

Entre o reconhecimento e a desvalorização: percepções sobre a docência na Educação Física escolar

Luísa Mazzarino¹, Renata Godinho Soares², Phillip Vilanova Ilha³

Resumo

A valorização da docência na Educação Física escolar envolve condições de trabalho, reconhecimento institucional e legitimidade pedagógica da disciplina. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo analisar as percepções de professores de Educação Física e de uma coordenadora pedagógica acerca dos fatores relacionados ao reconhecimento e à desvalorização docente. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e submetidos à análise temática de conteúdo, da qual emergiram cinco categorias. Nos contextos investigados, o reconhecimento profissional associou-se ao engajamento docente, à formação acadêmica, ao apoio institucional e às possibilidades de participação nos espaços decisórios, enquanto a desvalorização concentrou-se nas condições de trabalho, nas políticas educacionais e na hierarquia simbólica entre os componentes curriculares. Os relatos sugerem que a valorização da Educação Física envolve não apenas melhorias materiais, como também transformações nas concepções escolares sobre o papel da disciplina, e que iniciativas restritas à dimensão material tendem a não alcançar os aspectos relacionais que sustentaram o reconhecimento profissional nas experiências analisadas.

Palavras-chave

Reconhecimento profissional. Educação Física escolar. Valorização docente.

¹ Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: mazzarino.luisa@acad.ufsm.br.

² Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Pampa, Rio Grande do Sul, Brasil; professora na Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: renatasoares1807@gmail.com.

³ Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil; professor na Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: phillip.ilha@ufsm.br.

Between recognition and devaluation: perceptions of teaching in school physical education

Luísa Mazzarino¹, Renata Godinho Soares², Phillip Vilanova Ilha³

Abstract

The recognition of teaching in school physical education involves working conditions, institutional recognition, and the pedagogical legitimacy of the subject. In this sense, this study aimed to analyze the perceptions of physical education teachers and a pedagogical coordinator regarding factors related to teacher recognition and devaluation. Data were collected through semi-structured interviews and subjected to thematic content analysis, from which five categories emerged. In the contexts investigated, professional recognition was associated with teacher engagement, academic training, institutional support, and opportunities to participate in decision-making spaces, while devaluation focused on working conditions, educational policies, and the symbolic hierarchy among curricular subjects. The accounts suggest that the appreciation of physical education involves not only material improvements but also transformations in school conceptions of the role of the subject, and that initiatives restricted to the material dimension tend not to address the relational aspects that underpinned professional recognition in the experiences analyzed.

Keywords

Professional recognition. School physical education. Teacher recognition.

¹ Graduate in Physical Education, Federal University of Santa Maria, State of Rio Grande do Sul, Brazil. Email: mazzarino.luisa@acad.ufsm.br

² PhD in Science Education: Chemistry of Life and Health, Federal University of Pampa, State of Rio Grande do Sul, Brazil; professor at the Federal University of Santa Maria, State of Rio Grande do Sul, Brazil. Email: renatasoares1807@gmail.com.

³ PhD in Science Education: Chemistry of Life and Health, Federal University of Santa Maria, State of Rio Grande do Sul, Brazil; professor at the Federal University of Santa Maria, State of Rio Grande do Sul, Brazil. Email: phillip.ilha@ufsm.br.

Introdução

A Educação Física, reconhecida como componente curricular obrigatório da educação básica (Brasil, 2001), enfrenta desafios relacionados ao reconhecimento de sua legitimidade e valorização no contexto escolar. Embora esteja presente nas escolas por imposição legal, conforme apontam Bracht *et al.* (2012), a disciplina é, frequentemente, percebida como um espaço de lazer, e não como um momento de aprendizagem sistematizada e relevante. Essa percepção influencia diretamente o reconhecimento profissional dos professores dessa disciplina, contribuindo para um déficit histórico de legitimidade da área no interior da cultura escolar.

A falta de reconhecimento do professor de Educação Física manifesta-se de diversas formas no cotidiano escolar: desde a exclusão desses profissionais dos processos decisórios pedagógicos até a associação de suas práticas a atividades meramente recreativas ou de compensação física. Com frequência, eles são subestimados por seus pares, por gestores e até mesmo por alunos, sendo frequentemente percebidos como profissionais de menor relevância no contexto educativo. Essa percepção está relacionada a um imaginário social que reduz a Educação Física a um papel secundário no currículo escolar, marcado por estereótipos e pela ausência de prestígio institucional (Vieira; Barbosa Junior, 2020). Além disso, Bezerra, Morais e Alves (2024) apontam que essa desvalorização se reflete na pouca participação dos professores da área nos espaços de planejamento e na recorrente negligência das condições materiais e estruturais necessárias à sua atuação pedagógica. Esse cenário compromete não apenas a identidade e o desenvolvimento profissional docente, como também o engajamento crítico e a legitimidade da área como componente essencial à formação integral dos estudantes (Queiroz *et al.*, 2024).

Estudos recentes demonstram que a desvalorização da Educação Física escolar está relacionada a diferentes fatores, dentre eles a precariedade da infraestrutura, a insuficiência de materiais didáticos, a baixa remuneração docente, o desinteresse de parte dos estudantes e a limitada participação dos professores nos processos pedagógicos e decisórios das instituições escolares (Marques *et al.*, 2015; Bezerra; Morais; Alves, 2024). Esses fatores evidenciam que a valorização docente depende não apenas de melhores condições objetivas de trabalho, como também do reconhecimento institucional e pedagógico da área no contexto escolar.

