



Compreensão sobre os sentidos atribuídos a boas práticas e práticas inovadoras por professores de educação física

Understanding the meanings assigned to good and innovative practices by physical education

Entendimiento de significados asignados a las buenas prácticas y las prácticas innovadoras por los profesores de educación física

Willer Soares Maffei¹

Professor do Departamento de Educação Física da UNESP de Bauru
Coordenador do Laboratório de Estudo, Ensino e Pesquisa em Educação Física – LEPEEF

Recebido em: 19/05/2021

Aceito em: 05/05/2022

Resumo

Mudanças na prática docente e política educacional causam marcos e marcas no ensino e na formação do profissional que atua na educação básica. Diante disso, este estudo objetiva compreender os sentidos atribuídos às boas práticas e práticas inovadoras por professores de Educação Física. Utiliza revisão e análise do Estado da Arte para busca, organização e análise dos dados. Os resultados mostram que a metáfora das boas práticas e da inovação na prática são historicizadas, contextualizadas e surgem da atitude questionadora e da intencionalidade docente. Considera-se que motivação, determinantes sócio-políticos, conhecimento teórico, competências, mudança nos referenciais, democratização das práticas da cultura e a experiência docente são fatores que contribuem para que os professores pensem diferente a Educação Física na escola.

Palavras-chave: Educação física. Boas práticas. Prática inovadora.

Abstract

Changes in teaching practice and educational policy cause milestones and marks in the teaching and training of professional who works in basic education. Therefore, this study aims to understand the meanings attributed to good and innovative practices by Physical Education teachers. It uses State of Art's review and analysis to search, organize and analyze the data. The results show that the metaphor of good practices and innovation in practice is historicized, contextualized and arises from questioning attitude and teaching intentionality. It is considered that motivation, socio-political determinants, theoretical knowledge, skills, change in references, democratization of cultural practices and teaching experience are factors that contribute for teachers to think differently about Physical Education at school.

Keywords: Physical education. Good practices. Innovative practice.

¹ willer.maffei@unesp.br

Resumen

Los cambios en la práctica docente y la política educativa provocan hitos y marcas en la docencia y formación del profesional que trabaja en la educación básica. Por tanto, este estudio tiene como objetivo comprender los significados que los docentes de Educación Física atribuyen a las buenas e innovadoras prácticas. Utiliza la revisión y el análisis de Estado Del Arte para buscar, organizar y analizar los datos. Los resultados muestran que la metáfora de las buenas prácticas y la innovación en la práctica se historiza, contextualiza y surge de la actitud cuestionadora y la intencionalidad docente. Se considera que la motivación, los determinantes sociopolíticos, los conocimientos teóricos, las habilidades, el cambio de referencias, la democratización de las prácticas culturales y la experiencia docente son factores que contribuyen a que los docentes piensen de manera diferente sobre la Educación Física en la escuela.

Palabras clave: Educación física. Buenas prácticas. Práctica innovadora.

Introdução

Essa pesquisa objetiva compreender os sentidos atribuídos às boas práticas e práticas inovadoras por professores de Educação Física. Para tanto, foi realizada revisão e análise do Estado da Arte a respeito da temática, nas obras publicadas na base de dados do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2008 a 2018.

Destaca-se que o período escolhido para análise se deu em função das mudanças promovidas na formação de professores no ano de 2002, e que, previa dois anos para adequação curricular dos cursos. Ao final desses dois anos os cursos de Educação Física, anteriormente voltados à formação ampliada, teriam que optar entre a formação do Licenciado ou a do Bacharel. Portanto, no ano de 2008, todos os cursos de Licenciatura definitivamente estavam com seus currículos reorganizados e os primeiros professores formados nesse novo currículo sendo formados. Portanto, é a concepção constituída sobre a metáfora do “bom professor” ou da “prática inovadora” naquele período que interessa a esse estudo.

Destaca-se ainda que, no ano de 2018 surge a Res. CNE/CES 06/2018 que apresenta novas diretrizes para a formação do profissional de Educação Física e, no ano de 2019 a Res. CNE/CP 02/2019 redireciona as diretrizes para a formação dos cursos de Licenciatura. Como os cursos têm até o ano de 2021 e 2022 respectivamente para se adequarem às legislações, conforme Parecer do CNE 498/2020 que prorroga o prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, ainda que muita publicação tenha surgido no período, o mesmo não foi considerado nesse estudo.

Para busca das obras nos bancos de dados foram utilizados os seguintes descritores: “Educação Física”; “professor”. Ainda como critério, se utilizou a opção busca “Básica”, por “Assunto” e “todas as palavras”.

Para análise das produções optou-se pela técnica da Análise de Conteúdo, constituída por três fases fundamentais: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados. Tais ações são seguidas pela inferência e a interpretação dos dados (BARDIN, 2011).

Desenvolvimento

A temática envolvendo a formação e a atuação docente, tem sido alvo de muitos debates no âmbito acadêmico nas últimas décadas. Em especial, os debates pós década de 1980, foram marcantes para o atual momento da educação. Nesse período, surgiram diversas produções sobre a temática, inclusive demonstrando, por meio de pesquisas, a má formação do professor obtida nos cursos superiores, apontada como um dos fatores responsáveis pelos baixos índices alcançados por alunos nos programas de avaliação externa da Educação Básica (SCHÖN, 1992; PÉREZ-GÓMEZ, 1992; SACRISTAN 1995; GATTI, 2010; LÜDKE, 2018).

