



OS DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

THE CHALLENGES OF TEACHERS' WORK DEVELOPMENT IN THE VIEW OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

*Luiz Gustavo Bonatto Rufino, **Larissa Cerignoni Benites e ***Samuel de Souza Neto

RESUMO

Objetivou-se analisar a perspectiva de professores de Educação Física com relação aos desafios para o desenvolvimento do trabalho docente. Utilizou-se um questionário com uma amostra de 31 docentes desse componente curricular vinculados ao ensino da rede pública estadual do Estado de São Paulo. O dispositivo foi analisado por meio da Análise de Conteúdo a partir das respostas dos participantes, com auxílio do software NVIVO. Os principais desafios foram: falta de materiais e espaço (24%), desinteresse dos alunos (24%), necessidade de fazer com que os alunos compreendam a importância da Educação Física (16%), condições de trabalho precárias (13%), falta de tempo para formação continuada (13%) e indisciplina dos alunos (10%). Conclui-se que esses problemas incidem na prática da Educação Física, sendo necessário propor alterações que contribuam com o desenvolvimento do trabalho docente neste componente curricular.

Palavras-chave: Formação de Professores; Trabalho Docente; Profissionalização do Ensino; Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the perspective of Physical Education teachers with regard to the challenges for the development of teachers' work. We used one questionnaire with an example of 31 teachers from this curricular component, all of them with a profession relation in the teaching in public places, especially the State context of Sao Paulo State. The dispositive were analyzed through Content Analysis from the answers of the participants, with the aid of NVIVO software. The main challenges were: lack of materials and infrastructure (24%), students' disinterest (24%), necessity to make students understand the importance of Physical Education (16%), poor working conditions (13%), lack of time to perform teacher education processes (13%) and students' indiscipline (10%). We concluded that these problems have a direct impact physical education practice, which indicates to propose changes that may contribute to the development of teachers' work in this curricular component.

Keywords: Teachers Training; Teachers' Work; Teaching Professionalization; School Physical Education.

Recebido em: 09/10/2017
Aprovado em: 07/11/2017

*Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP
Email: gustavo_rufino_6@hotmail.com

**Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC
Email: lari.benites@gmail.com

***Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP
Email: samuelsn@rc.unesp.br



INTRODUÇÃO

O âmbito da formação de professores no Brasil tem sofrido uma intensificação dos questionamentos relacionados às formas nas quais tem procurado compreender como os professores desenvolvem seu trabalho. Críticas recaem aos modelos formativos em voga, os quais apresentam-se desarticulados das demandas e incertezas provenientes da prática. Somado a essa problemática, encontra-se o desinteresse relacionado ao trabalho docente, contribuindo para a diminuição na procura por cursos de formação de professores (GATTI, 2013).

As dificuldades vinculadas à formação e ao trabalho docente refletem um panorama complexo e depreciativo acerca das condições de desenvolvimento dos professores. Para Hargreaves (2000), tanto os investimentos do setor privado quanto as políticas públicas exercem pressão para que os professores intensifiquem seu trabalho, ao mesmo tempo em que diminuem consideravelmente as condições e recompensas provenientes de seu exercício. O autor sugere que os conflitos relacionados à atividade laboral convergem para a importância de se repensar o profissionalismo.

Tardif (2013) aponta que a despeito das múltiplas dificuldades inerentes ao exercício do trabalho docente, o movimento para sua profissionalização, intensificado a partir da década de 1980, tem se justificado como a transformação mais substancial. Para o autor, o processo de profissionalização, por um lado, atingiu alguns avanços importantes no que corresponde à busca pela autonomia e valorização profissional e construção de uma base de conhecimentos. Todavia, por outro lado, tem se mostrado desigual, de modo que não evoluiu no mesmo ritmo em todos os países, provocando tensões que inviabilizam a reestruturação da profissão.

Perrenoud (1997) apresenta perspectiva semelhante ao salientar a imbricada relação entre os processos de profissionalização e de proletarização do ensino, galgados na diminuição da autonomia profissional no exercício do trabalho docente, bem como formatados a partir da lógica de mercado. Desse movimento eclode

uma série de dilemas que contribuem com o advento de sucessivas crises à formação de professores ao redor do mundo (TARDIF, 2012).

