser, decididamente, componente curricular da educação básica. O seu artigo 26 §3º diz que: “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” (BRASIL, 2016, p. 19). Porém ainda houve muitas alterações acerca do referido artigo, após alguns anos. Em 2001, uma nova alteração ocorreu, a fim de inserir então “obrigatório” na redação do artigo 26, ficando assim descrito: §3º “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 2001).

Foi por meio da LDB nº 9.394/96 que a Educação Básica foi reestruturada, abrigoando a Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. “Dessa forma, a Educação Física passa a ser exercida desde a pré-escola até a terceira série do Ensino Médio” e, ainda “está integrada a proposta pedagógica da escola, podendo ser oferecida no mesmo horário das demais disciplinas ou separadamente” (METZNER, 2012, p.2). Além disso, se reconhecendo a Educação Física como componente curricular, é possível também reconhecer a “importância dos conhecimentos e da formação desta disciplina dentro do processo educacional. O “benefício” da dispensa das aulas caracteriza, na verdade, um prejuízo ao educando” (KRAVCHYCHYN *et.al.*, 2011, p. 114).

A partir desta Lei vigente passou-se entender o currículo como um todo. A escola, portanto, deve ser vista como um lugar de informação, de produção de conhecimento, de socialização e de desenvolvimento integral de todos os estudantes. Para consecução de tal tarefa, todos os especialistas, os professores, as Disciplinas e os Componentes Curriculares, devem ter compromisso com o desenvolvimento dos aspectos teórico práticos além de articulá-los aos Temas ou Eixos Transversais (saúde, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual e ética). O plano de curso, de ensino e das aulas inclusive os de Educação Física devem ser pensados segundo o Projeto Escolar e orientados de acordo com as características dos estudantes (ARANTES, 2008, p. 6).

Em 2003, uma nova alteração é feita na LDBEN nº 9.394/96, surgindo uma nova redação à Educação Física Escolar, Lei nº 10.793, de 1º de dezembro. A Educação Física passa a ser considerada obrigatória para todos os turnos de estudos e facultativa ao aluno, mas devendo ser oferecida como optativa inclusive no noturno:

- 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 (BRASIL, 2003).

Contudo, são atribuídas ao professor de Educação Física, as mesmas responsabilidades educacionais dos demais professores, no entanto, cabe ainda a discussão da facultatividade de tal, principalmente quando se leva em consideração o Ensino Médio, neste sentido que se aplica na LDB, “estudantes que já se inseriram em atividades físicas desgastantes podem requerer a dispensa das aulas, afinal, a Educação Física, agora, não teria mais serventia, pois caracterizaria uma jornada dupla de cansaço físico” (LEMOS, 2009, p. 1).

Importante, ressaltar a partir daqui que a LDB propõe uma reestruturação da Educação Básica que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio. Ao que nos interessa neste estudo trataremos de entender os objetivos apresentados neste documento para o Ensino Médio. Que notadamente corresponde à etapa final da Educação Básica e tem duração de três anos, suas finalidades são: a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparação básica para o trabalho, formação ética e pensamento crítico, autonomia intelectual, aprimoramento do educando como pessoa humana, compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e a relação desses com as disciplinas escolares (CORREIA, 2011).

Ao que concerne à orientação metodológica para a Educação Física, chegamos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicado em 1997 para o Ensino Fundamental e 1998 para o Ensino Médio. Este documento sugere que as atitudes, os conceitos e os procedimentos dos conteúdos sejam trabalhados em toda a dimensão da cultura corporal, envolvendo, dessa forma, o conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1998).

Em concordância com a referida proposta e levando em consideração o que fora instituído em Lei, considera-se, contudo, que

[...] o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do

aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) (DARIDO, 2005, p. 15).

Nos PCNs ainda é possível perceber que há um desprestígio com a etapa do Ensino Médio, já que ele insere que “em diversas escolas, a disciplina encontra-se desprestigiada e relegada a segundo plano. Tal fato é de fácil verificação, basta notar que nem sempre somos chamados a opinar sobre alterações nos assuntos escolares” (BRASIL, 1998, p. 50). Acredita-se que isso se dê em virtude da prática da Educação Física estar voltada prioritariamente ao ensino do jogo e do esporte e, “pouco tem contribuído para a compreensão dos fundamentos, para o desenvolvimento da habilidade de aprender ou sequer para a formação ética dos alunos, objetivos que, também, deveriam orientar esta área” (BRASIL, 1998 citado por LEMOS, 2009, p. 1).

É no Ensino Médio que os cidadãos devem ter consciência da importância de seu papel dentro da sociedade. Com isso, após todo o período escolar o indivíduo deve estar ciente da cultura corporal e de sua importância e, além disso a atividade física deve chegar ao aluno com um objetivo e significado, fazendo com que a Educação Física se torne uma “prática interessante e com fundamentos, para que o aluno venha a tornar isso como hábito saudável, assimilando-o como parte de seu cotidiano” (METZNER, 2012, p. 8).

Para consolidação, de uma Educação Física pautada nas esferas que se encontra atualmente, como componente curricular e na inserção concreta de profissionais capacitados para a sala de aula, se instituiu em maio de 2015 uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi promulgada perante as demandas advindas da Constituição Federal (1988), da LDB (1996), do PCN (1997-1998), das metas do Plano Nacional de Educação - PNE em vigência desde 2014 e, das diversas Conferências Nacionais de Educação.

Para sua constituição foi necessário a reunião de um grupo de 116 pessoas, convidadas com a proposta de construir a primeira e segunda versões da BNCC. “Constituíram a equipe da Educação Física seis professores da Educação Básica e seis professores universitários, sob a coordenação de um assessor, também professor do Ensino Superior” (NEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016, p. 189).

Esta mesma proposta, desenvolveu-se na constituição de todos os componentes curriculares. Além disso, este grupo, se reuniu diversas vezes para se concentrar na leitura e discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), para isso, organizaram-se em segmentos, áreas e componentes curriculares, se dispuseram em duplas,

quartetos e até número maior de pessoas, dependendo do momento e dos encontros, tinham então, o propósito de elaborar textos de área e dos componentes curriculares, redigindo “objetivos de aprendizagem, alinhamento transversal (com as demais disciplinas da mesma etapa da Educação Básica) ou longitudinal (com as demais etapas de uma mesma disciplina)” (NEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016, p. 193).

Em detrimento dos encontros, das discussões e das produções, delimitou-se um documento para consulta pública, que seria a primeira versão, ainda de forma preliminar, para que a sociedade civil, no decorrer de 2015 e 2016, pudesse inserir suas contribuições e à posteriori essas seriam inseridas em uma nova versão. “Os documentos de cada componente também receberam análises provindas de leitores críticos convidados (professores universitários indicados para a função), entidades científicas, órgãos variados ligados à educação e escolas” (NEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016, p. 193). Na Educação Física, o Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE) e seus membros, se posicionaram sobre o documento, inclusive com reuniões junto ao MEC.

Notadamente, a constituição da BNCC não foi tão simplória, tendo em vista as infinitas discussões e manifestações que foram surgindo com essa versão preliminar. Somente em abril de 2016, as contribuições descontinuaram, levando a reunião novamente, dos grupos de área para novos posicionamentos e novos textos. Em detrimento do fato, “no dia 3 de maio de 2016 foi divulgada a 2ª versão da BNCC” (SANTOS FILHO, BARROSO e SAMPAIO, 2021, p. 4). Nesse momento, para debater a atual versão, especialistas analisaram e levaram a debate em seminários estaduais no período que compreende junho e julho daquele mesmo ano, no tocante estiveram presentes, representantes do CONSED, UNDIME e professores da Educação Básica. Posteriormente, o resultado seria então, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para mais recomendações, alterações, mudanças e/ou aprovação (NEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016).

“Após terem sido realizados os seminários, ainda em agosto de 2016 começou a ser elaborada a terceira versão da BNCC” (SANTOS FILHO, BARROSO e SAMPAIO, 2021, p. 4), esta foi entregue pelo MEC ao CNE em abril de 2017, somente no final do referido ano. O Ministro da Educação Mendonça Filho homologa, por meio da Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017, a 3ª versão da BNCC. E, em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação Rossieli Soares homologou a versão final para a BNCC do Ensino Médio (SANTOS FILHO, BARROSO e SAMPAIO, 2021).

Assim como a LDB, fundamenta-se na formação básica para a cidadania, a BNCC não se instituiu diferente, traz como essencial a formação para a cidadania, para a autonomia, para a observância de situações de injustiça e preconceito, para a solidariedade, para o respeito a diversidade, entre outros. Além disso, no “documento da Base Curricular, os componentes curriculares, entre eles a educação física, têm o papel de assegurar ao aluno essa formação, conforme está claramente apresentado nos objetivos de aprendizagem” (MARTINELLI *et.al.*, 2016, p. 78).

Nesse sentido, cabe ressaltar que a Educação Física, como componente curricular na BNCC, insere-se na área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Arte. Para o ensino fundamental, apresenta-se em três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: o movimento corporal, a organização interna e o produto cultural. Estas por sua vez, compõem seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017).

Na BNCC, as unidades temáticas de Brincadeiras e Jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto Práticas corporais de aventura se estrutura nas vertentes urbana e na natureza (BRASIL, 2017, p. 219).

Ainda para o Ensino Fundamental, a BNCC organiza habilidades e competências, a primeira delimita-se em oito dimensões do conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão, protagonismo comunitário. Considerando a Educação Física como um todo, Brasil (2017, p. 222) mostra que “é importante que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva”. Já a segunda, se apresenta em três instâncias: as 10 competências gerais da BNCC para a Educação Básica; as 6 competências específicas para a área de Linguagens e as 10 competências específicas para o componente curricular Educação Física.

A BNCC – 3ª versão – traz considerações para o Ensino Médio. Inicialmente confirma a organização da segunda versão ao que se refere à Educação Física enquanto componente curricular arraigada à área de Linguagens e suas Tecnologias, no sentido de que “a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de linguagem”

(BRASIL, 2017a, p. 475). Sua proposta se resume em propor a experimentação das práticas da EF, com o objetivo de fazer com que os jovens sejam capazes de se movimentar com diferentes intencionalidades a partir de suas experiências e através da cultura corporal do movimento. “A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais” (BRASIL, 2017a, p. 475).

Na BNCC para o Ensino Médio, a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias aprofundam e ampliam o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana (BRASIL, 2017a, p. 475).

Para o Ensino Médio, a BNCC ainda propõe o ensino da Educação Física pautado na comunicação, na interação e na expressão das emoções, na resolução de conflitos e na aprendizagem contínua. Está voltado ao mercado de trabalho, fazendo desenvolver-se e apoiar-se na construção do projeto de vida individual de jovem, além de fazer com que eles reconheçam seus potenciais, suas vocações e as possibilidades do mundo para as pessoas e os cidadãos. Corroborando com isso, a BNCC se baseia nas quatro dimensões estabelecidas nas DCNs: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, para a formação integral do estudante. Nesse sentido, a Educação Física “pode transformar o modo como os estudantes lidam com o universo e seus próprios corpos” (MARTINELLI *et.al.*, 2016, p.78), isso no sentido crítico, criativo e autônomo do desenvolvimento do jovem inserido no Ensino Médio. E, por fim, a Educação Física na BNCC, em um contexto de transformação, traz a proposta de avançar na criticidade e fazer com que o estudante seja capaz de conhecer e reconhecer a cultura corporal do movimento, além de ser capaz de ser autônomo e se posicionar diante das práticas, a fim de refletir sobre o seu conhecimento em detrimento dos espaços e oportunidades que a sociedade e o contexto escolar podem oferecer (CALLAI, BECKER e SAWITZKI, 2019).

2.2 O Contexto Atual da Educação Física no Ensino Médio

Para consolidação, de uma Educação Física pautada nas esferas que se encontra atualmente, como componente curricular e na inserção concreta de profissionais capacitados para a sala de aula, se institui em maio de 2015 uma Base Nacional Comum Curricular

(BNCC). Foi promulgada perante as demandas advindas da Constituição Federal (1988), da LDB (1996), do PCN (1997-1998), das metas do Plano Nacional de Educação - PNE em vigência desde 2014 e, das diversas Conferências Nacionais de Educação. Em 2016, instituiu-se a 2ª versão da BNCC em 20 de dezembro de 2017, homologa-se a 3ª versão da BNCC e, em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação Rossieli Soares homologou a versão final da BNCC para o Ensino Médio (SANTOS FILHO, BARROSO e SAMPAIO, 2021).

Inicialmente, cabe ressaltar que o Ensino Médio somente foi constituído como o é atualmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, isso porque a mesma estruturou a Educação Básica como segue: Educação Infantil (pré-escola), Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) e Ensino Médio (antigo 2º grau). A Educação Física também é reiterada como componente curricular a partir da mesma LDB de 1996, “recebendo uma orientação metodológica pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para uma inserção articulada do ponto de vista de uma política educacional nacional” (CORREIA, 2011, p. 28).

A LDB, desde 1996 propõe que os currículos da educação básica, assim como do Ensino Médio, devem ter base nacional comum, composta por uma parte diversificada que contemple as questões pertinentes às características regionais e locais da sociedade, assim como, a cultura e a economia dos educandos. Concomitantemente, o Art.26, cita a Educação Física, como integrada à proposta pedagógica da escola, confirmando-a como componente curricular obrigatório nesta etapa de ensino, embora seja facultativo em alguns casos. No Art.27 deixa claro que nos conteúdos curriculares da educação básica deve se inserir a “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais” (BRASIL, 2016, p. 21).

No que tange a especificidade do Ensino Médio, a LDB considera, que o mesmo, deve se dar em 3 anos e com a finalidade de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, o aprimoramento do educando como pessoa humana frente à formação ética, à autonomia intelectual e o pensamento crítico, e a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, o que relaciona a teoria com a prática (BRASIL, 2016).

Foi a partir da aprovação da Lei n.13.415 de 16/02/2017 (BRASIL, 2017), a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (BRASIL, 2018) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)

(BRASIL, 2018a) que o Novo Ensino Médio surgiu (BELTRÃO, TAFFAREL e TEIXEIRA, 2020).

Enquanto na LDB o Ensino Médio se consolidaria em uma proposta única de currículo, a Lei 13.415/2017 altera o estabelecido na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e considera agora um currículo diversificado e flexível.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

[...]

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

[...]

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 1-2).

Nesse sentido, a Educação Física apresentou-se na então promulgada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como componente curricular inserida na área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Arte. Na BNCC – 3ª versão – que apresenta considerações específicas para o Ensino Médio, nota-se uma organização diferente ao que se trata das áreas e suas delimitações, propõe a continuidade do ensino fundamental sem a presença de unidades temáticas e dimensões do conhecimento, para a Educação Física o objetivo principal ainda, é a cultura corporal do movimento, porém em uma linguagem e perspectiva diferente (BRASIL, 2018).

Na BNCC para o Ensino Médio, a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana (BRASIL, 2018, p. 475).

Embora fique evidente que a Educação Física está inserida no Ensino Médio a partir de uma perspectiva de continuidade do que se aplicou no Ensino Fundamental, há de

considerar que as formas como o componente curricular tem se desdobrado para as transformações advindas do Novo Ensino Médio, talvez não atendam ao que se propõe, uma vez que é preciso ter espaço e tempo para que as práticas pedagógicas aconteçam, é preciso que os alunos tenham abertura, autonomia para com o trabalho a ser desenvolvido e, principalmente é preciso que a Educação Física esteja presente como componente obrigatória no currículo escolar para essa etapa de ensino.

A Educação Física como componente curricular continua inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, no sentido de que “a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de linguagem” (BRASIL, 2018 p. 475). São definidas 7 (sete) competências específicas para a área, das quais, pode-se dizer que 3 (três) delas abarcam a Educação Física: a primeira “compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas corporais”; a terceira “utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais)” e; a quinta “compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento”, ao ponto que apresentam em suas entrelinhas a alusão à cultura corporal do movimento (BRASIL, 2018, p. 481-482).

Ao que tange às habilidades gerais da BNCC, ainda para a área de Linguagens, pode-se afirmar que a Educação Física pode ser encontrada na proposição: EM13LGG501 “Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura corporal”, EM13LGG502 “na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento” e EM13LGG503 “Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento” (BRASIL, 2018, p. 487).

Sua proposta se resume em propor a experimentação das práticas da Educação Física, com o objetivo de fazer com que os jovens sejam capazes de se movimentar com diferentes intencionalidades a partir de suas experiências e através da cultura corporal do movimento. “A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significante de diferentes grupos sociais” (BRASIL, 2018, p. 475).

Para o Ensino Médio, a BNCC ainda propõe uma Educação Física pautada na comunicação, na interação e na expressão das emoções, na resolução de conflitos e na aprendizagem contínua. A etapa de ensino está centrada na inserção do indivíduo no mercado de trabalho, fazendo desenvolver-se e apoiar-se na construção do projeto de vida individual de jovem, além de fazer com que eles reconheçam seus potenciais, suas vocações

e as possibilidades do mundo para as pessoas e os cidadãos. Corroborando com isso, a BNCC se baseia nas quatro dimensões estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs): o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, para a formação integral do estudante. Nesse sentido, a Educação Física “pode transformar o modo como os estudantes lidam com o universo e seus próprios corpos” (MARTINELI *et.al.*, 2016, p. 89), isso no sentido crítico, criativo e autônomo do desenvolvimento do jovem inserido no Ensino Médio.

Para se fazer cumprir essas considerações, a BNCC ainda, elabora quatro eixos de formação – Pensamento crítico e projeto de vida; Intervenção no mundo natural e social; Letramentos e capacidade de aprender e; Solidariedade e sociabilidade – e, cinco temas integradores – Economia, educação financeira e sustentabilidade; culturas africanas e indígenas; Culturas digitais e computação; Direitos humanos e cidadania; Educação ambiental – que notadamente, seriam pertinentes no sentido de haver uma certa articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Tecnológica, assim poderia “contribuir para a contextualização dos conhecimentos desenvolvidos nessa fase de ensino e para a aproximação do estudante com o mundo do trabalho, materializando assim o trabalho como princípio educativo” (MARTINELI *et.al.*, 2016, p. 89).

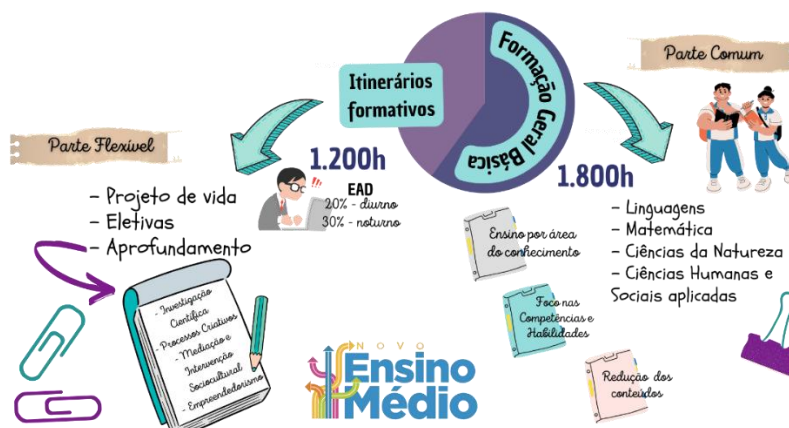
Corroborando com os eixos propostos pela BNCC, a Resolução nº 3/2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresenta que sejam utilizados os princípios gerais e além destes, orientar-se também por princípios específicos¹⁷. Estes, notadamente, orientam a formação do currículo para cada unidade de ensino e o Ensino Médio, como um todo, organizou-se a partir de formação integral; formação geral básica; itinerários formativos; unidades curriculares; arranjo curricular; competências; habilidades; diversificação; sistemas de ensino; redes de ensino;

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. [...] § 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: [...] V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei (BRASIL, 2018, p.6).

¹⁷ Para saber mais sobre princípios gerais, buscar o Art.206 da Constituição Federal e no art.3º da LDB/1996; sobre os específicos, aprofundar na leitura da Resolução CNE/CEB 3/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

Nesse sentido, e depois de infinitas assembleias, reuniões e encontros com interessados, o Novo Ensino Médio passa a vigorar a partir do ano de 2022, embora algumas unidades de ensino já tenham adotado a proposta no ano de 2021. Em resumo, pode-se dizer que esta etapa de ensino, agora foi distribuída em parte comum e parte flexível, com a seguinte proposta:

Figura 16 - Novo Ensino Médio a partir de 2022



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com a BNCC (2018)

Ainda é prematuro, mas já está em vigência em todos os estados brasileiros, funcionando inicialmente, em 2022, nas primeiras séries, com 800 horas de formação básica e 200 horas de itinerários formativos; em 2023, introduz-se também nas segundas séries, porém com a carga horária distribuída em 600 horas de formação básica e 400 horas de itinerários formativos; e, finalmente em 2024, a atualização chega às terceiras séries, com 400 horas de formação básica e 600 horas de itinerários formativos.

Ao que tange à Educação Física no Ensino Médio, é preciso ir mais a fundo na distribuição da carga horária, já que a referida disciplina continua sendo obrigatória e inserida na área de Linguagens. Embora haja a valorização das competências e habilidades ao invés dos conteúdos específicos de cada componente curricular, na parte comum da formação geral básica, a Educação Física deve ser trabalhada em sua totalidade. Além disso, pode estar, também, inserida nos itinerários formativos, com a aplicabilidade e desenvolvimento de projetos de aprofundamento, já que o intuito destes é aprofundar e ampliar aprendizagens, consolidar a formação integral, promover valores universais e desenvolver habilidades.

Sobre a área de Linguagens, pode-se acrescentar que sua prática deve desenvolver-se com “atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar,

negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos”, indissociáveis da proposta para uma mudança qualitativa (BRANDL, 2001, p. 83).

Muito antes da BNCC e da inserção desta nova proposta para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já elucidavam em suas entrelinhas a estruturação da etapa de ensino e ainda, as delimitações para o componente curricular Educação Física. Nesse sentido, Brandl (2001) deixa claro que os PCNs, serviram de documento orientador para os professores e para os estabelecimentos e ensino, no intuito de aproximar o aluno, das aulas lúdicas, educativas e contributivas para o aprofundamento dos conhecimentos na área.

Notadamente esse mesmo assunto ainda está em discussão, visto que com os novos parâmetros estabelecidos pela LDB, pelos PCNs, pelas DCNs e pela BNCC

[...] operou-se uma flexibilização no currículo e alguns componentes curriculares perderam o status de componente curricular obrigatório, dentre eles, a educação física. Considerando a liberdade que as redes terão para compor e formular os currículos do ensino médio, a presença e os rumos da educação física nesse nível de ensino precisam ser mais bem esclarecidos (BELTRÃO, TAFFAREL e TEIXEIRA, 2020, p. 657).

Nesse sentido, acredita-se que ao perder a posição de componente curricular obrigatório no Ensino Médio, a Educação Física acaba perdendo seu espaço, assim como, passa-se a regredir acerca de todo o trabalho de luta pela sua constituição, histórica e cultural. Mesmo assim, se a proposta é dar continuidade ao que foi proposto nos documentos que regem a Educação brasileira, cabe aos envolvidos, apresentar propostas que firmem um currículo de qualidade e comprovem que a não obrigatoriedade de certos componentes curriculares não afetará à aprendizagem e formação do estudante de Ensino Médio.

E, mais... é preciso que se mostre como esse currículo deve ser desenvolvido no âmbito escolar, já que muitas incertezas ainda se sobressaem. Quanto a Educação Física, acredita-se na sua importância e relevância no meio dos componentes curriculares obrigatórios, uma vez que ela tem potencial para contribuir com a percepção e consciência corporal, além de ser de fundamental importância no desenvolvimento social e cultural, no que tange as relações que se estabelecem através da prática. Nesse sentido, cabe ressaltar que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Educação Física podem alcançar universos distintos, podem fazer com que todos, sem distinção, possam usufruir de discussões e reflexões tão pertinentes no contexto atual, como o que se expõe pela mídia,

como o que os jovens tem vivenciado no cerne de suas famílias e, principalmente corroborar com o processo constitutivo das relações que envolvem as práticas da disciplina na escola, a fim de fazer com que os indivíduos se tornem críticos quanto ao que vivem e o que pretendem alcançar na sua trajetória de vida e formação.

Na medida que tudo isso vai se concretizando nas escolas, mais se observa a importância do componente curricular nesta etapa de ensino, já que a Educação Física pode contribuir para a formação pessoal e profissional dos indivíduos a partir do que ela tem a oferecer na escola, sua parcela de contribuição está na construção da sociedade e da escola democrática, como mostra Santin (2001) citado por Furtado (2002, p. 52) “existe uma multiplicidade de alternativas, que fazem da Educação Física uma disciplina privilegiada no contexto escolar, com possibilidades de intervenção efetivas na busca por uma nova sociedade e uma nova escola”.

Tentando aprofundar no significado da Educação Física para o Ensino Médio, transcorreu-se, a partir desse ponto, sobre a nova reconfiguração dessa etapa e a sua relação com a trajetória histórica e cultural do componente curricular.

2.3 Os traços históricos e culturais da Educação Física e a relação com a reconfiguração do Ensino Médio

Diante da busca bibliográfica, sobre os descritores História da Educação Física e Novo Ensino Médio, foi possível encontrar delimitações categóricas para a discussão, como se apresenta na Tabela 2. Todavia, como a proposta remete a compreender o impacto dos traços constitutivos históricos e culturais do campo da Educação Física no âmbito escolar, optou-se por apresentar o tempo histórico determinado pelos autores como unidades de análise, juntamente com a discussão que remete aos traços históricos e culturais da Educação Física à luz do período determinado e, no que tange a etapa do Ensino Médio.

Tabela 2 - Delimitação categórica dos traços históricos e culturais da Educação Física no Ensino Médio

Período	Traços Históricos	Educação Física	Traços Culturais
Brasil Colônia 1500-1822	Descobrimto do Brasil; povoado pelos Índios; Período Escravocrata	Elementos de cunho natural, utilitário, guerreiro, recreativo e religioso	Cultura primitiva Indígena Africana (Capoeira)
Brasil Império 1823-1889	Educação Moral Reformas Educacionais: Couto Ferraz; Rui Barbosa	Educação Física e Moral dos Meninos; Ginástica na Escola; Educação Física das elites e classes trabalhadoras	Divisão de gênero Formação da juventude Valorização dos professores

Brasil República	1890-1946	Getúlio Vargas; Revolução de 1930 Rui Barbosa e Fernando de Azevedo	Ginástica obrigatória na escola; Formação militar; Métodos ginásticos; Pensamento médico e higienista; Perspectivas para a EF escola	Política; homem obediente, submisso e acrítico; Corpo perfeito; Ginástica para mulheres Juventude
Brasil Contemporâneo	1947-1980	Pós 2ª Guerra Mundial; Estado Novo; Regime Militar; Gustavo Capanema	Continua EF gímnica e calistênica; Início do Esportivismo; Moral e Cívica;	Competição, rendimento, resultados, aptidão física, adestramento, civismo.
Brasil Atual ¹⁸	1980-2009	Redemocratização Política; Novas Perspectivas para a Educação	Oposição ao proposto no período anterior; Novas concepções para o ensino da EF na escola	Humanizar Valorização da cultura
	2010-2022	Reforma do Ensino Médio; BNCC; Crise Sanitária	EF deixa de ser obrigatória no EM	Mercado de trabalho Profissionalização

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos escritos de Castellani Filho (1988) e Soares (2004).

Trata-se, a partir desse ponto, de relacionar os traços históricos e culturais da Educação Física e seus impactos na atualidade. De pronto, pode-se confirmar que tal área sofreu grandes transformações durante sua trajetória histórica, é notório que os aspectos políticos e culturais influenciaram na constituição da Educação Física como componente curricular no âmbito escolar. Mas, dentre todas as modificações e percalços pelo seu caminho, o que preocupa tem sido os impactos dessa historicidade no atual cenário da Educação Física no Brasil, principalmente no que tange a etapa do Ensino Médio.

Nesse sentido, delimitou-se na Tabela 2 as categorias de destaque para essa discussão, advindas de cada período e as maiores transformações na Educação Física. Estas categorias nortearam a apresentação dos impactos advindos dos traços históricos e culturais para a reconfiguração do Ensino Médio. O conjunto de categorias a serem analisados partiu da delimitação temporal representada pelos períodos: Brasil Colônia, Império, República, contemporâneo e atual, que foram distribuídos cronologicamente, com o intuito de apresentar o reagrupamento que surgiu a partir dos objetivos propostos e afinidades temáticas, sendo eles: traços históricos, traços culturais e Educação Física.

Inicialmente, no período do **Brasil Colônia**, pode-se dizer que não há uma caracterização do seria a Educação Física no Ensino Médio, muito embora, acredita-se na

¹⁸ Optou-se por utilizar essa denominação (criada pela autora) para que se possa vislumbrar o atual cenário da Educação Física no Ensino Médio após os primeiros rastros da BNCC, em uma discussão mais específica do período.

importância histórica e cultural dos povos indígenas e os africanos para o desenvolvimento e surgimento de algumas atividades físicas e esportivas, assim como as danças, os rituais religiosos, as brincadeiras e jogos, a capoeira, dentre outros.

Já no **Brasil Império**, iniciaram as primeiras reformas educacionais que inseriram em seu contexto a Educação Física e a sua presença no Ensino Médio, ainda entendidos, respectivamente, como Ginástica e Ginásio. A Educação Física na época, caracterizava-se com aspectos médico e militar, que sofreu influências da ginástica sueca, com desenvolvimento anátomo-fisiológico. Na escola não teve grande significado, mesmo os exercícios físicos sendo inseridos nas Escolas Militares. Foi a Reforma de Couto Ferraz que inseriu a Educação Física na escola e fez com que as escolas privilegiassem a base da anatomia e fisiologia no seu interior. Culturalmente, as aulas com proposta higiênica, eugênica e moral eram ministradas para a elite com o objetivo de auxiliar às famílias com questões de saúde, higiene e os cuidados com o corpo. Outro traço cultural significativo está nas aulas ministradas apenas para os meninos, já que deveriam ser preparados para as guerras, deveriam ser homens fortes e saudáveis, às mulheres somente foram inseridas mais tarde, com a Reforma de Rui Barbosa, porém sem obrigatoriedade, tinham a opção de praticar ou não as atividades desenvolvidas nas aulas.

Nas mais distintas aulas, foi perceptível a utilização da força física, do corpo biológico, da anatomia, da fisiologia e dos hábitos de higiene para a constituição da Educação Física. Na verdade, trata-se da ginástica a partir de 4 partes, de acordo com sua finalidade: a) Ginástica pedagógica ou educativa; b) Ginástica militar; c) Ginástica médica e ortopédica; d) Ginástica estética. Concomitantemente, a aula desenvolvia-se com exercício de ordem; Exercícios de pernas ou movimentos preparatórios formando uma pequena série (Esta série se decompõe assim: movimentos de perna, cabeça, de extensão dos braços, do tronco para frente e para trás, laterais do tronco, outros de pernas); Extensão da coluna vertebral, suspensões simples e fáceis, equilíbrio, passo ginástico ou marcha; Movimentos dos músculos dorsais, dos músculos abdominais, laterais do tronco, das pernas; Suspensões mais intensas; Marchas e movimentos de pernas mais rápidos e movimentos respiratórios (SOARES, 2004).

Além disso, outro detalhe interessante no desenvolvimento das aulas de ginástica está na prática excepcional para meninos separadamente das meninas, elas a praticavam as segundas, quartas e sextas-feiras, eles nos sábados, terças e quintas-feiras, se tornaram tão

atrativas que passaram a ser recomendação médica e a receber cada vez mais pessoas da elite brasileira (MOREIRA, 2019).

Figura 17- Ginástica Sueca no Colégio São José



Fonte: MOREIRA (2019)

Neste período, foi proposto por Rui Barbosa, agora Ensino Secundário, a prática da ginástica como componente obrigatório, para ambos os sexos, destacou também, a função dos professores de Educação Física, que agora deveriam ser reconhecidos, igualmente às outras disciplinas. Houve também, a defesa da Ginástica como elemento indispensável para formação integral da juventude.

Nesse sentido, pode-se dizer que a base anátomo-fisiológica e os exercícios ginásticos com e sem aparelhos fizeram, por muito tempo, parte dos conteúdos da Educação Física, tanto é que, a partir dos PCNs de 1998, a Educação Física adotou eixos temáticos: o conhecimento sobre o corpo, que relaciona-se aos aspectos biológicos, anatômicos, fisiológicos e higiênicos dos conteúdos, as atividades rítmicas e expressivas, são aquelas que combina ritmo e música, como as danças e as ginásticas – trata-se da maior abrangência cultural implantada nos conteúdos da Educação Física, por inserir o contexto cultural regional e local nas práticas –, Ginástica, jogos, lutas e esportes, estes seriam aplicados para além da vivência, teriam ainda a abrangência no contexto social, estético e econômico presente nas culturas mundiais.

Acredita-se que os eixos temáticos foram criados a partir da historicidade que a Educação Física construiu ao longo dos anos. É perceptível, a inserção dos traços históricos na constituição dos conteúdos para o Ensino Médio, tanto os advindos do Brasil Colônia (indígenas e africanos), como os apresentados até agora, do período Brasil Império (bases anátomo-fisiológica, movimentos ginásticos com ênfase nos corpos perfeitos).

Partindo daí, adentra-se ao contexto do **Brasil República**, marcado por uma Educação Física inspirada nos métodos europeus, ainda com princípios biológicos, mas também com

a inserção de uma discussão ainda maior sobre a ginástica para mulheres, no sentido de que elas precisavam ser preparadas para a maternidade. As aulas ministradas por professores, ainda de características militares, trabalhavam em conjunto com médicos. Trariam para a Educação Física no Ensino Médio uma espécie de adestramento físico para os homens, com o intuito de produzir homens fortes e saudáveis. Além disso, com a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, a Educação Física adotou um papel duplo de ensino cívico e de promoção da juventude com professores sem a necessidade de formação específica na área, bastava ser um ex-praticante de determinadas atividades esportivas. Enfim, a proposta do período para a Educação Física no Ensino Médio estava voltada a construção de homens com corpos perfeitos, guerreiros e, mulheres saudáveis para a reprodução.

Do período, pode-se dizer que, esse adestramento físico e o ensino cívico esteja voltando aos novos tempos para a Educação Física. É notório que as leis que regem o Novo Ensino Médio estão propondo que a disciplina não seja mais um componente curricular obrigatório, mas que o aluno, no Ensino Médio, desenvolva características peculiares para o mercado de trabalho, o que importa é que sejam saudáveis, que entendam a importância das atividades físicas para a saúde e qualidade de vida, mas, todavia, não cabe a escola o papel de oferecê-la. Fica claro, a partir dos escritos da BNCC (BRASIL, 2018) que não se trata mais da Educação Física e sim da área de Linguagens e esta, por sua vez, deve focar,

[...] na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BNCC-BRASIL, 2018, p. 470).

Se se utilizava de exercícios específicos para meninos e meninas, atualmente não se apresenta tal distinção, porém, o que se propõe é a conjunção das disciplinas por áreas do conhecimento, não se dá destaque às especificidades da Educação Física, nem suas competências e habilidades. Trata-se apenas da apresentação do que compete a área de Linguagens e suas Tecnologias, como componentes curriculares somente dão ênfase à Língua Portuguesa e Matemática, que se tornam obrigatórios nos três anos do Ensino Médio.

Pode-se dizer, contudo, que os conteúdos específicos da Educação Física, que por muito tempo fizeram parte de um currículo, agora é deixado de lado para que se apresente o fortalecimento das relações entre as disciplinas e a “sua contextualização para apreensão e

intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2018, p. 32).

No período do **Brasil Contemporâneo**, então, a principal vertente está no esportivização, também conhecido como tecnicismo e tradicional. O esporte passou a ser prioridade na Educação Física Escolar, como uma vertente tecnicista, que levaria a produção de mão-de-obra para o trabalho, fazendo com que os corpos fossem mais ágeis e capacitados gerando mais lucros a economia do Brasil. Mais tarde, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, a Educação Física torna-se componente curricular obrigatório no Ensino Médio, seus conteúdos passam a ser vistos a partir de outras vertentes, os professores passam a pesquisar e adotar métodos diferentes de ensinar, apropriam-se do termo cultura corporal do movimento, a fim de abranger maior número de conteúdos para o campo e assim conseguir mostrar o seu valor no âmbito escolar.

A partir de 1980 no período **Brasil Atual**, passou-se a considerar a cultura local, a regionalidade, a historicidade social, todos os aspectos humanos para a inserção da Educação Física no Ensino Médio, tratou-se de inserir, nos anos 2000, uma proposta que abarcava as especificidades de cada região, a fim de melhor trabalhar os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais nos alunos. A ciência evoluiu, as pesquisas comprovaram que novas abordagens para o ensino da Educação Física poderiam mudar a visão histórica que foi incorporada desde sempre, produziu-se novas metodologias de ensino e cada uma a sua maneira, contribui de alguma forma para uma Educação Física mais humanista, valorizando, principalmente as culturas e os sentidos e significados inseridos na prática de atividades físicas e esportivas. Os conteúdos foram realocados, no sentido de alinhar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental para a vivência e as experiências que se integrariam no Ensino Médio.

Acrescenta-se que, atualmente, o Ensino Médio está centrado na inserção do indivíduo no mercado de trabalho, fazendo desenvolver-se e apoiar-se na construção do projeto de vida individual de jovem, além de fazer com que eles reconheçam seus potenciais, suas vocações e as possibilidades do mundo para as pessoas e os cidadãos. Corroborando com isso, a BNCC se baseia nas quatro dimensões estabelecidas nas DCNs: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, para a formação integral do estudante (MARTINELLI *et.al.*, 2016). Além disso, cabe ressaltar que a BNCC,

[...] contém em si a dimensão para o prosseguimento de estudos e, como tal, deve encaminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades básicas seja o objetivo do processo de aprendizagem e não o acúmulo de esquemas resolutivos preestabelecidos. A base nacional comum traz em si a dimensão de preparação para o trabalho. Esta educação geral que permite buscar informações, gerar informações, usá-las para solucionar problemas concretos de bens ou na gestão e prestação de serviços, é preparação básica para o trabalho. Na verdade, qualquer competência requerida no exercício profissional, é um afinamento das competências básicas. Esta educação geral permite a construção de competências que se manifestarão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão. A parte diversificada do currículo complementa a base nacional comum e será definida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar (BRANDL, 2001, p. 83).

Ao levar em consideração a nova reconfiguração do Ensino Médio, pode-se afirmar que os traços históricos podem também estar presentes, já que em análise aos documentos legais que orientando a implantação do currículo propõe uma Educação Física pautada em considerações superficiais, fazendo com que ela perca todo sentido que há anos tem sido buscado pelos maiores estudiosos da área. Notadamente, o que se destaca para a área, nas diretrizes, na atualização da LDB e na BNCC, não passa, simplesmente de contemplá-la como estudos e práticas e não mais uma área do conhecimento de cunho obrigatório, como fica claro na Resolução nº. 3/2018 e na BNCC, 3ª versão (BRASIL, 2018) “ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física” e “devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de [...] educação física” (BRASIL, 2017, p. 2; BRASIL, 2018, p. 6).

Nestes novos tempos, o que seria apenas a promulgação do Novo Ensino Médio, passaria por percalços no meio do caminho, a proposta de concretização confirmada para 2018, não aconteceria devido as inúmeras discussões políticas que ainda estariam por vir, novas consultas públicas foram instauradas, e o início do Novo Ensino Médio, acabou atrasando. Todos os olhares se voltaram, então, para o ano de 2020, agora sim, chegara a hora. Mas, após grandes crises que o país vem sofrendo, como os grandes debates políticos envolvendo a Educação e o Ensino Médio, como a crise sanitária (COVID-19) que se instaurou no país desde o ano de 2020.

