

O percurso formativo do professor de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos

The formative journey of Physical Education teachers in Youth and Adult Education

El recorrido formativo del profesor de Educación Física en la Educación de Jóvenes y Adultos

Patrick da Silveira Gonçalves  

Elisandro Schultz Wittizorecki  

Resumo

O presente estudo buscou compreender como o processo de construção histórica do professorado de Educação Física direciona-os para a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Participaram da pesquisa dois professores de Educação Física da Rede Pública Municipal de Canoas, Rio Grande do Sul. Para a produção de informações, a pesquisa lançou mão de entrevistas. Entendemos que os os contextos que levam esses professores à EJA são diversos, variando entre a necessidade de cumprir a carga horária prevista para professores ingressantes e a complementação da renda defasada, demonstrando a ausência de critérios objetivos para a designação de professores a essa modalidade. Essas condições indicam um descompromisso das políticas de formação com as especificidades da EJA, impactando negativamente o desenvolvimento pedagógico nessa área. Além disso, observou-se que a intensificação do trabalho e a precarização das condições laborais contribuem para uma prática docente fragmentada e desalinhada com os princípios emancipatórios da EJA, o que pode comprometer a qualidade do ensino oferecido.

Palavras-chave: Docência; Educação Física; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

The present study aimed to understand how the historical construction process of Physical Education teachers directs them toward working in Youth and Adult Education (YAE). Two Physical Education teachers from the Municipal Public Network of Canoas, Rio Grande do Sul, participated in the research. For data collection, interviews were conducted. We understand that the contexts leading these teachers to YAE are diverse, ranging from the need to fulfill the required workload for newly hired teachers to supplementing stagnant income, demonstrating the lack of objective criteria for assigning teachers to this modality. These conditions indicate a lack of commitment in training policies to the specificities of YAE, negatively impacting the pedagogical development in this area. Moreover, it was observed that the intensification of work and the precarious labor conditions contribute to a fragmented teaching practice misaligned with the emancipatory principles of YAE, which can compromise the quality of the education provided.

Keywords: Teaching; Physical Education; Youth and Adult Education.

Resumen

El presente estudio buscó comprender cómo el proceso de construcción histórica del profesorado de Educación Física los dirige hacia la actuación en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Participaron en la investigación dos profesores de Educación Física de la Red Pública Municipal de Canoas, Rio Grande do Sul. Para la producción de datos, se realizaron entrevistas. Entendemos que los contextos que llevan a estos profesores a la EJA son diversos, variando entre la necesidad de cumplir con la carga horaria prevista para los profesores ingresantes y la complementación de ingresos defasados, lo que demuestra la ausencia de criterios objetivos para la asignación de profesores a esta modalidad. Estas

condiciones indican un descompromiso de las políticas de formación con las especificidades de la EJA, impactando negativamente el desarrollo pedagógico en esta área. Además, se observó que la intensificación del trabajo y la precarización de las condiciones laborales contribuyen a una práctica docente fragmentada y desalineada con los principios emancipatorios de la EJA, lo que puede comprometer la calidad de la educación ofrecida.

Palabras clave: Docencia; Educación Física; Educación de Jóvenes y Adultos.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica que surge para superar as desigualdades sociais que historicamente se constituíram na sociedade brasileira. Entendendo que, enquanto movimento popular, ela ocorre no sentido de emancipar os sujeitos historicamente excluídos da educação escolarizada, mas estando inserida em um tempo e espaço que tem sofrido com as constantes investidas dos grupos que exercem a hegemonia no cenário educacional, está sujeita a contradições que são refletidas nos componentes curriculares (Manfredi, 1981). Entre eles, a Educação Física, que também é atravessada por interesses capitalistas, neoliberalistas e conservadores, tanto em sua constituição histórica quanto em como também, inserida na sociedade, apresenta ressonâncias das reformas trabalhistas e de ensino¹ que têm desencadeado o acelerado crescimento dos processos de terceirização em condições de subemprego pela ausência de vínculos e condições precarizadas, como se tem visto nos fenômenos atualmente conhecidos como *uberização*, *walmartização* e *ifoodização*. Assim como o sucateamento da educação pública em todos os níveis de ensino pelos recursos cada vez mais escassos, retirando dos estudantes o direito a uma educação plena sob as custas de um currículo voltado ao mercado (Côrtes, 2021).

No bojo do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, encontram-se os professores que, historicamente se constituem pelos saberes provenientes de fontes sociais pelas quais experienciam e se integram, materializando a sua concepção de docência e que têm, em seu trabalho, também reverberado os avanços neoliberais e neoconservadores (Aguiar; Berwanger, 2022) fazendo-os que não consigam agir na direção de uma educação emancipatória para estudantes-trabalhadores. Diante disso, o presente estudo buscou compreender como o processo de construção histórica do professorado de Educação Física direciona-os para a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este estudo se aprofunda nas narrativas de dois professores da Rede Municipal de Canoas, Rio Grande do Sul.

Por meio dessa pesquisa, esperamos contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas em Educação Física na EJA, reconhecendo suas peculiaridades e ampliando o debate sobre a formação docente voltada para esse campo de atuação. Com a palavra, os professores entrevistados, Oliveira e Araucária nos oferecem suas perspectivas, enriquecendo o cenário acadêmico e proporcionando subsídios para uma abordagem mais efetiva e inclusiva da Educação Física na EJA.

¹ Destacamos aqui a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017), a Lei nº 13.429/2017 e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

Percurso metodológico

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a entrevista narrativa como principal instrumento de produção de informações para investigar o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos em Canoas, Rio Grande do Sul. A pesquisa se baseia em critérios éticos e cuidados para garantir a validade interpretativa e a preservação das identidades dos colaboradores.

O estudo buscou compreender os significados das ações e relações humanas, bem como a posição histórico-político-social do pesquisador no mundo. Essa abordagem se dedica a aprofundar os significados atribuídos pelas pessoas em relação ao fenômeno estudado, indo além de equações e estatísticas comuns em abordagens quantitativas. A pesquisa qualitativa se baseia na atividade situada do observador e estuda as coisas em seus cenários naturais, buscando compreender os fenômenos a partir dos significados atribuídos pelas pessoas (Denzin; Lincoln, 2006).