Todavia, dada a conjuntura atual, tais princípios estão distantes de serem empregados. Isso se deve em partes pela dificuldade no empoderamento profissional dos professores devido aos processos de proletarização nos quais eles estão enquadrados (TARDIF, 2013). Como consequência, pouco tem sido discutido sobre o desenvolvimento do trabalho, suas nuances, dificuldades e possibilidades de melhorias. Tardif e Lessard (2005, p. 23) consideram que as pesquisas em educação têm levado pouco em consideração aspectos como “o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cumprir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas”.

Para Tardif e Lessard (2005) o que os professores conversam em seu cotidiano está relacionado em grande parte das vezes às condições de trabalho. Eles preocupam-se fundamentalmente com a estrutura, formas e procedimentos relacionados ao seu ofício, ou seja, a desvalorização do trabalho docente acarreta inúmeras dificuldades para esses profissionais.

Assim, analisar as considerações docentes com relação às condições e ao desempenho do trabalho é fundamental para compreender o desenvolvimento profissional. Na Educação Física, Wittizorecki e Molina Neto (2005) apontam que os professores costumam relacionar suas práticas a inúmeras dificuldades, tanto com relação às condições de trabalho, quanto no que corresponde às especificidades desse componente curricular. Para os autores é fundamental considerar as perspectivas docentes sobre o desenvolvimento das condições de trabalho.

Em relação a esse processo, emerge uma série de dilemas que sedimentam ações de precarização do trabalho dos professores de Educação Física. Esse fato necessita de maior atenção por parte da literatura tendo em vista o pouco investimento em estudos que busquem considerar as perspectivas acerca dos condicionantes relacionados ao trabalho docente.



Dessa forma, o objetivo desse estudo foi analisar a opinião de 31 professores de Educação Física do Estado de São Paulo – Brasil com relação aos principais desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva do desenvolvimento profissional e da profissionalização do ensino.

MÉTODOS

O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa com relação à análise e interpretação dos dados e quantitativa na forma de seleção e apresentação dos resultados, podendo ser considerado um estudo de cunho quali-quantitativo (ANDRÉ, 1995). Optou-se pelo viés exploratório (GOULART; SAMPAIO, 1998).

Inicialmente, elaborou-se um questionário que permitiu investigar as opiniões da amostra, à medida que possibilita que cada participante possa expressar suas considerações (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007). O instrumento apresentou perguntas dissertativas e alternativas em um total de 12 questões, incluindo as de fórum geral (tempo de docência, idade, etc.) e as específicas sobre o trabalho docente na Educação Física.

O instrumento foi implementado em uma amostra de professores de Educação Física do interior do Estado de São Paulo. Inicialmente, os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa. Posteriormente, após o consentimento, os questionários foram entregues individualmente. O tempo médio de duração do preenchimento foi de 45 minutos. Os participantes que compuseram nossa amostra foram provenientes da população oriunda de docentes da rede pública estadual do Estado de São Paulo, especificamente de uma Diretoria de Ensino do interior dessa região.

Participaram 31 professores de Educação Física, sendo 19 mulheres e 12 homens. A média de idade foi de 41,6 anos, com um desvio padrão de 10,28 anos. Com relação ao tempo de docência, a média foi de 14,66 anos, com desvio padrão de 8,72 anos. Assim, os participantes podem ser classificados no curso de diferentes ciclos da vida profissional da carreira docente (HUBERMAN, 1995).

A aplicação do instrumento seguiu o protocolo de contato e autorização na referida Diretoria de Ensino, agendamento e explicação dos procedimentos éticos da pesquisa e realização de explicações e saneamento de dúvidas à equipe gestora dessa diretoria. De posse da autorização formal na esfera administrativa, foi estabelecido em comum acordo um dia no qual os professores de Educação Física participaram de uma atividade de formação continuada oferecida pela rede pública para a aplicação do dispositivo, reunindo-se assim um número representativo de docentes oriundos dessa Diretoria.