Além disso, pode-se considerar alguns pontos para a discussão: qual seria a especificidade da Educação Física no Ensino Médio nesse formato? O que os alunos pensam sobre o componente curricular? Será que as novas propostas abarcam a aprendizagem do aluno como centralidade?

Na realidade, se atentar para estas interrogações faz-se navegar pelos debates do Novo Ensino Médio, tanto que a Educação Física do início do século XX voltaria a fazer

parte das instituições escolares, em que a técnica e a tática, o cuidado com o corpo e mente, tomariam frente, novamente e, o sentido crítico tanto debatido da disciplina sairia de cena (BUNSGENSTAB e LAZZAROTTI FILHO, 2017).

Para além disso, os alunos que tanto admiram as práticas advindas do componente curricular, não têm mais a Educação Física obrigatória, tendo que se envolver com outros componentes que, supostamente, incluiriam estudos da área em outros componentes ou ofertados via área do conhecimento.

Em relação à essa nova proposta curricular para o Ensino Médio, as consequências virão tanto para os alunos como para os professores.

Em consequência, os jovens terão o direito de acesso negado a diversas significações sociais produzidas pela humanidade no âmbito das atividades da cultura corporal. Já em relação aos professores de educação física, com a contração do campo de atuação escolar, se configuram como possibilidades a atuação em mais de uma escola para compensar essa perda, a necessidade de assumir outras disciplinas para complementar carga horária, a diminuição de suas horas de trabalho ou até mesmo a dispensa, dependendo do regime de contratação e da política estabelecida pela rede de ensino (BELTRÃO, TAFFAREL e TEIXEIRA, 2020, p. 661).

Além disso, para o professor fica ainda pior, já que não se exige a especialidade para a Educação Física, basta que tenha algum conhecimento acerca das práticas do componente, dando total abertura para que o currículo seja organizado de diferentes formas com a centralidade na área do conhecimento. Nesse sentido, Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020, p. 662) mostram que, caso

[...] o ensino da educação física fique a cargo de um professor generalista da área, ou ainda quando os estudos e práticas da educação física ficarem incluídos dentro de outro componente curricular, poderão ser observados prejuízos na formação dos estudantes, já que a abordagem superficial ou a negligência dos conteúdos da cultura corporal são as consequências mais prováveis com a subsunção deste componente curricular.

Enfim, para os defensores desse currículo, cabe ao professor de Educação Física, se adaptar à nova realidade, aulas sendo ministradas com o intuito de tornar o aluno protagonista da sua própria aprendizagem, à distância em formato remoto, com o uso dos mais diferentes meios eletrônicos e com o distanciamento social, ou simplesmente, deixar que outros professores de outras áreas do conhecimento o façam.

Notadamente, muita coisa mudou... é possível dizer que os traços históricos provindos de tudo que os profissionais construíram para o campo da Educação Física, agora passa pelas mais novas transformações, o que deixa muita gente sem saber quais serão os rumos para os professores e as professoras de Educação Física inseridos no Ensino Médio da Educação Básica. Não há a obrigatoriedade e agora tem-se que desenvolver Itinerários Formativos opcionais, à escolha do aluno. Cabe ao aluno e à aluna escolher os seus interesses e senão se remete à área de linguagens ou qualquer outro itinerário que esteja voltado às práticas corporais e/ou esportivas, não terão a possibilidade de vivenciar e experienciar o que a Educação Física tem a oferecer.

Os traços culturais que foram abarcados a partir dos mais diferentes métodos de ensino, dos mais diferentes países, buscando uma Educação Física capaz de mudar o mundo, tem, nesse momento, a função de entender que não é importante para a sociedade. Talvez, a proposta, de acordo com novos governantes que o Brasil adotou, seria voltar à formação militar, formar guerreiros, formar corpos perfeitos, já que o que se ouve são críticas ao lado humano da educação e o que se propõe, cada vez mais é a construção de Escolas Militares.

Considerando os achados dessa discussão, acredita-se que os documentos que norteiam o Novo Ensino Médio não sofreram impactos diretos, dos traços constitutivos históricos e culturais do campo da Educação Física. Sob observação rigorosa, pode-se afirmar que os traços históricos da Educação Física foram importantes para a constituição do campo, todavia, o que se adotou da história para os dias atuais, ou seja, o que pode ter impactado na perspectiva do Novo Ensino Médio, está na relação de trabalho, que, embora os anos passem e as transformações sociais e culturais aconteçam gradativamente, o mercado de trabalho, a mão-de-obra, a luta de classes e as condições da mulher, por exemplo, continuam nas lutas e sendo pautas diárias.

Os documentos que regem o Novo Ensino Médio, continuam priorizando o aprofundamento em áreas específicas a fim de alcançar melhores profissionais para o mercado de trabalho, visando a rentabilidade e a economia do país. Em diferentes momentos, percebeu-se que os traços culturais foram importantes para o que se construiu até agora, muito embora seja visível, pelo menos até 2018, que a humanidade e a qualidade de vida dos indivíduos importavam. Foi possível apreender, contudo, que a reconfiguração do Ensino Médio, na atual legislação e nos atuais documentos norteadores sofreram impacto dos traços constitutivos históricos e culturais do campo da Educação Física no âmbito escolar.

Os principais traços históricos da Educação Física, mostram o significado das práticas voltadas ao treinamento, à construção de corpos perfeitos, ao esporte como objeto primeiro da Educação Física. Os traços culturais de destaque estão na forma como colocavam as práticas corporais para mulheres e para os homens, como se valorizava o corpo saudável das elites e como se priorizava os mais fortes e perfeitos.

Tudo isso remete-se às diferentes formas de como a Educação Física iniciou nas escolas e a forma como se concretiza atualmente. Pode-se dizer que a importância da Educação Física na escola, principalmente, no Ensino Médio é a mesma daquela que iniciou no Brasil Império, capaz de não ser significativa para a construção pessoal e profissional do indivíduo em formação, sendo assim, importante apenas àqueles que tem condições financeiras de pagar por ela.

CAPÍTULO 3

O PROFESSOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DE GURUPI-TOCANTINS

O espaço é em si, ou melhor, é o em si por excelência, sua definição é ser em si. Cada ponto do espaço existe e é pensado ali onde ele está, um aqui, outro ali, o espaço é a evidência do onde. Orientação, polaridade, envolvimento são nele fenômenos derivados, ligados à minha presença. Ele repousa absolutamente em si, por toda parte é igual a si, homogêneo, e suas dimensões, por exemplo, são por definição substituíveis.
(MERLEAU-PONTY, 2004, p.28)

Este capítulo tem como proposta inicial, apresentar o perfil dos Professores de Educação Física que estão inseridos nas escolas de Ensino Médio da cidade de Gurupi-TO e, mapear e caracterizar as práticas pedagógicas dos docentes e suas relações com as histórias e memórias dos três tempos de suas vidas, além ainda de fazer uma relação com dos *habitus* professorais com a prática pedagógica.

3.1 Perfil dos Professores de Educação Física no Ensino Médio de Gurupi-TO

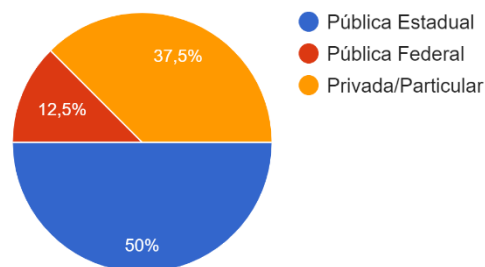
Para que se possa fazer uma ligação entre as histórias e memórias com as suas práticas pedagógicas atuais e, para que não haja qualquer tipo de exposição dos entrevistados, foram designados epítetos. Os epítetos foram escolhidos pelos próprios entrevistados, no entanto, foi sugerido na entrevista, que se utilizasse o nome de um atleta brasileiro que o representaria, a partir de então, os participantes foram tratados da seguinte forma:

Tabela 3 - Identificação dos participantes

EPÍTETOS	
Rede Estadual	<i>Magic Paula</i>
	<i>Giba</i>
	<i>Serginho</i>
	<i>Anderson Silva</i>
Rede Privada	<i>Neymar</i>
	<i>Gustavo Borges</i>
	<i>Goleira Chana</i>
Rede Federal	<i>Gabriel Barbosa</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 1 - Vínculo/Rede de Ensino



Esse universo foi composto por uma amostra de oito (8) professores, sendo: quatro (4) professores do Ensino Público Estadual (50%), um (1) do sexo feminino e três (3) do

sexo masculino; três (3) do Ensino Privado (37,5%), sendo um (1) do sexo feminino e dois (2) do sexo masculino e; um (1) do Ensino Público Federal (12,5%), do sexo masculino.

Notadamente é possível perceber que não há um equilíbrio entre a quantidade de homens e mulheres inseridos no cenário da Educação Física no Ensino Médio, uma vez que se observou a presença de apenas 2 mulheres, sendo uma de Escola Privada e uma da Escola Pública. Nesse sentido, Fonseca e Both (2021) mostram que o número de profissionais inseridos nos setores de atuação da Educação Física tem crescido e provocado maior equilíbrio quanto a presença das mulheres e homens, em contrapartida ao que se nota aqui, o espaço de maior concentração de mulheres seria na escola, principalmente no ensino fundamental e médio. Fonseca e Souza Neto (2020, p. 9) também acentuam essa discussão e comprovam em suas pesquisas que “os homens são predominantes em todos os setores de atuação, com exceção apenas nas atividades vinculadas ao ensino fundamental e médio, onde a presença de homens e mulheres é equilibrada”, o que não se percebe em Gurupi-TO.

Tomando nota dessa percepção, Hernandez-Alvarez *et al.* (2010) citados por Fonseca e Souza Neto (2020, p. 7) destacam que no campo escolar há uma “perspectiva de gênero voltada para o papel simbólico do cuidar e ensinar, aproximando o papel da docência como um espaço representado, prevalentemente, pelo gênero feminino”. Isso se dá, na maioria dos casos, pelo fato de que os campos não escolares de atuação da Educação Física estejam voltados às práticas esportivas em que

a presença da mulher foi estigmatizada pela hegemonia ideológica do esporte como instituição masculina, historicamente talhada por adjetivos que representam o mundo masculino (força, resistência, busca de limites, etc) e direcionou para a mulher a visão de que ela era invasora de um espaço masculino (RUBIO e SIMÕES, 1999, citados por FONSECA e SOUZA NETO, 2020, p. 7).

Embora esse equilíbrio se apresente nas pesquisas supracitadas, aqui é perceptível que o espaço escolar não tem sido de maior concentração de profissionais mulheres. Mesmo que, todos os professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio de Gurupi-TO participassem desta pesquisa, a representação feminina ainda seria minoria. Talvez esta seja uma proposta relevante para novas pesquisas, já que não se pode afirmar os motivos dessa disparidade e nem o quantitativo exato de homens e mulheres inseridos neste espaço.

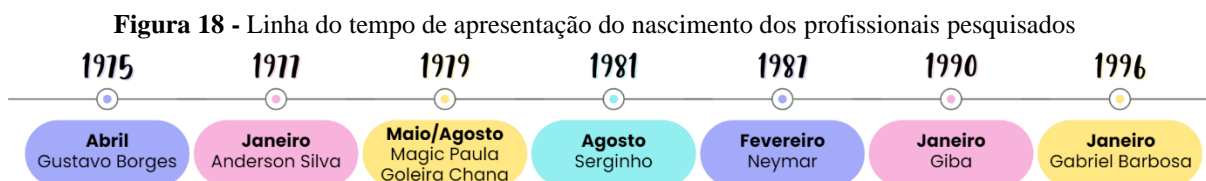
Nas pesquisas de Ungheri *et.al.* (2022), os motivos que provocam a escassez e a dificuldade de permanência de mulheres nesse ambiente é o desgaste das tarefas domésticas em específico, as alusivas à maternidade. Todavia, acredita-se que essa discussão vai além

do tempo vivido, uma vez que é possível observar nos traços históricos advindos da formação profissional em Educação Física do tempo das primeiras turmas de professores, em que já se percebe a discussão acerca da presença de homens e mulheres no campo escolar, isso em virtude de se acreditar na excepcionalidade do espaço que deve ser da mulher e do homem na área.

Nos dois principais cursos que existiam na época: instrutores de ginástica e professores de Educação Física. O curso de instrutor de ginástica tinha como finalidade preparar técnicos para a orientação geral às atividades físicas como, por exemplo, no caso de treinamento de atletas. Já aos professores de Educação Física, o objetivo era a formação para carreira docente, ressaltando a “habilidade em educar”, o que se supunha, em alguns meios da época, ser algo mais propenso às mulheres do que aos homens. Um indício dessa diferenciação era o menor número de homens que se formavam como professores em relação ao número de mulheres que continuava o curso para se diplomar como professoras. O curso de instrutor era de um ano e logo depois, também com a mesma duração, tínhamos o curso de professor de Educação Física, assim, as mulheres continuavam de um curso para outro para obterem o diploma de professoras, enquanto a maioria dos homens não seguia, não entrando no curso de professores de Educação Física, o que se percebe que na época havia espaço para que homens trabalhassem como instrutores. Um espaço, de certa forma, restrito aos homens, considerando que a atividade como instrutor era algo característico aos militares de então, para as mulheres, a carreira de professora era mais “adequada” às suas habilidades de futuras mães. As primeiras escolas de Educação Física no Brasil foram criadas por militares: a Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo (1910), o Centro Militar de Educação Física (1929), etc.; o que levou ao fato do primeiro corpo docente da ESEP ter sido composto somente por homens (CHIÉS, 2007, p. 3).

Isso vem a comprovar que, desde o início da profissão professor de Educação Física, os homens conservam-se à frente, com mais espaço e oportunidades na área, enquanto para as mulheres resta o campo escolar, muito embora, algumas pesquisas já demonstrem o equilíbrio entre ambos na maioria dos espaços oferecidos como mercado de trabalho na profissão. Acredita-se no potencial que as mulheres têm para o ocupar qualquer espaço que elas quiserem, sem que sejam rotuladas como menos comprometida com o trabalho por conta de serem mães, que se tenha ou não propensão para o trabalho com os esportes, ou que as classifique com qualquer outra segregação ao que se refere à raça, etnia, orientação sexual, padrões estéticos, condições financeiras evidentes na área ou fora dela.

Partindo do quantitativo e da representatividade apresentada, utilizou-se de uma linha tempo, construída a partir da data de nascimento dos participantes para introduzir e apresentar o perfil dos professores inseridos na Educação Física no Ensino Médio de Gurupitô.



Fonte: Elaborado pela autora

Notadamente, apresentam-se nascidos a partir de abril de 1975 a janeiro de 1996, sendo a média de idade entre 26 e 47 anos. Nesse sentido, a idade dos professores e o tempo de experiência na Educação Física do Ensino Médio podem contribuir para entender a sua trajetória de vida e a relação com as práticas pedagógicas docentes.

Tabela 4 - Distribuição de participantes por faixa etária

Faixa etária	Ano de Nascimento	Quantidade de Professores	%
De 20 a 29 anos	De 1993 a 2002	1	12,5%
De 30 a 39 anos	De 1983 a 1992	2	25%
De 40 a 49 anos	De 1973 a 1982	5	62,5%
Acima de 50 anos	Anterior a 1972	-	-
TOTAL		8	100%

Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 4 mostra que o número de professores de Educação Física atuantes no Ensino Médio é relativamente, maior na média de 40 a 49 anos, totalizando 62,5% deles, sendo que um número menor se encontra na faixa etária entre 30 e 39 anos (25%) e apenas 12,5% dos entrevistados está entre os 21 e 29 anos. Acredita-se que poucos são os docentes que iniciam a carreira mais velhos, no tocante, os mais novos, naturalmente são aqueles que ingressam atuando inicialmente no Ensino Fundamental e após um determinado tempo de experiência acabam fazendo essa rotatividade entre as etapas de ensino e entre escolas, com o intuito de encontrar melhor comodidade e facilidade em suas aulas e, assim continuamente até chegar ao Ensino Médio.

Nessa perspectiva, se considerar a historicidade da Educação Física, é possível perceber que esse período do nascimento dos participantes, foi também marcante na regulamentação enquanto disciplina escolar e na obrigatoriedade de tal na grade curricular. Essa obrigatoriedade, principalmente no ensino primário e secundário veio com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, quando houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. Além disso, foi a partir desse período também que o esporte tomou seu lugar e ocupou, cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física (LIMA, 2015).

A ênfase maior no contexto das práticas seria na esportivização, até que em 1964 adotou-se uma concepção tecnicista e, em 1969, por meio do decreto lei no 705/69, iniciou-se a difusão dos cursos técnicos profissionalizantes, além da obrigatoriedade da Educação Física /Esportes no ensino do 3º Grau, todavia, foram medidas que impactaram a Educação Física no período contemporâneo (SOARES, 2012).

Os anos que antecedem 1970 foram marcados pela concepção higienista e esportivista, na qual a Educação Física além de obrigatória estaria sendo desenvolvida com relação idêntica à Educação Moral e Cívica. De acordo com Castellani Filho (1988, p. 123) a Educação Física “com seu repertório lúdico-esportivo associado às implicações decorrentes de sua presença na instituição escolar, entendida unicamente enquanto atividade”, deveria ser trabalhada em paralelo com a Educação Moral e Cívica.

Soares (1996) apresenta em uma exposição feita à Revista Paulista de Educação Física¹⁹, a disciplina escolar e suas nuances ao que tange os conhecimentos e as especificidades, neste, a autora mostra que a partir dos anos 70, o movimento vivenciado pela disciplina da época seria a Psicomotricidade e, neste momento, os conteúdos da Educação Física Escolar estariam voltados, principalmente, às condutas motoras, antecedendo o que chegaria a ser proposto pela LDB, mais tarde.

A Educação Física escolar então deixa de lidar com o conhecimento nas aulas, conhecimento que era de natureza anátomo-fisiológica num primeiro momento e de natureza técnica num segundo momento, para lidar apenas com uma metodologia. O conteúdo da Educação Física vem a ser o desenvolvimento das chamadas condutas motoras: lateralidade, coordenação, equilíbrio, percepção sonora, tátil, visual (SOARES, TAFFAREL e ESCOBAR, 2008, p. 216).

De modo especial, Soares (1996, p. 9) mostra que a Psicomotricidade, logo de início, teria como perspectiva, na Educação Física, proporcionar o envolvimento

[...] com as tarefas da escola, com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender (talvez bem mais do que com o de ensinar), com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Mergulhamos num outro universo teórico, metodológico e linguístico. Descobrimos, naquele momento, que estávamos na escola para algo maior, para a formação integral da criança. A Educação Física era apenas um meio. Um meio para aprender Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências... era um meio para a socialização. Meio, esta metáfora biológica e evolucionista foi largamente utilizada pela Educação de um modo geral e pela Educação Física de modo específico (SOARES, 1996, p. 9).

¹⁹ SOARES, Carmen Lucia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, p. 6-12, 1996.

Assim, em 1988 inicia-se a discussão sobre uma nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que viria a substituir a Lei nº 4.024/61. Tomando como nota ainda, Soares (1996), neste período dos anos 80, o movimento do pensamento da Educação Física estaria relacionado à cultura corporal, à cultura física e à cultura do movimento, em que os conteúdos trabalhados, seriam: a ginástica, o jogo, o esporte, dança as lutas e a capoeira.

Foi somente em 1996, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro foi aprovada e promulgada. E, enfim a Educação Física passou a ser, definitivamente, componente curricular da educação básica. O seu artigo 26 §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” (BRASIL, 1996).

Além de toda essa historicidade advinda do percurso que a Educação Física percorreu para chegar o que é atualmente, muitas lutas foram travadas e muitas conquistas alcançadas, sobretudo ao que se refere a inserção da disciplina, obrigatoriamente no âmbito escolar, nos diferentes níveis de ensino. Tomando nota dessa trajetória e dos eventos que marcaram a constituição da disciplina, optou-se por apresentar uma cronologia em que se mostra o ano de nascimento dos participantes dessa pesquisa, em consonância com os marcos da Educação Física à época.

Figura 19 - Cronologia do nascimento dos participantes em consonância com a Educação Física da época



Fonte: Elaborado pela autora

Fazendo um paralelo entre o ano de nascimento dos professores entrevistados com os marcos da Educação Física à época, foi possível perceber que, no âmbito escolar, campo em discussão nesse estudo, o destaque maior foi para as abordagens e metodologias de ensino, além, dos momentos históricos que se constituiu marcantes em decorrência das lutas pela obrigatoriedade dessa disciplina no currículo. Embora a maioria dos entrevistados não tenham vivenciado no seu tempo escolar esses marcos, acredita-se ser de grande relevância relembrá-los.

A partir desses destaques e levando em consideração as principais lutas na área da Educação Física podem-se citar: a criação dos cursos técnicos profissionalizantes; a obrigatoriedade da disciplina para o 3º grau; a Educação Física como componente curricular da Educação Básica e; a promulgação da LDB que insere a disciplina obrigatoriamente em todos os níveis de ensino. No que tange as metodologias de ensino em evidência na época, considera-se: a concepção tecnicista e a psicomotricidade, além da discussão acerca da cultura corporal do movimento, a ginástica, jogos, esportes, dança, lutas e capoeira como conteúdos da Educação Física Escolar.

Além disso, outro ponto importante a ser considerado, que se apresentam simultaneamente com a data de nascimento, é o local onde os participantes nasceram, contando que o espaço social e cultural pode ser significativo para o desenvolvimento do indivíduo, tanto pessoal como profissionalmente. Analisando que os Professores pesquisados estão atuando no Estado do Tocantins, mais precisamente na cidade de Gurupi-TO, foi notório que em sua grande maioria também são naturais desse município, quantitativamente são: 5 (*Gustavo Borges, Serginho, Neymar, Goleira Chana e Anderson Silva*) naturais de Gurupi-TO, 1 (*Gabriel Barbosa*) de Aliança-TO, 1 (*Giba*) de Araguaína-TO e 1 (*Magic Paula*) de outro estado brasileiro, Colorado-RS. Nesse sentido, pode-se dizer que, em sua maioria, possuem vínculo cultural e afetivo com o local.

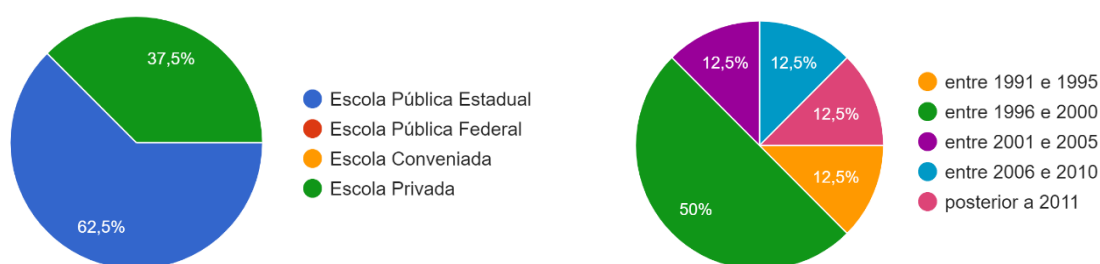
Concomitantemente ao local de nascimento, pode também conferir, que os mesmos tiveram sua trajetória escolar no próprio estado em que atuam e, para tanto, comprova-se através da entrevista que o Ensino Médio – área de interesse dessa pesquisa – foi frequentado por 62,5%, ou seja, 5 dos professores entrevistados, em escolas públicas da esfera estadual, sendo eles: *Giba, Serginho, Neymar, Goleira Chana e Gabriel Barbosa* e; 37,5%, ou 3 deles em escolas privadas: *Magic Paula, Gustavo Borges e Anderson Silva*.

No tocante, cabe ressaltar que, embora tenham se formado em campos escolares próximos, cada um deles tem regras próprias e objetivas que correspondem à *habitus* específicos e adequados aos capitais que se desenvolvem nos espaços sociais. Notadamente, cada agente social pode se posicionar no espaço a depender do volume e da estrutura do seu capital, ou seja, os agentes sociais em questão – estudantes de Ensino Médio – podem se dispor no campo a partir do volume e da estrutura do capital, uns dotados de mais capital (econômico, cultural, social ou simbólico), outros menos. Bonnewitz (2003, p. 55) mostra que há diferenciações no âmago de cada grupo, uma vez que há diferenças estruturais em cada espaço social, nesse caso, professores “são mais fortemente dotados de capital cultural

comparativamente ao capital econômico”, o que pode ser constituído a partir das experiências vivenciadas na sua trajetória e das diferentes classes sociais.

Assim, torna-se relevante perceber o campo em que estiveram inseridos durante o seu percurso no Ensino Médio, se escolas públicas ou privadas, se federal, estadual ou conveniada, interligando com o tempo em que concluíram esta etapa de ensino. Isso, no sentido de entender quais seriam os espaços sociais e campos que os estudantes estariam inseridos nesse período e o que teria contribuído para a incorporação de um suposto *habitus* professoral.

Gráfico 2 - Onde cursaram e quando concluíram o Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se no gráfico 2, o campo que estavam inseridos e o período em que finalizaram essa etapa. Com um número expressivo, notou-se que a maioria (62,5%) frequentou escolas públicas e dos 8 entrevistados, 50% concluíram o Ensino Médio entre os anos de 1996 e 2000 (*Magic Paula, Serginho, Goleira Chana e Anderson Silva*); 12,5% entre os anos 1991 e 1995 (*Gustavo Borges*), 12,5% entre os anos 2001 e 2005 (*Neymar*), 12,5% entre os anos 2006 e 2010 (*Giba*) e 12,5% concluíram posterior a 2011 (*Gabriel Barbosa*).

Partindo do pressuposto que o campo tem autonomia relativa e que o espaço social também interfere nele, pode-se dizer que os agentes sociais, por meio das estruturas objetivas e subjetivas do campo – tanto público quanto privado – podem incorporar *habitus* próprio, disputar o jogo e acreditar na importância dele. Assim, “a ação desses agentes, em campos distintos, é orientada também por *habitus* diferentes construídos e incorporados pelos agentes, a partir das escolhas socialmente ordenadas dentro do espaço da prática” (BONNEWITZ, 2003, p. 45).

O que faz todo sentido se se considerar que àqueles que são advindos de escolas públicas têm mais chances de ter *habitus* relativos e próprios ao ensino público, tanto no que tange as lutas e dificuldades quanto às condições de capital econômico próprios. Já àqueles que são advindos de escolas privadas têm o perfil de ter um conhecimento adquirido voltado,

principalmente, à classe social em que esteve inserido, talvez com menos dificuldades e lutas que os outros agentes, porém com a mesma proporção de capacidade para incorporar *habitus* específicos. Notadamente o *habitus* adquirido no espaço público é diferente daquele incorporado na escola privada, a depender das estruturas objetivas e subjetivas da época e do campo.

Além dessa discussão, há de considerar que foi um período que, em detrimento do surgimento das abordagens e metodologias de ensino da Educação Física, oportunizou aos envolvidos com a área, um primeiro contato e/ou uma adequação das aulas às propostas que foram surgindo a partir dos anos 80. O propósito seria utilizar dessas abordagens, idealizadas por alguns estudiosos da época, com o “ideal de modificar a prática pedagógica mecanicista que os professores de Educação Física Escolar realizavam” (DARIDO citada por MALDONADO, HYPOLITTO e LIMONGELLI, 2008, p. 14).

Grespan (2002) diz que todas as Abordagens de Ensino da Educação Física Escolar foram criadas em oposição às concepções higienista, militarista, tecnicista, esportivista e biologicista da Educação Física. Todas as abordagens mostram estratégias diversificadas, tentando propor uma Educação Física Escolar com enfoque na formação integral do aluno, focando conhecimentos historicamente construídos e não discriminatórios. [...] acredita que o objetivo de todas as Abordagens de Ensino da Educação Física Escolar, são muito similares, propondo que a Educação Física apresente conteúdos significativos, enfatizando a necessidade de um corpo docente sério e comprometido com o processo de ensino aprendizagem (MALDONADO, HYPOLITTO e LIMONGELLI, 2008, p. 15).

Levando em consideração o tempo em que concluíram o Ensino Médio, estes participantes, possivelmente, tiveram suas aulas voltadas à uma Educação Física mais contemporânea, e com características relacionadas às abordagens de ensino da Educação Física Escolar mais recentes, tais como: Desenvolvimentista, Interacionista-Constructivista, Crítico-Superadora, Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Saúde Renovada, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (DARIDO e SANCHES NETO, 2005).

Figura 20 - Cronologia das Abordagens de ensino da Educação Física



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com DARIDO (2003).

Ao observar a cronologia apresentada na Figura 20, é possível notar que os participantes podem ter vivenciado quase todas as metodologias de ensino propostas para a Educação Física, considerando os anos em que foram sendo publicadas e divulgadas em consonância com o período em que frequentaram o Ensino Médio. Entretanto, caberia ao professor que ministrava as aulas, buscar o conhecimento nas propostas da época²⁰. De 1996 e 2000, período em que a maioria dos participantes concluíram o Ensino Médio, nota-se o surgimento das metodologias de Saúde Renovada e PCNs, no entanto, todas as outras já teriam sido apresentadas, discutidas e trabalhadas no âmbito da Educação Física Escolar.

Se avaliar o ano em que cada uma delas foi publicada, até o participante *Gustavo Borges* que teria concluído o Ensino Médio antes dos outros, no período que compreende 1991 e 1995, poderia ter vivenciado grande maioria das metodologias de ensino.

Já nos anos posteriores a 2006, que inclui dois dos participantes (*Giba e Gabriel Barbosa*), podem-se acrescentar novas transformações e renovações à Educação Física Escolar, não especificamente ligada às metodologias de ensino, mas, principalmente ao que tange a legislação, propostas e documentos curriculares para a etapa do Ensino Médio: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o Plano Nacional de Educação; os encontros do Conselho Nacional de Educação, assim como, os Conselhos Regionais de Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser discutida em meados de 2015 e até foi divulgada em sua 1ª versão em 2016, inseriu a Educação Física na área de Linguagens e suas Tecnologias.

Neste cenário e, analisando que os participantes frequentaram o Ensino Médio, de forma geral, nos anos 90 e início dos anos 2000 e, que relativamente, grande maioria foi aluno desta etapa de ensino, no Estado do Tocantins, buscou-se as propostas e documentos curriculares do estado, desenvolvidos para o Ensino Médio para elucidar quais seriam as sugestões oferecidas aos professores da época.

Muito embora, pouca coisa tenha sido alterada nas propostas curriculares do Tocantins, no período que compreende os anos 90 até meados de 2010 – como é possível visualizar se comparar as propostas de 2007 e 2009 –, pode-se considerar que a principal

²⁰ No decorrer da apresentação das narrativas obtidas através da entrevista e da discussão que se propõe neste, será possível encontrar nuances que apresentam as metodologias de ensino utilizadas pelos professores de Educação Física dos entrevistados naquele tempo.

fonte de inspiração para os professores, seria realmente a vivência e as experiências que foram adquirindo na área.

Posterior ao período de 2006, o Estado do Tocantins, publicou, em média quatro (4) novas Propostas e Documentos Curriculares desenvolvidos para o Ensino Médio, sendo elas: a Proposta Curricular para o Ensino Médio, em sua versão preliminar de 2007 e 2009²¹; além dos Documentos Curriculares do Tocantins para o Ensino Médio, com edições nos anos 2018 e 2022, já com a proposta voltada ao que orienta a BNCC. No que tange, esse último, o Estado do Tocantins foi se adequando de forma lenta, passou por um período de muitas discussões e debates e até os dias atuais vem sendo aprimorada.

O que se pode destacar das Propostas Curriculares utilizadas para a Educação Física desde os anos 2000 no Estado do Tocantins perpassa, principalmente pelas orientações curriculares voltadas aos princípios norteadores propostos aos professores, que intenciona “respeitar o seu universo cultural (do aluno), explorar a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica espontânea e gradativamente propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à construção do conhecimento” e não apenas técnicas corporais ou esportivas com os alunos (CENP, 1990 citado por DARIDO, 2003, p.8).

De toda forma, a Educação Física no Ensino Médio desde que proposta na LDB (1996) e nos PCNEM (1998) faz parte de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e se desenvolveu, por muito tempo, em volta nos eixos temáticos: I) Conhecimento sobre o corpo, II) Atividades rítmicas e expressivas e, III) Ginástica, jogos, lutas e esportes (TOCANTINS, 2006; 2009).

Nessa proposição, a Educação Física então, alcança os seguintes conteúdos em consonância com os eixos temáticos: I) Conhecimentos básicos de anatomia, cinesiologia, e fisiologia humana; Exercício Físico e puberdade; Movimento e qualidade de vida; Desvios comportamentais/ alimentação /mídia; Noções básicas de primeiros socorros direcionadas às práticas esportivas; O corpo e a expressão artística cultural; II) Mídia e Cultura Corporal; Repertório de comunicação não-verbal; Expressão corporal e comunicação interpessoal; Dança; Teatro; Danças folclóricas brasileiras; III) Movimento e qualidade de vida; Relação entre consumismo e jogos, ginástica, lutas e esportes; Torneios, gincanas esportivas e recreativas; Dança; O espírito coletivo do jogo; Jogo como proposta de inclusão; Jogos: cooperativos, socializantes, de dramatização, rítmicos, recreativos pré-desportivos, jogos

21 Para a disciplina de Educação Física não se percebe nenhuma alteração entre essas duas versões (2007 e 2009), ambas apresentam a mesma composição de conteúdos e disposição de competências e habilidades.

que desenvolvem o raciocínio lógico, jogos indígenas, jogos afro-brasileiros (TOCANTINS, 2006; 2009).

Na atual proposta, leva-se em consideração o processo gradativo e evolutivo da Educação Física enquanto disciplina curricular, uma vez que ela tem mudado seu foco, durante o percurso e, agora passa a considerar além das influências fisiológicas e técnicas, “também os aspectos sociais, culturais, ideológicos e afetivos” (TOCANTINS, 2022, p. 50). A disposição e distribuição de conteúdos que antes estaria apresentado por meio de eixos norteadores, atualmente foram organizadas em três grupos, baseando-se nas sugestões de Moreira, Nista-Piccolo e Lopes (2009), sendo elas: Práticas corporais institucionalizadas; Práticas corporais não-institucionalizadas; Tópicos emergentes.

Nesse sentido, sobre elas pode-se considerar que:

Grupo 1 – Práticas corporais institucionalizadas: Referem-se às atividades que contêm um formato definido, as quais se constituem por regras determinadas e execuções padronizadas e esperadas, ainda que em ambientes lúdicos, uma vez que existem entidades responsáveis por sua organização e desenvolvimento.

Grupo 2 – Práticas corporais não-institucionalizadas: Encontram-se neste grupo as manifestações corporais que não têm um destaque midiático tão intenso. São aquelas que precisam de maiores discussões e um nível de compreensão, por serem desconhecidas ou pouco praticadas pelo grande público, nem por isso, menos importantes.

Grupo 3 – Tópicos emergentes: São práticas muito importantes que respondem a muitas inquietações dos estudantes do Ensino Médio, pois nem sempre são assuntos discutidos com a liberdade e a profundidade devida (TOCANTINS, 2022, p. 53-54).

De acordo com o que se propõe para ano de 2022, os conteúdos objetivam trabalhar a partir das características do estudante, no que condiz com “à sua vivência, experiência e construção do conhecimento para sua vida” (MOREIRA, NISTA-PICCOLO e LOPES, 2009 citado por TOCANTINS, 2022, p. 53). Dessa forma, foram distribuídos da seguinte forma: 1) Atividades aquáticas; Atletismo; Dança; Esportes coletivos com bola; Esportes com raquetes; Ginástica Geral; Lutas; 2) Musculação; Alongamento; Variações de ginástica de academia; Hidroginástica; Atividades cênicas; Atividades circenses; Atividades recreativas; Atividades alternativas; Atividades sobre rodas; Atividades de aventura; 3) Sexualidade; Gênero; Etnias; Cuidados com o corpo; Estética; Esporte e Sociedade.

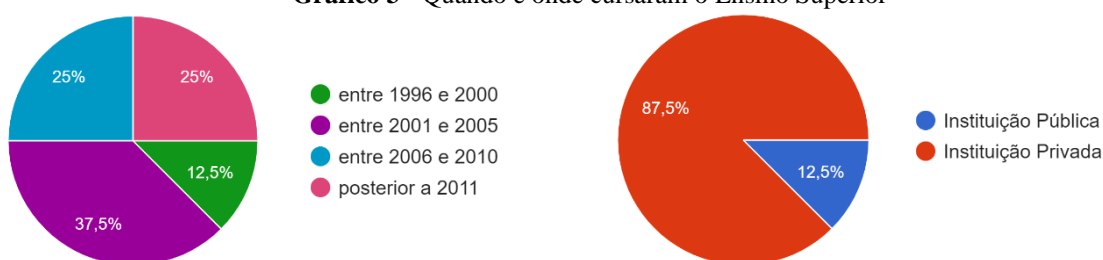
Observa-se, contudo que, a Educação Física passou por muitas transformações, tanto no âmbito nacional como no Estado do Tocantins e, pensando nisso, percebeu-se que a trajetória escolar vivenciada pelos entrevistados podem ser as mais diversas possíveis, uma

vez que não se tem a concretude das propostas que foram utilizadas por cada um deles no seu tempo. Mas, tomando como base, a proposta curricular apresentada e considerando que o Ensino Médio público e gratuito é de responsabilidade do Estado, acredita-se que a maioria deles pode ter experienciado os eixos temáticos como foram apresentados, embora não se saiba ao certo como podem ter acontecido essas aulas na prática.

De certa forma, o que impulsionou a apresentação desses documentos curriculares está no sentido de mostrar que a Educação Física no Ensino Médio do Tocantins pode ter contribuído de alguma forma para que os estudantes da época tenham se inspirado e optado pela profissão professor, que os conteúdos apreendidos e vivenciados podem, também ser um agravante para o desenvolvimento da sua prática pedagógica atual, uma vez que trabalhar os conteúdos, unidades temáticas, competências e habilidades precisam cada vez mais do trabalho do professor em relação com vivências e experiências de vida, tornando a aprendizagem ainda mais prazerosa e inserida em um campo mais social e cultural.

Passada a etapa do Ensino Médio, adentrou-se no processo de formação profissional. Sobre isso, o gráfico a seguir (Gráfico 3) apresenta os números que remetem aos anos de formação em Educação Física e a instituição que frequentaram durante o Ensino Superior, seguido da tabela 5, que mostra a trajetória dos professores no Ensino Médio, tanto ao que se refere a localidade quanto ao período que concluíram a referida etapa de ensino, e da tabela 6, que faz esse mesmo percurso no que tange à trajetória dos entrevistados quanto a sua formação no Ensino Superior.