Embora esses estudos tenham discutido importantes aspectos da valorização e da desvalorização docente na Educação Física escolar, ainda são limitadas as investigações que analisam, de forma articulada, como professores de Educação Física e gestores escolares

percebem os fatores que influenciam esses processos no cotidiano escolar. Ouvir esses sujeitos torna-se essencial, uma vez que vivenciam diretamente as condições de trabalho, as relações institucionais e os desafios que atravessam o exercício da docência. Compreender suas percepções permite identificar elementos que favorecem ou dificultam o reconhecimento profissional, contribuindo para ampliar o debate sobre a valorização da Educação Física na escola e subsidiar reflexões e ações voltadas ao fortalecimento da Educação Física enquanto componente curricular da educação básica.

Pensar a valorização docente a partir da escuta de quem vivencia o cotidiano escolar aproxima este estudo do campo da educação popular. O reconhecimento profissional não se define apenas em instâncias normativas ou em indicadores de carreira: ele se constrói nas relações cotidianas, na possibilidade concreta de os professores participarem das decisões pedagógicas da escola e na abertura da instituição ao diálogo com os saberes que os estudantes e a comunidade levam para as aulas. Nessa direção, Zandomínegue e Mello (2019) demonstram como a incorporação das culturas populares às práticas de Educação Física desloca a disciplina do lugar de atividade complementar e reposiciona-a como espaço legítimo de produção de conhecimento. Compreendida assim, a valorização deixa de ser uma concessão externa e torna-se um processo dialógico e participativo, cujo horizonte é a formação emancipatória dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo analisar as percepções de professores de Educação Física e de uma coordenadora pedagógica acerca dos fatores que condicionam o reconhecimento e a desvalorização da docência na Educação Física escolar, com atenção especial às possibilidades de participação, diálogo e construção coletiva no cotidiano da escola pública.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória (Gil, 2002). A investigação teve a participação voluntária de três profissionais da educação — dois professores de Educação Física e uma coordenadora da área de linguagens — vinculados às redes federal e estadual de ensino do município de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul (RS). A seleção dos participantes foi realizada por conveniência, considerando a viabilidade de acesso, a disponibilidade para participação nas entrevistas e a colaboração voluntária dos envolvidos. Como critérios de inclusão, estabeleceu-

se que os participantes deveriam atuar na educação básica, exercendo funções relacionadas à docência ou à gestão escolar.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, orientadas por um roteiro composto por 14 questões, elaborado com o propósito de explorar as percepções dos participantes sobre o reconhecimento e a desvalorização da atuação docente em Educação Física. O roteiro organizou-se em quatro blocos: (1) perfil pessoal e profissional; (2) percepção sobre a valorização da profissão por diferentes segmentos (estudantes, colegas, gestão escolar e sociedade); (3) principais desafios enfrentados na prática docente; (4) fatores que favorecem o exercício da docência em Educação Física. As questões foram formuladas de modo aberto, de forma que os participantes pudessem desenvolver livremente suas respostas, recorrendo-se a perguntas complementares sempre que se mostrou necessário aprofundar aspectos mencionados ao longo do diálogo.

As entrevistas foram realizadas remotamente, por meio da plataforma Google Meet, no mês de maio de 2025, em data e horário previamente agendados conforme a disponibilidade dos participantes. Cada encontro teve duração média de 40 minutos. Mediante autorização dos participantes, as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. Antes do início das entrevistas, todos receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com informações sobre os objetivos da pesquisa, a garantia de sigilo e o direito de interromper a participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

A análise dos dados foi conduzida por meio da análise de conteúdo temática, conforme delineada por Bardin (2011), organizada em três etapas. Na pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante das transcrições, à constituição do *corpus* e à retomada dos objetivos da pesquisa como referência para a leitura do material. Na etapa de exploração do material, as transcrições foram segmentadas em unidades de registro. A codificação foi indutiva, isto é, não partiu de um sistema de categorias definido *a priori*, mas da recorrência e da convergência de sentidos identificados no material. Concluída a codificação inicial, os códigos foram comparados entre si e agrupados por proximidade semântica, observando-se os critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência e produtividade propostos por Bardin (2011). Desse agrupamento, emergiram cinco categorias temáticas, apresentadas no Quadro 1. Na terceira etapa, de tratamento e interpretação dos resultados, as categorias foram confrontadas entre si e com a literatura da área, buscando-se identificar tanto convergências quanto tensões entre as percepções dos participantes.

Com vistas ao rigor do processo analítico, a codificação foi realizada por dois pesquisadores, que analisaram de forma independente o material codificado. As divergências

quanto ao enquadramento de unidades de registro foram discutidas até a obtenção de consenso. A pesquisa foi conduzida conforme os princípios éticos estabelecidos pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 (Brasil, 2012, 2016) do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob parecer nº 7.630.369. Para preservar o anonimato dos participantes, foram utilizados pseudônimos inspirados na série televisiva *Friends*, sendo eles: Phoebe Buffay, Rachel Green e Ross Geller.