Para a análise, a partir da categorização dos dados, estabeleceu-se dois procedimentos. O primeiro se referiu à computação da frequência de aparição de cada um dos itens analisados por meio do valor expresso em porcentagem (análise descritiva). Para isso, utilizamos o software NVIVO versão 11.0 que contribuiu com a contagem de palavras e termos provenientes da transcrição dos questionários. Posteriormente, organizou-se e aglutinou-se os elementos mais frequentes em categorias, as quais foram analisadas separadamente a partir da análise de conteúdo. Nessa etapa da pesquisa, seguimos o referencial de Franco (2008) que estabelece que essa técnica é largamente utilizada nos direcionamentos das pesquisas qualitativas tendo como forma definidora a realização de inferências a partir de um conjunto de informações codificadas por estruturas de mensagens, usualmente escritas, isto é, busca-se identificar objetiva e sistematicamente certas características específicas das mensagens.

Dentro dessa perspectiva, apoiados em Franco (2008) seguimos o seguinte delineamento: primeiramente, realização da “leitura flutuante”, procurando compreender os direcionamentos e tendências de respostas às questões de cada participante. Posteriormente, em um segundo momento, realizamos a sistematização das “unidades de registro”, a partir da análise de nosso *corpus* de dados oriundos dos questionários analisados, no qual seguimos a técnica de contagem de palavras com auxílio do software supracitado, como já explicitado anteriormente. Cabe destaque, a reboque das considerações de Franco (2008, p.



42), que a palavra “é a menor unidade de registro usada em Análise de Conteúdo. Pode ser uma simples palavra (oral/ ou escrita), um símbolo, ou um termo”.

Finalmente, procedemos à aglutinação dos termos mais frequentes e organização das “unidades de contexto”, buscando realizar inferências no que se refere à caracterização dos participantes, seu pertencimento ao grupo social específico (no caso, professores de Educação Física da rede pública estadual paulista), vínculo com o trabalho, entre outras informações relevantes. De acordo com Franco (2008) a unidade de contexto deve ser considerada como a unidade básica de registro que permite a realização das inferências, bem como a articulação em categorias temáticas. Nesse direcionamento, a partir dessa análise, foi possível categorizar os dados dentro das seguintes categorias temáticas: *Falta de materiais disponíveis e espaço adequado para as práticas; Desinteresse dos alunos; Fazer com que os alunos compreendam a importância da Educação Física na escola; Necessidade de realização de formações continuadas; Condições de trabalho precárias; Indisciplina dos alunos.*

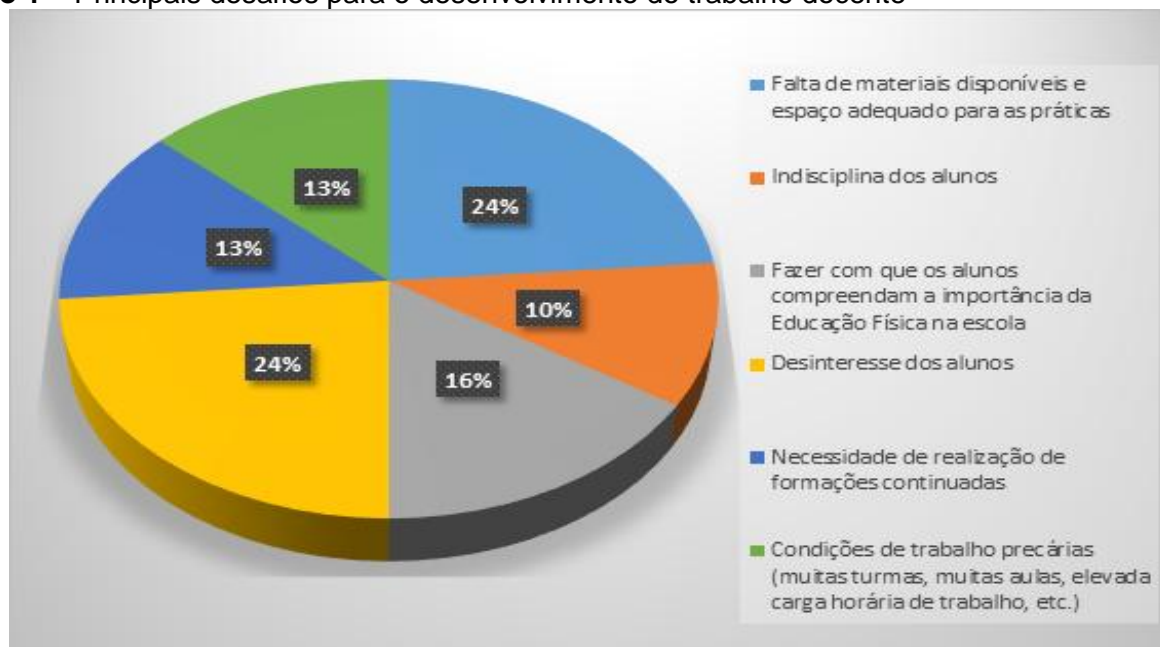
Vale destacar que essas categorias foram estabelecidas *a posteriori* de posse das análises realizadas (FRANCO, 2008). O questionário apresenta ainda outros inúmeros dados, os quais não foram analisados no presente trabalho por fugirem do objetivo e do recorte estabelecido no presente estudo.