Gráfico 3 - Quando e onde cursaram o Ensino Superior



Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 5 - Trajetória dos Entrevistados no Ensino Médio

Entrevistados	Cursaram em	Cidade/Estado	Cursaram
<i>Magic Paula</i>	Escola Privada	Jataí-GO	entre 1996 e 2000
<i>Giba</i>	Escola Pública	Araguaína-TO	entre 2006 e 2010
<i>Serginho</i>	Escola Pública	Gurupi-TO	entre 1996 e 2000
<i>Anderson Silva</i>	Escola Privada	Gurupi-TO	entre 1996 e 2000
<i>Neymar</i>	Escola Pública	Gurupi-TO	entre 2001 e 2005
<i>Gustavo Borges</i>	Escola Privada	Gurupi-TO	entre 1991 e 1995

<i>Goleira Chana</i>	Escola Pública	Gurupi-TO	entre 1996 e 2000
<i>Gabriel Barbosa</i>	Escola Pública	Gurupi-TO	posterior a 2011

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 6 - Trajetória dos Entrevistados no Ensino Superior

Entrevistados	Cursaram em	Cidade/Estado	IES	Cursaram
<i>Magic Paula</i>	Instituição Privada	Gurupi-TO	UNIRG	2000-2005
<i>Giba</i>	Instituição Privada	Araguaína-TO	ITPAC	2010-2013
<i>Serginho</i>	Instituição Pública	Goiânia-GO	UEG	2004-2008
<i>Anderson Silva</i>	Instituição Privada	Gurupi-TO	UNIRG	2015-2018
<i>Neymar</i>	Instituição Privada	Gurupi-TO	UNIRG	2005-2009
<i>Gustavo Borges</i>	Instituição Privada	Palmas-TO	ULBRA	2000-2004
<i>Goleira Chana</i>	Instituição Privada	Gurupi-TO	UNIRG	2001-2004
<i>Gabriel Barbosa</i>	Instituição Privada	Gurupi-TO	UNIRG	2014-2017

Fonte: Elaborado pela autora

Em análise ao Gráfico 3, observou-se que *Gustavo Borges* (12,5%) frequentou o Ensino Superior entre os anos de 1996 e 2000; *Magic Paula*, *Serginho* e *Goleira Chana* (37,5%) entre os anos 2001 e 2005; *Giba* e *Neymar* (25%) entre 2006 e 2010; *Anderson Silva* e *Gabriel Barbosa* (25%) posterior a 2011. Destes, 87,5% frequentaram e concluíram o Ensino Superior em instituições privadas e 12,5% em instituições públicas.

Considerando o ano de fundação do curso de Licenciatura em Educação Física, nas instituições de Ensino Superior do Tocantins, aqui representadas pela CEULP/ULBRA e UNIRG, ambas de 2000, pode-se dizer que *Magic Paula*, *Gustavo Borges* e *Goleira Chana* foram formandos das primeiras turmas de todo o Estado do Tocantins, embora *Anderson Silva*, *Neymar* e *Gabriel Barbosa* também tenham se formado na UNIRG, mas, em tempos diferentes. Dos entrevistados e participantes da pesquisa, apenas *Serginho* não concluiu sua graduação no estado, *Giba* e *Gustavo Borges* não concluíram em Gurupi-TO, na UNIRG.

Sabe-se que a UNIRG iniciou o curso no ano 2000, logo no primeiro semestre abriu 120 vagas semestrais e presenciais, com carga horária de 3215 horas, podendo ser cursado no período matutino em 6 semestres e no noturno em 8 semestres. Enquanto a ULBRA, com início em agosto de 2000, ofertava uma carga horária de 3420 horas a serem cursadas presencialmente durante 8 semestres no período noturno, no ano de 2022 o curso foi extinto (E-MEC, 2023; UNIRG, 2021).

Sobre o ITPAC, atual UNITPAC (desde 2017), sabe-se que iniciou o curso de Licenciatura em Educação Física em 2010 com 3200 horas, no período noturno, também extinto em 2022. E, por fim, sobre o curso oferecido pela UEG, iniciou em outubro de 1963 de forma presencial e gratuita, com carga horária de 1800 horas distribuídas em um período mínimo de 3 anos, podendo ser cursada no período matutino ou vespertino, sua última

renovação de reconhecimento do curso se deu em 2019 com vigência até 2023 (Resolução CEE/CES n.12 de 10 de maio de 2019) (GOIÁS, 2019; E-MEC, 2023).

Tabela 7 - Carga Horária dos cursos de Licenciatura em Educação Física frequentados pelos entrevistados

UNIRG		ULBRA		UNITPAC		UEG	
CHI*	CHA**	CHI	CHA	CHI	CHA	CHI	CHA
2000	2023	2000	2022²²	2010	2023	1963	2023
3215h	3270h	3420h	3420h	3200h	-	1800h	3500h

*Carga horária inicial

**Carga horária atual

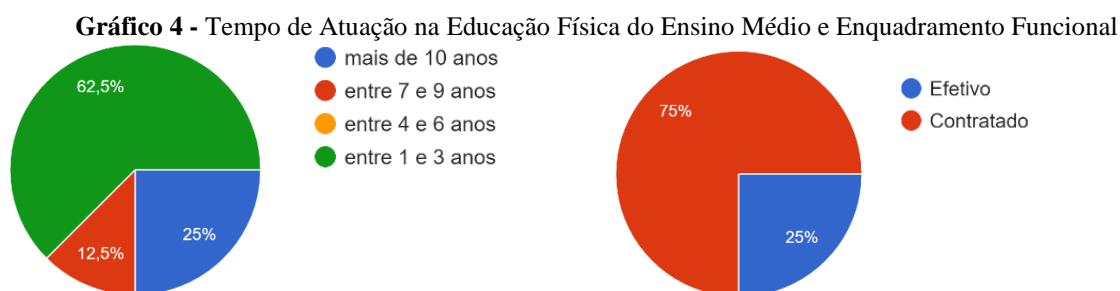
Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados do Sistema E-Mec (2023).

Tomando nota do período em que os entrevistados estiveram frequentando os referidos cursos a carga horária se dispôs da seguinte forma: *Gustavo Borges* cursou Licenciatura em Educação Física na primeira turma oferecida pela ULBRA, o que remete à carga horária de 3420 horas; *Magic Paula* foi acadêmica da UNIRG também fez parte de uma das primeiras turmas ingressantes no ano 2000²³, a carga horária do curso no seu tempo foi de 3215 horas; *Goleira Chana* ingressou na UNIRG em 2001, mantendo a mesma carga horária anterior, de 3215 horas; *Serginho* iniciou o curso em 2004 na UEG, com uma carga horária de 3420 horas; *Neymar* ingressou na UNIRG em 2005, quando o curso acabava de passar por uma nova estruturação, passando a carga horária de 3290 horas; *Giba* iniciou o seu curso em 2010 no ITPAC de Araguaína-TO, que de acordo com E-MEC (2023), foi com uma carga horária de 3200 horas; *Gabriel Barbosa* e *Anderson Silva* ingressaram no ano de 2014 e 2015, respectivamente, ambos cursando licenciatura em 3 anos com carga horária de 2810 horas.

Ao passo que a maioria dos entrevistados frequentaram a UNIRG, nota-se uma disparidade quanto a carga horária que cada um cursou para o mesmo curso de Licenciatura em Educação Física, como por exemplo, *Magic Paula* com um curso de 3215 horas enquanto *Gabriel Barbosa* e *Anderson Silva* com 2810 horas. Em uma escala de quantitativo de carga horária frequentadas por cada um dos entrevistados, pode-se considerar que ULBRA e UEG ofereceram o maior número de horas cursadas, 3420; seguido pela UNIRG, em 2005 com 3290, em 2000 e 2001, com 3215 e em 2014 e 2015, com 2810 horas, além ainda, da ITPAC com 3200 horas.

²² Cabe ressaltar que o curso de Licenciatura em formato presencial como fora ofertado no ano 2000 está extinto na referida instituição desde 2022, por isso, destacou-se a matriz curricular divulgada para o último ano em vigência.

²³ Embora tenha iniciado seu curso na UFG de Jataí-GO, considerou-se a instituição em que percorreu a maior parte da grade curricular, aqui no caso, a UNIRG.



Fonte: Elaborado pela autora

Em detrimento destas últimas informações (Gráfico 4), pondera-se que o motivo de pouca experiência e atuação na área seja em virtude também do seu enquadramento funcional, tendo em vista que 75% dos entrevistados se dizem contratados, o que resulta em seis (6) Professores de Educação Física, sendo eles: *Giba, Gustavo Borges, Neymar, Goleira Chana, Anderson Silva e Gabriel Barbosa*, isso se dá em virtude de se encontrarem como funcionários de escolas privadas, como é o caso de *Gustavo Borges, Neymar, Goleira Chana* e, do Instituto Federal, como se apresenta *Gabriel Barbosa*. *Giba e Anderson Silva* fazem parte das escolas da rede estadual de ensino, atuam entre 1 e 3 anos na Educação Física do Ensino Médio e são contratados, isso pode ter sido decorrente, inicialmente, da aposentadoria de membros efetivos e, do número de vagas em aberto pelo quantitativo de aulas da disciplina, que tem aumentado atualmente, pelas propostas do atual governo (2022-2026). Concomitantemente, apenas 25% são do quadro de efetivos da rede estadual de ensino *Serginho e Magic Paula*.

3.2 Trajetória histórica da Educação Física: memórias do passado dos estudantes do Ensino Médio e acadêmicos do Ensino Superior

O ensino de um ofício ou, para dizer como Durkheim, de uma “arte”, entendido como “prática pura sem teoria”, exige uma pedagogia que não é de forma alguma a que convém ao ensino dos saberes. Como se vê bem nas sociedades sem escrita e sem escola – mas também é verdadeiro quanto ao que se ensina nas sociedades com escola e nas próprias escolas – numerosos modos de pensamento e de ação – e muitas vezes os mais vitais – transmitem-se de prática a prática, por modos de transmissão totais e práticos, firmados no contato direto e duradouro entre aquele que ensina e aquele que aprende (“faz como eu”)
(BOURDIEU, 1989, p. 22)

Tomando nota da epígrafe apresentada, acredita-se que conhecer a trajetória histórica do atual professor de Educação Física do Ensino Médio, pode proporcionar o entendimento de quais traços das suas experiências poderiam ter se tornado saberes, uma vez que, como afirma Bourdieu (1989), o contato com o outro e as relações entre professor e aluno, poderia influenciar a prática atual.

Nesse sentido, para entender o processo de constituição dos saberes e *habitus* que podem ter sido advindos da trajetória histórica, optou-se pela discussão acerca do *habitus* adquirido no percurso histórico do seu passado enquanto estudante do Ensino Médio e acadêmico do Ensino Superior até a prática pedagógica atual (BOURDIEU, 2019), como um agente que faz parte de um campo que sofre ou produz efeitos relativos a ele (BOURDIEU, 1989).

3.2.1 *Habitus* professoral e prática pedagógica

Considerando que para compreender as interações entre as pessoas e/ou explicar um fenômeno social, seria necessário examinar o espaço social, local em que acontece as interações, transações e eventos, tomou-se como ponto de partida os escritos de Pierre Bourdieu (1983) citado por Thomson (2021, p. 95) o qual afirma que

uma análise do espaço social significava não apenas localizar o objeto de investigação em seu contexto específico histórico, local/nacional/internacional e relacional, mas também interrogar os modos que geraram o conhecimento anterior do objeto sob investigação, quem fez isso e quais interesses foram servidos por essas práticas geradoras de conhecimento.

Ocupando-se dessa explicação sobre a análise do objeto de estudo descrita por Bourdieu (1983) e apropriando dos conceitos do autor para o desenvolvimento que se propõe neste, torna-se necessário considerar a premissa de que: o macrocosmo é entendido como espaço social e o microcosmo é o campo, logo, ele se estrutura a partir de capitais, que são acumulados pelos agentes, os quais constroem e incorporam *habitus* próprios advindos do campo que está inserido. A partir dessa estruturação, tratou-se de apresentar conceitualmente cada um, a fim de proporcionar melhor compreensão nos moldes que essa pesquisa se desenvolveu.

O espaço social é multidimensional de posições, onde os agentes se distribuem a partir de duas dimensões: na primeira se posicionam quanto ao volume de capital que possuem; na segunda, quanto a composição do seu capital (BONNEWITZ, 2005). Nesse

espaço social estão presentes os conflitos, as disputas, as lutas e as forças que são encarados pelos agentes a partir das posições que ocupam e por meio de estratégias, sejam simbólicas ou materiais, “desenvolvidas com vistas à manutenção e à reprodução da posição social” (MONTEIRO, 2020, p. 42-43).

O campo é o espaço da prática, tem regras, lógicas e *habitus* específicos, é o espaço onde os agentes agem de acordo com as disposições internalizadas advindas da posição e da trajetória. No campo os agentes incorporam *habitus* próprios e característicos que os posicionam “em condições objetivas e subjetivas de disputar o jogo e acreditar na importância dele” (BOURDIEU, 2001 citado por MONTEIRO, 2020, p. 44).

É no campo que se define uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições, em que a acumulação de capitais seja a garantia de dominação. Nesse sentido, Bourdieu se utiliza do termo “jogo” para exemplificar: “as estratégias dos jogadores dependerão do volume do seu capital e também da estrutura deste, sendo o objetivo do jogo conservar e/ou acumular o máximo de capital, respeitando as regras do jogo” (BONNEWITZ, 2005, p. 61). Em outras palavras “para que um campo funcione é preciso que haja desafios e pessoas prontas para jogar o jogo, dotadas do *habitus* que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, questões etc.” (BOURDIEU, 2019, p. 110).

Há de se considerar ainda, que a estrutura do campo parte do pressuposto de um estado de relação de poder entre agentes e instituições, constituídos a partir dos capitais acumulados, ou seja, o que está em jogo em um campo é a acumulação de capitais (BOURDIEU, 2019; THOMSON, 2021). Os capitais no campo são distribuídos de forma desigual e são eles que determinam a estrutura do campo. “Se o campo é o espaço das práticas e disputas, os capitais são os bens que se disputam. As disputas nos campos se dão por capitais que não se resumem a um tipo específico [...]” (MONTEIRO, 2020, p. 71).

Os capitais que podem ser acumulativos no âmago de um campo, partem dos bens e dinheiro, campo econômico; das formas de conhecimento, gostos, cultura, linguagens, narrativas e voz, campo cultural; das aflições e redes – famílias, religião e cultura – campo social; e das coisas que representam todas as outras formas de capital, o capital simbólico (BOURDIEU, 2019).

No ímpeto desse estudo, utilizou-se, simplesmente dos **conceitos de capital social e cultural**, no intuito de adentrar às questões ligadas ao ambiente escolar como campo e prática pedagógica como objeto de pesquisa.

Nesse sentido, cabe ressaltar, a especificidade do conceito de capital social e cultural. O primeiro remete ao conjunto de recursos atuais e relações sociais de que dispõe um indivíduo ou grupo, que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também, são unidos por ligações permanentes e úteis, assim, o capital social no agente individual pode se acumular a partir da extensão das redes de relações a qual ele está ligado (BONNEWITZ, 2005; BOURDIEU, 2020).

Já ao que se remete ao capital cultural, pode-se inferir que se trata de um capital voltado ao conjunto de qualificações intelectuais advindas da escola ou transmitidas pela família, pode ser acumulada de três formas: em estado incorporado, objetivo e institucionalizado. A primeira como disposições duradouras do corpo que exige incorporação, a segunda como bem cultural que pode ser apropriado pelo agente ou grupo de agentes e, a terceira sancionada por instituições para agentes no sentido de reconhecimento e/ou competência (BONNEWITZ, 2005; BOURDIEU, 2020).

Nesse sentido, corroborando com a premissa de capital cultural, insere-se também, a questão do mesmo em seu estado incorporado presente no ambiente escolar, uma vez que, este contribuirá para posterior discussão, assim, cabe ressaltar que para Bourdieu citado por Nogueira e Nogueira (2002, p. 20)

Cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte dessa primeira categoria o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma “incorporada”. Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada “cultura geral” – expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar.

Se o campo está estruturado a partir dos capitais supracitados em que acontecem as relações entre os agentes, cabe destacar também quem são os agentes sociais. Pierre Bourdieu utilizou do termo “agente”, considerando se aquele que age, indivíduos em interação social que se envolvem em lutas dentro do campo. E os motivos pré-conscientes da ação, ou seja, as disposições, são considerados *habitus*, que em sua totalidade refere-se

às ações que não passam pelo raciocínio do indivíduo, na verdade, elas são naturais e advindas dos padrões culturais de tal (LUGLI, 2014; BOURDIEU, 2019).

Desse modo, “considera-se a existência dos agentes como uma relação dinâmica e histórica entre o passado (ou a cultura), que cada pessoa herda em seu processo de socialização”, o que, notadamente, faz jus à tentativa de compreender a lógica das práticas cotidianas, ou seja, “o ‘sentido prático’ que todos nós temos com relação aos modos adequados de viver e de conviver” (LUGLI, 2014, p. 28; NASCIMENTO, 2007).

Para Pierre Bourdieu, *habitus* se constitui em “um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização” (BONNEWITZ, 2005, p. 77).

Bourdieu desenvolveu o conceito de *habitus* que surgiu da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais daquela sociedade e, em particular, como o sistema colonial interferiu em suas estruturas e desculturação (BALDINO e DONENCIO, 2014, p. 264).

No tocante, Bourdieu (2019) apresenta que um *habitus* pode ainda ser uma profissão, um capital de técnicas, de referências, de conjunto de crenças, o *habitus* do profissional é previamente ajustado às condições e exigências do campo ao qual está inserido. Nesse sentido, considera que o *habitus* está condicionado ao campo, ou seja, o campo estrutura o *habitus*. Pode-se ponderar ainda, que esse, tem o seu ideal voltado a ação social tanto ao que se refere as estruturas sociais herdadas quanto ao cálculo racional do indivíduo, seus entraves estão na questão de que o professor tem uma relação dinâmica e histórica do passado com o seu processo de socialização, que remete ao objeto de estudo a qual pretende-se com essa pesquisa.

De modo geral, Bourdieu (1983, p. 65) conceituou *habitus*

[...] como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz. de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças as transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Para Baldino e Donencio (2014, p. 265) o *habitus*, abrange “um conjunto de valores, costumes, formas de percepções dominantes, esquemas de pensamentos incorporados pelo indivíduo que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e

regular suas práticas sociais”. Nesse sentido, é possível encontrar uma relação com as estruturas que compõe o ambiente escolar e corrobora com o campo em questão, além de discutir o papel dos agentes sociais, que aqui considera-se, o professor. A partir daí, compreender do que se trata o *habitus* professoral acrescido aos profissionais inseridos no âmbito escolar, diante da sua prática pedagógica.

Tardif (2020) expõe e propõe sua discussão sobre a prática pedagógica do professor utilizando-se de diferentes saberes, sendo eles: os saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes experienciais. Analisando a prática pedagógica, cita-se os saberes experienciais, que representam os condicionantes diversos para a atuação do professor, nesse sentido, os condicionantes se relacionam com as situações cotidianas, como a questão da improvisação, das habilidades e das capacidades individuais de enfrentamento das situações concretas do exercício docente. Isso apresenta-se, contudo, como *habitus*, construído pelo exercício da profissão docente.

Nesse sentido, Silva (2005, p. 181) apresenta que *habitus* professoral e sua estruturação como “comum a todos os profissionais do ensino na sala de aula”. Corroborando com a afirmação Tardif (2020, p. 49) mostra que o *habitus* pode “transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”, o que se perpetua em dois momentos, àquele advindo dos saberes docentes no trabalho e àqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores.

Considerando tais afirmativas, pode-se dizer que o *habitus* ‘professoral’ estrutura-se a partir da prática, nos modos de ser e agir de professores, por meio de “influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente” (SILVA, 2005, p. 161). Contudo, a produção desse *habitus* se dá a partir da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, porém, cabe ressaltar que não se desenvolve no processo de formação, mas sim, durante o exercício profissional.

As experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor internalizou e incorporou como legítimos, ao longo de sua trajetória profissional, constituem-se em *habitus*, isto é, uma forma de ser, pensar e agir no mundo que interferem ou se acrescentam na prática professoral. Não se trata de negar a importância dos saberes acadêmicos aprendidos nas universidades ou nos cursos formadores de professores, mas entender que existem outros espaços de formação tão importantes

quanto estes e que, no conjunto, determinam as formas de pensar e de agir dos professores e professoras (BALDINO e DONENCIO, 2014, p. 268).

Considerando o *habitus* e sua constituição no âmbito da sua profissão docente, pode-se relacionar ainda, com a percepção de Perrenoud sobre a profissionalização docente. O mesmo, em seus principais eixos de discussão sobre tal, apresenta a proposta da prática inserida entre a rotina e a improvisação, nesse sentido, acredita que “a realidade da prática e dos seus efeitos se encarna, simultaneamente, no tipo de organização da sala de aula e do trabalho escolar e nas múltiplas micro decisões que determinam o seu funcionamento” (PERRENOUD, 1993, p. 41).

Embora Bourdieu e Perrenoud apresentem perspectivas diferentes de abordagem, a articulação entre *habitus* e prática docente também foi objeto de reflexão de Perrenoud (2002). O autor entende que a transformação das práticas passa pela transformação do *habitus*, chama atenção para a necessidade de se observar mais atentamente o *habitus* do professor, de se verificar suas condições de produção e transformação, tendo em vista que o professor tem incorporados à sua prática “saberes de segunda mão”, ou seja, saberes não produzidos por ele (POZZOBON, 2008, p. 13).

Este autor, descreve que a concepção de prática pedagógica vivenciada pelo professor do âmbito escolar se faz de forma consciente e racional ao mesmo tempo que se torna uma ação espontânea e baseada em rotinas interiorizadas à força. Apoiando-se em Bourdieu, Perrenoud afirma que “o professor enfrenta situações (não habituais ou familiares) a partir do conjunto de esquemas mais ou menos conscientes de que dispõe, agindo segundo o seu “*habitus*” – esquemas de ação, mas também de percepção de avaliação de pensamento” (CARRER, 1996, p. 248).

Mais significativo ainda, ele discute o processo de formação profissional e afirma que, dever-se-ia, no entanto, acrescentar a preocupação com o *habitus* do professor mais do que centrar seus esforços em técnicas e esquemas explícitos de ações pedagógicas (CARRER, 1996). Sobre esse processo formativo, Silva (2005, p. 159) concorda que enquanto alunos, os futuros professores, “não respondiam adequadamente ao *habitus* professoral manifestado por seus professores porque não praticavam o ensino durante a formação; praticavam, sim, a aprendizagem”.

Nesse sentido, Tardif (2020) confirma, que os programas de formação devem abrir espaço maior para a lógica de formação profissional, já que assim sua base seria as práticas, as tarefas e os conhecimentos dos professores de profissão, far-se-ia um processo formativo

com enfoque reflexivo e levaria em consideração, os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação. Contudo, a “prática profissional torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes” (TARDIF, 2020, p. 286). É, então, para a escola que a formação profissional deve ser redirecionada, no sentido de que, esta seria o espaço prático de trabalho dos professores, fazendo com que os saberes provindos da formação sejam concebidos e adquiridos em consonância com a prática profissional dos professores nas escolas.

Acredita-se que buscar no professor a sua historicidade e memórias, alcançar-se-á a definição das suas escolhas atuais, como a concretização da sua prática pedagógica na Educação Física no Ensino Médio, ou seja, conhecer a sua história e revisitar as suas memórias, relacionando-as com a sua prática pedagógica atual pode se chegar ao seu *habitus*, já que como afirma Bourdieu (2009) citado por Maton (2021, p. 77), o *habitus* “[...] captura como nós carregamos nossa história dentro de nós, como trazemos essa história para nossas circunstâncias atuais e então como fazemos escolhas de agir de certos modos e não de outros”.

Este *habitus* adquirido, no entanto, é fruto da caminhada que se trilha, das escolhas que se faz, das ações e das crenças provenientes das experiências do passado. O passado, a história e a memória fazem parte da constituição do *habitus* e vai ajudar a definir novas escolhas e moldar a visão futura. Cabe ressaltar que as estruturas do *habitus* não são permanentes e também não estão em fluxo constante, na verdade, as disposições evoluem mas não são imutáveis. Nesse sentido, “para compreender as práticas, precisamos compreender tanto os campos em evolução dentro dos quais os atores estão situados quanto os *habitus* em evolução que esses atores trazem para seus campos sociais de prática” (BOURDIEU, 2009 citado por MATON, 2021, p. 78).

Sabendo que o “*habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática pedagógica do professor em sala de aula” (BALDINO e DONÊNCIO, 2014, p. 268) e, tomando como ponto de partida as concepções de espaço social, campo, capitais, agentes e *habitus*, delimitou-se esse estudo no sentido de entender o campo como sendo o ambiente escolar/educacional – escolas públicas e privadas de Gurupitô.

Na perspectiva de Bourdieu, o sistema educacional pode ser caracterizado como um campo, pois é constituído por instituições como o MEC, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as Subsecretarias de Ensino e as Escolas; e pelos agentes: o Ministro da Educação, os Secretários, os Coordenadores, os Professores, os Funcionários, os Alunos, e todos os outros que participam do processo pedagógico e que estão em constante relação uns com os outros, mesmo ocupando posições diferentes no campo (BALDINO e DONÊNCIO, 2014, p. 266).

Dentro do referido campo estão os professores de Educação Física, aqui compreendidos como agentes sociais, que participam do processo por meio da prática pedagógica e das relações com os outros. De toda maneira, a “posição ocupada pelos agentes no interior do campo determina uma disposição em função de sua trajetória, ou seja, o campo estrutura e reestrutura o *habitus*” (BALDINO e DONÊNCIO, 2014, p. 266). Assim, o *habitus* em discussão neste, constituiu-se da historicidade construída no processo de formação profissional e na prática pedagógica atual, já que a lei que rege a relação entre as estruturas é marcada pelas relações constitutivas do campo e a medida das relações diretas entre os agentes, com as instâncias formadores de bens simbólicos (NASCIMENTO, 2007).

No que tange a prática pedagógica, Baldino e Donêncio (2014) mostram que é preciso investigar as estruturas estruturadas e estruturantes do *habitus* manifestado pelos professores para se entender a prática. Uma vez que ser professor de Educação Física não se distancia da profissão professor, mas, notadamente tem suas especificidades.

Partindo do pressuposto, a discussão desenvolveu-se com a perspectiva de apresentar as histórias e as memórias desses agentes, os capitais acumulados que determinaram a estrutura do campo e a incorporação do *habitus* próprio do campo. Uma vez que, um indivíduo pode trazer uma bagagem cultural diferente daquela em que está inserido atualmente, a cultura e a dinâmica das relações sociais podem favorecer ainda mais o contexto da prática pedagógica, enriquecendo a proposta da Educação Física para o Ensino Médio. “Pelo *habitus* a história se materializa no corpo dos agentes” (MONTEIRO, 2020, p. 57).

3.2.2 História dos professores enquanto estudantes do Ensino Médio

A partir da referida contextualização, apresentou-se a seguir as narrativas dos participantes que remetem às lembranças das aulas de Educação Física que os atuais professores vivenciaram quando estudantes do Ensino Médio, o que remete ao primeiro tempo de vida. A entrevista partiu das seguintes questões: Como foi a sua formação pessoal

e intelectual durante o Ensino Médio? Quais os pontos importantes que marcaram a sua trajetória enquanto jovem secundarista? Descreva como acontecia as suas aulas de Educação Física.

Tabela 8 – Como foi a sua formação pessoal e intelectual durante o Ensino Médio?

Entrevista
<i>Magic Paula - Tive uma boa base intelectual e social</i>
<i>Giba - Foi muito boa, aulas bem lúdicas e com um aproveitamento muito bom</i>
<i>Serginho - A minha formação pessoal foi positiva, principalmente pela possibilidade que o ambiente escolar nos oferecia de interagir com os professores e com os nossos pares não só nas aulas, mas também nos mais variados eventos e projetos que a escola desenvolvia. Quanto à formação intelectual, respeitados os limites estruturais e materiais da escola pública da época (década de 90), acredito que minha formação intelectual foi boa. Me lembro de ter que enfrentar muitas dificuldades, principalmente quanto a falta de livro didático que deveria ser adquirido pela família. Na época o PNLD não atendia o Ensino Médio e eu tinha que me desdobrar para conseguir estudar sem ter livro didático, por não ter condições de comprar. Para dar conta das demandas de estudo, realização de atividades e trabalhos eu acabava ficando mais tempo na escola (com algum livro emprestado de alguém) principalmente na biblioteca.</i>
<i>Anderson Silva - Foi uma boa formação... A escola que formei tinha um ambiente muito acolhedor... Uma estrutura física muito boa, bons professores, desta forma pude adquirir uma boa formação pessoal e intelectual... Sempre fui um aluno com boas notas, sempre gostei de esportes, minha família também sempre me proporcionou uma boa educação familiar...</i>
<i>Neymar - Importante para a formação do caráter e personalidade</i>
<i>Gustavo Borges - Aulas teóricas e práticas</i>
<i>Goleira Chana - Muito tranquila, gostava de esportes, sendo assim sempre envolvida nesse meio.</i>
<i>Gabriel Barbosa - A minha formação teve um respaldo em preparo para o vestibular. Basicamente, todos os professores trabalhavam nesta perspectiva, principalmente na última etapa do ensino médio. A formação intelectual e pessoal se desenvolveram conjuntamente a partir das experiências que eram oportunizadas durante cada etapa.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das fontes orais

Tabela 9 - Quais os pontos importantes que marcaram a sua trajetória enquanto jovem secundarista?

Entrevista
<i>Magic Paula - Bons professores nos quesitos transmissão de conhecimento e de relacionamento</i>
<i>Giba - Participação do Grêmio estudantil da minha escola</i>
<i>Serginho - No momento eu não me recordo necessariamente de pontos importantes que marcaram a minha trajetória no Ensino Médio. Acredito que talvez as dificuldades que enfrentei para estudar sem ter os meus próprios livros seja algo que eu possa apontar como marcante, já que, por algum motivo, esse fato não me paralisou ou me fez desistir, mas ao contrário, me fez correr atrás de outras alternativas</i>
<i>Anderson Silva - Lembro que quando fazia o 1 ano ganhei uma bolsa na escola por ter boas notas...</i>
<i>Neymar - Convívio com outras pessoas, aprendizagem que serviu de base para a vida adulta</i>
<i>Gustavo Borges - As competições de natação</i>
<i>Goleira Chana - Sempre o esporte, as viagens do jets, ser auxiliar técnica de voleibol aos 17 anos.</i>
<i>Gabriel Barbosa - Com certeza foram todas as experiências que contribuíram para minha entrada no ensino superior. Algumas amizades construídas e a lembrança de vários professores que estiveram presentes nesse processo.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das fontes orais

Tabela 10 - Descreva como acontecia as suas aulas de Educação Física.**Entrevista**

Magic Paula - Eram aulas no turno da aula, bem diversificadas, com a participação de todos. Tinha a modalidade de capoeira e ao mesmo tempo, aulas de outros esportes, eu fiz uma escolha por fazer lutas [...]

Giba - Aulas teóricas e práticas [...] não eram aquela coisa: chegou, jogou a bola, não. Ela tinha um porque daquela atividade, sempre a brincadeira para estar juntando todos os alunos da turma para prática esportiva.

Serginho - Me lembro que no Ensino Médio elas eram realizadas no contraturno e não havia muita diretividade por parte do professor. Normalmente os meninos jogavam futsal e as meninas voleibol ou queimada. Muitas e muitas vezes sequer havia o tempo da aula. Lembro-me de muitas vezes voltar para a casa sem ter tido aula em função da ausência do professor ou por ele estar ocupado com alguma outra demanda da escola. Por não ver muito sentido e importância naquelas aulas e na forma como eram conduzidas, acabei me matriculando em uma academia de lutas (taekwondo) e ao invés de participar das “aulas de Educação Física” eu simplesmente apresentava uma declaração da academia e isso substituí as aulas. Ao final de cada bimestre eu apresentava a minha declaração de frequência na academia e o professor simplesmente lançava a nota para que eu pudesse ser aprovado na disciplina.

Anderson Silva - As aulas aconteciam do modo tradicional... Praticávamos apenas os esportes mais populares da época, como futsal, voleibol... Mas como a escola era particular... Também tinha aulas de natação pois lá tinha piscina e sempre havia competições de natação regionais e estaduais na escola...

Neymar - Aulas teóricas, pois a escola não possuía uma quadra.... Quando eu fazia o ensino médio, a prática da educação física na escola era aquele modelo tradicional ainda, então o professor jogava a bola, rolava a bola e quem quisesse jogar jogava, quem não quisesse, caçava uma outra coisa para fazer.

Gustavo Borges - Nos treinos na piscina e aulas na quadra... Eu tive bons professores no ensino médio, eu nadei, eu fui atleta de natação, então assim, eles nos ensinavam não só a prática esportiva em si, mas, também o porquê de estar fazendo aquilo [...] foram bons professores, ensinavam a gente não só dar aquela resposta: “porque sim, porque não”, eles explicavam o porquê de estar fazendo aquilo, e se a gente perguntasse “por que daquilo naquela hora”, ele explicava [...].

Goleira Chana - Muito descontraída, amava os treinamentos de handebol (onde eu jogava) e voleibol que eu era auxiliar técnica. No ensino médio, foi onde eu descobri a paixão pela educação física, pelo esporte que até então não gostava e, por um professor me influenciar, me incentivar, abriu os meus olhos [...] eu fiz um técnico em contabilidade, na época eu queria fazer ciências contábeis e, quando ele me mostrou o caminho da educação física, eu me apaixonei pelo esporte em si e essa sua influência foi dentro do curso técnico em contabilidade, foi dentro das aulas que eram obrigatórias. A educação física na grade era à noite, eu estudava à noite, e as nossas aulas eram bem corridas, mas, ele me fez ver com outros olhos. Comecei na modalidade de voleibol, eu joguei handebol, inclusive, jogo até hoje, mas, o voleibol foi a porta de entrada para ser uma profissional, eu ajudei nos treinos e ver esse mundo amplo, ir para o primeiro jets, foi aí que eu decidi [...]

Gabriel Barbosa - As aulas eram desenvolvidas a partir do que a escola ofertava de espaço para as atividades. Eram organizadas em momentos teóricos e práticos. A parte conceitual era bem aplicada e possuía uma fundamentação científica, já os momentos de experimentação prática eram adaptados, a partir do espaço e dos materiais disponíveis. De modo geral, a teoria era vivenciada na prática.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das fontes orais

Diante das narrativas foi preciso construir categorias que auxiliassem nas proposições a serem levantadas no decorrer da discussão, nesse sentido optou-se, nesse primeiro tempo de vida, por apresentar asserções e considerações que abarcassem, principalmente: **a formação pessoal e intelectual**, os **pontos marcantes da trajetória** e as **especificidades das aulas de Educação Física**.

Para melhor considerar as narrativas, as categorias assentam-se na prerrogativa de que não seria possível compreender a trajetória histórica do indivíduo sem que se tenha construído, previamente, “os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis” (BOURDIEU, 2006, p. 190).

Assim as narrativas apresentadas, foram ajustadas em forma de tabelas (8, 9 e 10) com o intuito de introduzir o constructo do agente eficiente no campo em que a Educação Física está inserida, decorrido dos capitais socialmente instituídos pelo *habitus* de diferentes campos do qual o agente fez parte, no caso primeiro, as instituições escolares de Educação Básica que ofereceu o Ensino Médio.

Inicialmente, cabe ressaltar que se um campo se estrutura a partir das classes, capitais e *habitus*, deve-se então considerar em que classes os entrevistados se encaixam por meio dos ambientes escolares que foram submetidos, quais os capitais capazes de serem incorporados no campo e em que ponto as experiências (as práticas) podem afetar a constituição do *habitus* sob a perspectiva da trajetória individual de cada um dos professores.

Considerando as palavras de Bourdieu citado por Maton (2021, p. 78) “para compreender as práticas, precisamos compreender tanto os campos em evolução dentro dos quais os atores estão situados quanto os *habitus* em evolução que esses atores trazem para seus campos sociais de prática”, ou seja, é preciso conhecer sua trajetória e o âmbito escolar que estiveram inseridos no Ensino Médio e Ensino Superior para compreender o *habitus* incorporado. Os campos em questão, podem ser considerados as instituições escolares as quais os agentes estiveram inseridos por um período de sua vida, adquirindo conhecimento e experiências advindas do social.

No primeiro tempo de vida, o campo em que os agentes sociais estiveram inseridos, enquanto estudantes do Ensino Médio, foram as escolas públicas e privadas, nas quais puderam experienciar aulas de Educação Física, cada qual na sua especificidade. O segundo tempo de vida, foi constituído pelas experiências advindas do Ensino Superior, em que os

agentes sociais, enquanto acadêmicos, estariam inseridos em outro campo, denominado neste, como Instituições de Ensino Superior (IES).

Nesse sentido, ao observar a Tabela 8, percebe-se os participantes tiveram particularidades ao apresentar o desenvolvimento da sua formação. Notou-se que ao se referir à **formação pessoal e intelectual** provindas dessa etapa, consideraram como expressiva, já que em sua maioria os pontos abordados foram positivos, no intuito de demonstrar que obtiveram uma formação pessoal boa, com interação dos professores, experiências e oportunidades de significado, além de destacar o ambiente escolar, na etapa do Ensino Médio como acolhedor. Pode-se dizer que, de uma forma ou de outra, começaram a adquirir alguma bagagem com experiências pessoais advindas das relações sociais e do ambiente escolar, uma vez que a maioria destacou ter alcançado algum tipo de êxito durante sua trajetória.

Se por um lado houve pontos positivos quanto à formação pessoal e intelectual, também se apresentou pontos importantes que não foram positivos, isso é visto, principalmente na fala de *Serginho*, quando destaca as dificuldades financeiras e na narrativa de *Gabriel Barbosa* quando afirma que suas aulas tinham como foco a preparação para o mercado de trabalho, o vestibular.

Neste último caso pode-se considerar que o vestibular e o mercado de trabalho seja, desde muito tempo, uma prerrogativa inserida no âmbito do Ensino Médio, a fim de inferir questões que supostamente estariam relacionadas ao ambiente profissional que cada um se fixasse. Bungenstab, Souza e Garcia (2022, p. 4) mostram que em virtude de proposições impostas pelo meio escolar, os estudantes acabam se culpando por performances não alcançadas ou que teriam que ser alcançadas mediante uma ideologia do dom “quando, na verdade, o *habitus* de classe por via do capital cultural é o principal mecanismo orquestrador das trajetórias de sucesso ou insucesso no sistema educacional”.

É justamente, nesse sentido que se pode adentrar na discussão do capital cultural e sua ligação com o ambiente escolar, este último, como sendo o local em que os bens culturais podem ser transmitidos.

[...] o capital cultural em estado objetivado se refere ao uso e posse de bens culturais, a exemplo dos livros, quadros, objetos de valor etc. É a partir destes bens que ele é transmitido. Essa transmissão pode ocorrer tanto no plano econômico (capital econômico) pela simples transmissão do objeto físico, como no plano simbólico. Nesse sentido, ao pensarmos o espaço educacional, podemos dizer que, para possuir um livro, basta que o indivíduo tenha capital econômico, muito

embora para se apropriar dele e utilizá-lo de modo específico seja preciso ter, antes, um tipo de capital incorporado. Os dominantes nessa lógica, então, parecem possuir tanto o capital econômico quanto o cultural (BUNGENSTAB, SOUZA e GARCIA, 2022, p.4-5).

Construindo uma linha de raciocínio a partir das narrativas, observa-se um enlace das questões econômicas ligadas às culturais, ou seja, o capital econômico em estreita ligação com o capital cultural em estado objetivado, isso por perceber em algumas alíneas proposições ditas pelos próprios entrevistados, a sua situação frente às questões que poderiam dificultar a aprendizagem, o acúmulo de capital cultural, enquanto que outros conseguiam melhores oportunidades econômicas alcançando até bolsa de estudos em escolas privada.

Quanto à formação intelectual, respeitados os limites estruturais e materiais da escola pública da época (década de 90), acredito que minha formação intelectual foi boa. Me lembro de ter que enfrentar muitas dificuldades, principalmente quanto a falta de livro didático que deveria ser adquirido pela família. Na época o PNLD não atendia o Ensino Médio e eu tinha que me desdobrar para conseguir estudar sem ter livro didático, por não ter condições de comprar. Para dar conta das demandas de estudo, realização de atividades e trabalhos eu acabava ficando mais tempo na escola (com algum livro emprestado de alguém) principalmente na biblioteca (Serginho).

Lembro que quando fazia o 1 ano ganhei uma bolsa na escola por ter boas notas (Anderson Silva).