Quadro 1 – Categorias temáticas, descrição e exemplos de unidades de registro

Categoria	Descrição	Exemplos de unidades de registro
Percepção sobre a valorização e a desvalorização da Educação Física.	Sentidos atribuídos ao reconhecimento e à desvalorização da disciplina e de seus professores nas relações cotidianas com estudantes, colegas e comunidade escolar.	“Existe uma cultura de desvalorização do trabalho, e muitas vezes essa cultura é associada inclusive ao próprio perfil do profissional, que não se insere nos espaços pedagógicos” (Ross Geller, 2025); “Lá na escola, a Educação Física, eu acho bastante valorizada [...] dentro do que eles podem” (Phoebe Buffay, 2025).
Desafios no exercício da docência.	Obstáculos estruturais, curriculares, burocráticos e culturais que incidem sobre o trabalho docente e sobre a legitimidade da disciplina.	“O ginásio tem goteira, então, quando chove, não tem como ir [para a] aula” (Ross Geller, 2025); “É um desafio fazer com que toda a escola aceite e enxergue o professor de Educação Física tal [...] como os outros” (Rachel Green, 2025).
Facilitadores da valorização e do reconhecimento profissional.	Elementos pessoais e institucionais identificados pelos participantes como favorecedores do reconhecimento, como formação, engajamento e desenvolvimento de projetos.	“Uma formação acadêmica sólida associada ao engajamento com as aulas, isso é o que torna mais fácil o trabalho” (Ross Geller, 2025); “Eu fiz o projeto dentro dos clubes de esportes [...] e os alunos se inscrevem no clube que eles querem” (Phoebe Buffay, 2025).
Visão da gestão escolar sobre a Educação Física.	Modos pelos quais a equipe gestora percebe, apoia ou secundariza a disciplina nos espaços coletivos e nas decisões pedagógicas da escola.	“Sempre tem apoio, apesar das dificuldades financeiras” (Ross Geller, 2025); “Quando tem conselho de classe, a gente nota isso, que a fala da professora de Educação Física não tem tanta importância quanto outras disciplinas” (Rachel Green, 2025).
Políticas de valorização e condições de trabalho.	Repercussões das políticas curriculares, da remuneração, da carga horária e das condições materiais sobre o exercício da docência.	“Na maior parte das vezes, existe restrição orçamentária” (Ross Geller, 2025); “Eu acho que o reconhecimento é pouco, não só para mim, como profissional de Educação Física, mas para todos os professores da rede pública” (Phoebe Buffay, 2025).

Fonte: os autores (2026).

Resultados e Discussão

As respostas dos participantes foram analisadas por meio da análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011), a qual permitiu a identificação de núcleos de sentido organizados em torno de temas. A partir desse processo, emergiram cinco categorias temáticas relacionadas aos fatores que condicionam o reconhecimento e a desvalorização do professor de Educação Física: (1) percepção sobre a valorização e a desvalorização da Educação Física; (2) desafios no exercício da docência; (3) facilitadores da valorização e do reconhecimento profissional; (4) visão da gestão escolar sobre a Educação Física; (5) políticas de valorização e condições de trabalho. A caracterização dos participantes é apresentada previamente, de modo a situar os contextos de atuação a partir dos quais essas percepções foram enunciadas.

Perfil dos entrevistados

Conforme supramencionado, os participantes foram identificados por pseudônimos inspirados em uma série televisiva. Ross Geller é professor de Educação Física da rede federal, com mestrado e doutorado e mais de uma década de atuação no ensino médio; Phoebe Buffay é professora de Educação Física da rede estadual e atua em todas as etapas da educação básica; Rachel Green é coordenadora de área e professora de sala de aula na rede estadual, com formação em Letras e especialização em Gestão Educacional.

A composição do grupo de participantes, ainda que reduzida, permitiu acessar percepções distintas sobre o reconhecimento e a desvalorização da docência na Educação Física escolar. A presença de dois professores vinculados a redes diferentes e de uma profissional da gestão escolar possibilitou aproximar-se do objeto a partir de posições institucionais diversas, sem que disso decorra qualquer pretensão de representar o conjunto dos docentes da área. Trata-se, portanto, de percepções situadas, referidas a contextos escolares específicos, cuja discussão se justifica menos pela abrangência do que pelo contraste entre as experiências relatadas.

A experiência narrada por Rachel Green permite observar como a coordenação pedagógica pode operar como instância de mediação na legitimação de um componente curricular. A coordenadora descreveu seu envolvimento direto na viabilização das iniciativas propostas pela professora de Educação Física, do apoio à inserção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na escola, à elaboração de propostas para aquisição de materiais e à construção de uma quadra externa, ao mesmo tempo em que identificou, nos conselhos de classe, a menor repercussão atribuída à fala dessa professora em comparação à

dos demais docentes. Rosário e Papi (2022) oferecem uma chave de leitura pertinente para essa ambivalência. Embora as autoras se dediquem à inclusão de estudantes da educação especial, sua análise incide sobre o modo como a coordenação pedagógica constrói espaços formativos e sustenta o trabalho docente diante de demandas que a organização escolar tende a tratar como secundárias. É esse mecanismo, e não o objeto específico investigado pelas autoras, que se mostra transferível ao caso aqui analisado: a valorização da Educação Física depende também de uma coordenação disposta a converter o apoio pontual a projetos em reconhecimento do componente nos espaços coletivos de decisão.

Percepção sobre a valorização/desvalorização da Educação Física

A percepção dos participantes sobre a valorização da docência em Educação Física revela tensões entre o reconhecimento construído nas relações cotidianas com alunos e colegas e a valorização institucional e social da disciplina, fortemente influenciada por aspectos estruturais, curriculares e profissionais.

Ross Geller, professor da rede federal, relata sentir-se valorizado atualmente, mas reconhece que o cenário era diferente em sua chegada à escola. O reconhecimento, segundo ele, foi conquistado por meio de um trabalho pedagógico estruturado, envolvendo inserção nos espaços coletivos da escola e demonstração da relevância do componente curricular. Isso pode ser observado no excerto de fala do professor: *“ao participar, mostrar o trabalho, as ações que são feitas e tudo mais, a gente passa a ser reconhecido [...] como uma disciplina tão importante quanto as outras”* (Ross Geller, 2025). Essa experiência destaca o papel ativo do professor na mudança de percepção sobre a disciplina, especialmente em contextos nos quais a Educação Física é vista como “algo à parte”. Embora o engajamento docente tenha se mostrado relevante para o reconhecimento profissional, as falas indicam que esse processo não depende exclusivamente da iniciativa individual, sendo fortemente influenciado pela cultura institucional, pelas condições de trabalho e pelo espaço ocupado pela Educação Física na organização escolar.