O estudo foi autorizado pelo Comitê de Ética da universidade de origem dos autores. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, demonstrando ciência com relação aos procedimentos. Dúvidas foram sanadas durante o processo de implementação. Todos os participantes tiveram assegurado o sigilo com relação a sua identidade pessoal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em decorrência do processo de análise, optou-se por apresentar os resultados com as discussões. O gráfico 1 ilustra as respostas dos professores participantes com relação aos principais desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Física.

Gráfico 1 – Principais desafios para o desenvolvimento do trabalho docente



Nota: construção dos autores



Falta de materiais disponíveis e espaço adequado para as práticas

Nessa categoria foram aglutinadas as respostas que convergiram para as dificuldades que a falta de materiais e de espaço adequado propiciam para o componente curricular da Educação Física (com 24% de frequência de aparição), fato bastante presente em boa parte das escolas públicas brasileiras (GATTI, 2013).

De modo geral, os participantes apontaram que a indisponibilidade de uma gama de materiais (tais como bolas, cones, bastões, coletes, redes, entre outros), bem como de espaços apropriados (quadras cobertas, ginásios poliesportivos, entre outros), restringem de forma significativa as possibilidades de desenvolvimento do trabalho docente. Devido às especificidades da Educação Física, tanto a falta de materiais como de espaço dificultam a realização de propostas pedagógicas alicerçadas em paradigmas renovadores articulados com as propostas de apropriação da cultura corporal, necessariamente engajada na vivência prática e na diversidade de conteúdos.

O professor 21 ilustrou uma incongruência com relação às articulações políticas no quesito falta de materiais. Para ele, na escola existe “falta de materiais específicos de conteúdos do currículo”. Assim, embora haja um currículo oficial que apresenta uma série de propostas pedagógicas as quais os professores devem seguir (e que gera um investimento financeiro acentuado do Estado), não há materiais suficientes que possam suprir de forma minimamente significativa o ensino de tais conteúdos, o que ocasiona a necessidade de o professor adaptar propostas e atividades de acordo com os materiais e espaços disponíveis.

Os saberes e as competências profissionais dos professores exigem que eles constantemente exerçam a capacidade de adaptação (PERRENOUD, 1997), destacado pelo professor 3, ao considerar que “o espaço precário e os materiais às vezes atrapalham, mas a falta deles às vezes nos torna profissionais mais criativos”. O professor 4 apontou que existe dificuldade na obtenção de recursos financeiros para o suprimento de materiais na escola pública, de modo que, para ele, “muita coisa é adaptada. A

escola quer solução e criatividade”. Nesse sentido, o professor 6 ressaltou que a maior dificuldade é “não ter local apropriado para dar as aulas práticas”, fato que requer constantes adaptações de infraestrutura, articulação com ambientes externos à escola e replanejamentos das propostas inicialmente elaboradas.

A crítica se instala quando as políticas públicas, equipes gestoras e boa parte dos discursos acadêmicos na área da educação, como destaca Arroyo (2001), passam a individualizar aos professores a responsabilidade em torno da questão da adaptação de propostas didáticas por conta dos problemas com relação aos componentes materiais, bem como de infraestrutura necessários para o desenvolvimento adequado do processo de ensino e aprendizagem. Assim, não é incomum encontrar discursos que salientam que um bom professor é aquele capaz de adaptar e improvisar em toda e qualquer situação, independente do contexto no qual ele se encontra e das relações sociais em que ele está inserido.