Em razão das críticas endereçadas ao modelo educacional hegemônico no período anterior à década de 1990, publicamente conhecido como tecnicista/reprodutivista, bem como, em função dos acordos internacionais assinados pelo Brasil nas convenções internacionais¹, entendeu-se como urgente a revisão das ações afirmativas para garantir educação para todos. Entre as ações criadas nos últimos trinta anos destacam-se o Plano Decenal de Educação (1993-2003); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996); Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF/1996), que vigorou até o ano de 2006, abrangendo em seguida toda a educação básica (FUNDEB); Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997, 1998 e 1999); Plano Nacional de Educação (2001; 2014); Programas Bolsa Escola (2001) e Bolsa Família (2003); Diretrizes Curriculares Nacionais (2010; 2012; 2013; 2018), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), Diretrizes Curriculares Estaduais e Municipais para educação; Propostas Curriculares para Estados e Municípios, entre outras. Essas ações foram orientadoras das políticas estaduais e municipais de educação e, também, contribuíram/influenciaram e foram influenciadas pelo debate educacional e as produções acadêmicas do período.

Para a Educação Física pode-se dizer que a década de 1980 teve como marca a *crise de identidade*, o questionamento das suas finalidades e a tentativa de se romper com o modelo vigente –

¹ Tratam-se de acordos internacionais assinados pelo Brasil na década de 1990, na Conferência Mundial de Educação par todos em Jomtiem/Tailândia e na Conferência de Nova Deli/Índia, onde o Brasil assumiu compromisso com a diminuição do analfabetismo e de assegurar as necessidades básicas de aprendizagem.

paradigma da aptidão física e esportiva – que a concebe como mera atividade, e não como, disciplina escolar pertencente à matriz curricular, que comunga objetivos educacionais e de formação do aluno, uma vez que, apresenta funções próprias conforme descritas no Decreto nº 69.450, de 1971². Esse período, marcado por intensos debates e pelo surgimento de significativas produções, posteriormente seria reconhecido como Movimento Renovador da Educação Física (CAPARROZ, 1997).

Essa condição foi propícia para o surgimento de diversos estudos e produções acadêmicas que incorporaram os fundamentos das ciências humanas aos conhecimentos da Educação Física e/ou, em muitas situações, apropriações de algumas teorias da Pedagogia, como, materialismo histórico, antropologia social, fenomenologia e construtivismo (MACHADO, 2012; MACHADO; BRACHT, 2016). Esse movimento no *campo*³ da Educação Física, possibilitou a revisão das práticas anteriormente fundamentadas nas ciências naturais.

Ainda que diversos estudos tenham surgido a partir do clima de efervescência política, cultural e científica (BETTI; KURIK, 2011) do *Movimento Renovador* da Educação Física e originado diferentes projetos para a área⁴, “[...] autores, como Jocimar Daolio, Elenor Kunz e Valter Bracht, entendem que suas proposições teórico-metodológicas foram pouco implementadas, ou implementadas de uma maneira diferente da que esperavam” (BETTI; KURIK, 2011).

Em decorrência desse movimento promovido na educação como um todo e na Educação Física especificamente, ecoa nas práticas educativas contemporâneas o apontamento trazido por Pérez Gómez (1995), quando sugere que ao longo da história foram criados conceitos, imagens e metáforas sobre o professor, apresentando elementos que mantêm diferentes concepções de escola, ensino, conhecimento, transmissão e aprendizagem, resultados da relação entre teoria e prática e entre investigação e ação. Tais fatores são responsáveis pela criação de imagens e concepções de professor, seja como transmissor de conhecimentos, como técnico, executor de rotinas, planejador, sujeito que toma decisões ou resolve problemas.

As imagens, metáforas, concepções, redirecionamentos e alterações ocorridas na educação são promotoras, portanto, de marcos e marcas no processo de ensino/aprendizagem que orientam diferentes entendimentos e caminhos na busca por melhor compreensão sobre os processos de ensino

² Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências, atualmente revogados pelo [Decreto nº 9.917, de 2019](#).

³ *Mundo social* relativamente autônomo em que diferentes atores "enfrentam-se em lutas que têm como alvo a imposição de princípios legítimos de visão e de divisão do mundo natural e do mundo social" (BOURDIEU, 1996, p. 83),

⁴ A respeito do impacto das produções geradas na prática dos professores de Educação Física no período pós movimento renovador sugere-se a leitura de Machado (2012).

e constituição do profissional que atua na educação básica. Por outro lado, se mostram frágeis quando se busca aproximações com a experiência docente. Ainda que potencializem os processos de ressignificação da prática pedagógica, conforme chama atenção Freire (1967), implicam, necessitam, requerem o movimento de transição social que pressupõe a

[...] integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha (FREIRE, 1967, p. 42-43)

O movimento de transição social implica, portanto, na necessidade de integrar-se ao novo, integrar-se à nova realidade para transformá-la ou *não*. O *não*, designa um posicionamento muitas vezes estático que leva a adaptação a uma situação, sem que essa possibilite a transformação, ou seja, trata-se da atitude passiva e acrítica de acomodação e ajustamento ao novo.

Diante disso, o interesse pelo movimento de *integração ao novo*, pode estar relacionado, em função do contexto sociocultural, a boas práticas ou práticas inovadoras em determinada área. Nesse sentido, o que pode ser entendido como a prática de um bom professor ou uma prática inovadora em Educação Física?

Primeiras aproximações a respeito do tema

Para iniciar as considerações a respeito do tema é importante deixar claro o entendimento de que boas práticas ou práticas inovadoras estão relacionadas a diferentes concepções e exigências da sociedade em um determinado momento. A partir dessa compreensão as primeiras aproximações relacionadas ao tema foram construídas por meio de produções científicas publicadas em periódicos nacionais a partir dos anos iniciais do século XXI.

Partindo desse contexto, Silva (2007) constrói sua concepção a respeito de ser um bom professor, questionando professores, gestores pais e alunos. A visão dos professores e gestores sobre a temática, está relacionada ao professor como técnico esportivo e a prática pedagógica que valoriza o esporte como meio e fim da Educação Física. Para os pais e alunos a imagem do bom professor é pedagógica, e está associada ao bom educador como sujeito mediador e criativo.