Phoebe Buffay, da rede estadual, também percebe valorização em sua escola atual, mas pontua que essa não era a realidade anterior. Segundo ela, a valorização decorre do envolvimento com os alunos, da diversificação das práticas pedagógicas e da abertura da escola para projetos. Sua narrativa sugere que a ampliação das possibilidades pedagógicas contribui para romper estereótipos historicamente associados à Educação Física escolar e favorece o

reconhecimento da disciplina como componente curricular voltado à formação integral dos estudantes.

Por fim, Rachel Green, coordenadora da área de linguagens, tem uma visão mais crítica sobre o tratamento dado à disciplina. Embora reconheça que os alunos valorizam as aulas de Educação Física (especialmente por motivos afetivos e de interesse), ela afirma que a disciplina ainda é vista, por parte dos professores, como um “passatempo”. Essa percepção é reforçada por situações como a baixa consideração dada às falas da professora de Educação Física durante conselhos de classe. Para Rachel Green, isso representa falta de reconhecimento institucional e cultural da disciplina na escola, conforme evidenciado em sua fala: *“Não é dada a sua devida importância. Na verdade, até quando tem conselho de classe, a gente nota isso, que a fala da professora de Educação Física não tem tanta importância quanto outras disciplinas”* (Rachel Green, 2025).

Os relatos evidenciam que a valorização da docência em Educação Física não pode ser compreendida como um fenômeno exclusivamente individual. Embora o engajamento docente e a qualidade das práticas pedagógicas desempenhem papel relevante na construção do reconhecimento profissional, as falas também demonstram que esse reconhecimento depende das condições institucionais e da cultura escolar nas quais os professores estão inseridos, conforme apontam Metzner *et al.* (2017). Assim, a valorização da área resulta da interação entre fatores individuais, organizacionais e socioculturais.

Phoebe Buffay, ao relatar a valorização conquistada por meio da diversificação das práticas pedagógicas, aproxima-se do que Zandomíngue e Mello (2019) observam em escolas públicas que integram culturas populares ao cotidiano escolar: experiências que dialogam com a realidade dos alunos e envolvem a comunidade ampliam a adesão e o reconhecimento da disciplina. No entanto, como evidencia Rachel Green, o apreço manifestado pelos alunos nem sempre é acompanhado de reconhecimento institucional, desalinhamento também discutido por Metzner *et al.* (2017), para quem a ausência de planejamento e sistematização pode levar a Educação Física a ser tratada como tempo livre, sem intencionalidade pedagógica.

Desafios no exercício da docência

Os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física nos diferentes contextos escolares revelam limitações estruturais, curriculares e culturais que repercutem diretamente nas condições de trabalho, no reconhecimento profissional e no desenvolvimento da prática docente. Ross Geller aponta os desafios estruturais como os mais significativos em sua atuação.

Entre eles, destacam-se a precariedade do ginásio e a distância entre esse espaço e os prédios principais da instituição, exigindo um tempo considerável de deslocamento por parte dos alunos. Essa separação física compromete o início das aulas, reduzindo o tempo efetivo de prática pedagógica e dificultando a integração da Educação Física com as demais áreas do conhecimento. Apesar disso, o professor Ross Geller relata que os alunos são participativos e que há apoio institucional. Sua experiência demonstra que, mesmo em instituições federais, frequentemente associadas a melhores condições de trabalho, as limitações de infraestrutura comprometem a qualidade das aulas.

Phoebe Buffay enfrenta desafios de outra natureza. A professora relata uma expressiva sobrecarga de trabalho, com múltiplas turmas e exigências burocráticas excessivas, como planilhas, mapas mentais e relatórios. Soma-se a isso a falta de materiais adequados e a complexidade imposta pela coexistência de diferentes propostas curriculares. Atualmente, três currículos estão em vigor simultaneamente na escola em que atua, em razão das mudanças decorrentes da implementação do “Novo Ensino Médio” e da transição para o modelo de ensino integral. A realidade do ensino integral, embora traga oportunidades, também impõe novas demandas sem a devida contrapartida de estrutura ou tempo, como confirma o excerto de sua fala: *“Exigem muita coisa, porque é uma coisa que está sendo implementada. Então, a gente tem muitas reuniões, [...] tem muitas planilhas, toda hora vem uma planilha diferente que a gente tem que fazer, e como eu dou aula para muitas turmas, então é bastante coisa para mim”* (Phoebe Buffay, 2025).

Rachel Green, por sua vez, destaca a dificuldade de o professor de Educação Física ser reconhecido como um docente igual aos demais. Ele menciona que o corpo docente, muitas vezes, não considera a disciplina como parte integral do processo formativo dos alunos, resultando em marginalização do professor e de suas contribuições. Além disso, chama atenção para a fragmentação da carga horária da disciplina (em algumas turmas, reduzida a apenas um período semanal), dificultando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico consistente.

Os relatos evidenciam que os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física extrapolam as questões didático-pedagógicas e estão profundamente relacionados às condições institucionais de trabalho. A necessidade constante de legitimar a disciplina, lidar com limitações estruturais e responder às exigências administrativas revela que o exercício da docência é atravessado por fatores que influenciam diretamente o reconhecimento profissional e a qualidade do trabalho desenvolvido.