Notadamente, não se pode afirmar que ambos estavam inseridos no mesmo campo, já que um transmitia dificuldades financeiras para conseguir adquirir seus materiais de estudo e o outro conseguiu, através dos seus recursos alcançar bons resultados que o levaram ao prêmio de uma bolsa de estudos na própria escola que frequentava. Pode-se considerar, nesse caso, que o campo escolar contribuiu para reproduzir a distribuição do capital cultural e a estruturação do espaço social ao qual se insere, cada um ao seu tempo e, cada qual com um nível diferente de capital acumulado. “A reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar” (BOURDIEU, 1996, p. 35).

Nesse sentido, cabe destacar uma outra fala dita por *Anderson Silva*, “[...] *minha família também sempre me proporcionou uma boa educação familiar*”. Considerando que estamos inseridos em uma sociedade capitalista, em que o polo dominante se estrutura a partir do volume de capital econômico e cultural acumulado, pode-se inferir que a família, nesse caso, tem sido de grande contribuição para o volume do capital acumulado ao longo

da sua trajetória, no entanto, não há como saber se para os outros entrevistados a família teve participação e/ou contribuições, se houve capital cultural recebido como herança, uma vez que essa proposição não foi colocada em pauta durante a entrevista e, somente foi citado por *Anderson Silva*. Embora se saiba que, como afirma Bourdieu (1996, p. 35) as famílias têm a “tendência a perpetuar seu ser social, com todos seus poderes e privilégios”, incluindo estratégias de herança, econômicas e até educativas. Ou seja, quanto mais capital cultural mais investimento na educação escolar.

Na verdade, o que se percebe é que os alunos que têm melhor estrutura de distribuição de capitais culturais, advindos da família, do meio social e até do campo escolar, serão capazes de obterem melhores resultados e maior sucesso no percurso escolar e, isso se dá pelo acúmulo de capitais que são adquiridos com tempo e investimento.

Levando em consideração o que foi dito no processo formativo intelectual e pessoal que contribuiu para as vivências e experiências, acrescenta-se **os pontos importantes que marcaram essa trajetória**. Em sua maioria, o que mais marcou a trajetória dos estudantes do Ensino Médio, como apresentado na Tabela 9, foi a participação em ações educativas e esportivas na escola, a convivência e o relacionamento com colegas e professores, as experiências e a aprendizagem, que pode, mais tarde, contribuir e/ou influenciar a prática pedagógica do professor, ou seja, se os momentos vividos na Educação Física foram significativos e marcaram o seu processo formativo, certamente ele foi capaz de interiorizar e adotar como comportamento e valores aprendidos o que compõe o *ethos*, um dos componentes do *habitus*, que para Bonnewitz (2005, p. 77) “são os esquemas em ação, mas de maneira inconsciente”, àqueles valores e princípios que são praticados e interiorizados de forma não-consciente e que vai regular a conduta cotidiana do indivíduo, que podem ser advindos dos transmissores de capital cultural, tanto a família, a escola, como as experiências vivenciadas.

Já a *hexis*, que estaria relacionada às disposições do corpo, das relações ao corpo, interiorizadas inconscientemente, seria então, representada pelas práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física, principalmente envolvendo o esporte, os treinamentos, as competições, as frustrações e anseios dos espaços destinados à prática, com experimentações alternativas, com aulas diferenciadas e até a busca por novas práticas fora do ambiente escolar, já que a escola não proporcionava.

Alguns pontos dessa categoria chamaram atenção, pela disparidade de assuntos significativos que foram destacados na trajetória no Ensino Médio. Enquanto para *Magic*

Paula, Gabriel Barbosa e Neymar as relações com outras pessoas, amigos e professores foi o ponto forte, para *Serginho* as dificuldades, principalmente financeiras, foram o maior marco na sua trajetória, embora isso não tenha o feito desistir, pelo contrário, tornou-o ainda mais forte em busca dos seus ideais. Concomitantemente, *Gustavo Borges* e *Goleira Chana* indicaram as experiências com o esporte como ponto marcante na passagem pelo Ensino Médio, ambos fazendo menções a competições esportivas que participavam na época.

Mais uma vez, o esporte tem sido um dos destaques nas falas dos entrevistados, o que se remete, novamente ao capital esportivo, especificamente ligado à área da Educação Física. Quer dizer então que *Gustavo Borges* e *Goleira Chana* eram atletas e tinham uma capacidade maior de aprender o esporte, diferentemente dos demais entrevistados? Embora saibamos que as experiências esportivas advindas da instituição escolar possam influenciar às práticas futuras, não quer dizer que aqueles que se identificam e gostam de praticar determinada modalidade esportiva seja considerado especificamente um atleta, em suma pode simplesmente estar relacionado à questão de oportunidades, meios de aprendizagem e gostos.

É nesse sentido que Marques e Januário (2018, p. 90) mostram que

Envolver-se com o esporte é um produto de processos socioculturais que, de forma a estruturar, ser estruturante e ser estruturado pelos agentes, são relacionais aos seus gostos (Bourdieu, 2003), capacidade de apreciação (Bourdieu & Dauncey; Hare, 1998), consumo e prática esportivos (Bourdieu, 1978; 2007b). Enquanto fenômeno sociocultural, o processo de incorporação do esporte é constituído pelo engendramento do *habitus* e a incorporação de capitais que, por meio do acesso a bens e meios de aprendizagem diversos ao longo da formação do indivíduo, constituem a sua *hexis*.

Em suma, quer dizer que os agentes, ao longo de suas vidas, estão em constante aprendizado por meio de processos de formação e educação dos quais podem surgir os conhecimentos específicos do esporte e da Educação Física. Barker-Ruchti *et al.* (2016) citado por Marques e Januário (2018, p. 91) dizem que esta aprendizagem pode ser “influenciada por interações reflexivas entre os fatores culturais, estruturais, situacionais e o indivíduo, tornando este processo complexo e relacional”.

Notadamente, o acesso às práticas esportivas advindas da infância, do convívio familiar e social, da instituição escolar dentre outros, podem fazer parte das estruturas constitutivas do sistema esportivo, aprendidas e incorporadas por meio do *habitus*. Nesse sentido, “o capital esportivo é adquirido com o tempo e determina, de maneira desigual, as

diferenças dos indivíduos dentro do campo esportivo” (BUNGENSTAB, SOUZA e GARCIA, 2018, p. 8).

No que tange às **especificidades das aulas de Educação Física** que frequentaram no Ensino Médio, apresenta-se a Tabela 10, que se discute a partir de duas proposições, uma relacionada aos entrevistados advindos de escolas públicas e outra dos que vêm de escolas privadas, fazendo referência as narrativas de como foram as suas aulas. Notadamente, àqueles que cursaram na escola pública, vivenciaram aulas mais diferentes, indicaram que elas eram divididas em dois momentos, sendo uma prática e outra teórica, houve aqueles que indicaram aulas apenas teóricas, em decorrência da ausência de materiais e espaço adequado. Caracterizando as aulas de Educação Física no Ensino Médio das escolas públicas que experienciaram, identificou-se as aulas no contraturno e as práticas realizadas em academias externas sem a presença do professor, esse cenário pode ter sido de grandes transtornos aos alunos, tendo em vista que a dificuldade de locomoção de suas casas à escola em dois turnos, na expectativa de uma aula de Educação Física e, mais, ter que pagar academias privadas para executar a prática que deveria ser feita com a instrução do professor na escola. Além disso, este último, ainda relatou que as aulas que, por vezes, foram realizadas na escola, foram sem a direção e intervenção do professor.

Me lembro que no Ensino Médio elas eram realizadas no contraturno e não havia muita diretividade por parte do professor. Normalmente os meninos jogavam futsal e as meninas voleibol ou queimada. Muitas e muitas vezes sequer havia o tempo da aula. Lembro-me de muitas vezes voltar pra casa sem ter tido aula em função da ausência do professor ou por ele estar ocupado com alguma outra demanda da escola (Serginho).

Os entrevistados que frequentaram escolas privadas, destacaram as aulas, principalmente na quadra, eram diversificadas, participativas, embora alguns relataram a vivência contínua de aulas tradicionais com a prática de voleibol e futsal apenas.

As aulas aconteciam do modo tradicional... Praticávamos apenas os esportes mais populares da época, como futsal, voleibol... Mas como a escola era particular... Também tinha aulas de natação pois a escola tinha piscina e sempre havia competições de natação regionais e estaduais na escola... (Anderson Silva)

Nesse cenário é possível perceber uma certa distinção de classes, que nesse estudo foi apresentada com o intuito de abranger o jovem/adolescente, com praticamente, a mesma idade biológica, inseridos em âmbitos educacionais diferentes, ou seja, em classes ou universos sociais distintos, no sentido de mostrar que as vivências e experiências de jovens

secundaristas de uma mesma cidade podem estar inseridos em campos, no caso, as instituições escolares, e não abarcarem as mesmas condições de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Bourdieu (2019a) apresenta a questão relativa as oposições advindas das diferentes juventudes de classe, que teria como motivo, a ascensão de diferentes classes sociais às formas proporcionais relevantes de cada um, ao ensino secundário, uns com acesso facilitado, outros não. Acrescenta ainda, que a escola e o ensino secundário têm oferecido condições cada vez mais precoces, de jovens à vida adulta, enquanto são estudantes, nas classes dominantes, estão fora do trabalho e são dispensados das tarefas domésticas, nas classes mais populares isso não é diferente, porém se dobra o contrato, tornando-os ainda mais marginalizados.

A escola, sempre o esquecemos, não é simplesmente um lugar onde se aprendem coisas, saberes, técnicas etc., é também uma instituição que atribui títulos, ou seja, direitos e, ao mesmo tempo, confere aspirações. O antigo sistema escolar produzia menos interferência do que o sistema atual, com seus currículos complicados, que fazem com que as pessoas tenham aspirações mal ajustadas às suas chances reais. Outrora, havia setores relativamente claros: se fossem além do certificado, entraríamos em um curso complementar, em uma EPS [Educação Física e Esportiva], em uma faculdade ou em uma escola secundária; esses setores eram claramente hierarquizados e as pessoas não se confundiam. Hoje, há uma série de setores mal diferenciados e é preciso estar muito alerta para escapar de becos sem saídas ou armadilhas, e também da cilada das orientações e dos títulos desvalorizados (BOURDIEU, 2019a, p. 141).

Tratando-se de um ensino público, no interior do Estado do Tocantins, o ensino de *Gabriel Barbosa* confirma que “*A minha formação teve um respaldo em preparo para o vestibular*”, aparentemente de classe mais popular, condiz com o que se apresenta na concepção de Bourdieu (2019a), a escola atribui títulos, ou pelo menos, tem seu trabalho voltado às aspirações futuras para o mercado de trabalho.

Os alunos “são submetidos a classificações escolares o tempo todo, desde o início, e a condição para avançar é procurar aproximar-se daquilo que é exigido pela escola”. E, nesse sentido que Bourdieu apresenta o capital cultural e social²⁴, uma vez que, somente aqueles que possuem maior capital serão mais bem sucedidos fora do ambiente escolar (LUGLI, 2014, p. 34). No tocante, “a aquisição de capital cultural incorporado é idêntica à formação do *habitus*, uma integração da mente e corpo adaptados harmoniosamente a habitats especializados (campos) e transferível para além deles” (BOURDIEU, 2021, p. 147).

²⁴ Maiores informações sobre as diferentes formas de capital, ler Bonnewitz (2003, p. 53-54) e Bourdieu (2021, p. 136).

No trato dado às relações e as experiências vivenciadas nas aulas de Educação Física, na historicidade do participante e nas práticas adquiridas, Monteiro (2020) mostra que se considerar que a história foi incorporada, foi incrustada no corpo e na mente pelo agente, aqui no caso, o professor, certamente o *habitus* se estabeleceu em conhecimento adquirido, uma vez que esse *habitus* se constitui de esquemas relacionados às experiências sociais, àquelas advindas das aulas práticas e teóricas, das atividades adaptadas por falta de espaço e materiais, dos incentivos à prática esportiva e competitiva, dos professores acolhedores e até das aulas que não foram tão bem sucedidas assim, mas que de uma forma ou de outra, marcaram a sua trajetória.

Um outro dado significativo observado nas narrativas, foi em relação às práticas esportivas citadas por 5 dos entrevistados. Estes, enfatizaram que suas vivências nas aulas de Educação Física estavam voltadas ao esporte (*Giba, Serginho, Anderson Silva, Gustavo Borges e Goleira Chana*), um deles cita as atividades lúdicas (*Giba*), outros destacam as competições (*Gustavo Borges e Goleira Chana*) e, ainda teve aquele que frequentou aulas de lutas fora do ambiente escolar (*Serginho*) e o que trouxe o gosto pelos esportes do convívio social, embora também tenha vivenciado em suas aulas na escola (*Anderson Silva*). Todavia, as ações práticas foram significativas para a formação dos indivíduos, uma vez que elas podem ter acrescentado experiências relevantes à vida pessoal e/ou profissional dos atuais professores, além de ser uma base do processo formativo.

Nesse momento, acredita-se que o indivíduo possa estar apresentando uma outra prerrogativa ao que se refere ao capital incorporado, no caso, trata-se do capital esportivo, dito por Bungenstab, Souza e Garcia (2022, p. 7) como um “tipo de moeda que orienta objetivamente as relações no universo dos esportes, quer dizer, uma competência socialmente adquirida que permite praticar modalidades esportivas e consumir produtos esportivos” que podem ser advindos de capitais já existentes e da trajetória esportiva que cada um se insere.

É possível notar nas narrativas que a maioria dos entrevistados estiveram ligados de alguma forma aos esportes, à prática esportiva, seja nas aulas de Educação Física, seja em espaços de convívio social, amigos e família, em competições, e/ou em ambientes privados como academias de lutas. Isso nos leva a denotação de que “cada agente possui determinadas referências e elementos apropriados historicamente que vão formando suas relações diante do campo esportivo” (BUNGENSTAB, SOUZA e GARCIA, 2022, p.7). Talvez a ligação com a prática de esportes não seja no propósito de se tornar um atleta de rendimento e de se

ter resultados significativos em campeonatos esportivos, mas essa prática e experiência vivida no âmbito escolar pode ter gerado o interesse e a motivação²⁵ para o trabalho com o esporte e o feito optar pela profissão professor de Educação Física, área mais próxima engendrada pelas práticas.

Ainda não se pode afirmar que o *habitus* foi adquirido, uma vez que não se presenciou os saberes da prática docente atual. Todavia, pode-se considerar que as disposições socialmente constitutivas da sua trajetória podem corresponder à construção do *habitus* específico da profissão professor, uma vez que, “enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 1979, p. 191).

Para abordar a constituição do *habitus* no contexto da profissão professor, da especificidade deste grupo de agentes no âmbito da Educação Física no Ensino Médio, utilizou-se do conceito abrangente de *habitus* professoral, assim como dito por Macedo (2019, p. 147) “trata-se do modo de ser e agir do professor por meio de influências advindas da cultura escolar”, compreendendo o conjunto de valores, crenças, concepções que orientam a prática dos professores e professoras e, refletem as características da realidade em que constituiu sua formação, da realidade em que o professor foi socializado, tanto do jovem secundarista quanto do acadêmico do ensino superior.

É justamente, pensando nisso que Tardif (2020) apresenta que as experiências advindas dos conteúdos, dos objetivos e dos métodos, são saberes curriculares, que o grupo de agentes, os professores, em processo de formação, adquirem no âmbito das instituições escolares e devem aprender e aplicar. Todavia, esses saberes que os professores possuem e transmitem não são, ainda, o saber dos professores nem o saber docente, uma vez que, o docente não é o responsável pela seleção e definição do que será transmitido ao aluno na escola, não é ele que controla o processo de definição e seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (curriculares) no âmbito escolar.

Mas, pode-se considerar que as disciplinas ministradas na escola, no caso, Ensino Médio, são postas pela instituição escolar como imposição de tradição cultural e, que os professores se tornariam meros executores e transmissores de saberes. Contudo, não poderia se afirmar que os participantes dessa pesquisa teriam adquirido *habitus* professoral das experiências vivenciadas no ensino secundário.

²⁵ Inspirações e motivações serão discutidas adiante quando se apresentar o tempo de formação no Ensino Superior.

Então, nesse sentido, a escola e a etapa do Ensino Médio deveriam ser as responsáveis pela introdução dos saberes e *habitus* professoral que mais tarde se apresentaria na prática pedagógica. Contudo, percebe-se que o trabalho realizado pelos professores de Educação Física, dos quais os participantes cursaram como alunos secundaristas, pode não ter contribuído para o constructo do *habitus* professoral, em virtude das imposições acrescidas das instituições escolares e, da simples transmissão de saberes.

Partindo do contexto da Educação Física no Ensino Médio e das experiências vivenciadas pelos jovens secundaristas, durante a entrevista ainda surgiu uma outra questão que se tornou relevante para essa discussão: quais teriam sido as influências e/ou motivações do estudante de Ensino Médio, que o levaram a cursar Educação Física? Nas narrativas foi possível perceber que o envolvimento com os professores e a forma como eles aplicavam suas aulas, pode ter sido o principal ponto de alcance para a profissão docente, além ainda, da prática esportiva vivenciada no convívio em sociedade.

No envolvimento e relação com os professores, destaca-se as narrativas da *Goleira Chana* e *Gustavo Borges*, muito embora, *Serginho* também tenha destacado que a falta desse relacionamento com os seus professores, podem ter sido, também, um dos motivos que o levou a cursar Educação Física.

No ensino médio, foi onde eu descobri a paixão pela educação física, pelo esporte que até então não gostava e, por um professor me influenciar, me incentivar, abriu os meus olhos [...] quando ele me mostrou o caminho da educação física eu me apaixonei pelo esporte em si e essa sua influência foi dentro do curso técnico em contabilidade, foi dentro das aulas, que eram obrigatórias, na educação física na grade (Goleira Chana).

Ao que se refere ao envolvimento dos participantes, enquanto jovem secundarista, com as práticas esportivas, tanto no âmbito escolar como fora dele, também podem ser experiências advindas dos conteúdos que foram incorporadas pelos agentes sociais, que, notadamente influenciaram no processo de escolha da identidade profissional. Tanto àqueles que praticavam atividades esportivas desde tenra idade, até àqueles que foram constituindo apreço pelos esportes a partir da obrigatoriedade na escola e, em outros momentos da vida.

Serginho afirmou que “[...] o que me fez fazer o curso educação física era tentar montar uma academia, quando eu fui pra área das lutas”, uma vez, que deixou claro em sua entrevista, que não se interessava pelas aulas de Educação Física no Ensino Médio e optou por realizá-las em uma academia de lutas, o que na verdade, foi a sua inspiração. Foi, também

o caso de *Magic Paula*, que descreveu às experiências com a capoeira, sua principal motivação, porém ao contrário de *Serginho*, as aulas eram feitas nas aulas de Educação Física da escola.

[...] a vivência principal e que foi a que me levou a escolher o curso, foi que na escola que eu estudava, tinha a modalidade de capoeira e ao mesmo tempo, aulas de outros esportes, eu fiz uma escolha por fazer lutas, então, foi a partir daí, que... a partir dessa vivência, na capoeira, que me levou a ter a curiosidade para fazer a graduação em educação física (Magic Paula)

Anderson Silva, Gabriel Barbosa e Giba também se referiram à prática esportiva como sendo a principal motivação que os levaram à curso Educação Física, porém, a vivência no esporte seria advinda dos grupos sociais, do âmago das relações com o outro.

o que me influenciou, na verdade, foi a questão de eu já ter uma aptidão para o esporte..., eu tinha aptidão para o esporte e uma paixão por esportes, todo tipo de esportes [...] eu tinha amigos que já tinham formado e amigos que já estavam em alguns ramos, tanto na área da educação quanto na área do bacharel, que é academia. E assim, eu fui tendo alguns incentivos e aí eu resolvi fazer e me apaixonei (Anderson Silva).

Principalmente na prática esportiva, porque desde que eu me entendo por gente, eu já tive... já fui envolvido com o esporte, então assim, o, esporte ele me levou a cursar educação física. Quando chegou no ensino médio.... que tinha aquele alvoroço, “o que vai fazer o que não vai fazer, vai prestar vestibular pra quê” e cheguei lá, eles sempre orientavam né, “escolhe uma coisa que você gosta” e aí eu, como eu estava nesse mundo esportivo, eu falei: “vou fazer educação física” (Gabriel Barbosa)

[...] sempre gostei de esporte né... e, pelo fato do curso ser em Araguaína, uniu o útil ao agradável, para cursar Educação física (Giba)

Nos escritos de Tardif (2020, p. 234), esse seria o ponto de partida, no lugar em que o professor fosse considerado o sujeito ativo de sua própria prática, uma vez que a sua subjetividade engloba toda a história de vida, “suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais, etc.” É o próprio professor, narrador da sua própria história, que constrói os seus saberes, a partir das experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que assimila novos conhecimentos e que põe em prática, aqui no caso, o esporte e a prática docente.

Consideravelmente, a trajetória dos entrevistados no campo escolar e na especificidade do Ensino Médio, pode não ter corroborado com a profissão professor de Educação Física, de acordo com o que se apresenta nas narrativas, muito embora acredite-se que a influência dos profissionais que estiveram à frente da disciplina no seu tempo,

podem ter sido um ponto de partida para as inspirações e motivações que viriam com o passar do tempo. Além disso, o envolvimento com as práticas esportivas durante esse percurso, as experiências e vivências advindas do espaço social ao qual estavam inseridos, podem ter sido um outro contributo, talvez o principal, para o processo de formação profissional.

3.2.3 História dos professores enquanto acadêmicos do Ensino Superior

Logo, por conseguinte acrescentou-se as lembranças da Formação Profissional, segundo tempo de vida, em que os entrevistados se posicionaram enquanto acadêmicos do Ensino Superior, tal discussão se desenvolveu com o objetivo de resgatar o processo de formação dos profissionais de Educação Física que atuam no Ensino Médio de Gurupi-TO, quando de suas memórias como universitário, destacando o currículo, tendências teóricas predominantes e campos profissionais.

A análise partiu das questões: Como foi a sua formação profissional durante o Ensino Superior? Quais os pontos importantes que marcaram a sua trajetória na formação profissional? Descreva quais foram suas inspirações e motivações durante sua vida acadêmica na Educação Física, lembre-se de apresentar os pontos positivos e negativos da sua formação. Quais métodos de ensino para a Educação Física foram apresentados durante sua formação?

Tabela 11 - Como foi a sua formação profissional durante o Ensino Superior? Quais os pontos importantes que marcaram a sua trajetória na formação profissional?

Entrevista
<i>Magic Paula - Foi uma ótima formação, muitas experiências e vivências articuladas entre teoria e prática, era período integral</i>
<i>Giba - Foi ótima, me apaixonei pelo corpo humano com as formar de poder executar algum tipo de atividade assim ativando as principais grupo motores tanto fisiologicamente e da biomecânica.</i>
<i>Serginho - Foi extremamente instigante. A princípio iniciei a curso Educação Física inspirado no universo esportivo de alto rendimento (pensava em ser técnico esportivo ou montar uma academia de lutas). Contudo, o rol das disciplinas que discutiam a Educação Física enquanto formação humana e que apontavam a escola enquanto campo de atuação, foram as que mais me encantaram durante o processo formativo. Dedicava-me em todas as disciplinas, contudo as de cunho pedagógico escolar eram as que mais me atraíam. Outro ponto importante que marca minha trajetória acadêmica foi ter feito parte de um grupo de estudo e pesquisa chamado Extensa Forma que debatia sobre a Formação de Professores de Educação Física concomitante a sua atuação no ambiente escolar. Estando neste grupo tive a oportunidade de aprofundar estudos, leituras e de manter um contato acadêmico mais próximo com alguns professores que me serviam de inspiração. Além do que já foi citado, não posso deixar de comentar também sobre a minha participação na composição do Centro Acadêmico cujos integrantes debatiam e compartilhavam ideais políticos de valorização da Universidade Pública e da Educação Física enquanto área de conhecimento.</i>
<i>Anderson Silva - Bom eu tentei outros cursos superiores... Mas me identifiquei com a educação física e formei... Desde que entrei na educação física, sempre procurei dar o meu melhor... Nunca reprovei e nenhuma disciplina, sempre tive boas notas, e claro que sempre tem aquela disciplina</i>

que exige mais da gente... Mas sempre tive muita preocupação de estudar e cumprir com meu dever de acadêmico... Durante minha formação acadêmica, tive ótimos professores que fizeram com eu me apaixonasse cada vez mais pelo curso.

Neymar - *Formação profissional aconteceu de forma lenta, pois ao mesmo tempo em que estudava também tinha necessidade de trabalhar em outra área. Como ponto importante foram os conteúdos voltados ao corpo humano, pelo gosto e facilidade no aprendizado.*

Gustavo Borges - *Foram boas, treinos e competições.*

Goleira Chana - *Um pouco difícil na minha opinião, mais superado ao decorrer do tempo. A descoberta de novos conhecimentos na área esportiva, foi fascinante.*

Gabriel Barbosa - *Fazendo uma análise geral de todo o processo no ensino superior, considero que foi suficiente para as minhas experiências no mercado de trabalho. Durante todo o período de formação, tudo foi levado com bastante seriedade, dedicação, resiliência e muito estudo, coisas que foram relevantes dentro desta trajetória. Em relação aos pontos importantes foi que consegui concluir o ensino superior e ajuda que obtive de alguns professores que não fizeram eu desistir da graduação.*

Fonte: Elaborado pela autora a partir das fontes orais

Tabela 12 - Descreva quais foram suas inspirações e motivações durante sua vida acadêmica na Educação Física, lembre-se de apresentar os pontos positivos e negativos da sua formação.

Entrevista

Magic Paula - *Minhas motivações sempre foi querer ajudar as pessoas, através da minha profissão, isso sempre foi meu maior motivador durante e até hoje. Os pontos positivos foram muitos, mas dentre eles destaco o nível de formação dos professores e sua capacidade de transmissão do conhecimento, negativos foi especialmente a infraestrutura precária.*

Giba - *Aprendi a gostar de outras modalidades esportivas, traumas das disciplinas de sociologia e filosofia.*

Serginho - *Acredito que a minha principal motivação e inspiração acadêmica, a qual ainda carrego comigo, é a busca por construir e apresentar uma Educação Física diferente da que eu tive no meu ensino básico. O exercício de procurar dar uma boa aula é algo que de alguma forma me impulsiona.*

Anderson Silva - *Tive bons professores que me motivaram muito... Esse foram o ponto positivo do curso... Negativo foi quando sofri um acidente e fracturei a perna... Tive muita dificuldade no começo... Quase perdi um período, mas tive todo o suporte da coordenação acadêmica do curso de educação física, e consegui continuar e pude concluir com sucesso a faculdade.*

Neymar - *Trabalhar com esportes e contribuir com o aprendizado de outras pessoas.*

Gustavo Borges - *eu tive 3 professores que me ensinaram muito... uma professora que foi maravilhosa, professora Mariza, foi fundamental na minha formação por me ensinar muita coisa sobre as práticas pedagógicas, o professor Francisco também foi fundamental, me ensinou sobre o treinamento esportivo, me motivou a estudar direitinho, a valorizar a faculdade, a olhar com outros olhos as novas possibilidades. E o professor Odélio, que me ensinou muita coisa, tanto na graduação como na especialização. Pontos negativos: fomos a primeira turma da faculdade e tivemos que brigar por nossos direitos; e pontos positivos valeu a pena brigar pelos nossos direitos, pois funcionaram e tivemos uma boa formação.*

Goleira Chana - *A minha inspiração foi um grande professor de voleibol Pakalolo, sempre me incentivou e me ensinou o que eu sei na área de treinamento, ponto negativo, não tinha dinheiro para poder viajar em busca de conhecimentos.*

Gabriel Barbosa - *De fato, a maior motivação se deu em torno de um objetivo pessoal e de dar orgulho para os pais. Vale ressaltar que as inspirações foram surgindo ao longo da trajetória, em que, isso serviu também para motivar e se tornar um bom profissional. Os pontos positivos foram todas as experiências vivenciadas, amizade entre alguns colegas de turma e professores. O ponto*

negativo se dava em alguns momentos pela imaturidade, que inibiram algumas experiências que hoje vejo que seriam relevantes para minha atuação profissional.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das fontes orais

Tabela 13 - Quais métodos de ensino para a Educação Física foram apresentados durante sua formação?

Entrevista
<i>Magic Paula</i> - Todos os métodos que existiam na época, foi bem explorado.
<i>Giba</i> - Metodologia lúdicas e adaptadas.
<i>Serginho</i> - Acredito que tenham sido apresentadas basicamente todas as abordagens teórico-metodológicas, com destaque para as abordagens: Desenvolvimentista, Crítico Superadora e Crítico Emancipatória. Dessas três, a Abordagem Crítico Superadora era a mais recorrente...
<i>Anderson Silva</i> - Aulas teóricas, práticas e em laboratório.
<i>Neymar</i> – sem resposta
<i>Gustavo Borges</i> - Tradicionais e entre outros pontos pela perspectiva de cada professor
<i>Goleira Chana</i> - Educação Física o ensino nos métodos parcial e global.
<i>Gabriel Barbosa</i> - Os métodos de ensino eram muito particulares entre cada professor, e ao longo desse percurso tive diversos professores que possuíam métodos mais ativos de aprendizagem e outros com a perspectiva mais tradicional. Obviamente, aqueles métodos que oportunizavam uma interação mais ativa com o conteúdo, sempre eram as mais atrativas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das fontes orais

Partindo das narrativas dos participantes sobre o seu processo de formação profissional em Educação Física, como segundo tempo de vida, construiu-se categorias que ponderam os principais assuntos citados: **os pontos marcantes da trajetória** (positivos e negativos), **inspirações e motivações**, **metodologias de ensino para a Educação Física**.

O curso de Educação Física seria o campo em que as relações de poder entre os agentes acontecem. Bourdieu (2019, p. 110) diz “para que um campo funcione é preciso que haja desafios e pessoas prontas para jogar o jogo, dotadas de *habitus* que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, questões etc.” Assim, é notório que, os agentes, no caso, os acadêmicos inseridos no Ensino Superior sejam capazes de alcançar os saberes a partir das possibilidades advindas do grupo social ao qual está inserido. Alguns estarão no campo com a finalidade de alcançar um diploma, outros com a intenção de se tornar um professor.

Dada a presente contextualização, a partir desse ponto, a discussão permeia entre o processo de formação profissional, os seus entraves e entrecruzamentos para com a prática pedagógica. Tomando nota do contexto, Nóvoa (1992, p. 12) diz que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”.

Para tentar entender o processo que se deu a formação dos professores entrevistados, utilizou-se dos saberes disciplinares, àqueles provenientes dos saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições universitárias. Para Tardif (2020), na formação de professores, é necessário que se tenha conhecimento sobre a prática docente, ou seja, sobre os saberes disciplinares. Nas entrelinhas, o autor confere que os saberes sociais são aqueles que se incorporam igualmente à prática docente através da formação dos professores nas diversas disciplinas oferecidas no curso e na universidade. Estes saberes podem ser adquiridos nos diferentes campos do conhecimento, na sociedade em que se inserem e também no interior das universidades, pode-se considerar que se trata dos saberes oriundos das disciplinas. Enfim, “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2020, p. 38).

Adotando como ponto de análise, as tabelas apresentadas, percebe-se o destaque, justamente para a questão das disciplinas, consideravelmente está como parte dos **pontos marcantes da trajetória** dos entrevistados no Ensino Superior. Na tabela 11, *Giba, Neymar, Magic Paula, Serginho e Goleira Chana* apresentaram as disciplinas como ponto positivo para sua formação profissional, *Serginho e Goleira Chana* citaram as disciplinas esportivas e os conteúdos de alto rendimento como marcante na sua trajetória, *Giba e Neymar* mostraram maior relevância e interesse nas disciplinas de Fisiologia, Biomecânica e as que agregam conteúdos relativos ao estudo do corpo humano. *Serginho*, embora tenha dado destaque ao esporte no início de sua trajetória, mudou seus interesses no percurso e desenvolveu seus conhecimentos na busca pelos conteúdos e disciplinas que englobassem o campo escolar.

Contrapondo-se a positividade do que as disciplinas poderiam trazer, houve aquele (*Giba*) que destacou um trauma com as experiências vividas com a filosofia e a sociologia no ensino superior. Nesse sentido, pode-se ainda acrescentar que embora as disciplinas tragam uma bagagem interessante e pode ser significativa para a formação profissional, há também de se destacar, o que muito foi citado nas narrativas, que foi a inspiração, a motivação e a positividade nas relações com os professores, a qualidade de ensino oferecida e a forma como desempenhavam suas funções.

Os pontos positivos foram muitos, mas dentre eles destaco o nível de formação dos professores e sua capacidade de transmissão do conhecimento (Magic Paula)

Tive bons professores que me motivaram muito... Esse foi o ponto positivo do curso (Anderson Silva)

A minha inspiração foi um grande professor de voleibol Pakalolo, sempre me incentivou e me ensinou o que eu sei na área de treinamento (Goleira Chana)

Os pontos positivos foram todas as experiências vivenciadas, amizade entre alguns colegas de turma e professores (Gabriel Barbosa)

Tentando entender esse processo formativo, foi preciso adentrar um pouco mais no currículo das instituições, responsáveis pela formação dos professores de Educação Física do Estado do Tocantins, já que em sua maioria, concluíram o curso no referido estado. As instituições citadas foram UNIRG, de Gurupi-TO (5 participantes), Ceulp/ULBRA, em Palmas-TO (1 participante – *Gustavo Borges*) e ITPAC de Araguaína-TO (1 participante - *Giba*) e, estas, por sua vez, organizavam a estrutura curricular de formas diferentes.

Embora não se tenha acesso a todas os projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física citados à época de cada um deles, optou-se por discorrer, ainda que de forma breve, sobre a graduação que a maioria dos entrevistados estiveram frequentando na UNIRG, cada um a seu tempo. Nota-se, contudo que, a estrutura curricular em que a maioria dos entrevistados (*Magic Paula, Anderson Silva, Neymar, Goleira Chana e Gabriel Barbosa*) estiveram inseridos no Ensino Superior, apresentou um quantitativo de atividades que envolveram a prática pedagógica de uma forma significativa, porém, o que talvez tenha sido um agravante é a forma como cada um vivenciou a experiência promovida pelos seus docentes, pela estrutura física disponível e até pelo relacionamento com os agentes inseridos no campo.

A UNIRG, foi a primeira instituição a oferecer o curso de Educação Física no estado do Tocantins, antes denominada como Faculdade de Filosofia e Ciências Humana de Gurupi – FAFICH. O curso propunha o aprofundamento em Licenciatura em Educação Física Escolar e suas disciplinas elencavam conhecimentos identificadores da área, básicos e específicos, funcionando como núcleo comum para possíveis aprofundamentos futuros.

Esse núcleo comum oferecerá uma formação básica constituída de subáreas que compreendem conhecimento do homem e da sociedade, conhecimento científico e tecnológico, conhecimento do corpo humano e seu desenvolvimento, visando oferecer ao graduando o domínio de competências de natureza técnico-instrumental estabelecidas sobre uma atitude crítico-reflexiva, todas elas fundamentais no exercício profissional do licenciado e do bacharel. A cultura do movimento, em suas manifestações clássicas e emergentes, integrante da formação específica presente no núcleo comum, constitui-se de três subáreas de conhecimentos: o didático-pedagógico (necessário também nas intervenções do bacharel), o técnico-funcional aplicado e o da cultura do movimento em suas variadas manifestações em jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas (PROJETO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 1999, p. 4).

Em análise ao Projeto de Criação do Curso de Graduação em Educação Física (1999) notou-se uma organização curricular em módulos de conteúdos distribuídos em dois blocos, como se apresenta na figura abaixo:

Figura 21 - Organização curricular do curso de Graduação em Educação Física da FAFICH - ano 1999

<i>COMPONENTE</i>	<i>CH/A</i>	<i>%</i>
1 – Conhecimento identificador da área	2040	66,0
1.1 – formação básica	900	41,2
1.2 – formação específica	1260	58,8
2 – Conhecimento identificador do tipo de aprofundamento	1050	34,0
2.1 – formação acadêmico-profissional	1005	32,0
2.2 – formação livre (mínimo)	60	02,0
TOTAL	3105	100,0

Fonte: Projeto de Criação do curso de graduação em Educação Física (1999)

Com seu currículo aprovado pelo Conselho Estadual de Educação na Resolução nº 108 de 16 de dezembro de 1999, o curso passou a funcionar no Conhecimento Identificador da área, com 16 disciplinas de Formação Básica e 19 de Formação Específica; no Conhecimento Identificador do tipo de Aprofundamento, foram 10 de Formação Acadêmico-Profissional e 5 mais Atividades Complementares de Formação Livre, totalizando 3105 h/aula e 207 créditos.

Como o curso estaria, realmente, voltado à formação de professores, grande maioria das disciplinas do currículo foram propostas com o objetivo da prática docente, como: didática e prática de ensino I, II e III, que seriam as práticas supervisionadas, teorias pedagógicas em Educação Física I e II, oficina pedagógica I e II, currículo, estrutura escolar e planejamento pedagógico, projetos de trabalhos pedagógicos, assim como, as disciplinas da cultura corporal de movimento que engloba: os esportes, as danças, as ginásticas, os jogos e as lutas.

Embora poucos participantes tenham indicado métodos de ensino significativos na sua formação universitária, no currículo da UNIRG, eles podem ter sido vistos com frequência, uma vez que há uma grande disponibilidade de disciplinas que poderiam dar destaque para essa discussão, tanto teoricamente quando na prática. Poderiam então, ter sido vivenciadas por *Magic Paula*, *Goleira Chana*, neste período que compreende os anos 2000 a 2005.

Já a grade curricular da UNIRG, proposta para o período de 2005 a 2010, em que *Neymar* graduou-se, não há muitas transformações, uma vez que, as disciplinas com o objetivo de maior destaque à prática docente, em sua maioria permanecem, embora, em

menor proporção. Didática e prática de ensino passa a ser Estágio Supervisionado, teorias pedagógicas em Educação Física, agora em apenas um período e projetos de trabalhos pedagógicos sai da grade (PROJETO PEDAGÓGICO, 2005-2006).

Os módulos de conteúdos distribuídos nos dois blocos de conhecimento permanecem, porém com carga horária maior para os conhecimentos identificadores da área (70%) e menor para conhecimentos identificadores de aprofundamento (30%), totalizando 3290 h/aula e 206 créditos. O primeiro, passa abranger em sua formação básica, os tópicos centralizadores: homem e sociedade, Educação e ciência, corpo humano, aprendizagem, desenvolvimento e corporeidade, na formação básica e; àqueles que desenvolvem práticas da cultura de movimento estariam na formação específica. O segundo engloba os estudos e formação acadêmico-profissional com conhecimentos de formação docente para a atuação na Educação Física Escolar, “com ênfase no domínio teórico-metodológico nos diversos sistemas e nos vários níveis de educação formal” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2005-2006, p. 8).

Por fim, no período de formação de *Anderson Silva e Gabriel Barbosa*, 2014 e 2018, a organização da estrutura curricular continua da mesma forma em blocos de conhecimentos identificadores da área (formação básica – 13 disciplinas e específica – 27 disciplinas) e conhecimentos identificadores de estudos e formação acadêmico-profissional (30% da carga horária), todavia a carga horária total passou de 3290 h/aula para 2810 h/aula, com 174 créditos, acredita-se que em decorrência do curso, nesse período, ter passado de integral diurno para noturno. As disciplinas de oficina pedagógica I e II, currículo, estrutura escolar e planejamento pedagógico saem da grade, Teorias Pedagógicas da Educação Física permanece, assim como o Estágio supervisionado, no entanto, outras disciplinas como o foco pedagógico também foram inseridas, como: Educação de Tempo Integral e Esporte Escolar: Princípios Metodológicos (PROJETO PEDAGÓGICO, 2014).