Cunha (2010), entende que a representação sobre o bom professor se relaciona ao conhecimento didático-pedagógica, ou seja:

[...] eficácia, dominando a matéria, as estratégias, as destrezas, sendo exigente, e do professor que contribui para um bom clima durante a aula, relação professor/aluno veiculada pela amizade, tolerância, comunicação, disciplina, imparcialidade, justiça, fazendo dos alunos especiais (CUNHA, 2010, p. 49).

Fensterseifer e Silva (2011), descrevem como práticas bem-sucedidas ou práticas inovadoras aquelas que ousam problematizar prática e teoricamente a cultura corporal de movimento. Apontam como características de uma experiência *inovadora*:

a) proposta pedagógica articulada com o currículo da escola; b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; c) envolvimento do conjunto dos(as) alunos(as) nas aulas; d) a presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011, p. 121)

Silva e Bracht (2012), ao discorrerem sobre o tema, assinalam que as *boas práticas* estão relacionadas à relevância que o ensino tem para a vida dos estudantes e o reconhecimento do trabalho que desenvolvem. Diante disso, as questões que surgem em função da relação professor-aluno devem primar por dimensões como a do afeto, da aprendizagem e não da obrigatoriedade sem significação para o estudante.

González (2016), utiliza os termos *inovação* ou *renovação*, os quais, entende que estejam relacionados a atuações docentes caracterizadas pelas rupturas com o *modus operandi* da tradição de ensinar conteúdos específicos da disciplina, “em direção a uma Educação Física pautada pelos parâmetros de um componente curricular” (p. 49).

Almeida (2017, p. 13), ao perquirir diferentes grupos e autores que tem se debruçado sobre o tema conclui que:

Professores inovadores, portanto, são aqueles capazes, assim, de superar, ao menos um pouco, o vazio que se abriu entre “o não mais e o ainda não”, para lembrar aqui da metáfora cunhada por Fensterseifer e González (2007) ao se referirem a *status* da Educação Física após a ruptura com sua tradição. Dito de outro modo, boas práticas são aquelas que conseguem avançar na direção de concretizar, por meio do corpo, aquilo que Bracht (1999) caracterizou como *movimento/pensamento*, ou seja, uma prática pedagógica que não seja nem movimento sem pensamento, nem pensamento sem movimento (ALMEIDA, 2017, p. 13).

Para Farias, Nogueira e Maldonado (2017), a inovação pedagógica está relacionada a atitude de comprometimento com objetivos educacionais que coadunam características da sociedade contemporânea, superando o ensino de algumas modalidades esportivas, treinamento para campeonatos e ensaios comemorativos.

O surgimento de novas imagens e metáforas a respeito do professor e suas práticas (sobre boas

práticas e práticas inovadoras), ora reside na pessoa do professor ou na sua prática profissional, ora no seu posicionamento político ou nos sujeitos da ação, conforme explicitado no Quadro 1.

Quadro 1 - Sentido atribuído aos conceitos – bom professor e prática inovadora

Sentido do conceito	Conceitos /Palavras-chave	Centralidade
- Relação com o posicionamento teórico-metodológico	- Romper com modelo técnico; Educação Física probematizadora da Cultura Corporal de Movimento; Prática Pedagógica com a Educação Física	Prática pedagógica
- Relação com a finalidade proposta para área	- Comprometimento com os objetivos da escola	Dimensão política
- Foco do conceito nas qualidades do professor	- Competência didático-pedagógica	Sujeito
- Foco do conceito no aluno	- Relevância para a vida; educação/formação	Sujeito

Fonte: Elaborado pelo autor

Partindo das primeiras aproximações relacionadas ao tema, surge a seguinte inquietação que motiva a proposta aqui apresentada: quais os sentidos que os professores de Educação Física atribuem às boas práticas e práticas inovadoras? Destaca-se que as concepções apresentadas anteriormente, tornaram-se o móbil que desencadeou a busca no banco de dados com objetivo de compreender os sentidos atribuídos por professores de Educação Física a respeito das boas práticas ou práticas inovadoras no período de 2008 a 2018, uma vez que, conforme citado anteriormente, tais percepções são temporais e contextuais.

Resultados

Pré-análise

As buscas por produções a respeito da formação inicial, retornaram vasta produção sobre o tema. Assim, foi necessário organizar critérios para busca de informações. Essa fase da pesquisa pressupôs a adoção de algumas regras que guiaram a seleção do conteúdo e seguiram a técnica utilizada para análise do conteúdo, ou seja, a *exaustividade* – abrange a “totalidade da comunicação”; *representatividade* – relativa ao universo; *homogeneidade* – dados semelhantes que se refiram aos mesmos temas; *pertinência* – adequação dos documentos ao conteúdo e objetivo da pesquisa; *exclusividade* – classificação de elementos em categoria única (BARDIN, 2011).

A partir do encaminhamento metodológico proposto, foi consultado inicialmente o banco de

dados da BDTD localizando 343 trabalhos referentes ao chamado proposto e, em seguida, o banco da CAPES onde foram encontradas 1028 produções. Realizou-se então a *leitura flutuante* com a intenção de aproximação dos textos ao objetivo da pesquisa, ou seja, compreensões a respeito do que se entende por boas práticas ou práticas inovadoras, conforme a percepção dos professores de educação física. Para tanto, foram analisados os títulos, resumos e resultados das produções encontradas, procurando essas aproximações.

Apesar de serem encontradas 1371 obras relativas aos descritores “Educação Física”; “professor”, apenas cinco obras da BDTD e outras duas da CAPES atenderam aos requisitos para essa pesquisa, pois discutiam especificamente a temática Boas Práticas/Práticas Inovadoras. Destaca-se que, desses sete títulos dois apareceram repetidos em uma mesma base de dados. As informações sobre as teses e dissertações levantadas pela pesquisa estão representadas nas Tabela 1.