Os achados corroboram a literatura da área. A precariedade da infraestrutura, apontada por Ross Geller, compromete não apenas a realização das aulas, mas o planejamento

pedagógico e o reconhecimento institucional da disciplina. Estudos de Cordeiro *et al.* (2021) e Santos e Pereira (2021) demonstram que a ausência de espaços adequados, a escassez de materiais e a separação física da Educação Física em relação às demais áreas do conhecimento reforçam a percepção de que o componente curricular ocupa um lugar secundário na escola, dificultando a sua integração ao projeto pedagógico e a valorização de seus docentes.

A experiência de Phoebe Buffay também dialoga com estudos que apontam a intensificação do trabalho docente como um dos principais desafios da profissão. Valério, Amorim e Moser (2009) e Pereira e Freitas (2019) identificam que o excesso de turmas, as demandas burocráticas e a precarização das condições de trabalho favorecem o adoecimento docente e comprometem a qualidade das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a sobrecarga relatada pela professora evidencia como a intensificação das atividades administrativas reduz o tempo destinado ao planejamento, à reflexão e ao desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras. Essas condições, segundo Bozoki, Bressan e Oliveira (2024), dificultam a implementação de práticas pedagógicas mais qualificadas e exigem constante capacidade de adaptação por parte dos docentes.

Por fim, a experiência de Rachel Green evidencia que a desvalorização da Educação Física também possui uma dimensão cultural e institucional. A reduzida carga horária da disciplina e a limitada consideração das contribuições do professor nos espaços coletivos de decisão reforçam um processo histórico de marginalização do componente curricular. Esse resultado converge com Cordeiro *et al.* (2021), que identificam a permanência de uma cultura escolar que atribui menor relevância à Educação Física em comparação às demais disciplinas, dificultando seu reconhecimento como área fundamental para a formação integral dos estudantes.

Ross Geller destaca a importância de uma formação acadêmica sólida (especialização, mestrado e doutorado), que lhe proporciona segurança pedagógica e reconhecimento profissional frente aos colegas de outras áreas. Ele também salienta que o envolvimento ativo com a escola, desde a participação em reuniões até a elaboração de propostas curriculares, é determinante para o reconhecimento profissional. A inserção do professor no cotidiano escolar, segundo ele, quebra a lógica do isolamento que marcou, historicamente, a Educação Física, como mostra o excerto seguinte: “[...] *Era visível a percepção ou o modo negativo com que os professores enxergavam a Educação Física [...]. Era muito associado a esse distanciamento que normalmente os professores têm do dia a dia da escola*” (Ross Geller, 2025).

Phoebe Buffay reconhece que o apoio da equipe diretiva e da coordenação é fundamental para o êxito de seus projetos. A abertura institucional permite o desenvolvimento

de clubes esportivos⁴, atividades envolvendo o Pibid e eventos como os jogos integradores⁵. Ela também destaca a presença de estagiários, os quais contribuem com novas ideias e ampliam a capacidade de atendimento aos alunos. O suporte recebido para realizar atividades extracurriculares evidencia uma valorização institucional e prática da disciplina no ambiente escolar. Conforme ela, “*tudo é aberto lá [...] dentro do possível*” (Phoebe Buffay).

Rachel Green, na condição de coordenadora da área de linguagens, aponta, como fator positivo, o perfil engajado da professora de Educação Física de sua escola. Segundo ela, o reconhecimento vem da iniciativa da professora em participar de projetos, trazer inovações e atuar além da sala de aula. A criação de uma quadra de vôlei de areia, por exemplo, foi possível somente por meio de parcerias externas articuladas pela professora e pela coordenação. Para ela, o envolvimento da professora é decisivo para que a disciplina seja valorizada na escola.

Em conjunto, os relatos demonstram que a valorização da docência em Educação Física não depende exclusivamente das iniciativas individuais dos professores, nem apenas das condições oferecidas pelas instituições escolares. Ao contrário, os dados evidenciam que o reconhecimento profissional resulta da interação entre o protagonismo docente, a formação continuada e o suporte institucional, elementos que favorecem a construção de práticas pedagógicas mais qualificadas e o fortalecimento da disciplina no contexto escolar.

Os resultados dialogam com Iaochite (2007), que identifica a preparação profissional, o apoio institucional e a satisfação com a docência como dimensões fundamentais para o fortalecimento da autoeficácia docente. Segundo o autor, professores que percebem maior suporte da gestão escolar, vivenciam experiências bem-sucedidas e recebem reconhecimento profissional tendem a desenvolver maior confiança em sua capacidade de atuação, favorecendo seu envolvimento nas ações pedagógicas da escola. Essa perspectiva aproxima-se especialmente da experiência de Ross Geller, cuja formação acadêmica e participação ativa no cotidiano escolar contribuíram para ampliar seu reconhecimento profissional.

Ademais, a experiência de Phoebe Buffay também converge com as discussões de Luiz e Assis (2020), que destacam a importância do apoio institucional e das políticas de formação continuada construídas a partir das necessidades concretas das escolas. Para as autoras, ambientes escolares que incentivam o desenvolvimento de projetos, a reflexão sobre a prática

⁴ Clubes esportivos são atividades extracurriculares organizadas com o objetivo de promover a prática sistemática de esportes.

⁵ Os jogos integradores constituem uma iniciativa do governo do estado do RS, promovida no âmbito dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (Jergs), com o objetivo de incentivar a inclusão, o engajamento e a integração dos estudantes por meio de atividades esportivas e recreativas organizadas pelas escolas.

e a autonomia docente favorecem o fortalecimento profissional e ampliam as possibilidades de inovação pedagógica, aspectos igualmente observados no relato da participante.