A negociação para acesso ao campo de pesquisa ocorreu no contexto da Educação de Jovens e Adultos em Canoas/RS. O município foi escolhido por fazer parte da Região Metropolitana de Porto Alegre, onde o grupo de pesquisa F3P-EFICE² já vem produzindo importantes contribuições à construção e compreensão da docência.

O estudo qualitativo utilizou a entrevista narrativa como principal instrumento de produção de informações. Esse tipo de entrevista permite ao pesquisador obter informações de forma abrangente, possibilitando a compreensão das experiências subjetivas dos colaboradores (Flick, 2009). A validade do conteúdo se deu pela apreciação de banca avaliadora, composta por três docentes doutores, com vasta experiência em pesquisa qualitativa, além de apreciação por grupo de pesquisa F3P-EFICE. O processo analítico seguiu as cinco etapas descritas por Moraes (1999). Neste processo, inicialmente, fizemos a preparação das informações; na sequência realizamos a identificação de unidades de significados a partir das falas dos professores colaboradoras; em seguida, agrupamos tais unidades de acordo com as suas relações entre si, formando conceitos mais gerais, de onde emergiram as categorias de análise. Por último, e como se encontra neste artigo, realizamos a descrição e interpretação de tais falas. Além das entrevistas, foi realizada uma análise documental, focada exclusivamente no Referencial Curricular de Canoas. Esta análise seguiu as etapas descritas por Cechinel *et al.* (2016) e Cellard (2008), iniciando pela avaliação preliminar do documento, levando em consideração seu contexto, autoria, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. A partir disso, realizamos a análise documental propriamente dita, integrando todos esses elementos para aprofundar a compreensão do problema de pesquisa, considerando unicamente o Referencial Curricular como a base documental.

² Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. É integrado por professores/as e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da UFRGS e professores/as de diferentes redes de ensino dedicadas à Educação Básica e ao Ensino Superior.

Os autores entraram em contato com a assessoria da Secretaria Municipal de Educação de Canoas e identificaram cinco professores de Educação Física que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Em relação à busca pelas escolas, o primeiro critério estabelecido foi ofertar a escolarização na modalidade de Jovens e Adultos. A Prefeitura de Canoas, por meio da Secretaria Municipal da Educação (SME), oferta vagas de EJA nos ensinos fundamental e médio em dez escolas do município, principalmente no turno da noite. O segundo critério estabelecido foi a instituição oferecer o componente curricular da Educação Física. Fizemos a busca por compreender como e onde este componente curricular se desenvolve dentro das instituições escolares. Nossas buscas partiram de contatos de pessoas próximas que já atuam na rede municipal de ensino. O terceiro critério estabelecido para a seleção das escolas do campo foi contar com a presença de um professor de Educação Física que atue na instituição. Outra vez, os contatos nos foram úteis, haja vista que pudemos compreender com maior facilidade os locais onde havia a Educação Física sendo lecionada por professores com habilitação para tal.

Em relação aos colaboradores, elencamos três critérios de seleção. O primeiro critério estabelecido foi ser professor de Educação Física membro do cargo efetivo do magistério da Rede Municipal de Canoas. Pensamos que, ao elencar este critério, foi possível reduzir a possibilidade de limitação da pesquisa em decorrência do fim de contrato temporário do professor, o que tem se tornado comum nas redes públicas de ensino. O segundo critério foi a necessidade de o professor estar atuando com a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o problema busca compreender o trabalho docente nesta cultura específica. O terceiro critério estabelecido foi o professor colaborador apresentar disposição em participar do estudo. Os contatos foram agendados por intermédio da assessoria da EJA da Rede Municipal de Ensino de Canoas, onde foi elaborado e entregue um questionário que apresentava os objetivos da pesquisa e questionava se o professor ou professora estaria disposto a colaborar com a exequibilidade da pesquisa.

A pesquisa contou com a participação de dois docentes da EJA da Rede Municipal de Canoas. Para proteger a identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios associados a árvores do Rio Grande do Sul.

O primeiro docente, Professor Oliveira, é um profissional com vasta experiência, atuando há 15 anos na rede municipal de ensino de Canoas, sendo 10 anos dedicados à EJA. Além disso, ele também leciona na Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre, com uma carga horária total de 60 horas semanais. O segundo docente, Professor Araucária, é mais jovem e iniciou sua trajetória como docente em 2020, atuando tanto em Canoas quanto em Eldorado do Sul, também com uma carga horária de 60 horas semanais.

A análise das informações foi realizada em três etapas: preparação das informações, identificação de unidades de significados nas falas dos professores colaboradores e agrupamento dessas unidades em categorias de análise. As categorias de análise que emergiram foram as trajetórias de vida dos professores, os sentidos atribuídos ao trabalho e ao componente curricular e os arranjos atuais e seus impactos no trabalho

docente. Utilizamos, em tais análises, à transcrição das falas dos docentes de forma destacada, utilizando o recuo no parágrafo e o itálico para valorizar as suas compreensões e destacar, ao leitor, os trechos que correspondem às suas vozes.

A validade interpretativa foi assegurada por meio da devolutiva das transcrições e interpretações aos docentes colaboradores, possibilitando que pudessem revisar e sugerir modificações (Wittizorecki, 2001, 2009). Também foram realizadas triangulações entre as informações obtidas, o referencial teórico e as interpretações do pesquisador. Além disso, a construção final das interpretações foi submetida a pesquisadores externos para críticas e sugestões.

A pesquisa seguiu os cuidados éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Foram obtidas autorizações das instituições envolvidas e assinados termos de consentimento livre e esclarecido com os docentes colaboradores. Também foram preservadas as identidades dos colaboradores, substituindo seus nomes reais por nomes fictícios. A devolutiva dos resultados foi assegurada a todos os envolvidos na pesquisa.

Considerações a partir da construção da docência em Educação Física na Educação de Jovens e Adultos

A formação do ser docente tem origens diversas e que se entrelaçam com as inclinações pessoais e com os contextos nos quais os futuros professores estão inseridos. Silva e Molina Neto (2010), ao abordarem a ideia de identificação³ da docência em Educação Física trazem à tona diferentes elementos que constituem o ser docente. Entre estes elementos, destacam que a docência ocorre em uma relação dialética entre a “experiência de si” e a “experiência de relações com o mundo/com o outro” (Molina Neto, 1997). Diante disso, os espaços pelos quais os sujeitos circulam, constroem e compartilham valores são formadores da sua concepção de mundo e do entendimento da sua própria representação. Bourdieu (2002) nos convida a pensar o papel das diferentes instituições, na formação do capital cultural que cada sujeito carrega. Entre essas instituições, o autor sugere que cada sujeito recebe sua primeira formação no espaço familiar, onde constrói as primeiras significações do mundo. Para os professores entrevistados, o fato de membros familiares exercerem a docência parece ter contribuído pelo seu direcionamento à mesma área.