Cabe ressaltar que na área de formação básica, o currículo em Educação Física necessita “trazer subsídios para o entendimento do organismo humano e sua relação com as ações motoras, além de proporcionar contribuições importantes para a compreensão das transformações ocorridas no processo de desenvolvimento humano”. Na formação específica, insere-se aquelas disciplinas relacionadas com outras áreas de formação, com o conhecimento técnico para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, com foco principal, na especificidade dos conhecimentos didático-pedagógicos (MARTINS e BATISTA, 2006, p. 165).

Outra instituição citada pelos entrevistados foi a ULBRA, a qual iniciou o curso de Educação Física em agosto do ano 2000, com autorização regulamentada pela Resolução n. 4 de 12/07/2000, Art. 35 do Decreto 5.773/06 (Redação dada pelo Art. 2 Decreto 6.303/07). Sobre o curso de licenciatura ofertado pela instituição sabe-se que a carga horária era de 3420 horas, cursadas em 8 semestres no formato presencial, dessa forma perdurou até a sua extinção em 2022. As disciplinas que se tem acesso são da última matriz curricular em que se observa 40 disciplinas, entre elas, 2 optativas que podem ser escolhidas dentre 5 opções disponíveis e 3 estágios em docência e 1 em gestão. A carga horária da maioria das disciplinas corresponde a 76 horas, exceto estágios, que apresentam 190 horas em docência e 114 em gestão.

Um ponto interessante a se destacar é que foram ofertadas 4 disciplinas que se apresentam como metodologias do ensino: da Educação Física e dos esportes (de invasão, com rede divisória e individuais). No tocante, percebe-se que se trata de uma matriz que trouxe ênfase na formação de professores, tanto ao que se remete às disciplinas de metodologias de ensino, como os estágios, dentre outras, das quais pode-se citar: Intervenções em Educação Física; Didática; Práticas Educativas e; Escola e Currículo (MATRIZ CURRICULAR ULBRA, 2022).

Notadamente, ambas instituições (UNIRG e ULBRA) apresentaram uma construção curricular com disciplinas que constituem a formação básica e específica, além de incluir em suas matrizes disciplinas optativas, já que estas podem ser importantes no sentido de flexibilizar o currículo e dar ênfase em diferentes áreas do saber. Além disso, a construção curricular deve ser capaz de ser característica da sua episteme, assim como, “deve estar interrelacionada com os princípios norteadores da instituição, em especial na construção coletiva entre docentes e discentes do curso” (MARTINS e BATISTA, 2006, p. 165).

Sobre eixos norteadores, blocos de conhecimento e organização da estrutura curricular da ULBRA, não foi possível fazer relações, já que elas não se apresentaram no documento encontrado, assim como as demais informações pertinentes ao currículo que o entrevistado *Gustavo Borges* pôde vivenciar durante sua formação e que pudesse descrever maiores informações sobre a grade curricular ao que se refere ao projeto pedagógico do ano de 2000²⁶, como indicado pelo entrevistado. Assim também, é o caso do ITPAC, que tem

²⁶ Informações e documentos a esse respeito não foram encontrados nos sites da instituição e o contato realizado via e-mail, com ofício encaminhado ao atual coordenador do curso de Educação Física não foi respondido em

seu curso de Licenciatura em Educação Física, atualmente extinto e não há respostas advindas da antiga coordenação quanto aos documentos oriundos da época em que o entrevistado (*Giba*) se graduou e, no que diz respeito a atualidade, nenhuma grade, matriz ou estrutura curricular foi encontrada.

Além destes, *Serginho*, como único a cursar Educação Física em instituição de ensino público, concluiu o curso em 2008 na UEG de Goiânia-GO, especificamente da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO) criada pela Lei nº 4.640 de 8 de outubro de 1963, aprovada em 7 de fevereiro de 1964 e o curso reconhecido em pelo Decreto Federal nº 64.139 de 27 de fevereiro de 1969, ainda jurisdicionada a Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Goiás. Somente passou a integrar a UEG de Goiânia-GO em 1999 (PROJETO PEDAGÓGICO UEG, 2016).

Foram longos anos de muitas reformulações no currículo, até que no período de 2004 a 2008 em que *Serginho* cursara sua graduação, a carga horária passaria a ter 3420 horas que deveriam ser cursadas em um período mínimo de 4 anos (em vigência de 1998 a 2007). Sabe-se que o objeto de estudo do referido curso seria a cultura corporal com base no materialismo histórico-dialético e com representatividade à abordagem crítico-superadora da Educação Física. A estrutura curricular da época não foi encontrada, uma vez que a primeira versão disponível digitalmente no site da instituição remete ao semestre letivo de 2016.

Todavia aproveitou-se da última matriz curricular disponível para o curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UEG/ESEFFEGO, com início de vigência no ano de 2021/1, sua carga horária é de 4500 horas, com período mínimo de integralização de 10 semestres ou 5 anos, disponíveis nos turnos, matutino ou noturno. Cabe ressaltar que na atual grade ambos os cursos são ofertados ao mesmo tempo, em que os componentes curriculares de núcleo comum e específico combinam com os de núcleo modalidade²⁷. Aos que se propõe cursar apenas Licenciatura participam das aulas semestrais durante 4 períodos, desenvolvendo atividades nas disciplinas da Etapa Comum (Núcleo

nenhuma das tentativas realizadas durante o ano de 2022 até o findar do mês de maio de 2023, porém em um último contato, por meio de um dos professores da instituição foi possível saber que o documento não é público e não pode ser disponibilizado.

²⁷ **Núcleo comum**, representa as disciplinas: Linguagem, tecnologias e produção textual; Diversidade, Cidadania e Direitos;

Núcleo Específico são as disciplinas que condizem com as Diretrizes, propostas pelo colegiado de curso e homologadas pela Câmara de Graduação, se dividem em etapa comum e específica. Para a Licenciatura são: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Metodologia do Ensino de Educação Física; Danças Populares e Processos Criativos;

Núcleo Modalidade: Licenciatura (Didática, Políticas Educacionais, História da Educação, Psicologia da Educação, Metodologia Científica, Sociologia e Libras)

Comum, Específico e de Modalidade) com apenas uma disciplina que remeta a Licenciatura, a partir de então, inicia-se a 2ª etapa integrada, em que as disciplinas estão voltadas às especificidades da sua escolha, além dos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios, sendo dois em licenciatura e um integrado (MATRIZ CURRICULAR UEG, 2021).

Observando o que se propõe nos Projetos Pedagógicos e Matrizes Curriculares dos cursos de Educação Física citados, é necessário que se aprecie o que Martins e Batista (2006, p. 161) “um currículo básico que privilegiasse uma formação didático-pedagógica e que, posteriormente, permitisse aprofundamentos e ampliações relativos às diversas áreas de atuação seria adequado há uma formação acadêmica de qualidade”. Os autores acreditam que para se constituir uma formação em Educação Física de qualidade é preciso dar maior atenção ao currículo e, este por sua vez, deve ser adequado “para uma formação profissional de competência, produtor de conhecimento, tem que possuir consistência teórica, identificando as bases epistemológicas da profissão e as teorias que lhes dão aporte” (MARTINS e BATISTA, 2006, p. 161).

Concomitantemente, Betti (2008, p. 248) afirma que “ensinar os estudantes a aprender deve ser uma das principais preocupações do currículo. Isso inclui a aprendizagem de avaliar e corrigir a sua própria ação profissional e a capacidade de acompanhar minimamente a produção de conhecimento na área”. Estas preocupações abarcam substancialmente, a valorização das disciplinas que se utilizam não apenas da execução dos movimentos, mas da observação, do contexto e da experiência, dentre elas a mais importante seria os estágios profissionalizantes.

“As experiências de estágio devem adquirir maior importância e parcela de tempo. Não se aprende tudo na sala de aula; a teoria não ensina tudo, seria arrogante se assim o quisesse” (BETTI, 2008, p. 248). Além disso, o autor destaca também, as vivências extracurriculares como importantes, assim como, as experiências de vida antes da universidade, assim como se demonstra no decorrer desse estudo. “Pelo fato do *habitus*, segundo Bourdieu (2003), expressar a internalização da exterioridade e a exterioridade da internalização, a ação prática é vital” (RESENDE, 2010, p. 88).

Nesse cenário, pode-se afirmar que se os currículos estiveram voltados, principalmente às experiências práticas, valorizando o desenvolvimento das práticas pedagógicas estruturadas e disciplinas relativas à cultura do movimento nas atividades curriculares e estágios (MARTINS e BATISTA, 2006), provavelmente, podem ter grandes

chances de engendrar *habitus* professorais específicos para a área da Educação Física, influenciando a sua prática pedagógica atual.

Já dizia Bourdieu citado por Lugli (2014) as raízes das ações que o professor desenvolve na sua prática docente, que muitas vezes, parecem instintivas, podem ser advindas do repertório incorporado e/ou acumulado desde suas vivências como aluno e, outras ocorrem durante a vida profissional de cada professor. Deixa bem claro, ainda que as estruturas sociais, as quais se frequenta para a construção das suas experiências, nem sempre conseguirão prever todas as situações de interação social que podem acontecer em uma sala de aula e/ou durante toda a sua vida, tanto pessoal quanto profissional e, mesmo assim, o ato de lecionar é um *habitus* em exercício, “porque, por mais original que seja a atuação de um professor, ele ainda é reconhecível como tal, uma vez que acontece num quadro institucional e supõe posições sociais determinadas na relação com os alunos, com seus pares e com os pais” (LUGLI, 2014, p. 29).

E, além do mais, as vivências no âmbito do Ensino Superior pode fazer com que os participantes tenham se questionado quanto à carreira profissional, quanto ao lugar que ocupa na sociedade, quanto à sua cultura em detrimento de tantas outras possibilidades que o meio acadêmico pode ter apresentado e, o levado a diferentes lugares, uma vez que se tornou portador de um *habitus* específico, àquele advindo do grupo que buscou compreender, o *habitus* professoral do professor de Educação Física.

No tocante, percebe-se que de acordo com o que se propõe nos projetos pedagógicos dos cursos, o estudante pôde ter vivenciado experiências que o fizeram delimitar o seu modo de ser professor a partir das disciplinas ofertadas e ainda, contemplar as especificidades da área, por meio das práticas, o que notadamente, pode ser importante para a compreensão da sua prática pedagógica futura.

Considerando as motivações para cursar Educação Física, cada participante ingressou com um objetivo individual, alguns foram construindo outros propósitos durante o percurso, outros foram modificando sua visão sobre o curso e, criando perspectivas para o futuro. Acredita-se que a profissionalidade referente ao que se busca na graduação vai de encontro com os conhecimentos que mais dominou durante sua trajetória, por isso, se dá ainda mais valor as experiências e as vivências. Sobre isso, adentrou-se na categoria **inspirações e motivações** apresentadas na Tabela 12.

É possível notar que as inspirações e motivações foram as mais diversas, enquanto Anderson Silva, Gustavo Borges e Goleira Chana se inspiraram no trabalho de bons

professores, *Serginho*, em contrapartida, utilizou das carências da sua Educação Básica para se motivar na busca por melhores caminhos para boas aulas de Educação Física, como ele mesmo afirma em sua narrativa “*O exercício de procurar dar uma boa aula é algo que de alguma forma me impulsiona*” (*Serginho*).

Tomando nota do que foi dito pelos entrevistados e corroborando com Tardif (2020), os saberes profissionais podem ser provenientes dos professores que fizeram parte do processo de formação, da escola que formou, da família, da cultura pessoal e, também das universidades e instituições escolares, dentre outras inúmeras possibilidades. Embora saibamos que mesmo que as motivações sejam advindas dos professores que fizeram parte da sua formação profissional no interior das universidades, ainda assim, não seria possível comprovar esses saberes na prática pedagógica, justamente pelo fato de que o professor em sala de aula não deixa transparecer quais seriam as origens do seu saber, quais seriam as motivações e inspirações que o levaram a tal intenção educativa.

Por outro lado, *Magic Paula* e *Neymar* destacaram que suas motivações partem das funções que o professor é capaz de desempenhar, principalmente no sentido de poder ajudar as pessoas ou contribuir com o aprendizado delas, uma vez que ser professor implica em se relacionar com os outros e essa relação pode ser o contributo para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, cabe fazer um paralelo com o que se espera de uma formação profissional para o exercício da profissão docente. Rodrigues, Gomes e Fagundes (2018, p. 8), consideram que

[...] ao ingressar num curso de formação de professores para atuar na Educação Básica, o jovem estudante nem sempre tem clara a dimensão das atividades e das responsabilidades que a profissão comporta, o que pode explicar um certo olhar idealista para a docência; sua percepção e discurso são, muitas vezes, fortemente regulados apenas pelas experiências como estudante, ou ainda por informações veiculadas pelo senso comum e meios de comunicação de massa

Todavia, as experiências prévias que se obtêm ao ingressar e as que são construídas durante o processo podem ser de grande valia para as práticas futuras, uma vez que em consonância, com suas motivações podem trazer maior autonomia ao professor para desempenhar suas funções no campo escolar. Nóvoa (1992, p. 15) concorda quando afirma que “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem

para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Ajudar, contribuir e pensar no outro, remete, justamente ao que se precisa de um professor na sala de aula, o que somente se alcançaria com a autonomia do trabalho docente. Autonomia essa, que torne o profissional capaz de desenvolver suas funções em busca da aprendizagem em consonância com as relações sociais e os valores a serem adquiridos e transmitidos. Sobre isso, Gomes, Queirós e Batista (2014) em suas pesquisas acrescentam que, relativamente, os motivos para a escolha da profissão docente, podem estar a três tipos de razões, sendo elas: altruístas; intrínsecas; extrínsecas²⁸.

No que tange ao que foi dito anteriormente, nas narrativas de *Magic Paula* e *Neymar*, pode-se relacionar com as razões altruístas em que se tem a visão do “ensino como uma profissão importante e útil para a sociedade, onde o desejo de ajudar as crianças e jovens surge no sentido de contribuir para a melhoria da sociedade” (KIZIASLAN, 2010 citado por GOMES, QUEIRÓS e BATISTA, 2014, p. 173).

Além disso, também se nota nas narrativas outro tipo de motivação para a docência em Educação Física, desta vez, advindas da prática esportiva, como afirmam: *Giba*, quando afirma que houve interesse por outras modalidades esportivas, *Goleira Chana* que demonstra que o professor e a prática do voleibol, assim como as competições, foram importantes para aspirações na profissão e *Neymar* que diz que trabalhar com o esporte tornou-se de grande significado para ele. Embora não esteja dito por *Gustavo Borges* nessa questão, ele também deixou explícito, em outros momentos, que a prática da natação e o treinamento esportivo na modalidade, também foram importantes para a busca e permanência na área.

Sobre isso, ainda pode-se considerar o que Bungenstab, Souza e Garcia (2022) colocam sobre as funções dos conjuntos de conhecimentos advindos das ciências do esporte e da Educação Física para a apropriação de capitais esportivos em seu estado incorporado. Afirmam que

[...] não se pode esquecer que o capital esportivo incorporado também se explica em função do conjunto de conhecimentos que confere especificidade disciplinar às ciências do esporte e à educação física. Nesse sentido, para além da herança familiar, a produção de conhecimento no âmbito das áreas supracitadas tem exercido papel fundamental na apropriação, por parte dos agentes, de capitais esportivos em seu estado incorporado mediante uma lógica que reflete a legitimidade social assumida pelo esporte em virtude da construção de metodologias de treinamentos físicos, técnicos e táticos, assim como de sua

²⁸ Considerações sobre os tipos de razões são apresentadas em GOMES, Patrícia; QUEIRÓS, Paula; BATISTA, Paula. A socialização antecipatória para a profissão docente. **Sociologia**, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXVIII, 2014, pág. 167 - 192

difusão midiática e virtual no mercado de bens simbólicos. Tais elementos, por seu turno, auxiliam na incorporação de disposições para a ação, uma vez que aparecem traduzidos tanto nas diversas práticas sociais como também naquelas referentes aos atributos de natureza técnico-táticas inerentes à própria dinâmica esportiva, trate-se do esporte realizado em clubes, academias, projetos sociais e assim por diante (BUNGENSTAB, SOUZA e GARCIA, 2022, p. 8).

Finalmente, ainda sobre essa categoria, *Gabriel Barbosa* apresenta suas motivações bem distantes do que foi dito pelos demais entrevistados. Ele inclui como motivação o “*objetivo pessoal de dar orgulho para os pais*”. Nesse sentido, acredita-se que as relações familiares tenham sido muito significativas para o que se pretendia na profissão, tanto que se colocou à frente de qualquer coisa. Culturalmente, pode ser que a ligação com a família, a proposição de entrar no ensino superior, de se obter um título, de se alcançar uma profissão, tenham sido agravantes para o que se propunha na sua vida pessoal. Talvez seria a profissão desencadeada no âmbito familiar que o levou a seguir a mesma direção ou, seja simplesmente a ambição de alcançar um nível de ensino ainda não obtido dentro do seio familiar em que se encontra que tenha o levado a tais considerações.

Considerando que muitos pontos foram citados como importantes motivações no âmbito da universidade, da formação docente, há de se destacar que inspirar-se em outros professores, em disciplinas e experiências, podem remeter-se às formas como estas foram transmitidas, repassadas aos estudantes. Notadamente, adentra-se em uma última categoria na discussão do segundo tempo de vida, que seja a utilização de **metodologias de ensino da Educação Física**, vivenciadas, experienciadas, aprendidas e/ou vistas no âmago da trajetória de formação profissional.

Nas narrativas, os entrevistados apresentaram respostas bem diversas, os que frequentaram instituições privadas, citam as metodologias tradicionais, lúdicas, aulas de cunho teórico-prático, aulas adaptadas, metodologias ativas e até o ensino dos esportes com o uso dos métodos parcial e global. Para *Serginho*, único que frequentou uma instituição de ensino superior pública, e esta por sua vez, fora do estado do Tocantins, ressaltou a utilização das abordagens de ensino da Educação Física, muito utilizadas na aplicabilidade das suas aulas: a Desenvolvimentista, Crítico Superadora e Crítico Emancipatória.

É notório que, embora tenham sido questionados sobre as metodologias de ensino que poderiam ter sido apreendidas no Ensino Superior, grande maioria não citou as metodologias que se destacaram no ensino da Educação Física em diferentes épocas (Psicomotricidade, Crítico-superadora, Crítico-Emancipatória, Desenvolvimentista,

Construtivista-Interacionista Aulas Abertas, dentre outras). Alguns relacionaram especificamente, aos métodos de ensino dos esportes, global e parcial, outros tiveram suas narrativas voltadas à aplicabilidade da Educação Física, como por exemplo, as aulas lúdicas e adaptadas, as teorias e práticas, a interatividade e atratividade, além ainda, daqueles que de forma bem geral, disseram que vivenciaram todas ou nenhuma, sem citá-las.

Por outro lado, observou-se que dois dos entrevistados foram mais específicos quanto às metodologias de ensino, um deles, *Serginho*, relatou ter vivenciado “*abordagens teórico-metodológicas, com destaque para as abordagens: Desenvolvimentista, Crítico Superadora e Crítico Emancipatória*”, outro deu destaque às mais atuais metodologias que vem sendo utilizadas após a promulgação da BNCC, as metodologias ativas, embora também tenha vivenciado momentos com as metodologias mais tradicionais, *Gabriel Barbosa* afirma que ao longo da sua formação se deparou com “*diversos professores que possuíam métodos mais ativos de aprendizagem e outros com a perspectiva mais tradicional*”.

Todo o processo formativo em Educação Física é importante para a constituição do *habitus* professoral, todavia, quando se trata das propostas educacionais para o campo escolar, percebe-se que, com o passar dos anos, elas vão se modificando e, nesse sentido, não há a possibilidade de se desvencilhar dos objetivos e tendências que vão sendo apresentadas, uma vez que, ainda hoje elas influenciam a formação profissional e suas práticas pedagógicas. Sobre isso, Darido e Sanches Neto (2005) afirma que não tem uma única forma de ensinar, pensar e implementar a disciplina na escola, mas várias possibilidades e propostas, assim como em outros componentes curriculares.

Partindo da trajetória que se construiu até hoje sobre as metodologias de ensino para a área, pode-se considerar que algumas incursões ditas pelos entrevistados podem estar relacionadas ao processo histórico da Educação Física, como as citações à formação tradicional citada por *Gustavo Borges* e *Gabriel Barbosa*, que podem referir-se à identificação de currículo propostas por Darido (1995) e Betti e Betti (1996), ambos tratam de dois tipos de formação do profissional na Educação Física, uma tradicional que enfatiza o ensino das disciplinas práticas esportivas, o saber fazer para ensinar, baseando-se

[...] na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas "práticas", onde o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática. Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. A ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica: fisiologia, biologia, psicologia, etc. Este modelo

iniciou-se ao final da década de 60 e consolidou-se na década de 70, acompanhando a expansão dos cursos superiores em Educação Física no Brasil e a "esportivização" da Educação Física (BETTI, 1991). Esta é uma concepção ainda prevalente em muitos cursos, especialmente nas instituições privadas.

E outra científica, que em contrapartida, aparece principalmente em instituições públicas por demandar um menor número de alunos por sala. Para Betti e Betti (1996, p. 10-11), a formação científica

[...] valoriza as disciplinas teóricas - gerais e aplicadas - e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de "ensinar a ensinar". Um exemplo são as "sequências pedagógicas". Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a "executar" a sequência, e não a aplicá-la, porque a aplicação – dizem os defensores deste modelo - é um problema da prática de ensino. O conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é a aplicação dos conhecimentos teóricos, na seguinte sequência: ciência básica \Rightarrow ciência aplicada \Rightarrow tecnologia. Em alguns cursos propõe-se disciplinas de síntese, como, por exemplo, "Processo ensino aprendizagem de habilidades motoras" e "Programas de Educação Física", que auxiliariam nesta transição da teoria para a prática. Como consequência, ocorre uma valorização da Prática de Ensino, disciplina autônoma que passa a ser responsabilizada quase que exclusivamente pela aplicação e integração dos conhecimentos.

Pensando nestas perspectivas, acredita-se que o que foi citado pelos entrevistados, pode ter relação com o que pode ter surgido no decorrer da sua formação profissional, no âmbito das universidades que tiveram inseridos, uma vez que os entrevistados frequentaram sua graduação em instituições privadas. Acredita-se que nesse mesmo sentido, de formação tradicional, permeia a narrativa de outro entrevistado (*Anderson Silva*), quando menciona as aulas teóricas e práticas.

Notadamente, as metodologias de ensino da Educação Física que foram vivenciadas e mencionadas, como o que se propunha para esse estudo foram ditas por *Serginho*: Desenvolvimentista, Crítico Superadora e Crítico Emancipatória. Embora pode-se considerar que talvez *Magic Paula* também tenha as vivenciado, já que proferiu, em sua narrativa, que houve a exploração de todos os métodos que existiam na época durante a sua formação, porém não os citou.

Nesta perspectiva, trata-se de apresentar brevemente suas características para melhor compreensão do que pode estar sendo realizado na prática pedagógicos dos professores. Ainda que a maioria dos entrevistados não tenham citado tais metodologias de ensino como experiências do Ensino Superior, durante sua trajetória, elas podem estar sendo utilizadas na

prática pedagógica atual, se de uma forma ou de outra, tiveram algum tipo de informação ou formação sobre elas em períodos distintos da vida pessoal e/ou profissional.

Assim, de forma cronológica, apresenta-se, inicialmente a abordagem desenvolvimentista, ela é defendida por Tani *et.al.* (1988), que a caracteriza, pelo uso primeiro do movimento como meio e fim da Educação Física, por garantir a especificidade do seu objeto. Nesse sentido, sua função é privilegiar a aprendizagem do movimento e “proporcionar ao aluno condições para que o seu comportamento motor seja desenvolvido, oferecendo experiências de movimento adequadas às faixas etárias” (DARIDO e SANCHES NETO, 2005, p. 9).

Além disso, a abordagem desenvolvimentista,

[...] parte do pressuposto básico de que, como dentro do ciclo de vida do ser humano é possível identificar uma sequência normal nos processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, as crianças necessitam ser orientadas em correspondência a esses processos, pois só assim as suas reais necessidades e expectativas serão respeitadas. Em outras palavras, a AD procura mostrar que para o estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino apropriados é importante considerar as necessidades e expectativas de aprendizagem que advêm do próprio processo de mudanças no movimento ao longo da vida (TANI, 2008, p. 316).

De maneira especial, o principal objetivo dessa abordagem na Educação Física Escolar é “oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada” (DARIDO, 2008, p. 5). Tomando esse ponto como centralidade da abordagem, percebe-se o significado das aulas de Educação Física vivenciadas por crianças das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, como dito por Tani (2008), todavia, no âmbito do Ensino Médio, talvez essa proposta não seja tão adequada, uma vez que, na faixa etária que se encontram, possivelmente já tenham passado por um período de aprendizagem e desenvolvimento motor característico à algum movimento (seja esportivo, de dança, luta, jogos, ginástica, dentre outros) que tenha maior afinidade, dentro e fora da Educação Física Escolar.

Logo, por conseguinte, apresenta-se a abordagem crítico-superadora, que tem como principais defensores, um Coletivo de Autores, Soares *et.al.* (1992). A referida abordagem trata especificamente de um discurso voltado à justiça social, em que as questões de poder, interesse, esforço e contestação são levantadas a partir do como ensinar e de como adquirir-se conhecimentos, estes advindos de uma contextualização de fatos e do regate histórico, o que se torna importante a medida que possibilita ao aluno, a compreensão “de que a produção

da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo” (DARIDO e SANCHES NETO, 2005, p. 12).

Quanto à seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física, os adeptos da abordagem propõem que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociocognitivas dos alunos. Enquanto organização do currículo, ressaltam que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo de conhecimento. Deve, também, evitar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos, ou seja, os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo das séries, sem a visão de pré-requisitos. Nas palavras dos autores, a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira (DARIDO, 2008, p. 9).

A abordagem crítico-superadora é uma das abordagens trabalhadas no âmbito da Educação Física Escolar pelos professores de escolas públicas e uma tendência abordada no campo científico. Por isso, surpreendentemente, acreditaria que essa seria a mais citada pelos entrevistados, uma vez que diante das propostas pedagógicas dos cursos, nos tempos indicados, foi a abordagem que teve maior ênfase no constructo político pedagógico e talvez, tenha sido a que mais inspirou os professores da época, uma vez que a cultura corporal estava na centralidade do processo de formação profissional, para os conteúdos da Educação Física Escolar.

Por fim, no que tange a abordagem crítico-emancipatória, pode-se considerar que foi defendida, principalmente por Kunz (1994), com centralidade na reflexão sobre as “possibilidades de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, de tal modo que a Educação Física contribua para a reflexão crítica e emancipatória das crianças e jovens” (DARIDO, 2008, p. 15). Nesse sentido, a proposta de Kunz (1994, p. 29) é que se entenda que “uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo o agir educacional”.

Partindo desse pressuposto, o papel do professor de Educação Física deve ser, num primeiro momento, de confrontar

[...] o aluno com a realidade do ensino, o que o autor denominou de transcendência de limites. Concretamente a forma de ensinar pela transparência de limites pressupõe três fases. Na primeira os alunos descobrem, pela própria experiência manipulativa, as formas e meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos. Devem também manifestar, pela linguagem ou

representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição, e por último, os alunos devem aprender a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural da aprendizagem (DARIDO, 2008, p. 16).

Todavia, cabe ressaltar que para Kunz (1994, p. 30) o aluno “deve ser capacitado para a sua participação vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica”. Em suma, o ensino dos esportes de acordo com a abordagem crítico-emancipatória deve constituir-se a partir de três categorias: o trabalho, a interação e a linguagem, que conduzirão o aluno ao desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa.

No tocante, acredita-se no potencial da referida abordagem para a Educação Física Escolar, muito embora se perceba que, atualmente, os conteúdos e as proposições relativas a disciplinas vão mais além, do que o campo esportivo. Diante do que foi apresentado pelos currículos das universidades, pouco tem se utilizado dessa metodologia, embora seja nítido que os agentes sociais vivenciaram algumas considerações sobre a proposta no decorrer de sua formação e, mais ainda, podem ter a utilizado de forma até mais frequente em suas aulas do que o que se propõe na abordagem crítico-superadora. Considera-se isso, em virtude das conjecturas feitas pelos entrevistados acerca do esporte, suas preferências esportivas e até a atenção maior dada, por alguns deles, em suas narrativas.

Dito isso, considera-se que foi de grande relevância as questões levantadas sobre a trajetória histórica dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio das escolas de Gurupi-TO, uma vez que trouxe uma visão sobre a importância das questões metodológicas para o campo que estamos inseridos, mostrando que durante o Ensino Médio, enquanto estudantes, os entrevistados, vivenciaram principalmente o esporte, obtendo influências positivas, em sua grande maioria e, também negativas, de professores que passaram por suas vidas e formação. Nota-se que os esportes estiveram presente na sua época e as suas experiências provindas deles, foram de grande significado para o que se tornaram hoje, de acordo com o que narraram.

Ao que tange, a etapa de formação profissional e a sua trajetória enquanto acadêmico do Ensino Superior, as maiores questões estiveram voltadas ao currículo, principalmente, às disciplinas cursadas, às inspirações e motivações advindas dos percalços pelo caminho, tanto ao que remete aos professores que estiveram presentes (citados nominalmente) quanto às

dificuldades, principalmente financeiras, citadas. Observa-se diante desse contexto, que o Ensino Superior foi um espaço de experiências diversas, uma vez que estiveram frequentando espaços sociais diferentes e, seus objetivos e motivações eram diferentes. Todavia, há de se considerar que embora houvesse diferenças no currículo e nas relações e experiências, todos eles foram unânimes em afirmar que o que vivenciaram foram importantes para o processo constitutivo do professor que se tornaram, seja por meio de questões positivas ou negativas, envoltas no processo.

3.3 Histórias e memórias dos professores de Educação Física: das lembranças escolares à prática pedagógica atual

Trata-se, a partir desse ponto, do terceiro tempo de vida, que apresentou as narrativas dos participantes acerca da sua experiência atual, como professor de Educação Física no Ensino Médio, principalmente relacionando as suas experiências, vivências e lembranças com a prática pedagógica. Para tanto, apresentou-se as entrevistas e suas respectivas categorias de discussão a partir das seguintes interrogações: Quais são as experiências que adquiriu no Ensino Médio que trouxe para sua prática docente atual? Há influências de sua formação acadêmica, enquanto jovem secundarista e universitário, para a sua vida profissional atual? Quais métodos de ensino, desenvolvidos atualmente, vem das suas experiências de vida e estudo? Além ainda, do resultado da questão: Quais foram as experiências vivenciadas no ensino médio enquanto jovem secundarista e no ensino superior, enquanto acadêmico do curso de Educação Física, que contribuíram/ influenciaram para a sua prática pedagógica atual, com as aulas de Educação Física no Ensino Médio?

Nesse sentido, as categorias serviram de base para mapear as práticas pedagógicas dos Professores de Educação Física do Ensino Médio e para entender as relações com as histórias e memórias nos três tempos de vida.

Tabela 14 - Quais são as experiências que adquiriu no Ensino Médio que trouxe para sua prática docente atual?

Entrevista	
<i>Magic Paula</i>	<i>O bom relacionamento com os estudantes.</i>
<i>Giba</i>	<i>Os jogos que eram desenvolvidos durante as aulas, com algumas alterações e inovação.</i>
<i>Serginho</i>	<i>Levando em consideração o contexto histórico da época e respeitado os limites dos professores que tive no Ensino Médio, acredito que adquiri a experiência de compreender: como não deve ser uma aula de Educação Física. Penso que as experiências negativas que tive me mobilizam a querer ensinar a Educação Física de uma forma diferente da que me apresentaram não só no meu Ensino Médio, mas na minha Educação Básica de uma forma geral.</i>

Anderson Silva	<i>Um pouco do conhecimento de alguns esportes.</i>
Neymar	<i>Praticamente nada.</i>
Gustavo Borges	<i>Treinos.</i>
Goleira Chana	<i>A participação nos jogos esportivos e o trabalho com arbitragem, me trouxe muitas experiências e conhecimentos na área.</i>
Gabriel Barbosa	<i>O lado humano de ser professor e de sempre passar uma mensagem positiva para aqueles que estão cursando ensino médio e logo adentrarão no ensino superior, no sentido de não desistir dos objetivos e metas que cada estudante tem.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das fontes orais

Tabela 15 - Há influências de sua formação acadêmica, enquanto jovem secundarista e universitário, para a sua vida profissional atual?

Entrevista	
Magic Paula	<i>Sim.</i>
Giba	<i>Sim.</i>
Serginho	<i>Sim. acredito que minha vida profissional atual perpassa as experiências (sejam elas boas ou ruins) de toda a minha trajetória de vida incluindo a minha passagem pelo ensino médio e pela universidade.</i>
Anderson Silva	<i>Sim</i>
Neymar	<i>Não, procuro ministrar aulas diferentes da Educação Física que vivenciei.</i>
Gustavo Borges	<i>Muito proveitosa, pois pude agregar à prática e à teoria.</i>
Goleira Chana	<i>Sim</i>
Gabriel Barbosa	<i>Sim, com certeza em relação às experiências em cada segmento.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das fontes orais

Tabela 16 - Quais métodos de ensino, desenvolvidos atualmente, vem das suas experiências de vida e estudo?

Entrevista	
Magic Paula	<i>Tudo que realizo nas minhas práticas estão relacionados as minhas experiências e estudo, sempre em movimento.</i>
Giba	<i>Aulas teóricas e práticas sobre o determinado assunto durante as aulas de Educação Física.</i>
Serginho	<i>De forma geral eu não me apego a métodos específicos. Eu acredito muito na ideia de pensar a minha atuação a partir da adoção de princípios das teorias críticas. Aprecio muito a Abordagem Crítico-Superadora e normalmente me oriento a partir dela. Além disso, tenho realizado estudos e tentativa de desenvolver algumas ideias para o ensino do esporte a partir de propostas ou modelos interacionistas, mas sem perder de vista princípios da referida abordagem.</i>
Anderson Silva	<i>A prática de alguns esportes.</i>
Neymar	<i>Metodologias ativas me ajudam bastante nas aulas</i>
Gustavo Borges	<i>Não me interessa muito o método de ensino e, sim minhas experiências.</i>
Goleira Chana	<i>Tradicional e método de ensino construtivista.</i>
Gabriel Barbosa	<i>Certamente as metodologias ativas de aprendizagem, pois estas marcaram a minha formação acadêmica.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das fontes orais

Tabela 17 - Quais foram as experiências vivenciadas no ensino médio enquanto jovem secundarista e no ensino superior, enquanto acadêmico do curso de Educação Física, que contribuíram/ influenciaram para a sua prática pedagógica atual, com as aulas de Educação Física no Ensino Médio?

Entrevista	
Magic Paula	<i>No ensino médio a vivência principal, que me levou a escolher o curso, foi, que na escola que eu estudava, tinha a modalidade de capoeira e ao mesmo tempo, aulas de outros esportes, eu fiz uma escolha por fazer lutas, então, foi a partir daí, dessa vivência na capoeira, que me levou a ter a curiosidade para fazer a graduação em educação física. No ensino superior o que sempre me motivou a escolher a educação física escolar, foram as vivências em grupo, sempre as aulas em grupo, as aulas que</i>

muitas vezes desconstruíam o esporte ou que trabalhava de uma forma metodológica, que trabalhasse nossa criatividade ou explorasse nosso corpo de uma forma diferente, para criar e construir alguma coisa nova a partir daquilo que já existia, sempre foi algo que me motivou bastante.

Giba

Então, principalmente, as brincadeiras de rodas, onde a gente pode estar fazendo o resgate, de atividades lúdicas, porque hoje em dia o contexto atual e os alunos, usam muita tecnologia... então para tirar ele um pouco desse ambiente, e assim, tornar as aulas mais agradáveis.... porque quando eu estudava, os professores utilizavam muito essa técnica, era muito gratificante... não ficava uma coisa repetitiva, sempre era um jogo lúdico diferente, então, sempre dava para acolher todos os alunos da turma. Isso que eu vivenciava nas minhas aulas, sempre estar trazendo a parte lúdica, até mesmo para estar aproximando os alunos entre si, porque se coloca um esporte específico, alguns têm praticidade de executá-los e outros não... e os que têm pouca, termina ficando de canto, então para englobar todos, eu tento fazer jogos lúdicos para executar tal esporte ou então tal conteúdo [...]então, no ensino médio, eu tive uma professora muito boa... nas 3 séries do ensino médio, ela sempre procurava usar a parte lúdica, por isso, que eu uso, utilizo bastante. Porque foi vivenciado... não era aquela coisa só chegou, jogou a bola ali e chutar a bola, não, ela tinha um porquê daquela atividade, sempre a brincadeira era para estar juntando todos os alunos da turma para prática esportiva. Então, a contribuição do ensino superior foi a teoria, porque eu sabia a prática, porque eu já tinha praticado, mas teoricamente não. Então, a teoria foi fundamental para poder executar, de saber qual era o objetivo daquela atividade, o que eu queria obter com a prática daquela certa atividade com os meus alunos.

Serginho

No Ensino Médio... as aulas de educação física que eu tinha eram um pouco conturbadas, porque a princípio, durante algum tempo eram feitas no contra turno também, a gente tinha aulas, na grade curricular normal, das outras disciplinas eram pela manhã e a educação física era a tarde. Então assim, não tinha algo muito sistematizado na época, tinha uma parte que era de treinamento, que o professor aproveitava um certo grupo para treinar para os jogos e tudo mais, era assim essa parte de educação física que a gente vivenciou, pelo menos para mim, na universidade, era algo mais sistematizado... talvez assim, não percebi na época. Creio eu, que talvez tenha sido isso que me fez e que me faz hoje tentar dar uma aula da aula de educação física um pouco diferenciada, do que eu vivenciei nessa época. [...] nos 2 últimos anos do Ensino Médio, eu nem cheguei a fazer aula de educação física propriamente dita, porque?! Eu fazia lutas, numa academia, e eu me interessei pelas lutas, aí como as aulas de educação física, pra mim, não eram tão interessantes, [...] eu comecei fazer lutas e aí eu levava uma declaração para escola, o que me liberava das aulas de educação física [...] a educação física mesmo, assim para valer, eu não cheguei a ter no ensino médio, não cheguei a fazer, acho que só fiz na primeira série, um pouco de aula, mas nesses modos que estou te falando, não me lembro de nada muito sistematizado, de discussão em sala de aula, de um conteúdo, não me recordo nem em sala e nem fora de sala [...]