Schön (1987) afirma que na atividade profissional, tal como a docência, há uma série de elementos que são mobilizados a partir do talento artístico e intuitivo, da habilidade do fazer e da capacidade de adaptação oriundas dos contextos de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores, inerentes à prática profissional dos professores. Entretanto, as ações profissionais muitas vezes tende a individualizar aos professores a necessidade de adaptação de ambientes para as aulas, bem como de materiais, com o contraponto de oferecerem condições extremamente precárias para que eles exerçam seu trabalho. Essa é uma evidência de desvalorização do trabalho docente, eximindo a responsabilidade social com relação às condições minimamente satisfatórias para o bom andamento das aulas de Educação Física.

Apesar das contradições e circunstâncias adversas com relação às condições tanto de materiais como de espaços adequados, é fundamental que os professores apresentem clareza no desenvolvimento dessas dimensões para que seja possível legitimar a constituição da profissionalidade (FIRESTONE; PENNELL, 1993). É importante que se esteja ciente das



potencialidades e limitações apresentadas pelo contexto no qual se está inserido.

Desinteresse dos alunos

O desinteresse dos alunos frente as aulas de Educação Física foi outra categoria que aglutinou 24% do total de respostas. Nela, estão inseridos os aspectos relacionados à pouca participação e envolvimento dos estudantes durante as aulas, bem como as possíveis razões e implicações de tal prerrogativa, como a falta de motivação para as aulas e para a prática de atividade física de forma geral.

O professor 25 indicou que se deve “fazer com que os alunos participem, que façam as atividades propostas”. Já o professor 5, nessa mesma direção indicou que sua maior dificuldade é “despertar o interesse dos alunos para aulas diversificadas”.

A diversidade de conteúdos foi um fator preponderante para o desinteresse durante as aulas, uma vez que muitos participantes apontaram que boa parte dos alunos apresentam interesse por uma quantidade pequena de conteúdos, normalmente relacionados à algumas modalidades esportivas, de forma que outras manifestações corporais tendem a ter certa dificuldade de aceitação.

Darido (2004), ao investigar a opinião de alunos de escolas públicas acerca das aulas de Educação Física e o processo de desinteresse pela prática de atividade física de modo geral, encontrou que há um progressivo afastamento dos estudantes desse componente curricular na escola, assim como de diminuição nas atividades físicas nos momentos de lazer. A autora concluiu que tem havido um aumento no número de alunos que não frequentam e nem participam das aulas com regularidade, nem apreciam essa disciplina.

A indicação apresentada pelos professores reforça certa incompreensão sobre os papéis da Educação Física na escola. Prevalece, por vezes, a perspectiva de que as aulas compõem momentos de lazer e recreação sendo possível optar pela facultatividade em sua realização. Essa visão caminha no sentido contrário de sua valorização e deve ser repensada pela área.

Fazer com que os alunos compreendam a importância da Educação Física na escola

Nesse eixo (16% de frequência de respostas) agregou-se as considerações relacionadas com a importância de possibilitar, que os alunos entendam a relevância das aulas de Educação Física. Essa categoria apresenta relação com a anterior (desinteresse dos alunos), uma vez que a falta de interesse com relação às aulas pode estar vinculada à incompreensão da importância da Educação Física escolar. Entretanto, nesse tópico inseriu-se mais especificamente os apontamentos que buscaram considerar essa disciplina como um componente curricular cuja valorização deve estar em pé de igualdade a todas as demais.

De acordo com os participantes, muitos alunos não conseguem enxergar a contribuição da Educação Física para sua formação durante os processos de ensino e aprendizagem, compreendendo-a como um tempo livre de atividades obrigatórias, ou momento de recreação, lazer ou distração frente às demandas provenientes das demais disciplinas. Para o professor 7, o principal desafio vivenciado é “fazer os alunos entenderem a verdadeira função da Educação Física escolar”. De modo semelhante, o professor 21 indicou como uma grande dificuldade “possibilitar que os alunos entendam a importância da Educação Física em sua vida diária”.