A minha mãe tinha uma escolinha de futebol. Então, de certo modo, eu segui os passos dela, porque fui criado nesse meio, do esporte. (Professor Araucária, entrevista)

[...] meu pai era professor também. Ele... ele dava. Ele dava aula de contabilidade à noite também numa escola, uma escola técnica de Ijuí... de contabilidade mesmo. Era uma escola cenecista. Não é? Então, também tem uma, como é que é? Tem uma veia, ainda, do velho comigo. (Professor Oliveira, entrevista)

³ Os autores utilizam do termo baseando-se na perspectiva de Melucci (2004, p. 48) “para expressar o caráter processual, autorreflexivo e construído da definição de nós mesmos”.

A partir dos depoimentos dos professores entrevistados, fica evidente que as trajetórias que os levaram à docência na EJA são diversas. Um dos fatores recorrentes, conforme discutido anteriormente, é a necessidade de os professores complementarem sua carga horária para garantir melhores condições de trabalho e renda. A carga horária intensificada, mencionada por ambos os professores, reflete um dos desafios que impactam diretamente na qualidade da atuação pedagógica. Em consonância com isso, é possível observar que, embora a inserção na EJA seja vista como uma oportunidade de manter a estabilidade financeira, também impõe sobre os docentes uma intensificação do trabalho que fragmenta suas ações pedagógicas, prejudicando, muitas vezes, o vínculo com os estudantes e o desenvolvimento de práticas alinhadas com os princípios emancipatórios da EJA.

Ao identificar os lugares da família no direcionamento laboral dos docentes, recordamos que o caminho de um dos autores também percorreu estes passos. Afinal, antes de escolher a docência como ofício, o pai dele havia sido o professor de Educação Física, atuando em redes particulares e públicas de ensino durante o seu desenvolvimento e sua mãe, apesar de não ter exercido a docência de forma profissional, realizou o curso Normal, habilitando-a para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pensamos que a influência dos pais é construída à medida que se mostra um caminho possível aos filhos. Para além disso, também é um lugar seguro a ser percorrido, pelos quais são construídos gradualmente os modelos de trabalho e ofício. Também, o imaginário social pelo qual se constitui a docência, como explicado por Arroyo (2002, p. 37), “configurou o ofício de mestre com fortes traços morais e éticos”, o que parece ser uma profissão nobre a ser desenvolvida. Neste mesmo sentido, ao pensar a formação dos professores sob a ótica da identidade profissional, é essencial introduzir o conceito de identidade herdada e visada de Dubar (2005). Para Dubar, a identidade profissional é formada através de um processo de construção social que combina a herança de representações e valores recebidos durante a trajetória escolar (identidade herdada) com as expectativas e projeções que o indivíduo faz para seu futuro profissional (identidade visada).

No contexto da formação de professores, esse processo ocorre de maneira particularmente intensa, uma vez que os futuros docentes passam anos imersos em um ambiente escolar, adquirindo uma série de crenças, práticas e representações sobre o que é ser professor e sobre o que é a escola. A identidade herdada, nesse caso, é moldada pela longa vivência escolar como aluno, que lhes transmite uma concepção tradicional de ensino, muitas vezes difícil de ser modificada. Eles assimilam práticas e discursos que os influenciam de forma quase inconsciente (Souza Júnior *et al.*, 2023; Dubar, 2005).

Por outro lado, a identidade visada surge quando o sujeito começa a se projetar como professor, almejando certo reconhecimento e tentando ajustar suas expectativas profissionais às demandas do ambiente escolar e da formação universitária. No entanto, como aponta Tardif (2012), o saber herdado da experiência escolar muitas vezes se sobrepõe ao saber acadêmico, dificultando a transformação dessas representações e práticas.

Essa dualidade entre a identidade herdada e visada reflete o conflito interno que muitos professores enfrentam ao ingressarem na docência, pois há uma tensão entre o que eles herdaram de sua experiência como alunos e o que eles visam como profissionais. A superação desse conflito, segundo Dubar (2005), é um processo contínuo de negociação identitária, que envolve não apenas a formação inicial, mas toda a carreira docente.

Acrescentamos que este é o ofício pelo qual os sujeitos possuem maior tempo para a construção de suas representações, o que pode ter contribuído para o desfecho de suas vidas profissionais. Quer dizer,

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas - e, portanto, em seu futuro local de trabalho - durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (Tardif, 2012, p. 20).

No entanto, a trajetória de professores como o professor Oliveira ilustra como essa identidade docente pode ser moldada não apenas pela vivência escolar, mas também pelos desejos iniciais e suas frustrações. Diferentemente de uma escolha direta pela docência, o professor Oliveira narra como sua aproximação com a Educação Física ocorreu após um desvio de percurso, abandonando sua formação inicial em Engenharia Mecânica, que cursava em uma universidade pública. Em sua experiência, ele relata a oportunidade de estagiar em uma grande empresa do setor armamentista brasileiro:

Eu fazia Engenharia Mecânica na UFRGS, não é? E aí eu fui fazer a seleção lá na Taurus⁴. Na época, o CIEE⁵ mandava o envelope fechado, lacrado e tu só ia pro endereço que tinha no envelope para ver o que que era. Aí cheguei lá, era Taurus. (Professor Oliveira, entrevista)

Através desse processo, Oliveira passou por uma autorreflexão sobre seu papel na sociedade. Ele percebeu que a escolha de um curso superior vai além de simplesmente preparar para um ofício, mas envolve também o posicionamento político e o impacto que se deseja ter na sociedade. Essa autorreflexão o conduziu a abandonar a Engenharia e optar pela Educação Física, vislumbrando uma atuação que se alinhasse mais às suas aspirações de transformação social.