No Ensino Superior, quando eu entrei na universidade foi um baque, porque a minha intenção na verdade, de ter cursado a faculdade, inicialmente, o que me fez fazer o curso educação física, era de tentar montar uma academia, quando eu fui para a área das lutas, na verdade, educação física nem foi a primeira opção também, eu gostava muito da área de exatas, eu tentei trilhar o caminho das exatas, fazendo vestibular, só que como não deu certo, eu tinha passado para educação física, eu gostava também dessa parte de práticas corporais, eu gostava das lutas... já tinha competido e tudo mais... aí eu falei “então vou entrar na educação física né e tal, estudar... eu vou montar uma academia de lutas né... vou tentar trabalhar com isso” [...] só quando eu comecei a fazer o curso, que chegou na parte mais daquelas discussões, mais pedagógicas, das teorias críticas, foi o que me chamou mais atenção. Alguns professores que eu tive, me marcaram bastante também, de fazer essa discussão da escola, do chão da escola, que discutia muito sobre a importância da educação física na escola, não na perspectiva do treinamento propriamente dito, da seleção, mas assim, de levar a experiência da prática corporal para os alunos e tudo mais. Então, essa parte é o que me chamou mais atenção né, aí eu comecei também fazer os estágios, dando aula nas escolas [...] fui

mutando minha perspectiva... o que me levou a princípio, que era a ideia de montar uma academia, de mexer com essa parte de treinamento, voltada para essa parte esportiva, não que eu não goste, inclusive ainda trabalho na escola com essa parte esportiva, mas fora do âmbito das aulas de educação física, porque na escola também tem essa parte do treinamento. Na educação física em si, foi essa parte que me chama atenção, do ensinar, do levar o aluno a se interessar pelas práticas corporais ou desmistificar também, um pouco dessa lógica da educação física enquanto voltada para a sobrepujança, então, essa parte foi que me despertou, aí eu comecei a estudar. O meu trabalho também na época da graduação foi voltado para essa lógica também, da perspectiva do planejamento, voltado para o ensino educação física na escola, no mestrado também depois foi voltado para a escola também, a minha especialização foi voltada para a escola [...] não trabalho só esporte, eu tenho dificuldades com alguns conteúdos, porque alguns inclusive, acredito, por não ter tido experiências maiores lá no Ensino Médio, eu tenho mais dificuldade, mas eu não deixo de trabalhar tipo dança, as lutas, que é o que eu gosto, eu trabalho bastante, porque eu tive essa experiência. Não marcou na escola, mas fora da escola na época do ensino médio, mas não na escola propriamente dito. Eu trabalho muito as lutas, os esportes, eu trabalho tudo, de forma geral, a ginástica, nunca deixei de trabalhar com os alunos [...] Eu penso assim, no ensino médio eu acho que talvez, o que me influenciou, tenha sido as más experiências, [...] depois que eu descobri o que era educação física, eu tenho para mim a ideia de não negligenciar ao aluno essa oportunidade de vivenciar uma educação física diferente. Eu acho que numa parte mais por esse lado, talvez as más experiências que eu tenha tido lá no ensino médio, tenha me feito pensar de outra forma, e também, uma coisa que acho que é importante, tem professores que marcam a gente, alguns de forma positiva outros de forma negativa, acho que os que marcaram de forma negativa tenham me influenciado no sentido de não querer repetir os mesmos erros, pelo qual eu tenha passado no ensino médio e têm os professores também que deram bons exemplos, na universidade, das discussões que eram realizadas, discussões que de certa forma, me marcaram, de como educação física tem que ser, como é que tem que ser trabalhada, nessa discussão da parte mais crítica da educação física... não a crítica pela crítica, mas assim, no sentido de levar para a escola, o que seja diferente, acho que nesse sentido.

Anderson Silva

[...] primeiramente quando eu cursava o ensino médio, quando eu era aluno do ensino médio, há muito tempo atrás... já faz um bom tempo! Não tinha tanta aula teórica, aula teórica era só uma explanação, bem rápida oral do professor na sala de aula, usava-se lousa ainda com giz, ele explicava o básico do básico, e a gente tinha a maior parte das aulas sempre práticas. Depois enquanto, aluno acadêmico do ensino superior, [...] lá eu passei por uma vivência melhor, porque tinham professores bem qualificados, alguns até com doutorado, professores qualificados, com e em nível intelectual [...], tinha material suficiente, tanto didático quanto esportivo, a faculdade oferecida isso. As vivências teóricas foram maravilhosas, contribuíram muito para o meu aprendizado enquanto acadêmico, que até me identifiquei muito quando comecei a fazer a educação física. Foi isso que me incentivou a continuar a educação física, porque a eu achava que educação física, do ensino superior era também parecida com o ensino médio, que eu fazia antigamente, mas aí, como eu vi que eu tinha oportunidade, de ter aula teórica, com materiais didáticos e materiais esportivos... isso foi me causando uma paixão, e aí eu me identifiquei muito e concluí o curso de educação física [...], acho que sem dever nenhuma matéria, justamente pela paixão que eu tive pela educação física e também por eles me proporcionarem um conhecimento adequado, com tanto material didático, com laboratórios, por exemplo... tive aula em laboratório, de anatomia, aulas práticas de todos os esportes, e outras disciplinas que me ensinaram muito sobre o que é educação física de verdade. Porque a gente tem os desafios... para quem vai fazer educação física acha que é só ir lá e fazer esporte, mas não é, tem que estudar dobrado, tem que estudar muito, e isso me trouxe uma vontade, de cada vez mais, de terminar e concluir o curso de Educação Física [...]o que me influenciou, na verdade, foi a questão de eu já ter uma aptidão para o esporte... eu já pratiquei vários esportes, então assim, eu tinha aptidão para o esporte e uma paixão por esportes, todo tipo de esportes, não tinha discriminação de nenhum esporte. Mas aí eu tinha amigos que já tinham formado e, amigos que já estavam em alguns ramos, tanto na área da educação como

na área do bacharel, que é academia. E assim, eu fui tendo alguns incentivos e eu resolvi fazer e me apaixonei [...] hoje, como professor, como faço parte da área da licenciatura, trabalho já a 3 anos, e toda essa vivência e todos esses ensinamentos, a maioria dos ensinamentos que eu tive no ensino superior, muitas coisas boas eu trouxe para a minha prática como professor. Aulas práticas, aulas teóricas, questões de pesquisas que, quando eu era acadêmico, eu tinha que fazer muitas pesquisas. As pesquisas eram obrigatórias, não ficava só à parte do professor te pedir, chegar e trazer tudo pronto, você também tinha que pesquisar, então assim, as práticas que eu trouxe para minha realidade hoje, de trabalho, são as aulas teóricas que a gente tem que explanar, o que nós vamos trabalhar com os alunos e a prática, a prática em si. Então, a paixão que eu tenho pelo esporte, me fez hoje, um professor, que eu acho que eu estou indo no caminho certo...

Neymar

Quando eu fazia o ensino médio, a prática da educação física na escola era aquele modelo tradicional ainda, então o professor jogava a bola, rolava a bola e quem quisesse jogar jogava, quem não quisesse, caçava uma outra coisa para fazer. Eu entrei na Educação física porque eu gostava muito da área de saúde... eu gosto muito o corpo humano, de nutrição, e aí lá no ensino superior é que eu decidi usar esse tipo de prática e levar para as minhas aulas... então, minhas aulas eu começo ensinando os alunos sobre o corpo, sobre o benefício da atividade física, o benefício do exercício. A gente acaba usando os esportes que são tradicionais, mas eles não tem um peso maior nas minhas aulas, eu gosto de usar bastante essa prática voltada para a saúde, incentivar os alunos a participarem de alguma atividade que promova saúde, tanto durante o percurso dele acadêmico, quanto para ele imaginar no futuro dele, para quando ele não tiver mais na escola ele decidir o rumo que ele quer e saber que aquela atividade vai ser importante para ele [...] Porque eu trabalho também na academia então, tem vez que a gente vê adolescente chegar lá, que não tem condicionamento físico nenhum, não tem coordenação motora, então, eu acredito que essa prática na escola incentivando esse aluno a fazer uma atividade, a participar da aula, entender que aquilo lá vai ser bom para ele, pode ser que no futuro dele, na vida adulta dele, ele não tenha dificuldade pra praticar algum tipo de atividade física [...] Os alunos que chegavam lá que não tinham coordenação motora, de 15, 16 anos, sem coordenação motora nenhuma, para fazer coisas simples, então, acredito que essa prática dentro da escola, não é fazer exercício físico igual na academia mas, incentivando ele a participar de alguma coisa que vai ter um ganho para ele no futuro, melhorar o condicionamento, melhorar a coordenação motora.... vai ajudar ele a escolher uma prática que ele goste, ele não vai ficar só no vôlei e futebol.

Gustavo Borges

Eu tive bons professores no ensino médio, eu nadei, eu fui atleta de natação, então assim, eles nos ensinavam não só a prática esportiva em si, mas, também o porquê de estar fazendo aquilo [...] Então, eles foram bons professores, eles ensinavam a gente não só dar aquela resposta: “porque sim, porque não”, eles explicavam o porquê de estar fazendo aquilo, e se a gente perguntasse “por que daquilo naquela hora”, ele explicava [...]. Então, isso eu não consigo fazer, hoje, com um atleta: “ah... você vai fazer isso porque você tem que fazer porque eu estou mandando”, eu explico [...] Porque essa vivência eu tive, graças a Deus, eu tive um bom professor que me explicava e que estava a fim de explicar, tudo certinho, hoje eu levo isso também. E no ensino superior, eu também tive bons professores, [...] eu tive 3 professores que me ensinaram muito, uma professora que foi maravilhosa, professora Mariza [...] ela foi fundamental na minha formação, por me apresentar práticas pedagógicas, ela me ensinou muita coisa. E o professor Francisco também, no treinamento esportivo, ele foi também, um ‘cara’ que, foi fundamental para fazer com que eu estudasse direitinho, mostrando que a faculdade não era só para se formar, ele abriu outros campos. E o professor Odélio que foi também o meu orientador no meu TCC, tanto de graduação quanto de especialização, também me ensinou muita coisa. Eu aprendi muita coisa com eles graças a Deus, eu os tive como meus professores e o Francisco como professor de musculação, me fez ir para esse lado [...] Odélio também hoje compete, está no master, mas, está competindo ainda, em fisiculturismo. E a Mariza, eu devo muita coisa pra ela, porque ela me ensinou muito, a parte teórica da educação física, ela foi muito boa pra mim.

Goleira Chana

No ensino médio, foi onde eu descobri a paixão pela educação física, pelo esporte que até então não gostava e, por um professor me influenciar, me incentivar, abriu os meus olhos [...] eu fiz um técnico em contabilidade, na época eu queria fazer ciências contábeis e, quando ele me mostrou o caminho da educação física, eu me apaixonei pelo esporte em si e essa sua influência foi dentro do curso técnico em contabilidade, foi dentro das aulas que eram obrigatórias. A educação física na grade era à noite, eu estudava à noite, e as nossas aulas eram bem corridas, mas, ele me fez ver com outros olhos. Comecei na modalidade de voleibol, eu joguei handebol, inclusive, jogo até hoje, mas, o voleibol foi a porta de entrada para ser uma profissional, eu ajudei nos treinos e ver esse mundo amplo, ir para o primeiro jets, foi aí que eu decidi [...] o ensino superior, é muito amplo, lógico que teve um conhecimento mais abrangente em relação a teoria e, isso mostrou que eu precisava aprender não só o esporte, que a minha visão era o esporte na prática e não mais a teoria e, com isso eu comecei a perceber, apaixonar mais ainda pelo exposto pela teoria, comecei a gostar, na realidade, da teoria, que não era meu forte. Então, passei a ver com outros olhos o que a educação física abrangia, não só conhecer o corpo, mas também, conhecer os desafios, os limites de cada um, e isso fez com que, hoje, como professora do ensino médio, eu abraçasse a causa, porque é uma fase, de transição da adolescência para o adulto e, onde eles precisam, não só do professor de educação física, eles querem ver o que a gente tem a oferecer para eles, gosto muito desse intercâmbio aluno-professor, eu vejo isso como nós, que não somos só professores, somos amigos, conselheiros, parceiros, com isso a aula fica mais gratificante, eles interagem com a gente, faz todo o desafio da aula ser melhor, ser mais desenvolvida no ensino médio, é muito gratificante mesmo, [...] meu Deus! é apaixonante. Ensino médio, por essa fase que eles vivem de transição, então eles se aproximam muito e a aula vai fluindo, vai melhorando, [...]

Essa questão de não seguir tanto a risca o que o livro diz, passar para o dia a dia, mostrar com outras formas, mostrar com outros olhos, o que pode ser bom e o que pode ser melhorado dentro da aula, não sentar ali falar “agora vamos fazer e estudar a regra do futsal” isso não quer dizer que a gente não vai para uma prática, mas para fazer explicando [...] isso eu aprendi com o professor Pakalolo. Ele foi um grande incentivador, porque ele mostrou que a educação física não é aquela aula chata, sentou, escreveu e tem que ser daquele jeito, com os mesmos traços, linhas, pontos e vírgulas, não! vamos com as suas palavras, com seu jeito, consegue fazer, e nem sempre segue a arrisca, o que diz o livro, mas com o dia a dia, a vivência fica legal.

Gabriel Barbosa

No ensino médio, as experiências foram mais voltadas para o vestibular, uma preparação. Como eu fiz somente o primeiro ano, durante o dia, tinha essa perspectiva, para mim, era mais, vivenciar mesmo a disciplina. Ir para a quadra então, acaba que eu não tinha essa visão de aproveitar na minha prática pedagógica atual. Quando chegou na segunda série e na terceira série, eu mudei de período, fui para o noturno, as aulas eram com menos tempo, a escola não tinha um espaço adequado, tinha até uma quadra, mas, não tinha iluminação, aí a gente não utilizava a quadra, então, acabou que na segunda série e na terceira série, eu tive um aproveitamento mais das aulas teóricas. O professor tinha uma boa didática e a gente utilizava mais aula teórica, alguma vez ou outra, que tinha uma prática, mas, era bem tranquila, só mesmo demonstrando algumas coisas, a gente nem vivenciava muito.

Agora quando chegou na graduação que já era uma, formação realmente para essa prática pedagógica na licenciatura e para o ensino médio, tive um aproveitamento melhor, porque já era algo mais fundamentado, mais orientado, eu já tinha uma perspectiva de que eu precisava aproveitar daquele momento, extrair tudo o que eu queria para aplicar na minha prática pedagógica futura. Até então, na época, quando estava na graduação ainda, o que mais enriqueceu e me fez extrair tudo aquilo que eu queria para o ensino médio, para a minha prática, foi o estágio curricular no ensino médio, tive a oportunidade de ter esse contato com esse nível de ensino e, foi onde eu passei a gostar mais e aproveitei o máximo que eu pude das experiências com a faixa etária também, aí eu consegui através do estágio em si, transportar tudo isso para minha prática pedagógica, como também as modalidades esportivas. O currículo do ensino médio tem as práticas esportivas, então, eu consegui levar, daquilo que eu vivenciei, depois coloquei um pouco da minha filosofia de trabalho e, aí fui aplicando

no ensino médio essas experiências. Então sim, da graduação as experiências foram mais significativas, já no ensino médio, por essas questões de ter a preparação para entrar na faculdade, por questões da precariedade espaço físico, acabou que eu levei algumas coisas, mas, não foram tão expressivas quanto da graduação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das fontes orais

Utilizando das narrativas dos participantes, sobre a sua prática pedagógica no campo da Educação Física e a influência obtida pelas experiências vivenciadas, construiu-se categorias que ponderam os principais pontos citados. Nesse sentido, considerou-se as categorias de análise: **Influências, experiências e contribuições** da trajetória história para a prática pedagógica, tanto ao que se refere à etapa do Ensino Médio quanto à formação profissional; além da **bagagem metodológica** advinda das vivências no Ensino Médio e Superior que são utilizadas atualmente, na prática pedagógica.

Assim, foram analisadas e discutidas inicialmente, as categorias balizadas a partir do primeiro tempo de vida, o Ensino Médio. Nesta etapa, a categorização assenta-se nas influências, experiências e contribuições das práticas vivenciadas no Ensino Médio para a prática pedagógica atual, destacadas nas Tabelas 14, 15 e 17.

Adotando tais categorias como ponto de partida, pode-se então, notar que a Tabela 15, destaca se houve **influências das práticas vivenciadas no Ensino Médio para as práticas pedagógicas** desenvolvidas atualmente. Considerando simplesmente, se houve ou não influências, 7 dos entrevistados confirmam que sim, e apenas um diz que não. Sobre não haver influências, *Neymar* acrescentou, minimamente, que “*praticamente nada*” tem influenciado ou contribuído para as suas atuais práticas pedagógicas, que prefere, basicamente, construir e desenvolver as suas aulas sem qualquer relação com o que pode ter vivenciado durante a sua trajetória.

Em contrapartida, os outros entrevistados que consideraram que houve influências do seu percurso formativo para a sua atual prática pedagógica, ponderam que elas podem ser positivas ou negativas, uma vez que as positivas podem estar sendo utilizadas em sua concretude enquanto as negativas fizeram as vezes de mostrar como não fazer, foi o caso das considerações postas por *Serginho*, em sua narrativa. Ele deixa claro que as suas experiências o fizeram compreender “*como não deve ser uma aula de Educação Física*”, embora reconheça que talvez seja as características da época e o momento histórico que tenha levado às práticas serem como eram, no entanto, ele considera que estas experiências “*negativas*” são o esteio que o faz “*querer ensinar a Educação Física de uma forma diferente*”.

Positivamente, acrescenta-se as **experiências do Ensino Médio trazidas para a prática pedagógica**, categoria que pode ser vista tanto na Tabela 14 como na 17. Dentre as proposições mais citadas na Tabela 14, pode-se destacar: o envolvimento com a prática de jogos e esportes, sendo citado por 4 professores (*Giba, Anderson Silva, Gustavo Borges e Goleira Chana*); e o contato com outrem, que se refere especificamente às relações que foram sendo construídas nesta etapa de ensino, tanto no relacionamento entre estudantes e professores (*Magic Paula*), quanto nas atitudes de um professor no decorrer de sua jornada, o motivar, o incentivar e o pensar nos seus alunos (*Gabriel Barbosa*).

Na tabela 17, o mesmo destaque foi dado, aos esportes, jogos e atividades práticas de cunho esportivo, uma vez que estes podem ter sido motivos que incentivou os entrevistados à escolha do curso de Educação Física, assim como é dito por: *Magic Paula*, frisando que a capoeira e as lutas foram importantes para essa tomada de decisão; para *Giba*, as brincadeiras, os jogos e as atividades lúdicas foram mais importantes nesse tempo da sua vida; *Serginho* faz alusão às aulas desinteressantes que o fizeram buscar uma academia fora do ambiente escolar, onde deparou-se com as lutas, que o inspiraram à escolha do curso de graduação na área; para *Gustavo Borges*, a influência e as experiências são totalmente voltadas à prática esportiva, tanto que praticar natação no Ensino Médio, como atleta, o incentivou ainda mais a trilhar o caminho da Educação Física; assim como foi com a *Goleira Chana*, que despertou o interesse pela profissão a partir das práticas esportivas vivenciadas nesse tempo de vida.

Notadamente, a maioria dos entrevistados citam a prática do esporte como sendo um dos principais motivos que o fizeram escolher o curso de Educação Física, assim como, se tornaram experiências que podem ter contribuído para o que desenvolvem atualmente, principalmente, por terem vivenciado experiências positivas e terem sido influenciados pelas práticas pedagógicas de seus professores, embora tenha-se percebido que para *Serginho* foi diferente.

Para além das práticas esportivas, observou-se experiências advindas das aulas teóricas e práticas, enquanto para alguns, se apresentavam aulas mais teóricas do que práticas ou mais práticas do que teóricas, para outros seria apenas aulas teóricas sem práticas ou aulas práticas sem teoria. *Anderson Silva* aulas mais práticas que teóricas; *Neymar* somente prática; *Gabriel Barbosa* somente teóricas. Isso em decorrência de diferentes fatores, para o primeiro as aulas seriam mais práticas do que teóricas, uma vez que o professor optava por fazer uma explanação breve do conteúdo, finalizando o restante da aula na quadra; o segundo

destacou que suas aulas eram na quadra e, seu professor os deixava a vontade para jogar bola como quisessem, diferentemente do terceiro, que teve sua Educação Física voltada única e simplesmente, às questões do vestibular, com aulas teóricas carregadas de conteúdos, com raros momentos de vivência prática.

Tomando essas duas perspectivas como ponto de discussão – experiências com o esporte, aulas teóricas e práticas –, pode-se considerar a ideia de Oliveira (2011, p. 294) quando afirma que as lembranças que “foram marcantes durante a sua trajetória como estudante constituem-se uma prática de formação”, ou seja, a prática pedagógica no tempo presente, pode ser um reflexo do que foi experienciado durante a sua trajetória. Corroborando, com o que foi dito pelos entrevistados Lortie (1975) citado por Oliveira (2011, p. 294) mostra que os professores são influenciados por modelos de professores que fizeram parte da sua trajetória escolar, continuamente, concorda que

[...] a formação profissional docente inicia-se desde os primeiros anos de escolarização, pois ao longo dessa trajetória os estudantes se apropriam de uma cultura de aula, de uma tradição pedagógica que, na maioria das vezes, não são tomadas como objeto de reflexão. Na experiência formativa, muitas narrativas de professores trazem lembranças de docentes que os influenciaram enquanto jovens estudantes até mesmo na escolha da profissão

Comprovadamente, nota-se que esse mesmo cenário se repete nas narrativas obtidas pelos professores de Educação Física entrevistados para essa pesquisa, uma vez que ao apresentar as influências, motivações e experiências do seu percurso escolar que foram trazidas para a prática pedagógica foi possível perceber relatos que destacaram a importância dos seus professores como fator determinante, principalmente para a escolha da profissão, tanto ao que se remete às experiências com as práticas esportivas, quanto à falta delas.

Considerando tal feito, torna-se relevante entender que a atual prática pedagógica do professor pode estar voltada, principalmente, ao desenvolvimento e a aplicabilidade dos esportes. Se analisar que as experiências que foram significativas na trajetória dos entrevistados, tenham partido da prática esportiva, das participações em competições estudantis e até os treinamentos realizados em modalidades esportivas específicas, pode-se inferir que a sua prática pedagógica atual esteja voltada ao ensino, principalmente de atividades esportivas.

De toda forma, os esportes nas aulas de Educação Física tem sido um dos maiores destaques das propostas curriculares do Tocantins (2006, 2009 e 2022), no tocante, ter

experiência e visivelmente, gostar de jogos e esportes pode ser de grande valia para a prática pedagógica, uma vez que o professor pode ter uma bagagem interessante de conhecimento advindo da sua trajetória pessoal e ser capaz de desenvolver aulas ainda mais coerentes com a temática, buscando a aplicabilidade desse conteúdo em consonância com o cerne cultural que está inserido.

Em contrapartida, Bungenstab e Lazzarotti Filho (2017, p. 33) consideram que

O currículo esportivo vigorou com força até o final do século XX com resquícios até os dias atuais. Seus percursores defendiam que o esporte transmitia valores da sociedade capitalista como o do rendimento, competição e eficiência. Esse possível cenário, então, nos mostra que dentro das escolas de EM podem haver profissionais com o notório saber em algum esporte específico que irão simplesmente reproduzir movimentos técnicos e táticos sem ter nenhuma noção que o professor formativo docente foi e é construído historicamente e que o campo da EF já percorreu um longo caminho para superar o mero “saber-fazer”

Quer dizer que a prática pedagógica dos professores pode estar voltada ao ensino dos esportes de forma técnica e tática, retrocedendo ao que se vivenciava na história da Educação Física, ao dualismo corpo/mente. O que, naturalmente, pode trazer de volta uma Educação Física que cuida do corpo e mente, voltada apenas para a apropriação técnica e dos elementos característicos dos esportes, deixando de lado o caráter crítico.

Sob esse cenário, as narrativas apresentam que as experiências com esse conteúdo, podem ter sido adquiridas no Ensino Médio, embora não se possa concluir que as melhores e mais profundas vivências com o esporte tenham sido provenientes desse espaço social, já que como afirma Bungenstab, Souza e Garcia (2022), outros espaços podem influenciar na trajetória esportiva do indivíduo e se tornarem fontes de inspiração para a constituição, do que os autores denominam, de capital esportivo, adquirido a partir de três estados: 1) estado incorporado; 2) estado institucionalizado; e 3) estado clientelizado²⁹.

Assim como Bourdieu (2020, p. 83) apresenta que o capital cultural em seu estado incorporado pode ser adquirido “de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição”, o estado incorporado do capital esportivo se dá “à incorporação das experiências esportivas e aos conhecimentos advindos das ciências do esporte e da Educação Física”, se acumula durante sua trajetória

²⁹ Os três estados do capital esportivo são apresentados por BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; SOUZA, Juliano de; GARCIA, Rui Proença. Para uma teoria do capital esportivo: conversações com Bourdieu e Lahire. *Educação e Pesquisa*, v. 48, 2022. p.8.

histórica embora os indivíduos possam não ter consciência de tal (BUNGENSTAB, SOUZA e GARCIA, 2022, p. 8).

Nesse sentido, acredita-se na importância que o professor de Educação Física tem para com o desenvolvimento das práticas esportivas no âmbito de suas aulas, uma vez que elas podem ser um passo a mais na incorporação do *habitus* do estudante. Acredita-se também, que ao presenciar, vivenciar e experienciar jogos e esportes nas aulas, os estudantes podem rememorar as suas heranças familiares para incorporar, acumular ou aprimorar determinada prática esportiva, para além do que a escola pode ter proporcionado.

Em contrapartida, é necessário saber que os conteúdos da Educação Física, ou os atuais objetos de conhecimento que o componente curricular tem abarcado nas atuais propostas curriculares e na BNCC em vigência, não abrange única e simplesmente as modalidades esportivas (práticas corporais institucionalizadas), vai muito além, englobando também as práticas corporais não-institucionalizadas que remetem às manifestações corporais que não são tão midiáticas e os tópicos emergentes, como uma espécie de temas transversais, em que se propõe a discussão com liberdade e profundidade de questões como sexualidade, saúde, cuidados com o corpo, gênero, etnias, estética, dentre outros (DCT - TOCANTINS, 2021).

Sobre o outro ponto de destaque nas narrativas apresentadas na Tabela 14, as relações, aquelas que se considera o contato e o relacionamento dos professores com os alunos, dos alunos com alunos e, dos alunos com professores, pode-se analisar a narrativa de dois entrevistados (*Magic Paula* e *Gabriel Barbosa*), os quais apresentam que a maior influência e experiência que remonta a trajetória de ambos no Ensino Médio vem do relacionamento com seus professores e colegas/amigos, citam que as relações foram significativas já que perduraram até hoje e foram importantes para o desenvolvimento da sua prática pedagógica. O relacionamento e o constructo das relações sociais no âmbito da Educação Física foram inspiração para ambos, no sentido de poder se construir as mesmas afinidades atualmente, no decorrer das suas práticas.

Sob esse cenário, percebeu-se o quão admirável se torna as relações sociais vivenciadas no campo, no intuito de mostrar as contribuições e/ou influências do professor para o futuro pessoal e profissional do seu aluno, entendendo que esse pode incorporar *habitus* advindos da afinidade entre comportamentos de agentes sociais. Já dizia Bourdieu (1963) citado por Setton (2002, p. 62) “*habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e

condicionamentos sociais”. Além disso, destaca-se que o *habitus* serve como um princípio mediador entre as práticas individuais e as condições sociais de existência, tornando as relações ainda mais significativas quando se trata de incorporar *habitus* advindos da sua trajetória histórica, tanto para a formação do indivíduo quanto para o desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor.

Em suma, corrobora-se com Tardif (2020) quando afirma que durante a trajetória de vida pessoal e escolar, os professores interiorizam conhecimentos, competências, crenças e valores que constituem e estruturam a personalidade e as relações com os outros, estes por sua vez, serão reatualizados e reutilizados, posteriormente, na prática pedagógica. “Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF, 2020, p. 72).

Notadamente, é importante destacar que neste momento também, primeiro tempo de vida – o Ensino Médio, que se experiencia ou se delimita os saberes professorais ditos por Tardif (2020), já que

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2020, p.37).

Nesse sentido, os saberes advindos da trajetória histórica, em que o professor se encontrava estudante do Ensino Médio, pode remeter-se aos saberes curriculares, uma vez que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados pelas instituições escolares em forma de saberes sociais.

Questionados se há influências e contribuições da sua trajetória para a prática pedagógica atual, as respostas, da grande maioria, foram positivas (Tabela 15 e 17), exceto um dos participantes (*Neymar*) que afirmou não haver conectividade e influência de todo o processo formativo para com a sua prática pedagógica, inclusive procura ministrar as suas aulas atualmente, diferentes da Educação Física que vivenciou. Embora, notou-se que *Serginho* e *Gabriel Barbosa*, nas suas narrativas destacam que as aulas de Educação Física não foram tão significativas para sua formação, uma vez que, não puderam vivenciar de forma satisfatória. *Gabriel Barbosa* por não ter vivenciado a prática por falta de estrutura na

escola e *Serginho* por ser no contraturno e, por não oferecer aulas mais sistematizadas que o interessavam e, como tinha a opção de fazer outra atividade fora da escola para suprir a carga horária, preferiu realizar essas aulas em uma academia de lutas.

Como o próprio entrevistado afirma, “*talvez tenha sido isso que me fez e que me faz hoje tentar dar uma aula de educação física um pouco diferenciada, do que eu vivenciei nessa época*” (*Serginho*), talvez seja justamente, a falta da Educação Física sistematizada, a falta das experiências, a falta de uma abordagem interessante para as aulas do jovem secundarista que, tenha despertado o interesse para no futuro, no sentido de desenvolver um trabalho melhor e de qualidade.

Nesse mesmo sentido, as pesquisas de Almeida e Fensterseifer (2007) citado por Gomes, Queiros e Batista (2014) também mostraram que a insatisfação com a disciplina na escola pode ter acarretado a busca por uma proposta melhor para o desenvolvimento da sua prática:

[...] um dos motivos que leva as pessoas a escolher a área da EF como profissão é a relação da pessoa com a referida disciplina na escola. Esta influência surge não apenas pela vertente positiva, mas também pela vertente negativa, pois quando aos olhos dos alunos o professor revela uma prática pedagógica pouco eficiente, o estudante tem o desejo de instituir novas ações para a EF na escola, refletindo a possibilidade e a vontade de contribuir para um novo referencial na disciplina (GOMES, QUEIROS e BATISTA, 2014, p. 184).

De uma forma ou de outra, positiva ou negativamente, os professores que estiveram atuando no Ensino Médio à luz do tempo em que os entrevistados o frequentaram, fizeram parte das possíveis influências, motivações e contribuições para a prática do futuro professor de Educação Física, uma vez que, como afirmam Gomes, Queiros e Batista (2014), essa fase seria o momento em que eles já conseguiriam avaliar as práticas dos seus professores, distinguir e considerar o bom profissional e as boas práticas, conseqüentemente, familiarizando-se com as tarefas que remetessem à profissão professor.

Sabendo que as experiências do Ensino Médio podem ter colaborado com o que o professor de Educação Física tem desenvolvido em sua prática pedagógica atual, deve-se considerar ainda, o percurso formativo, a partir das influências e contribuições, dessa vez, do Ensino Superior, para a prática pedagógica.

Ao que se remete ao segundo tempo de vida, o Ensino Superior, pode-se balizar como sendo o tempo em que se desenvolve os saberes disciplinares, aqueles advindos do período de formação profissional, dos saberes sociais definidos e selecionados pela instituição

universitária, que passam a ser integrados à trajetória do indivíduo na formação dos professores nas diversas disciplinas ofertadas pela universidade, aqui remete-se à especificidade da Educação Física. E, por fim, os saberes e experiências advindos da própria prática pedagógica, desenvolvidos a partir do trabalho cotidiano e dos conhecimentos advindos do meio em que está inserido, cultural e socialmente, que tratou mais adiante (TARDIF, 2020).

Sobre esse tempo de vida, os pontos citados como **contribuições do Ensino Superior para a prática pedagógica**, foram: as vivências e aulas em grupo para além das práticas esportivas, assim como o trabalho com a criatividade e a exploração do corpo de formas diferentes e inovadoras (*Magic Paula*); as teorias que não foram apreendidas em outros momentos (*Giba, Anderson Silva e Goleira Chana*); as disciplinas específicas da Educação Física, que foram significativas no processo, como as práticas corporais e esportivas, planejamento e ensino na escola, estágios curriculares, os cuidados com o corpo, saúde, benefícios e importância da atividade física, nutrição (*Serginho, Anderson Silva, Neymar e Gabriel Barbosa*); além ainda, de considerarem de suma importância o relacionamento com o outro no espaço acadêmico, a estrutura física disponível para experiências concretas (*Anderson Silva e Goleira Chana*) e como dito anteriormente, os bons professores, seja em qualidade técnica de ensino, pela forma como ensinar ou, pela maneira como incentiva e se relaciona com os alunos (*Serginho, Anderson Silva, Gustavo Borges e Goleira Chana*).

Pelas mais diferentes colocações ponderadas nas narrativas apresentadas na Tabela 17, cabe ressaltar que nem sempre o ideal que esperava da graduação, do processo formativo, foi alcançado, enquanto alguns entram no Ensino Superior com um objetivo formado, outros ainda buscam algo de interessante que o faça permanecer no campo. Notadamente, deve-se saber que a formação de professores para a Educação Física, assim como as demais áreas da docência, precisa ser o momento em que o estudante

[...] deve passar pelo exercício de descoberta e análise do que o professor, como sujeito, faz do que é ser um bom profissional e da projeção que ele faz de si mesmo como sujeito histórico, indicando ainda que a formação é um processo que acontece no interior das condições históricas e objetivas em que os sujeitos se veem envolvidos (GOMES, RODRIGUES e GUIMARÃES, 2011 citado por RODRIGUES, GOMES e FAGUNDES, 2018, p. 5).

Feito isso, o futuro professor pode ter mais clareza dos seus passos na profissão e ter uma visão mais aprofundada do que o espera na prática pedagógica. O problema é que na maioria das vezes a tarefa de ser professor acaba assombrando aqueles que concluem um curso superior na área, simplesmente por não estarem capacitados a desempenhar a função que lhes cabe frente a uma sala de aula. Isso fica mais evidente quando se percebe que a maioria dos ingressantes no curso de Educação Física, estão em formação com o intuito de desenvolver sua prática profissional, principalmente voltadas às modalidades esportivas, como dito por Gomes, Queiros e Batista (2014, p. 176),

[...] a escolha da profissão docente resulta da possibilidade de continuarem associados ao desporto e à oportunidade de trabalharem com crianças, numa atmosfera de trabalho que lhes é familiar e positiva. Ou seja, continuar as suas vivências de vida desportiva, podendo transmiti-las a outros.

Isso remete-se, ainda às palavras ditas por Tardif (2020, p. 261) quando expressa que os estudantes do Ensino Superior, quando passam pelos cursos de formação de professores não modificam suas crenças anteriores sobre o ensino, ou seja, continuam na perspectiva de que o esporte pode ser o principal ponto a ser explorado na sua prática profissional. “E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais”, lembrando o que experienciaram na trajetória de formação.

Considerando as escolhas e as contribuições do que a formação de professores pôde oferecer aos entrevistados, abriu-se uma nova perspectiva de discussão, que trata especificamente, da importância que as disciplinas, a estrutura dos cursos e as experiências teóricas e práticas, as relações com o outro e principalmente com os professores, podem trazer para a prática pedagógica dos professores em formação, uma vez que estas podem ser importantes para a constituição do *habitus*.

Sabe-se que o que estrutura o *habitus* é o campo que se vive, assim o que se vivenciou no processo formativo pode constituir-se como *habitus*. Em outras palavras, Tardif (2020) coloca que as experiências provindas das disciplinas de curso superior, são os saberes disciplinares e curriculares que os professores possuem e que irão transmitir, acumulados com os saberes experienciais/profissionais advindos das universidades e dos professores universitários que também poderão ser apropriados pelos professores como competência profissional. Esses saberes podem vir acompanhados e relacionados com situações concretas

cotidianas, principalmente com a prática, o que para o autor volta-se a condicionantes que remetem ao *habitus*, uma vez que estes, “podem transformar-se no estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais vale dados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2020, p. 49).

Nesse sentido, Silva (2005, p. 157) considera o “*habitus* como teoria explicativa do ato de ensinar realizado nas instituições escolares, obrigando a pensar o lugar do aprendizado da teoria e da prática na referida formação”, fazendo aqui com que se entenda o processo formativo e a constituição do *habitus* a partir do que se vivenciou no campo. Combinando os conceitos de *habitus* e experiências providas, consecutivamente de Bourdieu e Thompson, Silva (2005, p. 158) apresenta que ambas são “noções fundamentais aos estudos sobre o lugar da teoria e da prática na formação e atuação docentes, tendo em conta a estruturação do objeto de estudo das investigações sobre o ato de ensinar na sala de aula”, o que em suma, pode-se considerar que para se aprender a ensinar é preciso a prática.

Tais práticas podem ser intrínsecas em todo o percurso formativo no Ensino Superior, em todos os pontos citados pelos entrevistados, assim confirma-se que ao vivenciar e experienciar práticas condizentes com o exercício da profissão professor, o agente social pode ser capaz de incorporar o *habitus* professoral. No tocante, fica claro ainda que “o desenvolvimento desse *habitus* se dá independentemente da formação didática específica e relaciona-se precariamente com a metodologia dos modelos de ensino disponíveis na literatura, que são ensinados na sala de aula dos cursos que preparam professores” (SILVA, 2005, p. 158).

O que nos leva a questão relacionada na Tabela 16, sobre as **metodologias de ensino** que foram importantes nessa trajetória que acabaram sendo admitidas também no seio da sua prática pedagógica. Embora algumas metodologias de ensino tenham sido citadas em sua concretude, houve entrevistados que preferiu não as citar e, simplesmente afirmar que estiveram presentes na sua formação e que atualmente fazem parte da sua prática. Outros, ainda, não destacaram nenhuma abordagem metodológica e optaram por considerar apenas as experiências como importantes no processo, como dito por *Magic Paula* e *Gustavo Borges*.

Mais uma vez, pontos como às aulas teóricas, práticas e os esportes, foram relacionadas por *Giba* e *Anderson Silva*, talvez, no sentido de mostrar que somente esses pontos foram importantes no processo e perduram na sua prática pedagógica. *Serginho*

destacou, novamente, as abordagens de ensino da Educação Física, dessa vez, a que mais tem sido utilizada por ele, na sua prática pedagógica, em consonância com o que vivenciou na sua formação, foi a “*Abordagem Crítico-Superadora*”, além de estar buscando novas experiências com outras abordagens como a interacionista, para o ensino de esportes especificamente. Nesse mesmo sentido, a *Goleira Chana* que trouxe em sua bagagem o que vivenciou sobre o ensino tradicional e a abordagem construtivista.

Diferentemente, dos demais entrevistados, *Neymar* e *Gabriel Barbosa* fizeram menção às metodologias ativas de aprendizagem, que notoriamente não são específicas da área mas podem ter a sua contribuição para a prática pedagógica do professor de Educação Física, acredita-se que essa experiência tenha sido baseada nas novas propostas metodológicas que estão sendo inseridas no currículo das formações de professores, tendo em vista também, as novas possibilidades advindas da BNCC e demais diretrizes propostas para a educação do Estado do Tocantins.

Partindo desse princípio, ressalta-se que

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto. Para isso é necessário aplicar uma nova metodologia e, ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa constante (o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática) que faça mais do que lhes proporcionar um amontoado de conhecimentos formais e formas culturais preestabelecidas, estáticas e fixas [...]. Essa formação, que confere o conhecimento profissional básico, deve permitir trabalhar em uma educação do futuro, o que torna necessário repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes...) pelos formadores dos professores atua também como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia. Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação (IMBERNÓN, 2022, p. 62).

Mais do que entender, vivenciar e experienciar as metodologias propostas à sua época, o professor tem que ser capaz de debruçar em novas perspectivas, para além do que o próprio processo formativo pode oferecer. Cabe às universidades oportunizar a inovação, mas caso não o façam, o professor pode ir em busca de proposições e metodologias que não estão incorporadas ao currículo do curso que está inserido.