Tabela 1 - Produções encontradas no banco de dados da BDTD e da CAPES

TEMÁTICA	Nº DE TÍTULOS ENCONTRADOS									Total
	BDTD	CAPES								
		USP	UNICAMP	UNESP	UNB	UFRJ	UFSM	UFRS	UEM	
Ansiedade/motivação	--	04	--	--	--	--	--	--	--	04
Atividade Circense	--	--	07	--	--	--	02	--	--	09
Avaliação	06	--	--	--	--	--	01	--	--	07
Boas Práticas / Práticas Inovadoras	05	01	01	--	--	--	--	--	--	07
Brincar	--	--	02	--	--	--	05	--	--	07
Carreira/constituição docente	14	--	--	--	--	--	--	03	03	20
Currículo e proposta pedagógica	19	01	01	--	04	--	--	03	--	28
Educação Infantil	08	04	05	--	02	--	--	01	01	21
Prática profissional	05	05	05	03	02	03	05	10	02	40
Ensino Médio	--	--	--	--	--	03	--	02	--	05
Esporte	11	10	22	05	14	--	04	08	04	68
Esporte adaptado			34	01	03	--	01	02	--	41
Formação continuada	33	01	--	01	06	01	03	01	01	47
Formação inicial	93	02	08	05	06	01	06	07	09	137
Gênero	--	02	09	--	--	01	--	07	03	27
Ginástica	--	--	12	03	--	--	--	--	--	15
História/Memória	13	05	08	01	01	01	02	08	03	42
Idosos/Envelhecimento	--	--	01	--	04	03	--	--	--	08
Pedagogia do esporte	---	--	10	--	--	--	--	--	--	10
Jogo	--	--	06	--	--	--	04	--	--	10
Lazer, Saúde e qualidade de vida	16	09	29	13	12	06	08	01	--	94
Artes Marciais/Lutas	--	02	03	02	--	--	--	--	02	09
Mídia e TIC	08	--	08	04	09	--	01	--	02	32
Motivação e estado de	--	--	05	--	--	--	--	--	--	05

humor										
Orientação sexual e gênero	05	--	--	--	--	--	--	--	--	05
Perfil e identidade do professor	11	--	--	--	--	--	--	02	--	13
Políticas públicas	--	--	11	01	04	01	03	14	12	46
Práticas inclusivas	23	--	10	--	--	--	--	--	01	34
Rendimento	20	17	87	45	11	148	47	--	--	375
Saber docente	06	--	2	01	--	--	--	--	--	09
Temática étnico-racial e indígena	--	--	05	--	--	--	02	03	04	14
Tradução/adaptação/validação instrumento	--	01	14	--	--	01	02	--	--	18
Outros	17	07	43	13	07	07	03	23	09	129
Textos Duplicados	30	--	--	--	--	--	--	--	--	30
Total	343	71	348	98	85	176	99	95	56	1371

Fonte: Elaborada pelo autor r; Outros: Temáticas com menos de 4 títulos encontrados

O recorte inicial permitiu também conhecer um pouco mais a respeito das produções e do conteúdo trazido nas pesquisas. Tais informações estão apresentadas nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2 - Informações a respeito das produções utilizadas

N	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS –CHAVE
1	Mauro Sérgio da Silva (2008) BDTD	No cotidiano da inovação e a inovação no cotidiano da prática pedagógica em educação física	Mestrado	Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Educação Física; Prática de ensino; Inovação
2	Silvia Pavesi Sborquia (2008) UNICAMP	Da formação e desenvolvimento profissional do professor de educação física à inovação educativa	Doutorado	Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Professores-formação profissional; Inovações educacionais; Educação Física; Semiótica.
3	Rodrigo Nuno Peiró Correia (2008) USP	Competências do professor de educação física: um estudo com professores da Rede Pública	Mestrado	Escola de Educação Física e Esportes	Universidade de São Paulo (USP)	Competências; Formação de professores; Conhecimentos; Formação continuada
4	Paulo Henrique Leal (2011) BDTD	A educação física no ciclo II do ensino fundamental: refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente	Mestrado	Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Formação de professores; Educação física escolar e base de conhecimento docente; indicadores de processos

5	Luiz Alberto de Souza Ferreira Pinto (2013) BDTD	O trabalho docente do professor de educação física e suas relações sociais.	Doutorado	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Escola, Processo educacional, Educação física, Trabalho docente.
---	--	---	-----------	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 3 - Informações a respeito do conteúdo das produções

N	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	INSTRUMENTOS
1	Mauro Sérgio da Silva (2008)	Compreender como é construída uma prática pedagógica que busca romper com a tradição da Educação Física por meio da reconstrução da cultura escolar dessa matéria de ensino.	Estudo de caso realizado com uma professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES	Diário de campo, entrevistas, gravações de diálogos, fotografias e vídeos; teoria do reconhecimento de Honneth (2003)
2	Silvia Pavesi Sborquia (2008)	Construir processo de formação continuada que possibilite autonomia e a melhoria da qualidade da ação educativa do professor de Educação Física; possibilitar que o professor construa novas competências; incentivar o professor a aprimorar o processo de relação pedagógica; proporcionar a autonomia do professor de Educação Física para a construção do currículo dialogado com a cultura corporal de seu grupo social.	Pesquisa de campo com base na pesquisa-ação colaborativa; a análise dos dados foi orientada pelo processo de triangulação das informações	Entrevista semiestruturada; observação e registro em diário de campo; filmagem
3	Rodrigo Nuno Peiró Correia (2008)	Identificar as competências necessárias aos professores de Educação Física da Educação Básica, na perspectiva dos docentes da rede pública de ensino do estado de São Paulo, licenciados e egressos da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo a partir de 1995.	Pesquisa qualitativa, de natureza não experimental	Questionário e entrevista semi-estruturada
4	Paulo Henrique Leal (2011)	Elaborar indicadores educacionais de desenvolvimento profissional na docência a partir das respostas de um professor de educação física experiente sobre a base de conhecimento docente e o grau de proficiência dos alunos do ciclo II do ensino fundamental.	Estudo descritivo analítico	Entrevista semiestruturada e observação de aulas com um professor de educação física
5	Luiz Alberto de Souza Ferreira Pinto (2013)	Pesquisar, estudar e discutir o Trabalho Docente do professor de Educação Física, identificando contribuições que o seu Trabalho Docente agrega ao Processo Educacional na escola.	Abordagem quali-quantitativa; Estudo Exploratório e análise quantitativa sem tratamento estatístico, apenas análise percentual	Questionários (quantificando respostas), e observações sistemáticas