A identidade herdada de Oliveira, formada por suas experiências e expectativas familiares e sociais sobre o sucesso e o prestígio da Engenharia, foi transformada à medida

⁴ A Taurus Armas é uma fabricante de armas de fogo brasileira sediada na cidade de São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul.

⁵ O Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) é uma associação brasileira, de direito privado, sem fins lucrativos, beneficente de assistência social e reconhecida de utilidade pública, que, dentre vários programas, possibilita aos jovens estudantes brasileiros, uma formação integral, ingressando-os ao mercado de trabalho, por meio de treinamentos e programas de estágio e aprendizagem.

que ele redefiniu sua identidade visada, buscando um campo profissional mais condizente com seus valores e aspirações. Esse processo de construção identitária reflete a constante negociação entre o que o sujeito herda das suas experiências anteriores e o que almeja construir para o futuro.

Entendeu que a escolha pelo curso superior vai além do ofício que iria desenvolver, mas também envolveria a sua atuação política dentro de um contexto, o qual ajudaria a desenvolver, como narrado no excerto a seguir.

[...] mas ali eu... Me caiu a ficha! Assim... Tipo assim... Bá! **Vou estudar a minha vida inteira para fabricar armamento?** Não! né? Ai eu... Ali na... na própria seleção, eu já comecei a pensar em trocar de curso. (Professor Oliveira, entrevista, grifo dos autores)

De certo modo, a escolha pela docência em Educação Física por parte do professor Oliveira não ocorreu apenas como uma negativa à contribuição à indústria armamentista, embora este tenha sido o fato marcante e decisivo ao abandono da faculdade de engenharia. Traz também consigo outras experiências que antecedem o próprio ingresso no ensino superior. Tardif (2012) explica que os saberes docentes provêm, dentre outras fontes, dos saberes pessoais dos professores, que são constituídos nas interações familiares e nos seus ambientes de vida, e dos saberes provenientes dos saberes da formação escolar anterior, proveniente da socialização pré-profissional e formação acadêmica que ocorre nas instituições de ensino escolar.

Assim como Tardif (2012), Freire (1991) também coloca no bojo das experiências que o indivíduo vivencia enquanto discente, a inclinação à formação para a docência, o que parece se evidenciar nas histórias de vida dos professores colaboradores. Para além disso, no campo da Educação Física, é possível pensar que é comum que estas vivências prévias sejam permeadas pela fruição das práticas corporais, sobretudo aquelas relacionadas ao esporte.

Para o professor Oliveira, não foi diferente. A escolha pela Educação Física se deu também pela bagagem cultural que carrega consigo e de certo êxito que possuía no desempenho esportivo, uma vez que, em sua juventude, se viu valorizado por seus feitos, como traz no excerto a seguir:

[...] lá no interior, eu... eu participava do... do... Tinha um clube. Eu jogava futebol de salão por um clube. Eu jogava futebol de campo por outro clube. Na escola, eu jogava handebol, basquete, vôlei, tudo o que tinha, que ofereciam de treinamento no horário do contraturno eu fazia, né? Ai chegava na época das olimpíadas... Ai tem que fazer atletismo aqui. 'Tu não quer arremessar dardo? Tu arremessa bem no handebol!'. Daí eu ia pro dardo, né? Então eu já tinha essa afinidade com o esporte assim, né? Bem, bem, bem forte. (Professor Oliveira, entrevista)

Entendemos ser notório que a escolha do professor Oliveira pela Educação Física também remete ao fato de que dentro do contexto esportivo, ao se ver valorizado e carregar consigo representações dessa área, o fizeram elegê-la como profissão. A este respeito, Campos Figueiredo (2004, p. 90) evidencia que

Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (Tardif, 2012, p. 20).

Cumprido dizer que o professor Oliveira cursou a graduação com habilitação para a Licenciatura Plena em um período anterior à Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004), que veio a distinguir os currículos para a Licenciatura e Bacharelado através de itinerários formativos distintos. Neste período, os graduandos em Educação Física habilitam-se para exercer a profissão nos diferentes contextos de inserção do professor de Educação Física, seja ele na saúde ou esportes, como mencionado por Campos Figueiredo (2004), ou no contexto da Educação Física escolar.

O professor Oliveira narra que suas primeiras experiências profissionais no campo da Educação Física se deram através do desenvolvimento de aulas de futebol e de musculação em clubes tradicionais de Porto Alegre.

Eu tinha formação para tanto para bacharelado como na licenciatura, né? Tanto é que eu fiz um estágio no Grêmio e no Grêmio Náutico União⁶, não é? Aí o meu chefe do União me convidou depois para trabalhar na AABB. No Grêmio⁷, era na escolinha de futebol do Grêmio. Ainda trabalhava na AABB⁸ com futebol e musculação. Não é? Eu estava na faculdade ainda e já tinha carteira assinada como instrutor de esportes lá na AABB, né? Então eu dava aula das seis da tarde até às dez e meia da noite. Depois estenderam até às onze, não é? Eu trabalhava e estudava de manhã e de tarde. (Professor Oliveira, entrevista)

A inserção à formação inicial do professor Araucária na Educação Física também se entrelaça com sua vivência esportiva. Conta que sua história de vida está bastante interligada ao cenário do futebol, percorrendo o sonho de se tornar um atleta. No entanto, destaca que seu intuito, para além de se profissionalizar como jogador, era também de ser professor.

[...] com 10 anos, eu lembro que eu jogava futebol. Sempre joguei desde... desde que eu me entendo por gente, né? Aí, com 10 anos, eu joguei na escolinha de futebol perto de casa. Aí me chamaram para fazer um teste no Inter. Eu estudava de manhã. Aí de tarde eu tinha os treinamentos, fiquei quatro anos ali no Inter, depois eu fiz teste em outros times, para categorias de base, sim? E depois joguei no Cerâmica, em Gravataí. E daí foi até os vinte e um anos essa rotina daí. (Professor Araucária, entrevista)

⁶ O Grêmio Náutico União (GNU) é um clube localizado na cidade brasileira de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul.

⁷ O Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense é um clube de futebol brasileiro da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

⁸ A Associação Atlética Banco do Brasil, mais conhecida pelo acrônimo AABB, é um clube social, recreativo e esportivo dos funcionários do Banco do Brasil.