Semelhantemente, o reconhecimento atribuído à professora de Educação Física por Rachel Green aproxima-se das reflexões de Costa e Monteiro (2024), que evidenciam a importância das trajetórias formativas, dos saberes construídos na prática e do envolvimento em projetos para a consolidação da identidade profissional. As autoras demonstram que o reconhecimento docente é resultado de um processo contínuo de construção profissional, marcado pela articulação entre experiências pessoais, formação acadêmica e atuação no cotidiano escolar, elementos que também se evidenciam nas falas dos participantes desta pesquisa.

Visão da gestão escolar sobre a Educação Física

Ross Geller relata que, na rede federal, o apoio da gestão foi conquistado gradualmente, à medida que seu trabalho passou a demonstrar organização, participação institucional e resultados pedagógicos. Segundo o professor, em escolas com grande diversidade de componentes curriculares e demandas administrativas, faz-se necessário tornar visível a contribuição da Educação Física para ela ser reconhecida como parte do projeto educativo da instituição. Sua experiência evidencia que o reconhecimento institucional é favorecido quando a gestão conhece e acompanha o trabalho desenvolvido pelo professor.

Phoebe Buffay apresenta uma experiência bastante positiva em relação à gestão da escola estadual em que atua. Segundo a professora, a direção participa ativamente da realização de projetos, viabiliza a participação dos estudantes em competições e apoia iniciativas vinculadas ao Pibid. Conforme relata, existe um ambiente de abertura e confiança que possibilita o desenvolvimento de propostas inovadoras e oferece suporte para sua execução. Esse contexto demonstra que o apoio institucional fortalece não apenas a realização de projetos, como também o sentimento de reconhecimento e pertencimento profissional.

Rachel Green, por outro lado, reconhece o esforço da professora de Educação Física e a parceria estabelecida em diversas ações da escola, mas destaca que ainda persistem formas sutis de desvalorização institucional. Segundo a coordenadora, a disciplina continua ocupando um lugar secundário em espaços coletivos de decisão, como os conselhos de classe, revelando que a valorização prática nem sempre é acompanhada por um reconhecimento simbólico equivalente ao das demais áreas do conhecimento. Como afirma, “[...] *é um desafio fazer com*

que toda a escola aceite e enxergue o professor de Educação Física tal qual como os outros ou como uma disciplina igualitária” (Rachel Green, 2025).

Os relatos evidenciam que a atuação da gestão escolar constitui um elemento central na construção do reconhecimento da Educação Física. Mais do que oferecer apoio administrativo ou logístico, a gestão influencia a forma como a disciplina é percebida pelos demais profissionais da escola, favorecendo — ou limitando — sua inserção nos processos pedagógicos e nos espaços de tomada de decisão. Assim, a valorização institucional depende tanto da abertura para iniciativas docentes quanto da construção de uma cultura escolar que reconheça a Educação Física como componente curricular integrante da formação dos estudantes.

Os resultados convergem com as discussões de Gasparotto e Navarro (2017), que identificam a persistência de desafios relacionados à legitimidade da Educação Física nas instituições de ensino, especialmente em razão da permanência de concepções que associam a disciplina prioritariamente ao lazer, à recreação ou à promoção da saúde. Os autores demonstram que, mesmo após o fortalecimento da perspectiva da formação integral nos institutos federais, ainda permanecem relações hierarquizadas entre os componentes curriculares, limitando o reconhecimento institucional da Educação Física. Essa realidade aproxima-se da experiência relatada por Ross Geller e Rachel Green, cujas falas evidenciam que o reconhecimento da disciplina depende da superação dessas concepções historicamente consolidadas.

A experiência de Phoebe Buffay também dialoga com Pachalski e Araújo (2024), que destacam a gestão democrática como elemento fundamental para o fortalecimento do trabalho docente. Segundo as autoras, práticas de gestão pautadas no diálogo, na escuta e no incentivo à participação favorecem o desenvolvimento de projetos pedagógicos e ampliam o protagonismo dos professores. Os resultados desta pesquisa reforçam essa compreensão ao demonstrar que o apoio institucional recebido pela participante possibilitou a implementação de diferentes ações pedagógicas, fortalecendo seu reconhecimento profissional. Esse achado é significativo para o campo da educação popular na medida em que evidencia, no interior da escola pública, uma dinâmica que lhe é cara: o reconhecimento profissional emergiu ali, onde houve escuta e partilha de decisões, e não onde houve apenas provisão de recursos.

Políticas de valorização e condições de trabalho

Os relatos dos participantes evidenciam que, apesar de alguns avanços locais, ainda há um descompasso entre o discurso das políticas educacionais e a realidade enfrentada pelos

professores de Educação Física, especialmente no que se refere às condições de trabalho e à valorização financeira da carreira docente.

Phoebe Buffay é enfática ao afirmar que a valorização salarial é insuficiente frente à carga de trabalho e às responsabilidades exigidas. Ela relata que, além da atuação em sala de aula, dedica tempo considerável fora do expediente para preencher planilhas, elaborar mapas mentais e cumprir exigências burocráticas constantes, além da necessidade de manter um segundo emprego. A realidade do ensino integral, apesar de enriquecedora em termos pedagógicos, vem acompanhada de uma sobrecarga administrativa que não é compensada adequadamente.

Rachel Green, como coordenadora, também identifica que as políticas públicas não favorecem a Educação Física. Um dos principais exemplos disso é a redução da carga horária da disciplina nos currículos do ensino médio, com algumas turmas tendo apenas um período semanal. Essa diminuição compromete a continuidade das propostas pedagógicas e obriga os professores a assumirem muitas turmas para completar sua carga horária, reduzindo a qualidade do ensino e aumentando o desgaste profissional.