Fonte: Elaborado pelo autor

Exploração do material

O passo seguinte foi a unificação do conteúdo e exploração dessa produção a partir da

organização de categorias temáticas para interpretação das informações do banco de dados. Nessa fase as produções encontradas foram organizadas em unidades a partir de três ações distintas: recorte (unidades de registro); enumeração (contagem) e classificação/agregação (categorias).

O procedimento de categorização dos dados foi realizado a partir da homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade das informações relativas ao objetivo desta pesquisa. Para tanto, foram recortadas as informações pertinentes ao objeto desta investigação e agrupadas de acordo com critério semântico, para em seguida, serem reagrupadas em quatro unidades de registro: Competência Profissional; Ação Profissional Competente; Bom Professor e Prática Diferenciada. A agregação dessas unidades de registro constituiu duas categorias temáticas: Boas práticas em Educação Física e Práticas inovadoras nas aulas de Educação Física.

Quadro 4 - Apresenta categorias temáticas e palavras-chave presentes nas unidades de registro

CATEGORIAS TEMÁTICAS	PALAVRAS-CHAVE
i. Boas práticas em Educação Física	Qualidade na educação; competência profissional; conhecimento tácito; conhecimento acadêmico-científico; conhecimento didático-pedagógico; ações profissionais competentes; relação dialética entre teoria e a prática; aprimoramento da relação pedagógica; construção e reconstrução de novos saberes e práticas; competência reflexiva crítica; bom-professor; professor experiente; didático-metodológicas; relacionamento interpessoal; cumprimento de suas ações/obrigações didáticas; ruptura com a tradição da Educação Física; compromisso/determinantes sócio-políticos; níveis de sucesso ou fracasso; motivação do professor; escola ideal.
ii. Práticas inovadoras nas aulas de Educação Física	Prática diferenciada; inovação é historicizada e contextualizada; atualização e processo de integração social; ampliar o acervo de conhecimentos; ampliar os olhares; reconhecer possibilidades; dimensões para além do rendimento e das destrezas motoras; relação entre aprendizagens e realidade social; democratização do ensino; referenciais que motivam novo olhar para a prática; intencionalidade do professor

Fonte: Elaborado pelo autor

Tratamento dos resultados (inferências e interpretações)

Boas práticas em Educação Física

Antes de discorrer sobre o tema *Boas Práticas em Educação Física*, é importante destacar que o mesmo não pode ser considerado simplesmente como a descrição de práticas bem sucedidas, de manual sobre comportamento em determinadas situações, ao contrário, trata de um conceito complexo e multifatorial.

Para Correia (2008), as *boas práticas* estão diretamente relacionadas a determinado conceito de qualidade na educação e ressalta que este não se tratar de conceito estático, mas sim, da postura

ideológica que está ligada ao conceito. Diante disso, pressupõe uma teia de fatores interligados que dão sentido ao termo, por exemplo, a formação e a contribuição dos formadores para a sociedade.

Correia (2008), entende que a concepção a respeito de boas práticas está ligada a ideia de competência profissional, ou seja, está relacionada a fatores intrínsecos, entendidos como conhecimento tácito, mas também, está aliada ao conhecimento científico/acadêmico (fatos e teorias); conhecimento de técnicas de ensino (procedimentos didático-pedagógicos); além do gerenciamento dessas informações e adequação ao contexto aplicado (conhecimento técnico aplicado). Ainda segundo o autor, o conhecimento tácito representa a dimensão criativa do docente e deve ser valorizado, em especial, durante todo o processo formativo (formação inicial e continuada).

Ainda que tais competências sejam apontadas como necessárias ao bom professor Correia (2008), levanta dúvidas a respeito dessa condição docente ao apresentar críticas às precárias condições de trabalho em que se inserem os professores, apresentando entre muitas outras, sua extensa jornada de trabalho e tempo mínimo para planejamento de aulas para classes numerosas de alunos atrelada a baixo salário, dificuldade de investimento na formação continuada, seja em forma de frequência a cursos de formação, ou mesmo, na aquisição de livros utilizados como novas referências para o trabalho.

Sborquia (2008), também utiliza o conceito de competência para se referir a boas práticas, em função das situações de complexidade, que permeiam a ação docente. Utiliza o termo *ações profissionais competentes*, para situar a necessária relação dialética entre teoria e prática como fundamento para o trabalho docente. Diante disso, valoriza a prática reflexiva, e o debate teórico como fundamentos para a construção de novas competências. Trata-se, portanto, de um processo emancipatório que envolve a produção, construção e reelaboração do próprio conhecimento pelo professor, o que lhe possibilita o aprimoramento da relação pedagógica, a construção e reconstrução de novos saberes e práticas.

A competência crítico-reflexiva do professor é, portanto, a sua capacidade básica de instrumentação, que o permite apropriar-se do momento histórico de modo a pensar a realidade do trabalho e reagir sobre ela. Refletir criticamente possibilita se alocar “[...] no contexto da ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. [...] explorar a natureza social e histórica que se dão no contexto em que se inserem as ações educativas” (SBORQUIA, 2008, p. 207).