Pelas experiências iniciais dos professores, é viável pensar que o esporte, sobretudo o futebol, se encontra presente nas experiências e recordações dos professores de Educação Física, podendo este ser um fator que os levaram até à docência deste componente curricular. Apesar da distância temporal na conclusão da graduação, ambos docentes apontam as vivências nesta modalidade esportiva.

Sobre o futebol, Castellani Filho (1999) aponta que, desde a década de 1970, o esporte futebol tem sido fortemente associado à formação em Educação Física e contribuído para o fenômeno da esportivização que esta área do conhecimento ainda atravessa. Sugerindo alguns elementos que contribuem para a sua permanência e inclinação dos futuros docentes a esta prática, explica que o futebol se constituiu como “paixão nacional”, fruto das conquistas na segunda metade do século XX, quando o país atravessava o regime ditatorial militar e o esporte era utilizado para despertar o sentimento de superioridade nacionalista e atenuar a percepção de opressão que pairava sobre o povo brasileiro (Darido, 2003). Outro fenômeno apontado pelo autor é o cunho sexista do esporte, uma vez que não raro são os presentes aos recém-nascidos do sexo masculino que remetem à cultura futebolística, como trajes de clubes de futebol, chuteiras ou até mesmo bolas. Destaco aqui que o professor Araucária e o professor Oliveira são homens, o que pode explicar sua relação prévia com o futebol.

Por fim, o terceiro elemento está relacionado a facilidade de acesso à prática do futebol por quase todas as camadas sociais. Quer dizer, a ampla possibilidade que meninos têm em praticar o futebol e, assim, a ampliação do seu repertório motor e incremento de suas habilidades no esporte em questão (Daolio, 2006) fazem com que a adesão a esta prática esportiva seja facilmente identificada em parte da história de vida dos professores de Educação Física.

Castellani Filho (1999) ainda elabora que há a carência da abordagem do futebol como um componente da cultura corporal, fazendo que sua tematização se relacione apenas aos aspectos procedimentais que envolvem tal prática corporal - ou os seus fundamentos técnicos e táticos. Suponho que a vivência prévia no futebol e em outros esportes tenham direcionado a escolha dos professores para a graduação em Educação Física. Junto à impossibilidade de continuar na carreira esportiva, se depararam também com a necessidade de conhecimentos que não obtiveram por meio do esporte. O professor Oliveira relata que se via como uma pessoa tímida, despreparada para atuar como professor de Educação Física.

[...] Eu também era muito tímido com 17, 18 anos. Assim... não me via na frente de uma turma dando uma aula. E aí eu fiz vestibular para engenharia, entrei, vou cursar. Era uma coisa que era só resolver cálculo. Coisa que eu tinha facilidade, não é? Então, isso aí me encaminhou para engenharia [...]. (Professor Oliveira, entrevista)

Nesta direção, entendemos que a formação em Educação Física pressupõe um fazer diferenciado em relação a algumas outras profissões. Quer dizer, o objeto de conhecimento sobre qual o trabalhador em Educação Física geralmente atua é encontrado na prática corporal historicamente e socialmente produzida, e a função que assume frente a esta é a de mediatizar tal conhecimento com – e junto – a outros sujeitos, buscando

diferentes objetivos. Partindo disso, a representação que se recorre ao ingressar na graduação parte de marcadores cognitivos, sociais e afetivos constituídos ao longo de suas vidas (Tardif, 2012), que fazem eleger a profissão a ser seguida, idealizando, aceitando ou rechaçando modelos de trabalhador que desejam ser e trabalho que pretendem desenvolver. Condicionado pelas experiências prévias, a assunção do fazer laboral se deve também à ampliação de possibilidades e experiências que se dão em sua formação inicial.

Ambos os professores relatam que inicialmente suas escolhas se deram pelas áreas de atuação em Educação Física direcionadas à performance ou condicionamento físico.

Aí eu me formei na UFRGS. Na AABB que eu era carteira assinada... Já fui dispensado, porque daí já tinha que aumentar o salário, não é? Porque daí eu era instrutor, ia passar para professor. Aí trabalhei algum tempo na academia, mas ganhava só por hora. Não tinha vínculo de carteira nem nada, não é? Aí, isso aí já dá uma judiada no cara, não é? (Professor Oliveira, entrevista)

Eu fiz o bacharel porque eu precisava trabalhar, me manter. Eu até trabalhava numa loja de... uma loja do comércio. Assim... as lojas Colombo, né? E eu saí para começar a trabalhar na área logo no início. Ali, só que daí, como na faculdade, ali, os estágios a pelo menos a minha realidade lá era mais fácil conseguir um estágio de bacharel, do que de licenciatura, né? (Professor Araucária, entrevista).

As narrativas dos docentes nos sugerem algumas pistas para compreender o cenário atual dos trabalhadores da Educação Física. Em primeiro lugar e mais especificamente no caso do professor Araucária, analisamos a escolha pelo bacharelado como uma possibilidade mais ampla de inserção profissional - ou de poder de boicote pela venda de sua força de trabalho. Quer dizer, as promessas de prosperidade se dão com maior ênfase quando o trabalhador de Educação Física adere a lógica do conhecimento como mercadoria passível de ser vendida, estabelecendo o próprio preço. Acompanhando essa compreensão, nos referimos ao fato de um dos autores coordenar e ser docente no curso de graduação em Educação Física de uma universidade comunitária localizada na região metropolitana de Porto Alegre.

Em suas observações que partem do campo empírico, identificou que uma parcela mínima dos ingressantes no curso de Educação Física opta pela docência. Grande parte se direciona a habilitação no bacharelado por conta de alguns elementos: facilidade de obtenção de bolsas de auxílio em estágios extracurriculares, pois há mais locais de inserção do bacharel do que da licenciatura; possibilidade de “empreender”, termo utilizado por aqueles que desejam criar seus próprios espaços de subsistência não dependendo de vínculos empregatícios, o que, contraditoriamente, lhes apresenta como uma boa escolha; e desvalorização do magistério, com salários defasados e condições de trabalho precarizadas.