Ross Geller, embora atue em uma rede federal, reconhece haver restrições orçamentárias que impactam a aquisição de materiais e a manutenção de espaços físicos adequados. No entanto, enfatiza que sempre recebeu apoio pedagógico das gestões escolares e que, além disso, a construção de um projeto sólido permitiu superar parte dessas limitações. Outrossim, ele também destaca que a valorização está diretamente relacionada ao comprometimento e à capacidade de mostrar a importância do trabalho desenvolvido.

Os relatos demonstram que as condições de trabalho constituem um elemento central para a valorização da docência em Educação Física. Aspectos como remuneração, infraestrutura, carga horária, disponibilidade de recursos e organização do trabalho influenciam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas, o reconhecimento profissional e a permanência dos docentes na carreira. Os resultados também evidenciam que, embora iniciativas institucionais possam amenizar algumas dificuldades, elas não substituem a necessidade de políticas públicas estruturantes voltadas à valorização da profissão.

Os achados convergem com Silva, Chiminazzo e Fernandes (2021), Ricarte, J. e Ricarte, M. (2024) e Viana *et al.* (2021), que identificam a sobrecarga de trabalho, a baixa remuneração, a precariedade das condições materiais e a insuficiência de políticas de valorização como fatores diretamente relacionados à desmotivação e ao desgaste profissional dos professores. Esses estudos também demonstram que a redução da carga horária da Educação Física, a necessidade de atuação em múltiplas turmas e as limitações de infraestrutura comprometem

tanto a continuidade do trabalho pedagógico quanto a qualidade do ensino desenvolvido. Os relatos dos participantes reforçam essas discussões ao evidenciarem que tais dificuldades permanecem presentes em diferentes contextos educacionais, ainda que se manifestem com intensidades distintas entre as redes de ensino.

Considerações finais

Este estudo analisou as percepções de professores de Educação Física e de uma coordenadora pedagógica sobre os fatores que condicionam o reconhecimento e a desvalorização da docência na área. Nos contextos investigados, o reconhecimento foi descrito como algo construído no cotidiano escolar, por meio de um trabalho pedagógico sistematizado, da inserção nos espaços coletivos e da abertura da gestão a projetos, e não como condição assegurada pelo lugar que a disciplina ocupa no currículo.

As experiências relatadas não se distribuíram conforme a rede de ensino, mas conforme a dimensão em questão. Em ambas as escolas, os professores descreveram sentir-se reconhecidos pelos estudantes e apoiados pelas equipes diretivas; a desvalorização concentrou-se nas condições de trabalho e nas políticas educacionais, na remuneração incompatível com a carga de trabalho, em alterações curriculares sucessivas, na redução de períodos semanais e em exigências burocráticas crescentes, além da hierarquia simbólica entre os componentes curriculares, expressa no peso desigual atribuído à fala da professora de Educação Física nos conselhos de classe.

Os dados sugerem que esse reconhecimento resultou da combinação entre iniciativa docente e abertura institucional, apoiada, contudo, no esforço pessoal dos professores e na disposição de gestores específicos — condição frágil, por depender de arranjos locais e não de garantias institucionais. Ainda que os limites do estudo não permitam estimar o alcance desse padrão, as percepções analisadas reforçam a pertinência de compreender a valorização docente como processo dialógico e participativo, e indicam que iniciativas restritas à dimensão material tendem a não alcançar os aspectos simbólicos e relacionais que, aqui, sustentaram o reconhecimento profissional.

A principal contribuição deste estudo para o campo da educação popular reside em deslocar a discussão sobre valorização docente do terreno exclusivo das políticas de carreira para o das relações cotidianas: nos casos analisados, o que sustentou o reconhecimento foi a possibilidade de os professores participarem das decisões pedagógicas e de proporem práticas

ancoradas nos interesses e nos saberes de seus estudantes. Isso sugere que a valorização, tal como a formação, constrói-se dialogicamente (Freire, 1996).

A presente pesquisa apresentou algumas limitações, especialmente em relação ao número reduzido de participantes. Essa situação decorreu de fatores como o curto período disponível para a realização do estudo, a ausência de retorno por parte de algumas instituições escolares contatadas e, em um caso específico, a recusa motivada pelo receio de eventuais implicações institucionais. Considera-se pertinente, portanto, que futuras investigações ampliem o número de participantes, incluindo não apenas um maior número de professores e coordenadores de Educação Física, como também docentes de outras áreas do conhecimento. Além disso, a inclusão de outras redes de ensino, como a particular, pode oferecer um panorama mais abrangente e permitir a construção de análises comparativas entre diferentes contextos educacionais.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, A. S.; MORAIS, B. K. O.; ALVES, K. B. S. Os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física Escolar. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 9, p. e2408, jan./dez. 2024. DOI 10.33025/tefe.v9i1.3901. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasmedfisicaescolar/article/view/3901>. Acesso em: 7 maio 2025.

BOZOKI, K. S.; BRESSAN, J. C. M.; OLIVEIRA, E. S. A. Um estudo sobre os desafios e superações na prática pedagógica em Educação Física no contexto escolar. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 24, n. 49, p. 1-22, 2024. DOI 10.31496/rpd.v24i49.1564. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1564>. Acesso em: 1º jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10328.htm. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; Revoga as (RES. 196/96); (RES. 303/00); (RES. 404/08). Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 12 ago. 2026.