Percebe-se que, ao centralizar no docente a metáfora da boa prática, o termo competência passa a ser a referência que qualifica a ação. Em relação ao termo competência, na década de 1990, de acordo

com Maffei (2019), autores como Perrenoud, Baethge e Beck, Charlier, Hirata, Markert, Paquay, Zarifian, além de Lino de Macedo, no Brasil, entre outros, propiciaram profundo debate a respeito do trabalho com o desenvolvimento de competências no âmbito educacional. O amplo debate propiciado na década, associado ao grupo de trabalho criado, contribuiu para fundamentação dos PCNs, documento que serviu como base para a elaboração dos currículos oficiais dos estados e municípios brasileiros, bem como, tornou-se espinha dorsal das diretrizes curriculares para a formação profissional. Viu-se no período, e persiste na atualidade, críticas invocando o caráter técnico dessa prática, relacionando-a ao conceito de produção e mundo do trabalho.

Entretanto, o conceito de *qualificação* utilizado por Correia (2008) e Sborquia (2008), parece não ser entendido como conjunto de comportamentos, atributos técnicos e cognitivos relativos às profissões, mas sim, conforme as características apresentadas por Ramos (2001), na qual a competência se apresenta como mediadora da construção da identidade individual e coletiva, como qualificadoras das relações sociais e com a possibilidade de expressar suas dimensões cultural (conceitual), social e experimental.

Destaca-se ainda que, como próprio Correia (2008) afirma, a utilização das competências pelos autores está ligada à postura ideológica assumida, contudo, influenciada pelo contexto e tempo histórico, visto que, as discussões e documentos produzidos na década de 1990 sobre o conceito de competências se tornaram “sinônimo” de mudanças na década seguinte. Assim, ao atrelar o conceito de boas práticas nas aulas de Educação Física às competências docentes, os autores o fazem em determinado contexto sócio-histórico de mudanças e utilização das competências no âmbito da formação inicial e continuada, possibilitando a mobilização de saberes que leva o docente a pensar, aprender, agir e mudar a conduta, o que, possibilita a construção de novas condutas relativas às boas práticas do professor.

Também associando o termo *boas práticas* à ação do professor, Leal (2011) utiliza-o com o sentido do bom-professor, do professor experiente. Segundo o autor, o professor com maior tempo de carreira tem a condição de armazenar e relacionar novos conhecimentos com os adquiridos anteriormente. Entende que as boas práticas estão relacionadas às questões didático-metodológicas (forma como organiza e trata o conteúdo da aula, da matéria de ensino) e relacionamento interpessoal (incentivo ao aluno, linguagem utilizada e variação de estímulo). Por outro lado, afirma que o domínio, operacionalização e mobilização dos conhecimentos estão relacionados ao contexto de aplicação e aos diferentes momentos da carreira.

Entretanto, não garante que todos os professores nessa condição possam atuar de forma crítica, reflexiva, compromissada e alcançar os resultados pretendidos sem dificuldade, uma vez que, a rotina “[...] e a ausência de elementos, períodos e espaços que estimulem/possibilitem a pesquisa, a reflexão sobre o dia a dia das aulas, individual e coletivamente, a ação profissional torna-se repetitiva, cristalizando-se ao longo do tempo de carreira” (LEAL, 2011, p. 43). Além disso, assinala que os gestores da escola, os recursos materiais, as políticas públicas, a expectativa da família com relação à aula/escola, bem como, os valores e representações sociais atribuídos à escola e a própria profissão docente, são elementos que podem potencializar ou fragilizar as boas práticas docentes.

De fato, como sugerem Huberman (1992); Gonçalves (1992; 2016), a trajetória profissional é marcada por fases, estágios, ciclos do desenvolvimento profissional, que propiciam mudanças na forma como o profissional pensa, aprende e modifica a conduta, a maneira de agir frente à situação, entretanto, a progressão ou desenvolvimento da carreira não é um processo contínuo, caracterizado por sequência de etapas, visto que, conforme assinala Costa *et al.* (2004), as experiências pessoais e as influências organizacionais, podem modificar os rumos da carreira e diferentes respostas nos ciclos da carreira.

Também nesse sentido, Guarnieri (1996) assinala que a experiência pode qualificar a prática docente, contudo, destaca a importância em se considerar as condições em que a prática ocorre face às adversidades enfrentadas no contexto escolar.

Sobre a experiência docente, Souza *et al.* (2016) afirmam que ela é constituída tanto em função da história sociocultural e geracional do sujeito, quanto por meio das relações estabelecidas no seu percurso pessoal e profissional.

Diante das afirmações pode-se inferir que as boas práticas, quando relativizadas ao bom-professor, ao professor experiente, se constituem ao longo do processo de construção da sua docência e, são mediadas pelo contexto em que se estabelecem as experiências pessoais e as influências socioculturais.

Pinto (2013) compreende que as boas práticas se relacionam com o domínio e cumprimento dos fundamentos didáticos-metodológicos, sendo que, o cumprimento de suas ações/obrigações didáticas estaria relacionado com não se atrasar para a aula; evitar faltas; devolver as atividades realizadas pelos alunos, enquanto que, nas metodológicas, as boas práticas ou a prática do “ bom professor deve fazer com que os alunos aprendam a executar a cultura do movimento em muitas situações reais e fictícias para, em seguida, discutir os resultados pensados ou obtidos e enxergá-los como um problema

proposto” (PINTO, 2013, p. 109-110).

Para Silva (2008), as boas práticas em Educação Física se caracterizam pela ruptura com a tradição da área. Aponta entre outros motivos, a séria limitação estrutural encontrada na escola, bem como, o compromisso político (formação humana) e social (reconhecimento da profissão e necessidade de se assumir como sujeito importante no processo de formação).