Em segundo lugar e diante do exposto pelo professor Oliveira, é possível identificar que a inserção profissional facilitada aos bacharéis se constitui em uma falácia, uma vez que a estrutura pela qual se organizam as relações de trabalho, com base na oferta e na demanda, faz com que rapidamente tenham a sua utilidade dispensada e sua formação ignorada em troca de uma força de trabalho ainda mais barata. Há, portanto, uma contradição entre a busca pela profissão como forma de obter uma vida digna e a forma

como as condições de trabalho se apresentam ao trabalhador. Um antagonismo entre o trabalho em Educação Física voltado para o bem viver daqueles para qual o trabalhador orienta o seu fazer e o próprio bem-estar, em um processo de alienação e de pertencimento a quem compra o trabalho. Este processo de precarização não é exclusividade da Educação Física ou da docência, mas fruto de um processo estrutural que regula as relações entre trabalho e trabalhador, tornando-os mercadorias, o que é característico do capitalismo e que vem se intensificando com as perspectivas profissionalizantes da Educação Física. Analisando este contexto, Frizzo (2010, p. 166) aponta que

Para a educação física, defender a formação profissional para o mercado de trabalho significa dizer que se apoia este projeto histórico que: esgotou suas possibilidades de humanização; sobrevive às custas dos efeitos sociais brutais e perversos para proteger interesses econômicos. Produz alimentos suficientes para o dobro da população mundial ao mesmo tempo em que milhares de pessoas passam fome no mundo; a indústria bélica já produziu armamento suficiente para destruir a humanidade mais de 90 vezes; desenvolve tecnologia capaz de levar o homem à Lua, mas impede que a maioria da população tenha acesso a outras regiões de seu país, entre outras contradições que este modo de organizar a vida apresenta.

Na dissertação de mestrado de um dos autores (Gonçalves, 2018) foi identificado este mesmo fenômeno ao pesquisar o início da docência de um dos professores colaboradores que participaram do estudo na ocasião. De certo, este não se constitui como regra, já que, por outro lado, a outra professora colaboradora mencionava seus anúncios pedagógicos ao longo da vida, anúncios estes que a direcionaram e fizeram eleger a docência como profissão. No entanto, relatava o professor que a sua escolha pela docência se deu como forma de planejar a sua subsistência futura. Sua opção e inclinação profissional era para a área do desempenho físico, o qual possuía um local onde ministrava aulas de treinamento físico personalizado. Apesar de se identificar com esta área da Educação Física, optou pelo magistério pois identificou que, no campo do treinamento físico, os trabalhadores têm “prazo de validade” e, ao atingirem certa idade, são rechaçados como profissionais competentes por não mais apresentarem atributos físicos considerados sinônimos de corpo atlético.

Diante destas considerações é possível pensar que a docência na Educação Física escolar pode se apresentar como uma estratégia de fugir de determinadas condições de trabalho atuais, marcadas pela exploração da força de trabalho em detrimento da formação humana e pelo medo da imprevisibilidade que regem tais relações. Em outras palavras, o trabalho em Educação Física escolar pode ser um modo de resistir às mudanças ocorridas na relação trabalho e trabalhador, que se dão, majoritariamente, na flexibilidade e fragilidade de vínculos. Sennett (2009, p. 31) explica que “O sinal mais tangível dessa mudança talvez seja o lema ‘Não há longo prazo’. No trabalho, a carreira tradicional, que avança passo a passo pelos corredores de uma ou duas instituições, está fenecendo”.

No mundo corporativo, o autor cita a volatilidade dos empregos à medida que as relações se flexibilizam e os avanços tecnológicos ampliam a fragilidade da força de trabalho, tornando “operacionalmente, tudo muito claro; emocionalmente, muito ilegível” (Sennett, 2009, p. 79). Este fenômeno parece estar ligado à noção mercadológica que

marca o capitalismo atual. Neste modelo, marcado pela necessidade de se produzir cada vez mais, demonstrar cada vez mais velocidade na sua capacidade produtiva e na tentativa de moldar as novas gerações, apagando os vestígios de uma forma organizacional que possa remeter ao passado impressos na memória dos trabalhadores mais antigos, os indivíduos mais velhos parecem perder espaço, como apontado por De Castro Peres (2007). No âmbito da Educação Física, soma-se a essa capacidade produtiva a própria noção estética de corpo jovem e performático necessário ao exercício laboral, que acrescenta um elemento a mais às incertezas dos docentes em um mundo precarizado. Ressalta-se que tais noções de Educação Física e trabalhador são frutos de estereótipos higienistas e atlético-desportivos que perpassam a área e a natureza da própria profissão, muito arraigada na noção de que o instrumento de trabalho é o próprio corpo humano (Silva; Lüdorf, 2010, 2012).

A partir dessas problemáticas, os professores entrevistados parecem ter abandonado a ideia de se tornarem instrutores esportivos ou de práticas corporais voltadas ao desempenho para ingressarem na docência. O professor Araucária narra que alguns elementos que são inerentes ao ambiente esportivo, que também é marcado pela competitividade e incertezas, fizeram-no com que se voltasse para a docência.

Cara, como é que eu posso te dizer? Claro, ficava aquela coisa ali da competição. Não é? Eu me criei no meio da competição, só que tinha algumas coisas que eu já tinha me desgostado um pouco dessa parte. Por mais que eu gostasse, eu tinha desgostado por causa um pouco do ambiente, da rotina, enfim. Mas mesmo assim, eu ainda tinha, sei lá... Lá no fundo, uma esperança de voltar para essa área de competição, tá? (Professor Araucária, entrevista)

Sua virada para a docência ocorreu ao ingressar, ainda durante a graduação na licenciatura, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Ali na faculdade tu vai conhecendo outras áreas, dentro da Educação Física, né? E durante a graduação eu fiz o PIBID, né? Aquele projeto de iniciação à docência. E ali daí fizemos trabalhos, a gente acabou trabalhando na escola. Aí acabei conhecendo mais, não é? E acabei gostando. (Professor Araucária, entrevista)

Izidoro Júnior (2019), em sua dissertação, entendeu que o PIBID pouco contribuiu nas identidades dos professores de Educação Física de seu estudo e que participaram desse Programa, consistindo em pequena parte no imaginário dos futuros professores sobre o que é a própria docência. Por outro lado, Silva *et al.* (2022) destacam a importância da participação nesse Programa como forma de entender um pouco mais sobre as atribuições do professor de Educação Física. No caso do professor Araucária, parece ter sido um divisor de águas, à medida que vislumbrou a possibilidade de exercer uma profissão pela qual tivesse um retorno que lhe garantisse alguma dignidade pessoal.