Consideravelmente, pode-se inferir que os professores formados a mais tempo, tem ainda uma bagagem metodológica voltada, principalmente aos modelos tradicionais de

ensino e nas metodologias de ensino que foram sendo propostas ao longo dos anos e, principalmente no período de sua formação. No que tange, os mais novos formados em Educação Física, acredita-se que tiveram menor contato com a constituição das metodologias de ensino da área e foram sendo inseridos em outro campo, o da educação, o que não parece ser negativo, no ponto de vista das práticas pedagógicas que podem ser concretizadas a partir desses passos, no entanto, cabe aos profissionais oferecer uma prática que englobe todos os pontos mais significativos da Educação Física que vivenciaram e experienciaram a fim de que os seus alunos possam ter a sua visão sobre o que de melhor a área pode oferecer, seja teorias, práticas, métodos diferentes e inovadores de ensino, ou até relações que incitam valores humanos, sociais e culturais.

Comprovadamente, após as incursões realizadas a partir das narrativas obtidas pelos entrevistados, pode-se afirmar “que a articulação entre as experiências de vida, a trajetória escolar, a formação acadêmica e o exercício da profissão são elementos constitutivos do *habitus* professoral, portanto, significativos para se pensar e reconhecer a prática pedagógica do professor” (BALDINO e DONENCIO, 2014, p. 269).

Vale ressaltar, que todo o processo que se propôs com essa pesquisa, que abarcou os três tempos de vida dos entrevistados, vai de encontro com o que afirma Baldino e Donêncio (2014), já que apresenta que as experiências que o professor internalizou e incorporou durante esses três tempos de vida, notadamente pode ter se constituído *habitus* professoral e, estes por vezes, interferiram na prática pedagógica. Na medida que, tanto o que se vivenciou no Ensino Médio como as experiências do Ensino Superior, foram importantes e determinantes para as formas de pensar e agir dos atuais professores de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de conferir os passos que foram determinantes para a constituição do *habitus* professoral dos professores de Educação Física inseridos no Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Gurupi-TO, e vislumbrar todas as discussões propostas nesse estudo, optou-se por finalizar abarcando: a historicidade da Educação Física, nexos históricos e culturais da área e a sua relação com os tempos de vida dos professores; seguido das questões relacionadas a constituição do campo da Educação Física no Ensino Médio e os nexos culturais à época e; os três tempos de vida dos professores e a sua relação com as suas práticas pedagógicas.

A partir do delineamento cronológico sobre a historicidade da Educação Física, admitiu-se que o Novo Ensino Médio vem trazendo impactos advindos dos traços constitutivos históricos e culturais da área e, mais, esses traços podem estar cada vez mais presentes nos documentos que regem a Educação Básica e a proposta para esta etapa de ensino na atualidade, uma vez que se observa claramente, o destaque nas questões relativas a formar melhores profissionais para o mercado de trabalho com o objetivo único e exclusivo de rentabilidade, abraçando principalmente, o que remonta os nexos históricos, práticas voltadas ao treinamento, à construção de corpos perfeitos, o esporte como objeto primeiro da Educação Física e os culturais, como a discriminação de práticas corporais para mulheres e homens, como o valor primeiro ao corpo saudável das elites, antes do princípio da equidade e a prioridade para os corpos mais fortes e perfeitos, deixando de lado as especificidades reais que um currículo do componente curricular na escola deveria abarcar, a diversidade de conteúdos, a aplicabilidade deles de forma justa que remetesse às questões socioculturais e à formação humana individual, acrescidas da apropriação da cultura produzida historicamente.

Importante ressaltar que em detrimento dos marcos históricos da Educação Física e do processo constitutivo da área no âmbito escolar, principalmente no Ensino Médio, nota-se que muitas discussões foram pertinentes e de grande significado para a época, todavia, a área continua em contestação e sua história é contínua, abarcando ainda, novas propostas, novas discussões, inclusive ao que se remete ao currículo e as abordagens de ensino.

Antes de adentrar nas histórias e memórias e no ponto central da pesquisa que se refere aos três tempos de vida dos professores e a sua relação com as suas práticas pedagógicas, foi construído um perfil dos entrevistados, em que se percebe uma maioria do

sexo masculino, nascidos entre 1975 e 1996, com faixa etária entre 26 e 47 anos, naturais de municípios do Estado do Tocantins, principalmente, Gurupi. Sobre a trajetória escolar, pode-se concluir que frequentaram o Ensino Médio, a maior parte, em escolas da rede pública de ensino de Gurupi-TO, no período que compreende 1991 e 2014. O Ensino Superior foi cursado, em sua maioria, no mesmo município, em uma instituição de ensino privado, a UNIRG, entre os anos 2000 e 2018, no curso de Licenciatura em Educação Física com a carga horária que variou de 3215 horas a 3270 horas. Ao que se remete à trajetória profissional, notou-se que o tempo de atuação no Ensino Médio, área de interesse dessa pesquisa, foi de 1 a 10 anos e que a maioria dos entrevistados são contratados da rede pública de ensino do Estado do Tocantins.

Em detrimento dessas primeiras considerações, torna-se de grande significado destacar a importância de se utilizar dos procedimentos metodológicos em História Oral, uma vez que esses foram significativos para se alcançar as narrativas e adentrar nos principais pontos da problemática em questão, foram importantes, se fizeram suficientes e eficientes para alcançar os resultados obtidos e conseguir aprofundar nas temáticas e categorias encontradas por meio das fontes orais e dos cruzamentos documentais.

Os professores, cada um no seu tempo, experienciaram diferentes momentos da Educação Física, tanto ao que remete às abordagens de ensino quanto aos nexos culturais advindos da trajetória histórica. Partindo desse princípio e debruçando nas narrativas dos professores entrevistados, foi possível perceber que suas histórias e memórias foram importantes para a constituição dos seus saberes e *habitus* professorais e na incorporação de capital esportivo, uma vez que, de uma forma ou de outra, as experiências foram trazidas para a prática pedagógica. Tudo isso, pode ser compreendido a partir do momento em que se apresentam os três tempos de vida dos professores.

No primeiro tempo, o Ensino Médio, os agentes sociais (estudantes secundaristas) estavam inseridos no campo das instituições escolares, mais públicas do que privadas e, as suas experiências retiradas das categorias: formação pessoal e intelectual; pontos marcantes da trajetória e; especificidades das aulas de Educação Física; estavam voltadas principalmente para o campo, os capitais e as experiências.

Tomando como ponto de análise, o tempo vivido historicamente no Ensino Médio, pôde-se inferir que alguns estudantes passaram por dificuldades, dentre elas destacam-se, a questão financeira, a formação voltada ao preparo para o vestibular e a estrutura física disponível para as aulas. Nesse aspecto, os realces positivos à época estiveram voltados, à

boa formação tanto intelectual quanto social, à estrutura física adequada, às aulas que contemplavam a teoria e a prática com coerência e, principalmente, evidenciaram que essa etapa de ensino, foi regada de experiências positivas e inspiradoras no que tange à prática esportiva, sendo citadas: a capoeira, a natação, o jiu-jitsu, o voleibol e o handebol. Notadamente, fazendo o cruzamento das fontes orais com as documentais históricas, foi possível concluir que a história de vida desses secundaristas também se confunde com a história da Educação Física Escolar.

Assim, acredita-se que foi nesse campo que se obteve uma das principais contribuições para a prática pedagógica atual do professor, que se pode chamar de capital esportivo. Foi a partir do envolvimento com as práticas esportivas que os agentes sociais acabaram optando pela formação em Educação Física, foi, também pelo engendramento com os esportes que muitos deles, acabaram destacando o bom trabalho dos profissionais que estavam a frente das suas aulas na época, além também de haver destaque para as aulas desinteressantes que acabaram se tornando motivacionais para os próximos passos na vida profissional. Por fim, foi durante a trajetória no Ensino Médio que a maioria dos entrevistados acabaram incorporando o capital esportivo.

No segundo tempo de vida, os agentes sociais se posicionaram no âmago do campo, considerado as instituições de Ensino Superior. Nesse momento, o destaque esteve nas categorias: pontos marcantes da trajetória dos acadêmicos; inspirações e motivações advindas do campo e; as metodologias de ensino para a Educação Física, o que automaticamente levou às discussões que remete ao campo, aos *habitus* e saberes professorais e, à formação de professores. Notou-se que os futuros professores ao inserir-se nesse campo ainda estariam com bagagem envolta às práticas esportivas, uma vez que foram estas práticas as responsáveis pelas melhores contribuições destacadas e pelo desenvolvimento das metodologias de ensino citadas.

As inspirações, motivações e experiências advindas desse tempo de vida e desse campo estiveram relacionadas: com as disciplinas ofertadas (teorias e práticas), das quais foram citadas, fisiologia, biomecânica, Educação Física e formação humana, Educação Física Escolar, Formação de professores, Estágios curriculares, àquelas voltadas ao corpo humana e treinamento esportivo; com o trabalho dos professores, como um ponto positivo pela forma como ministravam suas aulas e acolhiam os alunos; com a estrutura das universidades (materiais e laboratórios), chegando a ser destacada, a falta de infraestrutura

e a boa qualidade dos laboratórios; com as vivências em grupo, as amizades e a relações entre as pessoas no campo.

No terceiro tempo, que remete a prática pedagógica dos professores de Educação Física, incrustou-se as categorias: influências e experiências do Ensino Médio para as Práticas Pedagógicas; influências e experiências do Ensino Superior para as Práticas Pedagógicas; contribuições de ambos para as Práticas Pedagógicas; metodologias de ensino para a Educação Física. Mostraram que as instituições escolares foram significativas no que tange influências, experiências e contribuições, já que as questões estiveram relacionadas com os frutos que se estariam colhendo na sua atual prática pedagógica acerca do que foram construindo na sua trajetória de vida.

Notadamente, os fatores predominantes do Ensino Médio estiveram voltados à prática esportiva, enquanto os do Ensino Superior focalizaram nas disciplinas, nas teorias e na qualidade do trabalho do professor universitário. Todavia, as experiências advindas da trajetória de vida dos professores de Educação Física foram incorporadas como *habitus* e tem contribuído para a prática pedagógica atual.

Assim, é possível concluir que as histórias e as memórias dos Professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Gurupi, evidenciaram diferentes contribuições do seu processo de formação em três tempos de vida com as práticas pedagógicas atuais, tanto para a constituição de saberes e *habitus* como na incorporação de capitais. De acordo com as narrativas, observou-se que as práticas pedagógicas dos docentes de Educação Física que atuam no Ensino Médio estiveram relacionadas com as suas histórias e memórias dos três tempos de suas vidas.

Por fim, acredita-se no potencial de pesquisas futuras que possam adentrar na trajetória desses professores desde a tenra idade, inserindo o contexto social que estiveram inseridos durante toda a sua história, adentrando na família, na sociedade, na escola, nas universidades e na atual prática pedagógica, no sentido de conseguir alcançar mais a fundo de onde surgem os interesses e motivações tanto para a prática esportiva, quanto para a prática pedagógica, incrustando os *habitus* e saberes advindos de cada tempo de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Luís Rogério. **A constituição histórica da Educação Física no Brasil e os processos da formação profissional**. In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE. PUC/PR, outubro de 2009.

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. **Educação e memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944)**. Brasília, 2009. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, UnB.

ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, v. 13, n. 2, p. 13-35, 2007.

ARANTES, Ana Cristina. A História da Educação Física escolar no Brasil. In: **Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 13 - n° 124 - setembro de 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm>
Acesso em: janeiro de 2022.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. Memória do Currículo de Formação Profissional em Educação Física no Brasil. In: **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

BALDINO, José Maria; DONENCIO, Maria Conceição Barbosa. O *habitus* professoral na constituição das práticas pedagógicas. In: **Polyphonia**, v. 25/1, jan./ jun. 2014.

BENVEGNÚ JÚNIOR, Arnaldo Elói. Educação Física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, RS, v. 6, n. 13, p. 1-15, 2011.

BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.

BETTI, Irene C. Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. Motriz. **Journal of Physical Education**. UNESP, p. 10-15, 1996.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: GEBARA, Ademir *et.al.* (orgs.) **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. 15ª edição, Campinas-SP: Papirus, 2008. (Coleção corpo & motricidade).

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: **A Economia das Trocas Simbólicas**. Tradução de Wilson Campos Vieira. Organização de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 183-202.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renata (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia I**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. *In*: ORTIZ, Renata. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Cap. III – A gênese do conceito de *habitus* e de campo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1ª reimpressão, 2018.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades do campo. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019a.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos da Educação**. 16ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 5ª reimpressão, 2020.

BOURDIEU, Pierre; POSSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ªed. Petrópolis-RJ: Vozes, 6ª reimpressão, 2020.

BRANDL, Carmem Elisa Henn. O novo ensino médio e a educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 3, n. 2, p. 79-88, 2001.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. 2ª ed., Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diário Oficial, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998**. Diário Oficial, Brasília, 1 set 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 21 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: **Parecer CNE/CEB 1/2002**. Aprovado em 9 de janeiro de 2002. Diário Oficial da União de 25 de março de 2002, Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 07 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: **Parecer CNE/CES nº 0138/2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces138_02.pdf Acesso em: 07 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: **Resolução CNE/CES 7/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2004, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: **Parecer CNE/CES nº 0058/2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf Acesso em: 07 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: **Resolução CNE/CES 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de abril de 2009, Seção 1, p. 27.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: **Parecer CNE/CP nº 2/2015**, aprovado em 9 de junho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2015, Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: **Resolução CNE/CES 6/2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 48 e 49.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: **Resolução CNE/CP 2/2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2019, Seção 1, pp. 115-119.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: **Parecer CNE/CES nº 283/2020**. Aguardando homologação Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=150251-pces283-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 07 de outubro de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Ministério da Educação. Abril de 2016. 652 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 31 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em: 31 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**, 2023. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 10 de novembro de 2021.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; LAZZAROTTI FILHO, Ari. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 19-37, 2017.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; SOUZA, Juliano de; GARCIA, Rui Proença. Para uma teoria do capital esportivo: conversações com Bourdieu e Lahire. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

BURKE, Peter. **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 241.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. *In: Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, Campinas: SP, v. 17, e019022, p.1-16, 2019.

CARRER, Andrea Camara. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas (Resenha). *In: Revista Fac. Educ.* São Paulo, v.22, p. 246-251, jul/dez. 1996.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988, 225p.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. 18ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2010. 93p.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1998. 65p.

CHIÉS, Paula Viviane. Transformação da identidade de mulheres na Educação Física: um estudo psicossocial do gênero, identidade e trabalho nas profissões masculinas. **XIV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social**, 2007. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_209.pdf Acesso em: 28 abr. 2023.

COLETIVOS DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, Walter Roberto. **Educação Física no Ensino Médio**: questões impertinentes. 2ª ed. Várzea Paulista-SP: Editora Fontoura, 2011.

COSTA, Vera Lúcia de Menezes. A Formação Universitária do Profissional de Educação Física. In: PASSOS, Solange de Cássia Elias, *et.al.* (org.). **Educação Física e Esporte na Universidade**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988. p.209-224.

CURY, Augusto. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. São Paulo: Editora Planeta, 2007

DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. Motriz. *Journal of Physical Education*. UNESP, p. 124-128, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física na escola. In: **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ESEFEX, Escola de Educação Física do Exército. **Sobre a EsEFEx**. 26 de outubro de 2020. Disponível em: <http://www.esefex.eb.mil.br/historico> Acesso em: 02 de setembro de 2021.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: GEBARA, Ademir, *et.al.* (org.). **Educação Física & Esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas-SP: Papyrus, 1992.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos; ALVES, Cláudia Aleixo. Formação de Professores de Educação Física no Brasil: implicações e perspectivas. In: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal-RN: EDUFRN, 2020.

FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. **Entre Licenciatura e Bacharelado em Educação Física**: Reformas no Ensino Superior e a Constituição de Identidades dos Profissionais de Educação Física da ESEF/UFPel. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas-RS. 2012, 256p.

FONSECA, Rubiane Giovani; SOUZA NETO, Samuel de. Educação Física, Profissionalização e Mercado de Trabalho: uma análise sobre o projeto profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26024, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.98699>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/98699>. Acesso em: 28 abr. 2023.

FONSECA, Rubiane Giovani; BOTH, Jorge. O Mercado de Trabalho para o Profissional de Educação Física no Estado do Paraná – Brasil. **Movimento**, v. 27, p. e27010, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/102787>. Acesso em: 28 abr. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 79p.

FURTADO, Irineu Wolney. **Contribuições da Educação Física como prática pedagógica na formação de sujeitos autônomos**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-graduação em Educação Física, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOMES, Patrícia; QUEIRÓS, Paula; BATISTA, Paula. A socialização antecipatória para a profissão docente. **Sociologia**, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXVIII, 2014, pág. 167-192.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to.html> Acesso em: março de 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional** [livro eletrônico]: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2022. – (Coleção questões da nossa época; v. 14).

KRAVCHYCHYN, Claudio *et al.* Educação física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. *In: Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 107-118, 2011.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994. 152p.

LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno. **Educação Física escolar, ensino médio: entre a legislação e a ação**. *In: Revista Digital - Buenos Aires*, Nº 130 - Março de 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd130/educacao-fisica-escolar-entre-a-legislacao-e-a-acao.htm> Acesso em: 30/05/2021.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da Educação Física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 7, n. 13, p. 246-257, 2015.

LUGLI, Rosario S. Genta. Sujeito e Cultura: A construção social do indivíduo. *In: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina (orgs.). Bourdieu pensa a educação: a escola e a miséria do mundo*. Coleção biblioteca do professor. 2ªed. São Paulo: Editora Segmento, 2014. p.26-35.

MALDONADO, Daniel Teixeira; HYPOLITTO, Dinéia; DE ALMEIDA LIMONGELLI, Ana Martha. Conhecimento dos professores de Educação Física sobre abordagens da Educação Física escolar. *In: Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 7, n. 3, 2008.

MATON, Karl. *Habitus*. *In: Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. 2ª reimpressão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2021.

MATRIZ CURRICULAR, Universidade Estadual de Goiás – UEG, campus ESEFFEGO, Goiânia-GO, 2021. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/escola_superior_de_educacao_fisica_e_fisioterapia_de_goiias_267/conteudo/11536/Matriz_Curricular_UEG_2021_Para_enviar_Coeprg_270421_1.pdf Acesso em: 22/05/2023.

MATRIZ CURRICULAR, Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP/ULBRA, Licenciatura em Educação Física, 13/05/2022. Disponível em: <https://fswceulp.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/cursos/matrizes/educacao-fisica-licenciatura.pdf> Acesso em: 22/05/2023.

MARQUES, Renato Rodrigues; JANUÁRIO, Jéssica dos Anjos. O talento esportivo sob uma perspectiva sociológica: reflexão sobre a oferta de oportunidades de aprendizagem e a influência da herança cultural. **Revista de Ciências Sociais** ISSN: 0718-3631, v. 27, n. 41, 2018.

MARINHO, Inezil Penna. Nova denominação para o professor de Educação Física – Educação Física: uma expressão inadequada. In: GOELLNER, Silvana Vilodre. **Inezil Penna Marinho: coletânea de textos**. Porto Alegre-RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005, p.75-93.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico *et al.* A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. In: **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016.

MARTINS, Thiago Amaral; SILVA, Gilvan Moreira da. As LDB's no Brasil: implicações na prática de ensino da Educação Física na Educação Básica. In: **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 17, Nº 172, Setembro de 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd172/as-ldbs-no-brasil-educacao-fisica.htm> Acesso em: 30/05/2021.

MARTINS, Ida Carneiro; BATISTA, José Carlos de Freitas. Educação Física, formação e prática profissional. In: DE MARCO, Ademir (org.). **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas-SP: Papirus, 2006.

MASSUCATO, José Geraldo; BARBANTL, Valdir José. Histórico da escola de educação física e esporte da universidade de São Paulo. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 13, p. 7-12, 1999.

MENDES, Cláudio Lúcio; PRUDENTE, Paola Luzia Gomes. Licenciatura x Bacharelado: o currículo da educação física como uma arena de luta. In: **Impulso**, Piracicaba. 21(51), p.97-108, jan.-jun. 2011.

MELO, Victor Andrade de. A Educação Física e o Estado Novo (1937-1945): a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. In: **Revista Digital** - Buenos Aires, nº 115 - Dezembro de 2007. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd115/a-educacao-fisica-e-o-estado-novo.htm> Acesso em: 30/05/2021.

METZNER, Andreia Cristina. Leis e Documentos que regem a Educação Física escolar brasileira: uma breve apresentação. In: **Revista Hispeci & Lema On Line**, Ano, v. 3, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. 1ª ed., São Paulo: Contexto, 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2ª ed., 9ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MONTEIRO, Fabricio. A educação física escolar e a LDB. **V Seminário de Metodologia de ensino da Educação Física**. Mesa Redonda. São Paulo: Universidade de São Paulo, p. 1-19, 2014.

MONTEIRO, José Marciano. **10 Lições sobre Bourdieu**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1ª reimpressão, 2020.

MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L.; LOPES, T. C. Desafios e propostas para a Educação Física no Ensino Médio. *In*: MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.) **O quê e como estudar Educação Física na escola**. - 1. ed. - Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

MOREIRA, Teresa Lopes. Memórias da cidade: Ginástica Sueca. *In*: **Correio do Ribatejo: Memórias da cidade**. Publicado 10/03/2019. Disponível em: <https://correiodoribatejo.pt/memorias-da-cidade-ginastica-sueca/> Acesso em: 30/05/2021.

MOSKO, Jackson Fernando; CAPRARO, André Mendes; MOSKO, José Carlos. **O Estado Novo (1937-1945) e a Educação Física: doutrinando corpos no exercício do poder**. *In*: Revista Digital - Buenos Aires, nº 143 - Abril de 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd143/o-estado-novo-1937-1945-e-a-educacao-fisica.htm> Acesso em: 30/05/2021.

NASCIMENTO, Monica Andrade do. **Os habitus professorais: a prática pedagógica em diferentes lugares-ocasiões**. Dissertação de mestrado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2007. 76f.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. *In*: **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33

O GLOBO, Infoglobo Comunicação e Participações. **Em foco: Educação Física no Brasil**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/acervo/incoming/educacao-fisica-no-brasil-20369943> Acesso em: 30/05/2021.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. 6ª impressão e 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ**, p. 289-305, 2011.

PEREIRA, Isabel Cristina Auler. O Ensino Superior Público no Cenário Tocantinense. In: SANTOS, Jocyléia Santana dos; ZAMBONI, Ernesta. **Potencialidades investigativas da educação**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2010. 344 p.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2ªed. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores: intenção e realidade**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

PIRES, Roberto Gondim. Formação profissional em Educação Física no Brasil: suas histórias, seus caminhos. In: **Revista da Faced/UFBA**, n.10, p. 179-193, 2006.

Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: 2019 - 2023 / Universidade de Gurupi. - Gurupi, 2019. 200 p.; il.

POZZOBON, Maria Margarete. **O habitus professoral na prática pedagógica de professores de língua portuguesa do Ensino Médio estadual de Palmas**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2008

PROJETO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, Fundação Educacional de Gurupi-TO, 1999.

PROJETO PEDAGÓGICO, curso de Educação Física, Universidade Estadual de Goiás – UEG campus ESEFFEGO, Goiânia-GO, 2016. 196p.

PROJETO PEDAGÓGICO, curso de licenciatura em Educação Física, Fundação UNIRG, 2005-2006.

PROJETO PEDAGÓGICO, curso de licenciatura em Educação Física, Fundação UNIRG – Centro Universitário UNIRG, 2014.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os Exercícios Físicos na História e na Arte: dos homens primitivos aos nossos dias**. 1ª ed. São Paulo- SP: IBRASA, 1983. 352p.

RESENDE, Leonardo Ângelo Stacciarini de. **Formação de Professores de Educação Física: a experiência emergencial da Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás LPP/UEG**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

RIBEIRO, Iúri. **Formação em Educação Física no Brasil: novas orientações legais, outras identidades profissionais?**. 2016. 126 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - GO.

RODRIGUES, Silvia Adriana; GOMES, Alberto Albuquerque; FAGUNDES, Simone Brandolt. Sobre o exercício da profissão docente: Motivações iniciais e as interferências da formação inicial. *Itinerarius Reflectionis*, v. 14, n. 1, p. 01-18, 2018.

RODRIGUES, José Honório. **A pesquisa histórica no Brasil**. 3ª. ed., São Paulo: Ed. Nacional, Brasília, INL, 1978.

ROCHA, Bruna Beatriz da; COELHO, Fernanda Cristina dos Santos; TOLEDO, Flaviana Alves; Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: Impactos na Formação Profissional no Estado de Minas Gerais. In: **REVES - Revista Relações Sociais**, Vol. 02 N. 01, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3216/2912> Acesso em: 24 de setembro de 2021.

SANTOS FILHO, A. de P. A. dos; BARROSO, M. C. da S.; SAMPAIO, C. de G. History of education in Brazil: from the Constitution of the Federative Republic of 1988 to the Common National Curriculum Base (BNCC). In: **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 3, p.1-7, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13667> Acesso em: 31 de agosto de 2021.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de Educação**, p. 60-70, 2002.

SILVA, Jackson Carlos da. **Universo Sócio-Cultural dos Jovens Acadêmicos do Curso de Educação Física da UNIRG: estratégias e perspectivas de profissionalização**. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Marilda da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, nº 29 de maio/jun/jul/ago, 2005.

SOARES, Carmen Lucía. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmen Lucía. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3ª edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. 143p.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. In: **Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 17, Nº 169, junho de 2012.

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

TANI, G.; *et.al.* **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: EDUSP, 1988.

TANI, Go. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. *Journal of Physical Education*, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de Educação**, n. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 7ª reimpressão 2020. 325p.

THOMSON, Patrícia. Campo. *In: Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2ª reimpressão, 2021.

TOCANTINS, Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins – SEDUC. **Proposta Curricular do Ensino Médio**. Versão Preliminar. 381 pág., 2007.

TOCANTINS, Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins – SEDUC. **Proposta Curricular do Ensino Médio**. Versão Preliminar – 2ª impressão. 379 págs., 2009.

TOCANTINS, **Documento Curricular do Território do Tocantins**, Etapa Ensino Médio pelo Conselho Estadual de Educação – Resolução N° 169 de 20 de dezembro de 2022.

ULBRA PALMAS. **Sobre a Ulbra: histórico**. Palmas-TO. Disponível em: <https://www.ulbra.br/palmas/sobre-a-ulbra/historico>. Acesso em: fevereiro de 2023.

UNGHERI, Bruno O. *et al.* Educação física, gênero e mercado de trabalho: percepções de mulheres sobre a futura área de atuação profissional. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro. v. 20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/mTFDFSPy4wstkZXshZ5WpLh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 abr. 2023.

APÊNDICE A - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(TCLE)

Prezado(a) Senhor(a), **Alex Magalhães Barros**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Meu nome é Daniele Gonçalves Lisboa Gross, sou mestranda pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, orientanda da Professora Doutora Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do número (63) 9 9967-3800 ou através do e-mail danielegross86@gmail.com. Residente na Rua 5, Qd8 Lt9, n.323 – Residencial Daniela, CEP 77424-150, Gurupi-TO ou, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, situada à Rua 227, Quadra 66, nº 3669, Setor Universitário, CEP 74610-155, Goiânia-GO. Em caso de dúvida **sobre a ética** aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, Nº 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br.

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadoras: Daniele Gonçalves Lisboa Gross e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é discutir a história e a memória dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio do município de Gurupi no estado do Tocantins. Sua participação consistirá em responder perguntas como ex-estudante de Ensino Médio, ex-estudante de graduação em Educação Física e atual professor da área. A entrevista será sobre as vivências e experiências vividas no Ensino Médio, no Ensino Superior e na atual prática pedagógica no âmbito escolar, voltadas principalmente para as metodologias de ensino, currículo e demais temáticas que podem surgir durante a entrevista. Sua colaboração será relevante por relatar experiências que podem ter se tornado *habitus* para a sua prática docente atual, ou acontecimentos que podem ter gerado interrogações à sua carreira profissional.

Tem por **objetivo:** Desvelar as histórias e as memórias dos Professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Gurupi, buscando evidenciar os nexos culturais da relação com o seu processo de formação em três tempos de vida com as práticas pedagógicas atuais.

O procedimento de **coleta de dados** será por meio de entrevistas com os profissionais de Educação Física, que atuam no Ensino Médio de escolas da rede pública e privada de Gurupi-TO. Com cada participante, será agendado data, horário e local, de acordo com a disponibilidade dos próprios entrevistados, e, que possa resguardar e deixá-lo mais à

Alex Magalhães Barros

vontade, para responder às perguntas. O tempo destinado à entrevista será delimitado pelo próprio entrevistado ou entrevistada de modo que não comprometa o desenvolvimento de suas atividades.

A entrevista realizar-se-á com auxílio de um equipamento de áudio (Gravador de voz digital), para a gravação das respostas, procurando deixar o professor e/ou a professora, à vontade para responder as questões. As entrevistas são abertas e semiestruturadas, com questões geradoras que delinearão a temática da pesquisa, além da utilização do gravador de áudio, também utilizaremos de um diário de campo, com o propósito de registrar o máximo de informações e para possíveis e importantes apontamentos.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo aos participantes em relação ao constrangimento durante as entrevistas, por se tratar de fontes orais e, nos desconfortos de investigar questões particulares e íntimas da sua história de vida que até então você não estava disposto a revelar para a sociedade, percebendo só a partir de então que seus relatos são parte integrante da história. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, a pesquisadora fará uma visita prévia nas escolas, locais da pesquisa, convidando os professores e as professoras para participar da pesquisa e somente serão entrevistados aqueles que estiverem totalmente cientes dos objetivos propostos, das etapas da entrevista e pesquisa e estejam à vontade para responder as perguntas e gravar as suas narrativas. As entrevistas acontecerão no local e horário que melhor atender ao entrevistado, onde estejam presentes apenas o participante e a pesquisadora (entrevistadora), para que não haja qualquer tipo de constrangimento com a presença de terceiros, visando deixá-los à vontade para que possam rememorar suas lembranças. Com relação ao risco de exposição, o participante receberá a transcrição, textualização e transcrição (se houver) da sua entrevista para que estejam cientes do conteúdo e possam aprovar ou não, todo o material a ser utilizado para o desenvolvimento da pesquisa e demais etapas posteriores. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa

Benefícios: Esta pesquisa terá como benefícios, fazer com que os professores de Educação Física do Ensino Médio, reconheçam a importância da sua historicidade e suas memórias no desenvolvimento de sua prática pedagógica e, ainda o professor pode entender melhor o seu *habitus*, desvelar as suas histórias e memórias para o melhor desenvolvimento da sua prática pedagógica, entender o que pode ser bom ou não para o seu aluno no que tange as metodologias de ensino e a prática docente como um todo, além de perceber-se como um agente importante para a construção da história da profissão.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, 5 anos após o término da pesquisa, após esse período os papéis e arquivos documentais impressos serão incinerados e os arquivos digitais, aniquilados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização. Ressalto ainda, que a qualquer momento os dados coletados e os resultados da pesquisa podem ser acessados pelos participantes e a cada nova alteração, tanto durante a transcrição quanto na textualização, ou ainda, em qualquer outra edição, serão informados e poderão ou não aceitar

a publicação dos dados. Garanto que os resultados do estudo serão divulgados para os participantes da pesquisa, durante todo o processo de transcrição, textualização e ao final de toda a pesquisa.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pela pesquisadora responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração da Pesquisadora

Eu, Daniele Gonçalves Lisboa Gross, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima. Você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do(a) Participante

Eu, * Alex Magalhães Barros, abaixo assinado, discuti com Daniele Gonçalves Lisboa Gross sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Eu aceito, de modo voluntário, participar da pesquisa acima citada e declaro ter sido devidamente esclarecida.

Guarapuá-TO, 04, de Fevereiro de 2023.

Alex Magalhães Barros
ALEX MAGALHAES BARROS
Assinatura do participante

Daniele G. Lisboa Gross
DANIELE GONÇALVES LISBOA GROSS
Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Prezado(a) Senhor(a), **Danilo Ribeiro**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Meu nome é Daniele Gonçalves Lisboa Gross, sou mestranda pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, orientanda da Professora Doutora Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do número (63) 9 9967-3800 ou através do e-mail danielegross86@gmail.com. Residente na Rua 5, Qd8 Lt9, n.323 – Residencial Daniela, CEP 77424-150, Gurupi-TO ou, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, situada à Rua 227, Quadra 66, nº 3669, Setor Universitário, CEP 74610-155, Goiânia-GO. Em caso de dúvida **sobre a ética** aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, Nº 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br.

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadoras: Daniele Gonçalves Lisboa Gross e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é discutir a história e a memória dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio do município de Gurupi no estado do Tocantins. Sua participação consistirá em responder perguntas como ex-estudante de Ensino Médio, ex-estudante de graduação em Educação Física e atual professor da área. A entrevista será sobre as vivências e experiências vividas no Ensino Médio, no Ensino Superior e na atual prática pedagógica no âmbito escolar, voltadas principalmente para as metodologias de ensino, currículo e demais temáticas que podem surgir durante a entrevista. Sua colaboração será relevante por relatar experiências que podem ter se tornado *habitus* para a sua prática docente atual, ou acontecimentos que podem ter gerado interrogações à sua carreira profissional.

Tem por **objetivo:** Desvelar as histórias e as memórias dos Professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Gurupi, buscando evidenciar os nexos culturais da relação com o seu processo de formação em três tempos de vida com as práticas pedagógicas atuais.

O procedimento de **coleta de dados** será por meio de entrevistas com os profissionais de Educação Física, que atuam no Ensino Médio de escolas da rede pública e privada de Gurupi-TO. Com cada participante, será agendado data, horário e local, de acordo com a disponibilidade dos próprios entrevistados, e, que possa resguardar e deixá-lo mais à

Danilo Ribeiro

vontade, para responder às perguntas. O tempo destinado à entrevista será delimitado pelo próprio entrevistado ou entrevistada de modo que não comprometa o desenvolvimento de suas atividades.

A entrevista realizar-se-á com auxílio de um equipamento de áudio (Gravador de voz digital), para a gravação das respostas, procurando deixar o professor e/ou a professora, à vontade para responder as questões. As entrevistas são abertas e semiestruturadas, com questões geradoras que delinearão a temática da pesquisa, além da utilização do gravador de áudio, também utilizaremos de um diário de campo, com o propósito de registrar o máximo de informações e para possíveis e importantes apontamentos.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo aos participantes em relação ao constrangimento durante as entrevistas, por se tratar de fontes orais e, nos desconfortos de investigar questões particulares e íntimas da sua história de vida que até então você não estava disposto a revelar para a sociedade, percebendo só a partir de então que seus relatos são parte integrante da história. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, a pesquisadora fará uma visita prévia nas escolas, locais da pesquisa, convidando os professores e as professoras para participar da pesquisa e somente serão entrevistados aqueles que estiverem totalmente cientes dos objetivos propostos, das etapas da entrevista e pesquisa e estejam à vontade para responder as perguntas e gravar as suas narrativas. As entrevistas acontecerão no local e horário que melhor atender ao entrevistado, onde estejam presentes apenas o participante e a pesquisadora (entrevistadora), para que não haja qualquer tipo de constrangimento com a presença de terceiros, visando deixá-los à vontade para que possam rememorar suas lembranças. Com relação ao risco de exposição, o participante receberá a transcrição, textualização e transcrição (se houver) da sua entrevista para que estejam cientes do conteúdo e possam aprovar ou não, todo o material a ser utilizado para o desenvolvimento da pesquisa e demais etapas posteriores. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa

Benefícios: Esta pesquisa terá como benefícios, fazer com que os professores de Educação Física do Ensino Médio, reconheçam a importância da sua historicidade e suas memórias no desenvolvimento de sua prática pedagógica e, ainda o professor pode entender melhor o seu *habitus*, desvelar as suas histórias e memórias para o melhor desenvolvimento da sua prática pedagógica, entender o que pode ser bom ou não para o seu aluno no que tange as metodologias de ensino e a prática docente como um todo, além de perceber-se como um agente importante para a construção da história da profissão.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, 5 anos após o término da pesquisa, após esse período os papéis e arquivos documentais impressos serão incinerados e os arquivos digitais, aniquilados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização. Ressalto ainda, que a qualquer momento os dados coletados e os resultados da pesquisa podem ser acessados pelos participantes e a cada nova alteração, tanto durante a transcrição quanto na textualização, ou ainda, em qualquer outra edição, serão informados e poderão ou não aceitar

a publicação dos dados. Garanto que os resultados do estudo serão divulgados para os participantes da pesquisa, durante todo o processo de transcrição, textualização e ao final de toda a pesquisa.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pela pesquisadora responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração da Pesquisadora

Eu, Daniele Gonçalves Lisboa Gross, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima. Você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do(a) Participante

Eu, DANILO RIBEIRO SOARES, abaixo assinado, discuti com Daniele Gonçalves Lisboa Gross sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Eu aceito, de modo voluntário, participar da pesquisa acima citada e declaro ter sido devidamente esclarecida.

Quipipi-TO, 25, de Janeiro de 2023.

Daniilo Ribeiro Soares
DANILO RIBEIRO
Assinatura do participante

Daniele G. Lisboa Gross
DANIELE GONÇALVES LISBOA GROSS
Assinatura da pesquisadora

Daniilo Ribeiro Soares

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Prezado(a) Senhor(a), **Elisangela Mantelli e Souza**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Meu nome é Daniele Gonçalves Lisboa Gross, sou mestranda pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, orientanda da Professora Doutora Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do número (63) 9 9967-3800 ou através do e-mail danielegross86@gmail.com. Residente na Rua 5, Qd8 Lt9, n.323 – Residencial Daniela, CEP 77424-150, Gurupi-TO ou, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, situada à Rua 227, Quadra 66, nº 3669, Setor Universitário, CEP 74610-155, Goiânia-GO. Em caso de dúvida **sobre a ética** aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, Nº 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br.

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadoras: Daniele Gonçalves Lisboa Gross e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é discutir a história e a memória dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio do município de Gurupi no estado do Tocantins. Sua participação consistirá em responder perguntas como ex-estudante de Ensino Médio, ex-estudante de graduação em Educação Física e atual professor da área. A entrevista será sobre as vivências e experiências vividas no Ensino Médio, no Ensino Superior e na atual prática pedagógica no âmbito escolar, voltadas principalmente para as metodologias de ensino, currículo e demais temáticas que podem surgir durante a entrevista. Sua colaboração será relevante por relatar experiências que podem ter se tornado *habitus* para a sua prática docente atual, ou acontecimentos que podem ter gerado interrogações à sua carreira profissional.

Tem por **objetivo:** Desvelar as histórias e as memórias dos Professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Gurupi, buscando evidenciar os nexos culturais da relação com o seu processo de formação em três tempos de vida com as práticas pedagógicas atuais.

O procedimento de **coleta de dados** será por meio de entrevistas com os profissionais de Educação Física, que atuam no Ensino Médio de escolas da rede pública e privada de Gurupi-TO. Com cada participante, será agendado data, horário e local, de acordo com a disponibilidade dos próprios entrevistados, e, que possa resguardar e deixá-lo mais à

vontade, para responder às perguntas. O tempo destinado à entrevista será delimitado pelo próprio entrevistado ou entrevistada de modo que não comprometa o desenvolvimento de suas atividades.