A ideia relativa a *boas práticas*, pode estar relacionada também com níveis de sucesso ou fracasso das propostas desenvolvidas pelo docente (SILVA, 2008). Para tanto, o interesse do aluno pelas ações docentes se torna a motivação pessoal do professor. Entretanto, o autor assinala que é difícil identificar o sucesso do estudante, uma vez que, há relação de dependência com as relações pessoais que se estabelecem nas propostas. Ainda assim, destaca que tais observações representam momentos de positividade ao docente e de reconhecimento do esforço pessoal para o discente. Diante disso, destaca que a relação interpessoal é um mediador importante entre os sujeitos que interagem na aula.

Associado ao relacionamento interpessoal, Silva (2008) faz referência a reflexão crítica sobre os determinantes sócio-políticos como referencial importante para orientação dos trabalhos e, conseqüentemente, elaboração da prática pedagógica.

[...] a elaboração, por exemplo: de uma seqüência (sic) didática ou determinar a escolha de um conteúdo; influenciar na forma como vai se relacionar com a escola e no entendimento de sua função na sociedade atual. [...] a concretude das práticas, o possível, o vivido é vislumbrado no fazer cotidiano, [...] os referenciais de uma escola ideal fazem com que os professores continuem tentando fazer a escola possível, se tornar uma melhor escola para todos, inclusive para ele próprio no desenrolar de suas responsabilidades (SILVA, 2008, p. 211).

Ainda que o autor afirme que não existe escola ideal, assinala que as teorias são importantes, pois, definem o que seria próximo a uma escola ideal e, em função disso, orientam mudanças e a busca docente por se aproximar do que entende como ideal. Tal postura alimenta as mudanças na ação docente e, ao mesmo tempo, as boas práticas docentes.

Em síntese, para o autor, a motivação, os determinantes sócio-políticos e as teorias são elementos fundamentais às boas práticas ou práticas bem-sucedidas em Educação Física. Porém, somam-se a esses determinantes, outros fatores, como o contexto local, as competências e a própria experiência docente como fatores que contribuem para que professores desenvolvam boas práticas na escola.

Práticas inovadoras nas aulas de Educação Física

Para Silva (2008), inovação em Educação Física é entendida como prática diferenciada, ainda que, o termo possa parecer ambíguo no sentido de comparar experiências em que uma será mais inovadora que outra. Entretanto, apesar dessa limitação, entende que a inovação é historicizada e contextualizada, e não, atemporal e abstrata. Ainda em relação a esse significado atribuído às práticas inovadoras, assinala o risco de considerar outras práticas como ineficazes ou ultrapassadas.

Frente à ambiguidade apontada, explica que *inovação* não se trata da oposição entre o novo e o velho, mas, da atualização e processo de integração social. Partindo desse pressuposto, compreende a inovação nas aulas de Educação Física como experiências contextualizadas historicamente e que buscam romper com a forma de compreensão sobre aprendizagem. Tal ruptura é motivadas pela insatisfação com a aula ou com os próprios conhecimentos legitimados pela escola.

Em função da concepção adotada, Silva (2008) indica alguns critérios relevantes para considerar uma experiência como inovadora:

[...] seleção de conteúdos que tenha como objetivo ampliar o acervo de conhecimentos dos estudantes, proporcionando além de conhecimentos novos, incitando para que esses sirvam para ampliar os olhares acerca de um determinado segmento da cultura corporal de movimento; as tentativas do professor em reconhecer possibilidades de elaboração de trabalhos coletivos na escola; identificação de formas de avaliar que contemplem dimensões para além do rendimento e das destrezas motoras, sem deixar de considerar essas dimensões; o estabelecimento da relação entre aprendizagens e realidade social, promovida por meio da democratização do ensino dos temas relacionados à cultura corporal de movimento (SILVA, 2008, p. 59).

Para além dos critérios, o autor destaca a relação com referenciais que motivam novo olhar docente para a prática como fator que contribui para inovação nas aulas. Diante disso, assegura que a inovação não surge de forma natural, ela é provocada por meio da intencionalidade do professor “em reconhecer como válidas outras formas de pensar a Educação Física na escola” (SILVA, 2008, p. 210).

Entretanto, o processo inverso é considerado pelo autor como obstáculos à inovação, por exemplo, a desconsideração dos saberes docentes, as vozes e a cultura dos professores, muitas vezes, promovidas por reformas e inovações que objetivam o redimensionamento das práticas pedagógicas e são originadas fora do espaço escolar, pressupondo aceitação passiva dos docentes. Essas ações, ainda que proponham mudanças nas práticas com objetivo de inovação nas aulas, não possibilitam que elas ocorram pela construção das ideias promovidas pela *autoformação, reflexão pessoal ou socialização profissional*. Ao invés disso, a relação se estabelece por meio da aceitação passiva da tríade docente-inovação-reformas no ato de receber e operacionalizar as propostas.

Assim, inovar significa *pensar diferente* a Educação Física na escola, o que, pressupõe mudança

de referenciais, a partir do questionamento sobre as práticas hegemônicas que habitam as rotinas escolares. Significa pensar os objetivos da disciplina em função do aluno, democratizando as práticas da cultura, e não, restringindo-as àquelas socialmente reconhecidas (hegemônicas).