Eu pensei lá na época da graduação, né? Na licenciatura ou tu trabalha numa escola particular ou faz um concurso público, né? Para trabalhar como a minha cidade era pequena, né? Só tinha duas escolas particulares. Daí eu pensei, Bah é uma área boa. Tinha alguns professores que eram professores do município. Aí falavam dos benefícios, né? E eu acabei me interessando um pouco também por causa desse plano de carreira,

né? Claro, antes disso eu dei aula no PIBID ali e eu acabei gostando, né? Daí eu segui por esse lado. Do plano de carreira... dos benefícios... também por eu gostar também ali da prática docente. Daí acabei migrando para esse lado, né? (Professor Araucária, entrevista).

Do mesmo modo, o professor Oliveira relata que a sua virada para a docência ocorreu pela necessidade de ter uma renda fixa para garantir a sua subsistência. Relata que a informalidade pela qual se dava o seu vínculo com as academias de condicionamento físico, aliado a necessidade de ter melhores condições financeiras fizeram a sua busca pelos certames que poderiam lhe conceder a possibilidade de desempenhar uma função pública como docente.

Eu conheci minha esposa e só tinha uma bicicleta. [...] Comecei a fazer concursos, não é? Fiz para o interior. Alguns cheguei a passar, mas cheguei a ir lá e não tinha nem casa pra alugar no lugar e o hotelzinho que tinha os quartos estavam todos lotados, né? Tudo ocupado. Aí, fiz aqui para Canoas. A minha esposa, conheci em Porto Alegre, mas a família dela é daqui (Canoas). E ela tinha vontade de voltar para cá, não é? E nesse meio tempo, ela engravidou. E aí, bem no início da gravidez dela, já me chamaram para ser professor aqui do município. Aí já mudou as coisas, né? Daí eu continuei trabalhando à noite na academia, em Porto Alegre, e no município durante a manhã e à tarde. Aí quando a minha filha estava com 1 ano, eu saí da academia de Porto Alegre. Fiquei só 40 horas aqui por um bom período. Assim, né? Até para curtir o crescimento da filha [...]. (Professor Oliveira, entrevista)

Outro fenômeno que chama a atenção na narrativa do professor Oliveira é sua necessidade de compor uma distribuição de tempo, nem sempre satisfatória entre trabalho e família, o que decorre também de sua necessidade de buscar um terceiro turno de trabalho para complementar sua renda. Este relato nos dá pistas para compreender como se estrutura a docência na atualidade, onde os professores devem ocupar-se na maior parte dos seus dias por ter o seu trabalho cada vez mais precarizado. As condições cada vez mais precárias têm sido apontadas em diversos estudos do Grupo de Pesquisa F3P-EFICE (Wolff, Bernardi, Frasson, 2021; Molina Neto, 2021). No bojo da busca por condições dignas de subsistência, os professores parecem chegar à EJA como uma possibilidade de ampliação da carga horária de trabalho e, conseqüentemente, de sua remuneração. Estes elementos parecem coadunar para os achados de Pedroso (2015) que, ao pesquisar o contexto do professorado de Minas Gerais que, mesmo não tendo formação específica para a EJA, ainda assim trabalham na modalidade

Considerações transitórias

Denominamos esta seção como "Considerações Transitórias" por refletir o caráter temporário e mutável das condições de trabalho docente. As realidades enfrentadas pelos professores que atuam nesta modalidade estão em constante transformação, seja pelas políticas públicas que alteram suas condições laborais, seja pela necessidade de adaptação contínua às mudanças sociais e econômicas. A docência na EJA não é estática; pelo contrário, está marcada por transições, que incluem a intensificação do trabalho, a fragmentação das práticas pedagógicas, e a busca por melhores condições de

subsistência. Assim também são as nossas considerações, que avançaram até onde foi possível dentro dos limites impostos pelo campo investigado e por nossas próprias limitações, uma vez que o processo de se tornar pesquisador é permanente.

Entendemos que a docência é pautada por alguns fenômenos que atravessam o trabalho docente. Entre estes, encontra-se a intensificação do trabalho (Contreras, 2012; Hargreaves, 2005; Wittizorecki, 2001) que ocorre dentro do enredo de uma sociedade cada vez mais globalizada, acelerada e de menores vínculos e garantias trabalhistas. No tensionamento a estes fenômenos, Freire (1996) sugere uma série de elementos que são necessários à educação libertadora, entre estes, a reflexividade do professorado, a pesquisa e a docência para problematizar a própria prática.

Antagonicamente, o professorado participante do estudo parece aderir à EJA, intensificando ainda mais seu trabalho, caindo nas teias da proletarização, o que pode vir a comprometer a sua própria ação com os estudantes trabalhadores desta modalidade de ensino. Para o professor Oliveira, a inserção na EJA se deu como estratégia para assumir uma nomeação como professor no concurso público da Prefeitura de Porto Alegre, uma vez que este exigia a destinação de 40 horas de sua carga horária de trabalho. Com o professor Araucária, ocorreu o mesmo. Trabalhando no município de Eldorado do Sul e sendo nomeado em Canoas, com 40 horas, viu a necessidade de assumir também o turno da noite, direcionando o seu trabalho à EJA. Isso tudo para não perderem os seus vínculos formais com as redes municipais e para complementar a renda defasada que se apresenta aos professores na maioria das redes públicas de ensino.

Há de se considerar, então, certo descompromisso das políticas de formação com a EJA, o que pode reverberar no trabalho docente dos professores Araucária e Oliveira, assim como interferir na construção do vínculo entre o próprio trabalho dos professores e as premissas que regem a EJA. O descompromisso das políticas de formação pode gerar uma lacuna entre as premissas que regem a EJA e a prática docente no dia a dia da sala de aula. Os professores Araucária e Oliveira, podem encontrar dificuldades para alinhar sua prática pedagógica com os princípios fundamentais da EJA, como a valorização dos saberes prévios dos alunos, a promoção da participação ativa e a construção coletiva do conhecimento. Isso pode levar a um ensino descontextualizado e pouco significativo, que não dialoga com a realidade dos estudantes e não contribui para sua emancipação e desenvolvimento integral.