Nesse sentido, para os participantes, é preciso que os alunos intensifiquem as compreensões sobre a importância da Educação Física como um componente que propicia tanto a vivência quanto a reflexão acerca do âmbito da saúde, do movimento humano e da cultura corporal na sociedade. O apontamento do professor 18 é ilustrativo nesse sentido, ao enfatizar que seu maior desafio é “conscientizar que a educação física não se resume à prática”. Essa consideração vai de encontro com alguns dos maiores problemas apresentados, ao relacioná-la como prática destituída de reflexão e de produção de conhecimentos a partir de dados fenômenos socioculturais específicos de sua identidade como componente curricular.



Historicamente, essa visão de Educação Física como atividade – e não como um componente curricular – se fortaleceu no Brasil por questões culturais que foram paulatinamente negligenciando que as atividades realizadas durante as aulas deveriam ser constantemente relacionadas com conceitos, valores e atitudes subjacentes ao âmbito procedimental do saber fazer corporal. Assim, houve um processo que acabou por converter a Educação Física como forma de recompensa aos alunos por meio de ações de bom comportamento ou de “castigo”.

Outro fator que tem gerado implicações é a perspectiva de desinvestimento das ações profissionais viabilizada por alguns professores que, por diversas razões, passam a promover vivências de atividades a partir do interesse dos próprios alunos, sem haver intervenções ativas do docente, ou uma postura profissional efetivamente empregada, comprometida e consolidada. Para Rufino e Schwartz (2016), nessa abordagem, além da falta de intervenções do professor, não há mediações e planejamentos acerca do que deve ser ensinado, nem quais metodologias devem ser empregadas para isso, de modo que os autores consideram que essa perspectiva caminha no sentido contrário da legitimidade da Educação Física.

Portanto, romper com esse paradigma é condição de alicerce para a valorização da Educação Física na escola. É fundamental que se possa desconfigurar o “rótulo” empregado a este componente como uma disciplina de segunda classe, menos importante que as demais, justamente por envolver o corpo e o movimento humano.

Necessidade de realização de formações continuadas

A necessidade da realização de formações continuadas mereceu destaque dos participantes (13%). Inseriu-se nessa categoria as considerações que clamaram por maiores e melhores condições para a realização de formações em serviço, e também aquelas que estiveram relacionadas ao reconhecimento da importância desses processos para que seja possível desenvolver a prática pedagógica.

Assim, dois tipos de possibilidades emergiram: necessidade de atualizações e dificuldades nas condições para a formação continuada. A primeira diz respeito justamente às opiniões que fomentaram a necessidade de atualizações constantes devido as características da Educação Física no que diz respeito à diversidade de conteúdos, inserção de propostas didáticas que exigem perspectiva renovadoras e a constante inclusão de novas práticas corporais no conjunto de manifestações a serem ensinadas durante a prática. Para o professor 10, sua principal dificuldade diz respeito a “estar me atualizando diariamente com relação a minha disciplina”. Já o professor 17 ressaltou que é necessário “estar sempre estudando e me desenvolvendo nos conhecimentos”, visão semelhante à apresentada pelo professor 28 que indicou ser fundamental “estar sempre buscando novidades para as aulas serem mais atrativas”.

A segunda possibilidade de resposta envolvida nessa categoria se referiu às dificuldades no desenvolvimento de processos formativos em caráter continuado, seja por falta de tempo, falta de apoio institucional, poucas oportunidades em participar de tais processos ou ainda devido ao modelo de realização de formações continuadas que pouco se relaciona com as contingências do trabalho docente. O professor 12 ressaltou: “para mim, as condições salariais e a falta de valorização da formação continuada são os maiores desafios”. Nessa mesma direção, o professor 19 informou que “o grande desafio é melhorar profissionalmente, através de cursos para transmitir um melhor conhecimento para os alunos”.

Tardif (2012, p. 291) constata que a formação continuada deve concentrar-se nas necessidades e situações vividas pelos professores, podendo ocorrer de diversas formas, exemplificadas pelo autor como “formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.”. Para sua efetividade é fundamental que os professores tenham condições suficientes para sua realização, o que implica uma visão política de reconhecimento da importância da necessidade de formação para o desenvolvimento profissional. Sendo assim, a formação



continuada em uma perspectiva vinculada à profissionalização do ensino passa a ser condição fundamental para o desenvolvimento do trabalho.