Considerações finais

Ainda que a busca por compreender os sentidos atribuídos por professores (as) de Educação Física a respeito de boas práticas e práticas inovadoras, objetivo desta pesquisa, se trate de uma temática complexa e de necessário aprofundamento, pode-se compreender que boas práticas e práticas inovadoras surgem a partir da intencionalidade da ação pedagógica, quando se busca qualificar as experiências com a Educação Física na escola. De maneira sintética, os sentidos atribuídos às ações referenciadas para tal, são fundamentados e constituídos por meio do conhecimento científico, do relacionamento interpessoal e da teleologia social. Entretanto, mesmo que essa tríade seja fundamental para a compreensão dos sentidos atribuídos às práticas diferenciadas ou inovadoras, o comportamento do sujeito no enfrentamento das situações é o que impulsiona a mudança na prática, a busca pela inovação, o desenvolvimento de boas práticas.

Conclui-se também que, tanto a metáfora do bom professor, quanto a da inovação na prática, são historicizadas e contextualizadas, e não, atemporais e abstratas, ou seja, não se trata de uma melhor que a outra, mas sim, que a superação de uma prática ocorre em função das limitações encontradas na mesma, e que, servem como pontos a serem ressignificados por *novas* práticas, ou seja, busca-se nova formatação para elas, e isso, não significa, portanto, que as anteriores possam ser compreendidas como ineficazes ou ultrapassadas.

Diante dos dados destacados a respeito da temática no decorrer da pesquisa, conclui-se também que motivação, determinantes sócio-políticos, conhecimento teórico, competências, mudança nos referenciais, democratização das práticas da cultura e a própria experiência docente são fatores que contribuem para que os professores desenvolvam boas práticas, *ensem diferente* a Educação Física na escola.

Por fim, acredita-se que os dados da pesquisa podem ser utilizados no debate a respeito da formação e atuação profissional, em especial, quando se procura descobrir o processo de formação do bom professor ou professor que busca inovar na prática. Entretanto, acredita-se que o número de produções encontradas a respeito da temática pode ser limitador para a discussão mais ampla e, sugere-

se, portanto, novas pesquisas a respeito da temática para alimentar o debate.

Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão de. Educação Física Escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 3, p. 7-16, 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5312> >. Acesso em: 08 jul. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011, 225 p.

BETTI, Mauro; KURIKI, Fernanda Marques. As proposições teórico-metodológicas para a Educação Física escolar das décadas de 1980 e 1990: antes, agora, e depois? **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 15, n. 153, p. 1, 2011. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd153/as-proposicoes-para-a-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Papyrus Editora, 1996. 224 p.

BRASIL. Decreto nº 69.450 de 01/11/1971. Regulamenta o Artigo 22 da Lei 4.024, de 20 de dez. 1961, e a Alínea C do Artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de nov. 1968 e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 22, p. 3, 04 nov. 1971.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 16 de Mai. de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei 10.219, de 11 de abril 2001**. Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10219.htm . Acesso em 16 Mai. 2022.

BRASIL. **Lei no 10.836 de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10836-9-janeiro-2004-490604-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 16 Mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf> . Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CES n.498, de 6 de agosto de 2020. **Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-498-2020-08-06.pdf>. Acesso em 16 maio 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 14 de jul. 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 31 de jan. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 21 nov. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795 . Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 16 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, 1998.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Vitória: CEFD/UFES, 1997. 190 p.

CORREIA, Rodrigo Nuno Peiró. **Competências do professor de educação física: um estudo com professores da rede pública**. 2008. 204 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física e Esportes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CUNHA, Antonio Camilo. Representation of the “good” teacher: The “good” teacher in general and the “good” physical education teacher in particular. **Educação em Revista**, v. 11, n. 2, p. 41-52, 2010.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da; LETTNIN, Carala da Conceição; SOUZA, Robson Rides de; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Potencialidades e necessidades profissionais em Educação Física. **Journal**

of **Physical Education**, v. 15, n. 1, p. 17-23, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3426/2456>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

FEDERAL, Senado. **Emenda Constitucional nº 14**. de 12/09/96. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. Ensaando o "novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 1, p. 119-134, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n1/a08v33n1.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 193 p.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf?origin=publication_detail>. Acesso em: 08 jul. 2020.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. **Vidas de professores**, v. 2, p. 141-170, 1992.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**, n. 8, p. 23-36/EN 21-32, 2016. Disponível em: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. 1996. 248 p. Tese (Doutorado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. v. 2, p. 31-61.

LEAL, Paulo Henrique. **A educação física no ciclo II do ensino fundamental**: refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente. 2011. 188 p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LÜDKE, Menga. **Uma análise da formação de professores da educação básica em duas realidades. Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 20, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19103>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

MACHADO, Thiago da Silva. **Sobre o impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes**. 2012. 191 p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da "teoria do reconhecimento" de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.

MAFFEI, Willer Soares. **Proposições teórico-metodológicas e práticas pedagógicas da Educação física**. 1.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 24, n. 1, p. 25-45, jan./abr. 2022

ed. Curitiba: Editora Intersaberes, 2019. 184 p. (Série Corpo em Movimento, v. 1).

FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar**: indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. v. 2, p. 93-114.

PINTO, Luiz Alberto de Souza Ferreira. **O trabalho docente do professor de Educação Física e suas relações sociais**. 2013. 460 p. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** Cortez, 2001. 320 p.

SACRISTAN, Jose Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. **Profissão professor**, v. 2, p. 63-92, 1995.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. **Da formação e desenvolvimento profissional do professor de educação física à inovação educativa**. 2008. 222 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, Carla Geovana Fonseca da. **Representações sociais da Comunidade Escolar de Cachoeiro de Itapemirim sobre o que é ser um bom professor de educação física**. 2007. 102 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SILVA, Mauro Sérgio. **No cotidiano da inovação e a inovação no cotidiano da prática pedagógica em educação física**. 2008. 221 p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718/3394>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

SOUZA, Karina Silva Molon de; MARQUEZAN, Fernanda Figueira; NUNES, Janilse; BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. A aprendizagem de ser professor em início de carreira. **Comunicações**, v. 23, n. 1, p. 41-63, 2016. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2309/1669>>. Acesso em: 08 jul. 2020.