A falta de conexão entre o trabalho dos professores e as premissas da EJA também pode impactar negativamente a construção do vínculo entre os educadores e seus estudantes. Diante desse cenário, entendemos que uma abordagem fundamentada na criticidade possa ser a chave para superar esses desafios. Uma formação contínua, que inclua a discussão de temas relevantes da EJA, como inclusão social, diversidade cultural, políticas públicas e direitos humanos, pode ser um caminho para fortalecer o compromisso e a compreensão dos atores educacionais envolvidos com essa modalidade educacional.

Referências

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 6. ed. Petrópolis: Cortez, 2002.

RIBAS DE AGUIAR, Filipe; BERWANGER, Carlos Eduardo. Impactos das políticas educacionais neoliberais sobre a educação física escolar da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Didática Sistemática*, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 38–57, 2023. DOI: 10.14295/rds.v24i2.14426. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/14426>. Acesso em: 6 set. 2024.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002. p. 70-79.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012*. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 13 jun. 2013. Seção 1.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 07, de 31 de março de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF, 2004.

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

CASTELLANI FILHO, Lino. *A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas*. 1999. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

CECHINEL, Alexandre; FONTANA, Silvia Aparecida Pereira; DELLA PACE, Kelli Giustina Pazeto; PEREIRA, Antonio Serafim; PRADO, Silvia Salvador do. Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. *Criar Educação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESCO*, v. 5, n. 1, p. 1-7, jan./jun. 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Alvaro (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CÔRTEZ, Thaís Lopes. A potenciação da expropriação no ultraneoliberalismo brasileiro. *Mundo Livre: Revista Multidisciplinar*, v. 7, n. 1, p. 62-85, 14 jun. 2021.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006, p. 15-42.

DAOLIO, Jocimar. *Cultura, Educação Física e futebol*. 3. ed. rev. Campinas: Editora Unicamp, 2006.

DARIDO, Suraya. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DE CASTRO PERES, Marcos Augusto. O envelhecimento do trabalhador no contexto dos novos paradigmas organizacionais e os indicadores de exclusão por idade no trabalho. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2007.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIZZO, Giovanni. Divisão da formação em educação física: “crônica de uma morte anunciada”. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 163-173, ago. 2010.

GONÇALVES, Patrick da Silveira. *O que quer a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos? Narrativas de docentes da rede municipal de ensino de Canoas / RS*. 2023. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, 2023.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 2005.

IZIDORO JUNIOR, Carlos Alberto. *Compreensões de professores de Educação Física acerca das implicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na sua formação docente*. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Política e Educação Popular*. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MOLINA NETO, Vicente. Grupo de pesquisa: um lugar para fazer ciência e pensar o que os professores e as professoras de Educação Física fazem nas escolas. In: FONSECA, Denise Grosso da Fonseca; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; FRASSON, Jéssica Serafim; SILVA, Lisandra Oliveira; SILVA, Marlon André da; DIEHL, Vera Regina

Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. (org.). *Trabalho docente em educação física: questões contemporâneas*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2021. p. 07-24.

MOLINA NETO, Vicente. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. *Revista Movimento*, v.4, n.7, p.34-42, 1997.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PEDROSO, Ana Paula. *Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Trad. Marcos Santarrita. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, Walisson; RODRIGUES, Emanuela; SOUZA, Adelzita; SILVA, Adriane. Ser professor de Educação Física na EJA: um rito de passagem. In: CAMARGO, Maria Cecília; COSTA, Maria da Conceição; CARVALHO, Rosa Malena (org.). *A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: experiências da realidade brasileira*. Santa Maria: Editora UFSM, 2022. p. 81-98.

SILVA, Lisandra Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. O processo de identificação docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Educação & Realidade*, EJA e educação profissional. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 209-231, jan./abr. 2010.

SILVA, Alan Camargo; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Possíveis relações entre corpo, saúde e o envelhecimento do professor de Educação Física. *Movimento*, v.18, n.2, p.187-204, 2012.

SILVA, Alan Camargo; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Envelhecendo como professor de Educação Física: um olhar sobre o corpo e a profissão. *Journal of Physical Education*, v.21, n. 4, p.645-54, 2010.

SOUZA JÚNIOR, Orlando Marreiro de; JANUÁRIO, Paulo Clepard Silva; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus; RODRIGUES, Graciele Massoli. Conhecimento produzido sobre identidade profissional docente na Educação Física. *Movimento*, v. 29, p. e29028, jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.120687>.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WITTIZORECKI, Elisandro. *O trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de porto alegre: um estudo nas escolas do morro da cruz*. 2001. 153 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

WITTIZORECKI, Elisandro. *Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Porto Alegre*. 2009. 227f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Programa de

Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WOLFF, Tatiana; BERNARDI, Guilherme; FRASSON, Jessica. O grupo F3P-EFICE e os estudos realizados nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS: há vinte anos lançando olhares para as singularidades e complexidades do trabalho docente e da prática pedagógica de professoras e professores de Educação Física. *In*: FONSECA, Denise Grosso da Fonseca; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; FRASSON, Jéssica Serafim; SILVA, Lisandra Oliveira; SILVA, Marlon André da; DIEHL, Vera Regina Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. (Org.). *Trabalho docente em educação física: questões contemporâneas*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2021. p. 25-44.

Patrick da Silveira Gonçalves

Possui graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2011) e Pedagogia pela Universidade La Salle (2023), especialização em Psicomotricidade e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (2014), Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018), Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2023). Atualmente é docente e coordenador do curso de graduação em Educação Física da Universidade La Salle e docente no curso de Pedagogia da mesma instituição. Participa do Programa de Inserção Docente no Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Humano da Unilasalle. Tem experiência no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial, Educação Social e no Ensino Superior.. Participa como pesquisador do Grupo de Pesquisas Qualitativas: Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da ESEFID-UFRGS.

Elisandro Schultz Wittizorecki

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998), com Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001) e Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009), tendo realizado estágio de doutorado sanduíche no Departamento de Didática e Organização Educativa da Universidade de Barcelona/Espanha (bolsista CAPES). É professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando na Graduação no âmbito do curso de Educação Física e como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. É editor adjunto da revista Movimento e líder do Grupo de Pesquisas Qualitativas Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da ESEFID/UFRGS. Foi Diretor Administrativo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) nos biênios 2017-2019 e 2019-2021. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Formação de Professores e Prática Pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, práticas pedagógicas, formação de professores e trabalho docente.