A entrevista realizar-se-á com auxílio de um equipamento de áudio (Gravador de voz digital), para a gravação das respostas, procurando deixar o professor e/ou a professora, à vontade para responder as questões. As entrevistas são abertas e semiestruturadas, com questões geradoras que delinearão a temática da pesquisa, além da utilização do gravador de áudio, também utilizaremos de um diário de campo, com o propósito de registrar o máximo de informações e para possíveis e importantes apontamentos.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo aos participantes em relação ao constrangimento durante as entrevistas, por se tratar de fontes orais e, nos desconfortos de investigar questões particulares e íntimas da sua história de vida que até então você não estava disposto a revelar para a sociedade, percebendo só a partir de então que seus relatos são parte integrante da história. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, a pesquisadora fará uma visita prévia nas escolas, locais da pesquisa, convidando os professores e as professoras para participar da pesquisa e somente serão entrevistados aqueles que estiverem totalmente cientes dos objetivos propostos, das etapas da entrevista e pesquisa e estejam à vontade para responder as perguntas e gravar as suas narrativas. As entrevistas acontecerão no local e horário que melhor atender ao entrevistado, onde estejam presentes apenas o participante e a pesquisadora (entrevistadora), para que não haja qualquer tipo de constrangimento com a presença de terceiros, visando deixá-los à vontade para que possam rememorar suas lembranças. Com relação ao risco de exposição, o participante receberá a transcrição, textualização e transcrição (se houver) da sua entrevista para que estejam cientes do conteúdo e possam aprovar ou não, todo o material a ser utilizado para o desenvolvimento da pesquisa e demais etapas posteriores. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa

Benefícios: Esta pesquisa terá como benefícios, fazer com que os professores de Educação Física do Ensino Médio, reconheçam a importância da sua historicidade e suas memórias no desenvolvimento de sua prática pedagógica e, ainda o professor pode entender melhor o seu *habitus*, desvelar as suas histórias e memórias para o melhor desenvolvimento da sua prática pedagógica, entender o que pode ser bom ou não para o seu aluno no que tange as metodologias de ensino e a prática docente como um todo, além de perceber-se como um agente importante para a construção da história da profissão.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, 5 anos após o término da pesquisa, após esse período os papéis e arquivos documentais impressos serão incinerados e os arquivos digitais, aniquilados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização. Ressalto ainda, que a qualquer momento os dados coletados e os resultados da pesquisa podem ser acessados pelos participantes e a cada nova alteração, tanto durante a transcrição quanto na textualização, ou ainda, em qualquer outra edição, serão informados e poderão ou não aceitar



a publicação dos dados. Garanto que os resultados do estudo serão divulgados para os participantes da pesquisa, durante todo o processo de transcrição, textualização e ao final de toda a pesquisa.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pela pesquisadora responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração da Pesquisadora

Eu, Daniele Gonçalves Lisboa Gross, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima. Você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do(a) Participante

Eu, Elisângela Mantelli e Souza, abaixo assinado, discuti com Daniele Gonçalves Lisboa Gross sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

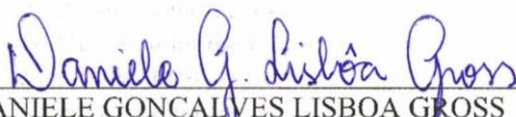
Eu aceito, de modo voluntário, participar da pesquisa acima citada e declaro ter sido devidamente esclarecida.

Quipri-TO, 25, de Janeiro de 2023.



ELISANGELA MANTELLI E SOUZA

Assinatura do participante



DANIELE GONÇALVES LISBOA GROSS

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(TCLE)

Prezado(a) Senhor(a), **Maurício Pereira da Silva**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Meu nome é Daniele Gonçalves Lisboa Gross, sou mestranda pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, orientanda da Professora Doutora Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do número (63) 9 9967-3800 ou através do e-mail danielegross86@gmail.com. Residente na Rua 5, Qd8 Lt9, n.323 – Residencial Daniela, CEP 77424-150, Gurupi-TO ou, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, situada à Rua 227, Quadra 66, nº 3669, Setor Universitário, CEP 74610-155, Goiânia-GO. Em caso de dúvida **sobre a ética** aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, Nº 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br.

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadoras: Daniele Gonçalves Lisboa Gross e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é discutir a história e a memória dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio do município de Gurupi no estado do Tocantins. Sua participação consistirá em responder perguntas como ex-estudante de Ensino Médio, ex-estudante de graduação em Educação Física e atual professor da área. A entrevista será sobre as vivências e experiências vividas no Ensino Médio, no Ensino Superior e na atual prática pedagógica no âmbito escolar, voltadas principalmente para as metodologias de ensino, currículo e demais temáticas que podem surgir durante a entrevista. Sua colaboração será relevante por relatar experiências que podem ter se tornado *habitus* para a sua prática docente atual, ou acontecimentos que podem ter gerado interrogações à sua carreira profissional.

Tem por **objetivo:** Desvelar as histórias e as memórias dos Professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Gurupi, buscando evidenciar os nexos culturais da relação com o seu processo de formação em três tempos de vida com as práticas pedagógicas atuais.

O procedimento de **coleta de dados** será por meio de entrevistas com os profissionais de Educação Física, que atuam no Ensino Médio de escolas da rede pública e privada de Gurupi-TO. Com cada participante, será agendado data, horário e local, de acordo com a disponibilidade dos próprios entrevistados, e, que possa resguardar e deixá-lo mais à

Maurício

vontade, para responder às perguntas. O tempo destinado à entrevista será delimitado pelo próprio entrevistado ou entrevistada de modo que não comprometa o desenvolvimento de suas atividades.

A entrevista realizar-se-á com auxílio de um equipamento de áudio (Gravador de voz digital), para a gravação das respostas, procurando deixar o professor e/ou a professora, à vontade para responder as questões. As entrevistas são abertas e semiestruturadas, com questões geradoras que delinearão a temática da pesquisa, além da utilização do gravador de áudio, também utilizaremos de um diário de campo, com o propósito de registrar o máximo de informações e para possíveis e importantes apontamentos.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo aos participantes em relação ao constrangimento durante as entrevistas, por se tratar de fontes orais e, nos desconfortos de investigar questões particulares e íntimas da sua história de vida que até então você não estava disposto a revelar para a sociedade, percebendo só a partir de então que seus relatos são parte integrante da história. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, a pesquisadora fará uma visita prévia nas escolas, locais da pesquisa, convidando os professores e as professoras para participar da pesquisa e somente serão entrevistados aqueles que estiverem totalmente cientes dos objetivos propostos, das etapas da entrevista e pesquisa e estejam à vontade para responder as perguntas e gravar as suas narrativas. As entrevistas acontecerão no local e horário que melhor atender ao entrevistado, onde estejam presentes apenas o participante e a pesquisadora (entrevistadora), para que não haja qualquer tipo de constrangimento com a presença de terceiros, visando deixá-los à vontade para que possam rememorar suas lembranças. Com relação ao risco de exposição, o participante receberá a transcrição, textualização e transcrição (se houver) da sua entrevista para que estejam cientes do conteúdo e possam aprovar ou não, todo o material a ser utilizado para o desenvolvimento da pesquisa e demais etapas posteriores. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa

Benefícios: Esta pesquisa terá como benefícios, fazer com que os professores de Educação Física do Ensino Médio, reconheçam a importância da sua historicidade e suas memórias no desenvolvimento de sua prática pedagógica e, ainda o professor pode entender melhor o seu *habitus*, desvelar as suas histórias e memórias para o melhor desenvolvimento da sua prática pedagógica, entender o que pode ser bom ou não para o seu aluno no que tange as metodologias de ensino e a prática docente como um todo, além de perceber-se como um agente importante para a construção da história da profissão.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, 5 anos após o término da pesquisa, após esse período os papéis e arquivos documentais impressos serão incinerados e os arquivos digitais, aniquilados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização. Ressalto ainda, que a qualquer momento os dados coletados e os resultados da pesquisa podem ser acessados pelos participantes e a cada nova alteração, tanto durante a transcrição quanto na textualização, ou ainda, em qualquer outra edição, serão informados e poderão ou não aceitar

Maurício

a publicação dos dados. Garanto que os resultados do estudo serão divulgados para os participantes da pesquisa, durante todo o processo de transcrição, textualização e ao final de toda a pesquisa.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pela pesquisadora responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração da Pesquisadora

Eu, Daniele Gonçalves Lisboa Gross, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima. Você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do(a) Participante

Eu, Maurício Pereira da Silva, abaixo assinado, discuti com Daniele Gonçalves Lisboa Gross sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Eu aceito, de modo voluntário, participar da pesquisa acima citada e declaro ter sido devidamente esclarecida.

Guarapuá - TO, 26 de Janeiro de 2023.

Maurício Pereira da Silva
MAURICIO PEREIRA DA SILVA
Assinatura do participante

Daniele G. Lisboa Gross
DANIELE GONÇALVES LISBOA GROSS
Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(TCLE)

Prezado(a) Senhor(a), **Cristiano dos Anjos Leandro**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Meu nome é Daniele Gonçalves Lisboa Gross, sou mestranda pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, orientanda da Professora Doutora Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do número (63) 9 9967-3800 ou através do e-mail danielegross86@gmail.com. Residente na Rua 5, Qd8 Lt9, n.323 – Residencial Daniela, CEP 77424-150, Gurupi-TO ou, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, situada à Rua 227, Quadra 66, nº 3669, Setor Universitário, CEP 74610-155, Goiânia-GO. Em caso de dúvida **sobre a ética** aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, Nº 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br.

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadoras: Daniele Gonçalves Lisboa Gross e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é discutir a história e a memória dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio do município de Gurupi no estado do Tocantins. Sua participação consistirá em responder perguntas como ex-estudante de Ensino Médio, ex-estudante de graduação em Educação Física e atual professor da área. A entrevista será sobre as vivências e experiências vividas no Ensino Médio, no Ensino Superior e na atual prática pedagógica no âmbito escolar, voltadas principalmente para as metodologias de ensino, currículo e demais temáticas que podem surgir durante a entrevista. Sua colaboração será relevante por relatar experiências que podem ter se tornado *habitus* para a sua prática docente atual, ou acontecimentos que podem ter gerado interrogações à sua carreira profissional.

Tem por **objetivo:** Desvelar as histórias e as memórias dos Professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Gurupi, buscando evidenciar os nexos culturais da relação com o seu processo de formação em três tempos de vida com as práticas pedagógicas atuais.

O procedimento de **coleta de dados** será por meio de entrevistas com os profissionais de Educação Física, que atuam no Ensino Médio de escolas da rede pública e privada de Gurupi-TO. Com cada participante, será agendado data, horário e local, de acordo com a disponibilidade dos próprios entrevistados, e, que possa resguardar e deixá-lo mais à

vontade, para responder às perguntas. O tempo destinado à entrevista será delimitado pelo próprio entrevistado ou entrevistada de modo que não comprometa o desenvolvimento de suas atividades.

A entrevista realizar-se-á com auxílio de um equipamento de áudio (Gravador de voz digital), para a gravação das respostas, procurando deixar o professor e/ou a professora, à vontade para responder as questões. As entrevistas são abertas e semiestruturadas, com questões geradoras que delinearão a temática da pesquisa, além da utilização do gravador de áudio, também utilizaremos de um diário de campo, com o propósito de registrar o máximo de informações e para possíveis e importantes apontamentos.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo aos participantes em relação ao constrangimento durante as entrevistas, por se tratar de fontes orais e, nos desconfortos de investigar questões particulares e íntimas da sua história de vida que até então você não estava disposto a revelar para a sociedade, percebendo só a partir de então que seus relatos são parte integrante da história. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, a pesquisadora fará uma visita prévia nas escolas, locais da pesquisa, convidando os professores e as professoras para participar da pesquisa e somente serão entrevistados aqueles que estiverem totalmente cientes dos objetivos propostos, das etapas da entrevista e pesquisa e estejam à vontade para responder as perguntas e gravar as suas narrativas. As entrevistas acontecerão no local e horário que melhor atender ao entrevistado, onde estejam presentes apenas o participante e a pesquisadora (entrevistadora), para que não haja qualquer tipo de constrangimento com a presença de terceiros, visando deixá-los à vontade para que possam rememorar suas lembranças. Com relação ao risco de exposição, o participante receberá a transcrição, textualização e transcrição (se houver) da sua entrevista para que estejam cientes do conteúdo e possam aprovar ou não, todo o material a ser utilizado para o desenvolvimento da pesquisa e demais etapas posteriores. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa

Benefícios: Esta pesquisa terá como benefícios, fazer com que os professores de Educação Física do Ensino Médio, reconheçam a importância da sua historicidade e suas memórias no desenvolvimento de sua prática pedagógica e, ainda o professor pode entender melhor o seu *habitus*, desvelar as suas histórias e memórias para o melhor desenvolvimento da sua prática pedagógica, entender o que pode ser bom ou não para o seu aluno no que tange as metodologias de ensino e a prática docente como um todo, além de perceber-se como um agente importante para a construção da história da profissão.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, 5 anos após o término da pesquisa, após esse período os papéis e arquivos documentais impressos serão incinerados e os arquivos digitais, aniquilados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização. Ressalto ainda, que a qualquer momento os dados coletados e os resultados da pesquisa podem ser acessados pelos participantes e a cada nova alteração, tanto durante a transcrição quanto na textualização, ou ainda, em qualquer outra edição, serão informados e poderão ou não aceitar

a publicação dos dados. Garanto que os resultados do estudo serão divulgados para os participantes da pesquisa, durante todo o processo de transcrição, textualização e ao final de toda a pesquisa.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pela pesquisadora responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração da Pesquisadora

Eu, Daniele Gonçalves Lisboa Gross, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima. Você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do(a) Participante

Eu, CRISTIANO DOS ANJOS LEANDRO, abaixo assinado, discuti com Daniele Gonçalves Lisboa Gross sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Eu aceito, de modo voluntário, participar da pesquisa acima citada e declaro ter sido devidamente esclarecida.

Quirupí-TO, 25, de Janeiro de 2023.

Cristiano dos Anjos Leandro.
CRISTIANO DOS ANJOS LEANDRO
Assinatura do participante

Daniele G. Lisboa Gross
DANIELE GONÇALVES LISBOA GROSS
Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Prezado(a) Senhor(a), **Jorge Luiz Rodrigues Mota Junyor**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Meu nome é Daniele Gonçalves Lisboa Gross, sou mestranda pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, orientanda da Professora Doutora Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do número (63) 9 9967-3800 ou através do e-mail danielegross86@gmail.com. Residente na Rua 5, Qd8 Lt9, n.323 – Residencial Daniela, CEP 77424-150, Gurupi-TO ou, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, situada à Rua 227, Quadra 66, nº 3669, Setor Universitário, CEP 74610-155, Goiânia-GO. Em caso de dúvida **sobre a ética** aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, Nº 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br.

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadoras: Daniele Gonçalves Lisboa Gross e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é discutir a história e a memória dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio do município de Gurupi no estado do Tocantins. Sua participação consistirá em responder perguntas como ex-estudante de Ensino Médio, ex-estudante de graduação em Educação Física e atual professor da área. A entrevista será sobre as vivências e experiências vividas no Ensino Médio, no Ensino Superior e na atual prática pedagógica no âmbito escolar, voltadas principalmente para as metodologias de ensino, currículo e demais temáticas que podem surgir durante a entrevista. Sua colaboração será relevante por relatar experiências que podem ter se tornado *habitus* para a sua prática docente atual, ou acontecimentos que podem ter gerado interrogações à sua carreira profissional.

Tem por **objetivo:** Desvelar as histórias e as memórias dos Professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Gurupi, buscando evidenciar os nexos culturais da relação com o seu processo de formação em três tempos de vida com as práticas pedagógicas atuais.

O procedimento de **coleta de dados** será por meio de entrevistas com os profissionais de Educação Física, que atuam no Ensino Médio de escolas da rede pública e privada de Gurupi-TO. Com cada participante, será agendado data, horário e local, de acordo com a disponibilidade dos próprios entrevistados, e, que possa resguardar e deixá-lo mais à



vontade, para responder às perguntas. O tempo destinado à entrevista será delimitado pelo próprio entrevistado ou entrevistada de modo que não comprometa o desenvolvimento de suas atividades.

A entrevista realizar-se-á com auxílio de um equipamento de áudio (Gravador de voz digital), para a gravação das respostas, procurando deixar o professor e/ou a professora, à vontade para responder as questões. As entrevistas são abertas e semiestruturadas, com questões geradoras que delinearão a temática da pesquisa, além da utilização do gravador de áudio, também utilizaremos de um diário de campo, com o propósito de registrar o máximo de informações e para possíveis e importantes apontamentos.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo aos participantes em relação ao constrangimento durante as entrevistas, por se tratar de fontes orais e, nos desconfortos de investigar questões particulares e íntimas da sua história de vida que até então você não estava disposto a revelar para a sociedade, percebendo só a partir de então que seus relatos são parte integrante da história. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, a pesquisadora fará uma visita prévia nas escolas, locais da pesquisa, convidando os professores e as professoras para participar da pesquisa e somente serão entrevistados aqueles que estiverem totalmente cientes dos objetivos propostos, das etapas da entrevista e pesquisa e estejam à vontade para responder as perguntas e gravar as suas narrativas. As entrevistas acontecerão no local e horário que melhor atender ao entrevistado, onde estejam presentes apenas o participante e a pesquisadora (entrevistadora), para que não haja qualquer tipo de constrangimento com a presença de terceiros, visando deixá-los à vontade para que possam rememorar suas lembranças. Com relação ao risco de exposição, o participante receberá a transcrição, textualização e transcrição (se houver) da sua entrevista para que estejam cientes do conteúdo e possam aprovar ou não, todo o material a ser utilizado para o desenvolvimento da pesquisa e demais etapas posteriores. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa

Benefícios: Esta pesquisa terá como benefícios, fazer com que os professores de Educação Física do Ensino Médio, reconheçam a importância da sua historicidade e suas memórias no desenvolvimento de sua prática pedagógica e, ainda o professor pode entender melhor o seu *habitus*, desvelar as suas histórias e memórias para o melhor desenvolvimento da sua prática pedagógica, entender o que pode ser bom ou não para o seu aluno no que tange as metodologias de ensino e a prática docente como um todo, além de perceber-se como um agente importante para a construção da história da profissão.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, 5 anos após o término da pesquisa, após esse período os papéis e arquivos documentais impressos serão incinerados e os arquivos digitais, aniquilados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização. Ressalto ainda, que a qualquer momento os dados coletados e os resultados da pesquisa podem ser acessados pelos participantes e a cada nova alteração, tanto durante a transcrição quanto na textualização, ou ainda, em qualquer outra edição, serão informados e poderão ou não aceitar



a publicação dos dados. Garanto que os resultados do estudo serão divulgados para os participantes da pesquisa, durante todo o processo de transcrição, textualização e ao final de toda a pesquisa.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pela pesquisadora responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração da Pesquisadora

Eu, Daniele Gonçalves Lisboa Gross, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima. Você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do(a) Participante

Eu, Jorge Luiz Rodrigues Mota Júnior, abaixo assinado, discuti com Daniele Gonçalves Lisboa Gross sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Eu aceito, de modo voluntário, participar da pesquisa acima citada e declaro ter sido devidamente esclarecida.

Quipizi-TO, 18, de Janeiro de 2023.

Jorge Luiz R. M. Júnior
JORGE LUIZ RODRIGUES MOTA JUNYOR
Assinatura do participante

Daniele G. Lisboa Gross
DANIELE GONÇALVES LISBOA GROSS
Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)

Prezado(a) Senhor(a), **Sakay Barbosa leite**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Meu nome é Daniele Gonçalves Lisboa Gross, sou mestranda pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, orientanda da Professora Doutora Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do número (63) 9 9967-3800 ou através do e-mail danielegross86@gmail.com. Residente na Rua 5, Qd8 Lt9, n.323 – Residencial Daniela, CEP 77424-150, Gurupi-TO ou, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, situada à Rua 227, Quadra 66, nº 3669, Setor Universitário, CEP 74610-155, Goiânia-GO. Em caso de dúvida **sobre a ética** aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, Nº 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br.

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadoras: Daniele Gonçalves Lisboa Gross e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é discutir a história e a memória dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio do município de Gurupi no estado do Tocantins. Sua participação consistirá em responder perguntas como ex-estudante de Ensino Médio, ex-estudante de graduação em Educação Física e atual professor da área. A entrevista será sobre as vivências e experiências vividas no Ensino Médio, no Ensino Superior e na atual prática pedagógica no âmbito escolar, voltadas principalmente para as metodologias de ensino, currículo e demais temáticas que podem surgir durante a entrevista. Sua colaboração será relevante por relatar experiências que podem ter se tornado *habitus* para a sua prática docente atual, ou acontecimentos que podem ter gerado interrogações à sua carreira profissional.

Tem por **objetivo:** Desvelar as histórias e as memórias dos Professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Gurupi, buscando evidenciar os nexos culturais da relação com o seu processo de formação em três tempos de vida com as práticas pedagógicas atuais.

O procedimento de **coleta de dados** será por meio de entrevistas com os profissionais de Educação Física, que atuam no Ensino Médio de escolas da rede pública e privada de Gurupi-TO. Com cada participante, será agendado data, horário e local, de acordo com a disponibilidade dos próprios entrevistados, e, que possa resguardar e deixá-lo mais à

vontade, para responder às perguntas. O tempo destinado à entrevista será delimitado pelo próprio entrevistado ou entrevistada de modo que não comprometa o desenvolvimento de suas atividades.

A entrevista realizar-se-á com auxílio de um equipamento de áudio (Gravador de voz digital), para a gravação das respostas, procurando deixar o professor e/ou a professora, à vontade para responder as questões. As entrevistas são abertas e semiestruturadas, com questões geradoras que delinearão a temática da pesquisa, além da utilização do gravador de áudio, também utilizaremos de um diário de campo, com o propósito de registrar o máximo de informações e para possíveis e importantes apontamentos.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo aos participantes em relação ao constrangimento durante as entrevistas, por se tratar de fontes orais e, nos desconfortos de investigar questões particulares e íntimas da sua história de vida que até então você não estava disposto a revelar para a sociedade, percebendo só a partir de então que seus relatos são parte integrante da história. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, a pesquisadora fará uma visita prévia nas escolas, locais da pesquisa, convidando os professores e as professoras para participar da pesquisa e somente serão entrevistados aqueles que estiverem totalmente cientes dos objetivos propostos, das etapas da entrevista e pesquisa e estejam à vontade para responder as perguntas e gravar as suas narrativas. As entrevistas acontecerão no local e horário que melhor atender ao entrevistado, onde estejam presentes apenas o participante e a pesquisadora (entrevistadora), para que não haja qualquer tipo de constrangimento com a presença de terceiros, visando deixá-los à vontade para que possam rememorar suas lembranças. Com relação ao risco de exposição, o participante receberá a transcrição, textualização e transcrição (se houver) da sua entrevista para que estejam cientes do conteúdo e possam aprovar ou não, todo o material a ser utilizado para o desenvolvimento da pesquisa e demais etapas posteriores. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa

Benefícios: Esta pesquisa terá como benefícios, fazer com que os professores de Educação Física do Ensino Médio, reconheçam a importância da sua historicidade e suas memórias no desenvolvimento de sua prática pedagógica e, ainda o professor pode entender melhor o seu *habitus*, desvelar as suas histórias e memórias para o melhor desenvolvimento da sua prática pedagógica, entender o que pode ser bom ou não para o seu aluno no que tange as metodologias de ensino e a prática docente como um todo, além de perceber-se como um agente importante para a construção da história da profissão.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, 5 anos após o término da pesquisa, após esse período os papéis e arquivos documentais impressos serão incinerados e os arquivos digitais, aniquilados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização. Ressalto ainda, que a qualquer momento os dados coletados e os resultados da pesquisa podem ser acessados pelos participantes e a cada nova alteração, tanto durante a transcrição quanto na textualização, ou ainda, em qualquer outra edição, serão informados e poderão ou não aceitar



a publicação dos dados. Garanto que os resultados do estudo serão divulgados para os participantes da pesquisa, durante todo o processo de transcrição, textualização e ao final de toda a pesquisa.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pela pesquisadora responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração da Pesquisadora

Eu, Daniele Gonçalves Lisboa Gross, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima. Você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do(a) Participante

Eu, Sakay Barbosa Leite, abaixo assinado, discuti com Daniele Gonçalves Lisboa Gross sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Eu aceito, de modo voluntário, participar da pesquisa acima citada e declaro ter sido devidamente esclarecida.

Guarapuá - TO, 25, de Janeiro de 2023.

Sakay Barbosa Leite

SAKAY BARBOSA LEITE

Assinatura do participante

Daniele G. Lisboa Gross

DANIELE GONÇALVES LISBOA GROSS

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(TCLE)

Prezado(a) Senhor(a), **Mônia Praxedes**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Meu nome é Daniele Gonçalves Lisboa Gross, sou mestranda pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, orientanda da Professora Doutora Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do número (63) 9 9967-3800 ou através do e-mail danielegross86@gmail.com. Residente na Rua 5, Qd8 Lt9, n.323 – Residencial Daniela, CEP 77424-150, Gurupi-TO ou, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, situada à Rua 227, Quadra 66, nº 3669, Setor Universitário, CEP 74610-155, Goiânia-GO. Em caso de dúvida **sobre a ética** aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, Nº 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br.

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadoras: Daniele Gonçalves Lisboa Gross e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é discutir a história e a memória dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio do município de Gurupi no estado do Tocantins. Sua participação consistirá em responder perguntas como ex-estudante de Ensino Médio, ex-estudante de graduação em Educação Física e atual professor da área. A entrevista será sobre as vivências e experiências vividas no Ensino Médio, no Ensino Superior e na atual prática pedagógica no âmbito escolar, voltadas principalmente para as metodologias de ensino, currículo e demais temáticas que podem surgir durante a entrevista. Sua colaboração será relevante por relatar experiências que podem ter se tornado *habitus* para a sua prática docente atual, ou acontecimentos que podem ter gerado interrogações à sua carreira profissional.

Tem por **objetivo:** Desvelar as histórias e as memórias dos Professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Gurupi, buscando evidenciar os nexos culturais da relação com o seu processo de formação em três tempos de vida com as práticas pedagógicas atuais.

O procedimento de **coleta de dados** será por meio de entrevistas com os profissionais de Educação Física, que atuam no Ensino Médio de escolas da rede pública e privada de Gurupi-TO. Com cada participante, será agendado data, horário e local, de acordo com a disponibilidade dos próprios entrevistados, e, que possa resguardar e deixá-lo mais à



vontade, para responder às perguntas. O tempo destinado à entrevista será delimitado pelo próprio entrevistado ou entrevistada de modo que não comprometa o desenvolvimento de suas atividades.

A entrevista realizar-se-á com auxílio de um equipamento de áudio (Gravador de voz digital), para a gravação das respostas, procurando deixar o professor e/ou a professora, à vontade para responder as questões. As entrevistas são abertas e semiestruturadas, com questões geradoras que delinearão a temática da pesquisa, além da utilização do gravador de áudio, também utilizaremos de um diário de campo, com o propósito de registrar o máximo de informações e para possíveis e importantes apontamentos.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo aos participantes em relação ao constrangimento durante as entrevistas, por se tratar de fontes orais e, nos desconfortos de investigar questões particulares e íntimas da sua história de vida que até então você não estava disposto a revelar para a sociedade, percebendo só a partir de então que seus relatos são parte integrante da história. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, a pesquisadora fará uma visita prévia nas escolas, locais da pesquisa, convidando os professores e as professoras para participar da pesquisa e somente serão entrevistados aqueles que estiverem totalmente cientes dos objetivos propostos, das etapas da entrevista e pesquisa e estejam à vontade para responder as perguntas e gravar as suas narrativas. As entrevistas acontecerão no local e horário que melhor atender ao entrevistado, onde estejam presentes apenas o participante e a pesquisadora (entrevistadora), para que não haja qualquer tipo de constrangimento com a presença de terceiros, visando deixá-los à vontade para que possam rememorar suas lembranças. Com relação ao risco de exposição, o participante receberá a transcrição, textualização e transcrição (se houver) da sua entrevista para que estejam cientes do conteúdo e possam aprovar ou não, todo o material a ser utilizado para o desenvolvimento da pesquisa e demais etapas posteriores. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa

Benefícios: Esta pesquisa terá como benefícios, fazer com que os professores de Educação Física do Ensino Médio, reconheçam a importância da sua historicidade e suas memórias no desenvolvimento de sua prática pedagógica e, ainda o professor pode entender melhor o seu *habitus*, desvelar as suas histórias e memórias para o melhor desenvolvimento da sua prática pedagógica, entender o que pode ser bom ou não para o seu aluno no que tange as metodologias de ensino e a prática docente como um todo, além de perceber-se como um agente importante para a construção da história da profissão.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, 5 anos após o término da pesquisa, após esse período os papéis e arquivos documentais impressos serão incinerados e os arquivos digitais, aniquilados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização. Ressalto ainda, que a qualquer momento os dados coletados e os resultados da pesquisa podem ser acessados pelos participantes e a cada nova alteração, tanto durante a transcrição quanto na textualização, ou ainda, em qualquer outra edição, serão informados e poderão ou não aceitar



a publicação dos dados. Garanto que os resultados do estudo serão divulgados para os participantes da pesquisa, durante todo o processo de transcrição, textualização e ao final de toda a pesquisa.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pela pesquisadora responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração da Pesquisadora

Eu, Daniele Gonçalves Lisboa Gross, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima. Você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do(a) Participante

Eu, Mônia Praxedes, abaixo assinado, discuti com Daniele Gonçalves Lisboa Gross sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Eu aceito, de modo voluntário, participar da pesquisa acima citada e declaro ter sido devidamente esclarecida.

Guarapuá - TO, 23 de Janeiro de 2023.

Mônia Praxedes
MÔNIA PRAXEDES
Assinatura do participante

Daniele Gonçalves L. Gross
DANIELE GONÇALVES LISBOA GROSS
Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Desenvolveu-se a partir de temáticas específicas e de questões geradoras:

1) IDENTIFICAÇÃO (Construção do perfil, por questões objetivas):

Data de nascimento? Naturalidade? Onde reside? Onde cursou o Ensino Médio? Quando formou no Ensino Médio? Quando ingressou e formou no Ensino Superior? Onde cursou o Ensino Superior? Onde trabalha? Enquadramento funcional? Quanto tempo trabalha com o Ensino Médio? Tem experiências anteriores com o Ensino Médio? Onde? Quando? Por quanto tempo?

2) HISTÓRIA E MEMÓRIAS DO ENSINO MÉDIO:

Conte sua história, descreva suas memórias no Ensino Médio: Como foi a sua formação pessoal e intelectual durante o Ensino Médio? Quais os pontos importantes que marcaram a sua trajetória enquanto jovem secundarista? Descreva como acontecia as suas aulas de Educação Física.

3) HISTÓRIA E MEMÓRIAS DO ENSINO SUPERIOR (Formação Profissional):

Conte sua história, descreva suas memórias no Ensino Superior: Como foi a sua formação profissional durante o Ensino Superior? Quais os pontos importantes que marcaram a sua trajetória na formação profissional? Descreva quais foram suas inspirações e motivações durante sua vida acadêmica na Educação Física, lembre-se de apresentar os pontos positivos e negativos da sua formação. Quais métodos de ensino para a Educação Física foram apresentados durante sua formação?

4) A PRÁTICA DOCENTE ATUAL:

Quais são as experiências que adquiriu no Ensino Médio que trouxe para sua prática docente atual? Há influências de sua formação acadêmica, enquanto jovem secundarista e universitário, para a sua vida profissional atual? Quais métodos de ensino, desenvolvidos atualmente, vem das suas experiências de vida e estudo? Quais foram as experiências vivenciadas no ENSINO MÉDIO enquanto jovem secundarista e no ENSINO SUPERIOR, enquanto acadêmico do curso de Educação Física, que contribuíram/influenciaram para a sua prática pedagógica atual, com as aulas de Educação Física no Ensino Médio?

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pesquisador: Daniele Gonçalves Lisboa Gross

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 64389222.4.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goias

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.767.951

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para fins de seleção.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura.

Orientadora: Profª Drª Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

Segunda a pesquisadora, é “ uma pesquisa do tipo história oral temática combinada com uma pesquisa bibliográfica envolvendo a temática e objeto deste estudo, a Educação Física no Ensino Médio sob o ponto de vista dos professores de Gurupi-TO. O corpus oral, desenvolver-se-á por meio de um roteiro individual e outro coletivo que conduzirá as entrevistas – abertas e semiestruturada.”

“O projeto integra o núcleo de pesquisas desenvolvidas na linha de pesquisa, Educação, Sociedade e Cultura e no Diretório de Pesquisa do CNPq -PROPE/PUC-Goias, Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais.”

“As fontes orais se constituirão na entrevista com Professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio de escolas da rede pública e privada do município de Gurupi no Estado do Tocantins.”

“Para a coleta de dados, utilizar-se-á como instrumentos: entrevistas abertas e semiestruturadas, com questões geradoras, o auxílio de um gravador de áudio e um diário de campo, com o

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 5.767.951

propósito de registrar o máximo de informações dos participantes e para possíveis e importantes apontamentos.”

Participantes:

“pesquisa desenvolver-se-á com 14 professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio – Regular e Técnico, do município de Gurupi no Estado do Tocantins”.

Participarão da pesquisa 14 professores de Educação Física com idades entre 18 e 60 anos, do sexo masculino e feminino, que atuam no Ensino Médio – Regular e Técnico, do município de Gurupi no Estado do Tocantins.

Critério de Inclusão: Serão selecionados Professores que sejam graduados em Licenciatura – Educação Física de ambos os sexos, que estiverem atuando no Ensino Médio (Regular e Técnico) há pelo menos um ano e, aceitem participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Critério de Exclusão: Serão excluídos da amostra, os professores que não se enquadrarem nos critérios de inclusão supracitados, assim como: - não ser graduado na área; - não atuar na Educação Física do Ensino Médio; - atuarem a menos de um ano na área de Educação Física no Ensino Médio; - estar apenas em substituição de professores afastados por licença médica ou por outros motivos; - não aceitar participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

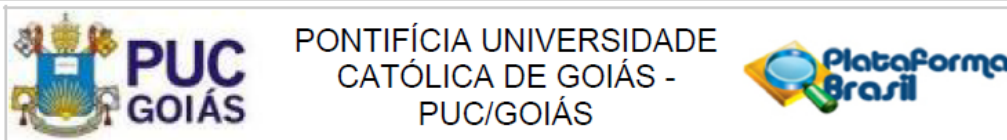
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desvelar as histórias e as memórias dos Professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Gurupi, buscando evidenciar os nexos culturais da relação com o seu processo de formação em três tempos de vida com as práticas pedagógicas atuais.

Objetivos Secundários:

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e	
Bairro: Setor Universitário	CEP: 74.605-010
UF: GO	Município: GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512	E-mail: cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 5.767.951

- Desvelar a história e memória dos Professores de Educação Física, a partir de suas lembranças da disciplina, sob o olhar de quando jovem secundarista (Etapa I);
- Resgatar o processo de formação destes profissionais, quando de suas memórias como universitário com destaque para o currículo, tendências teóricas predominantes e campos profissionais (Etapa II);
- Caracterizar, mapeando-se as práticas pedagógicas dos docentes de Educação Física do Ensino Médio e suas relações com as histórias e memórias dos três tempos de vida (Etapa III).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com as informações contidas no arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS.pdf, item Riscos e Benefícios:

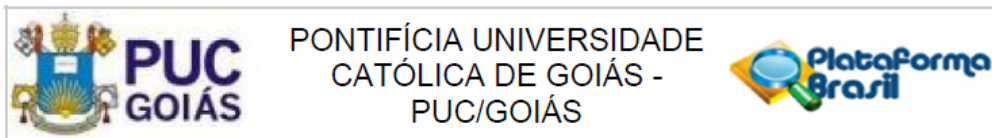
"Riscos

Essa pesquisa, apresenta um risco mínimo aos participantes em relação ao constrangimento durante as entrevistas, por se tratar de fontes orais. Para minimizar tais riscos as pesquisadoras farão uma visita prévia nas escolas, locais da pesquisa, convidando os professores e as professoras para participar da pesquisa e somente serão entrevistados aqueles que estiverem totalmente cientes dos objetivos propostos, das etapas da entrevista e pesquisa e estejam à vontade para responder as perguntas e gravar as suas narrativas. As entrevistas acontecerão no local e horário que melhor atender ao entrevistado ou à entrevistada, onde estejam presentes apenas o participante e a pesquisadora (entrevistadora), para que não haja qualquer tipo de constrangimento com terceiros, visando deixá-los à vontade para que possam rememorar suas lembranças. Outro risco, está na exposição do participante ou da participante nos resultados apresentados na pesquisa, já que sua identidade pode surgir nos entrecruzamentos da discussão, todavia, para minimizar tal exposição, o participante receberá a transcrição, textualização e transcrição da sua entrevista para que estejam cientes do conteúdo e possam aprovar ou não, todo o material a ser utilizado para o desenvolvimento da pesquisa e demais etapas posteriores.

Benefícios:

Seus benefícios serão no sentido de fazer com que os professores de Educação Física do Ensino Médio, reconheçam a importância da sua historicidade e suas memórias no desenvolvimento de

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
 Bairro: Setor Universitário CEP: 74.605-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3946-1512 E-mail: cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 5.767.951

sua prática pedagógica. Notadamente, sua prática pode ser mais interessante e ao retornar às suas memórias o desenvolvimento das suas aulas pode desvelar novas propostas para uma Educação Física de qualidade. Os benefícios proporcionados através da pesquisa são, resumidamente: o professor ou a professora entender melhor o seu habitus, desvelar as suas histórias e memórias para o melhor desenvolvimento da sua prática pedagógica, entendendo o que pode ser bom ou não para o seu aluno no que tange as metodologias de ensino e a prática docente como um todo, ao ponto de ser capaz de encontrar novos caminhos. A partir de tal pesquisa, os professores e as professoras podem ainda entender a importância do trabalho que desenvolvem com os alunos e alunas do Ensino Médio, percebendo a sua própria trajetória de vida e se reconhecendo na mesma situação que eles. Assim, se torna mais fácil compreender o melhor caminho a percorrer, para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, além de mostrar para as gerações posteriores o quanto significativo foi toda a sua historicidade, as suas memórias, experiências e vivências para se tornar o profissional que é atualmente".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa do tipo história oral temática combinada com uma pesquisa bibliográfica envolvendo a temática e objeto deste estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam na plataforma Brasil todos os documentos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há óbice ético para realização da pesquisa portanto a mesma considera-se APROVADA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após avaliação deste Comitê de Ética em Pesquisa, o mesmo decide considerar o projeto APROVADO.

INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

1. A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 5.767.951

sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.

2. O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.

3. O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para verificação do cumprimento das resoluções pertinentes.

4. Cabe ao pesquisador cumprir com o preconizado pelas Resoluções pertinentes à proposta de pesquisa aprovada, garantindo seguimento fiel ao protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2033984.pdf	16/11/2022 11:04:39		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_COPARTICIPANTE.pdf	16/11/2022 11:04:25	Daniele Gonçalves Lisbôa Gross	Aceito
Outros	RESPOSTA_PENDENCIA.docx	03/11/2022 18:55:04	Daniele Gonçalves Lisbôa Gross	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PreProjeto_CEP_ALTERADO.docx	03/11/2022 18:54:33	Daniele Gonçalves Lisbôa Gross	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_TCLE.docx	03/11/2022 18:54:21	Daniele Gonçalves Lisbôa Gross	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_DanieleGross.pdf	20/10/2022 14:43:20	Daniele Gonçalves Lisbôa Gross	Aceito
Outros	Anexol_RoteirodeEntrevista.docx	20/10/2022 10:46:17	Daniele Gonçalves Lisbôa Gross	Aceito
Outros	Pesquisadora_MariaZeneide.pdf	20/10/2022 10:44:31	Daniele Gonçalves Lisbôa Gross	Aceito
Outros	Pesquisadora_DanieleGross.pdf	20/10/2022 10:44:09	Daniele Gonçalves Lisbôa Gross	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
 Bairro: Setor Universitário CEP: 74.605-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3946-1512 E-mail: cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 5.767.951

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 21 de Novembro de 2022

Assinado por:
Vania Rodriguez
(Coordenador(a))