CORDEIRO, M. G. *et al.* Os desafios da profissão docente enfrentados pelos professores de Educação Física na rede estadual de ensino de Ponta Grossa – Paraná. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 95-100, set./dez. 2021. DOI 10.36453/cefe.2021.n3.27633. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355386235_Os_desafios_enfrentados_pelos_professores_de_educacao_fisica_na_rede_estadual_de_ensino_de_Ponta_Grossa_-_Parana/fulltext/6381833ec2cb154d2929a4d2/Os-desafios-enfrentados-pelos-professores-de-educacao-fisica-na-rede-estadual-de-ensino-de-Ponta-Grossa-Parana.pdf. Acesso em: 1º jun. 2025.

COSTA, C. S.; MONTEIRO, M. I. Processos formativos de professores de Educação Física: reflexões com base nas histórias de vida. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 46, p. e59641, 2024. DOI 10.4025/actascieduc.v46i1.59641. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/59641>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRACHT, V. *et al.* A Educação Física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 11-37, abr./jun. 2012. DOI 10.22456/1982-8918.30158. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/30158>. Acesso em: 12 ago. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GASPAROTTO, G. S.; NAVARRO, R. T. Tratamento e abordagens da Educação Física no ensino técnico em periódicos nacionais: o estado da arte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, [Brasília], v. 25, n. 2, p. 154-165, 2017. DOI 10.31501/rbcm.v25i2.6305. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/6305>. Acesso em: 19 jun. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de Educação Física**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/407613>. Acesso em: 2 jun. 2025.

LUIZ, S. R. C.; ASSIS, L. M. Fundamentos e processos da formação continuada na rede municipal de Goiânia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [Brasília], v. 36, n. 2, p. 497-520, maio/ago. 2020. DOI 10.21573/vol36n22020.100512. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/100512>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MARQUES, M. N. *et al.* Os desafios do cotidiano educacional: o caso da Educação Física. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 187-206, jan./jun. 2015. DOI 10.18593/r.v40i1.6264. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6264>. Acesso em: 7 maio 2025.

METZNER, A. C. *et al.* Contribuição da Educação Física para o ensino médio: estudo a partir da prática docente de professores de institutos federais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 106-123, set. 2017. DOI 10.5007/2175-8042.2017v29n52p106. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p106>. Acesso em: 31 maio 2025.

PACHALSKI, L. J. N.; ARAÚJO, J. J. Gerencialismo e gestão democrática nos institutos federais: o que nos contam as pesquisas acadêmicas? **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 8, p. e6486, 2024. DOI 10.54033/cadpedv21n8-067. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6486>. Acesso em: 3 jun. 2025.

PEREIRA, E. C. C. S.; FREITAS, R. G. Panorama global sobre burnout em professores de Educação Física. **Trabalho & Educação**, [Belo Horizonte], v. 28, n. 2, p. 97-111, maio/ago. 2019. DOI 10.35699/2238-037X.2019.9825. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9825>. Acesso em: 19 jun. 2025.

QUEIROZ, A. P. L. *et al.* A desvalorização da Educação Física como disciplina curricular. *Revista CPAQV*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1-9, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/382101891_A_DESVALORIZACAO_DA_EDUCACAO_FISICA_COMO_DISCIPLINA_CURRICULAR. Acesso em: 19 jun. 2025.

RICARTE, J. J. M.; RICARTE, M. D. F. S. Importância da disciplina de Educação Física no desempenho de escolares. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 8, p. 3184-3196, ago. 2024. DOI 10.51891/rease.v10i8.15380. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15380>. Acesso em: 3 jun. 2025.

ROSÁRIO, G. C. S.; PAPI, S. O. G. Coordenação pedagógica: atuação junto aos professores para a inclusão escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. e21458, 2022. DOI 10.5212/PraxEduc.v.17.21458.096. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21458>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SANTOS, G. G.; PEREIRA, G. A. F. Obstacles encountered in the practice of planning classes in school Physical Education. **Research, Society and Development**, [Vargem Grande Paulista], v. 10, n. 9, p. e55210918410, 2021. DOI 10.33448/rsd-v10i9.18410. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18410>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SILVA, S. R.; CHIMINAZZO, J. G. C.; FERNANDES, P. T. Motivação na Educação Física escolar: teoria da autoderminação. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2021. DOI 10.36453/cefe.2021191.a25985. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/25985>. Acesso em: 3 jun. 2025.

VALÉRIO, F. J.; AMORIM, C.; MOSER, A. M. A síndrome de burnout em professores de Educação Física. **Revista de Psicologia da IMED**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 127-136, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5154996>. Acesso em: 19 jun. 2025.

VIANA, V. N. *et al.* Percepção da Educação Física na formação humana, integral e omnilateral de discentes da Educação Profissional Técnica Federal na Amazônia, Brasil. **Research, Society and Development**, [Vargem Grande Paulista], v. 10, n. 10, p. e22101018373, 2021. DOI 10.33448/rsd-v10i10.18373. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18373>. Acesso em: 3 jun. 2025.

VIEIRA, C. T. S.; BARBOSA JUNIOR, M. M. **Escritos sobre a desvalorização da Educação Física escolar e a estereotipação de seus professores**. Belém: UEPA, 2021. Disponível em: <https://bibc3.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/03/junior-marinaldo-moreira-barbosa-vieira-cesar-thiago-de-sousa.-escritos-sobre-a-desvalorizacao-da-educacao-fisica-escolar.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2026.

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C.; MELLO, A. S. Usos e apropriações das culturas populares nas aulas de Educação Física de uma escola pública. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 453-466, jul./set. 2019. DOI 10.11606/1807-5509201900030453. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342897306_Usos_e_apropriacoes_das_culturas_populares_nas_aulas_de_Educacao_Fisica_de_uma_escola_publica. Acesso em: 31 maio 2025.

Submetido em 16 de abril de 2026.

Aprovado em 13 de julho de 2026.