Como forma de alteração nesse cenário de modo a incluir processos formativos continuados nas agendas e políticas vinculadas ao desenvolvimento do trabalho dos professores de Educação Física, é importante que haja subsídios que permitam a cada um produzir conhecimento de suas próprias práticas e democratizar suas ações em grupos e comunidades de trabalho. Para Cochran-Smith e Lytle (1999) o conhecimento que os professores precisam ter para ensinar melhor é gerado justamente quando eles compreendem suas próprias salas de aula e escolas como locais de investigação intencional ao mesmo tempo em que entendem as teorias produzidas por outros como materiais geradores de interrogações e interpretações.

Condições de trabalho precárias

A categoria “condições de trabalho precárias” (13%) verteu sobre algumas variantes do trabalho docente, especialmente relacionadas ao elevado número de alunos e de turmas, elevada carga horária de trabalho e baixa remuneração da profissão de professor. Existe relação entre esta categoria com a primeira, porém, enquanto aquela abordou elementos tangíveis, tais como materiais e infraestrutura, esta se preocupou em analisar algumas questões não tangíveis, como as mencionadas acima.

Os professores enfatizaram que as condições precárias inviabilizam melhoras efetivas no trabalho. Tal fato permite inferir que transformações nos cenários passam pelo desenvolvimento das condições laborais, especialmente no que corresponde às questões de remuneração mais qualificada e menor tempo de trabalho com classes menos volumosas. O professor 16 considerou: “muitas aulas, muitas turmas, muitos alunos por turma e baixo salário”. O professor 15 também reforçou essas dificuldades, indicando que seu maior desafio passa pelo “número de aulas semanais”.

Em termos de condições de trabalho, há forte relação entre a baixa remuneração e o aumento da carga horária de trabalho. Ora, por conta de um ganho salarial pouco expressivo,

muitos professores se veem com a necessidade de ampliação de seus horários de trabalho, muitas vezes aumentando sua carga horária para mais escolas, além de assumir outras possibilidades em horários diversos aos das aulas, ou mesmo assumindo outros empregos em contextos além do âmbito escolar.

Os argumentos apresentados pelos participantes, no geral, reforçam a necessidade do desenvolvimento das condições de trabalho, tendo em vista a valorização e o profissionalismo dos professores, tal como sugere Arroyo (2001). A partir da perspectiva da profissionalização do ensino, é fundamental que as condições de trabalho permitam que os professores possam dedicar-se plenamente às demandas relacionadas ao exercício profissional da docência.

A precariedade das condições de trabalho contribui também para o aceleração da fase de desinvestimento da carreira docente (HUBERMAN, 1995). Contudo, corrobora-se com Machado e colaboradores (2010) quando os autores assumem o desinvestimento da carreira do docente não como uma fase, mas como um estado, não necessariamente vinculado a uma linearidade cronológica. Para isso, os autores estabelecem que o desinvestimento pedagógico do professor de Educação Física ocorre nos casos em que estes profissionais, estando ainda em atuação, abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho. Dessa forma, é possível encontrar professores em momentos de desinvestimento da carreira mesmo quando eles estão no início de sua atuação profissional.

Porath e colaboradores (2011) caracterizam o desinteresse profissional de alguns professores de Educação Física por eles investigados como sendo referentes ao “desinvestimento amargo”, relacionado ao descontentamento com o descaso e o abandono proporcionado pelas políticas públicas de Educação, pelos planos de cargos e baixos salários e pelas modificações na legislação sobre a questão da aposentadoria.

As atuais demandas demonstram que muitas vezes o estado de desinvestimento na carreira se aproxima cada vez mais do início da carreira. Esta é uma questão que precisa ser investigada apropriadamente tendo em vista que é cada vez mais veemente o desinteresse por ser professor de Educação Física. O estado de desinvestimento



tem ocorrido, paradoxalmente, em alguns casos, antes mesmo do investimento acontecer, o que significa que a atratividade desta carreira está cada vez mais colocada em xeque.

Indisciplina dos alunos

A última categoria esteve envolvida com a indisciplina dos alunos, cuja frequência foi de 10%. Estiveram presentes nesse tópico as respostas que indicaram alguns problemas de comportamento, mais especificamente aqueles relacionados às questões disciplinares, como desafios a serem superados para o desenvolvimento do trabalho. Essa categoria está articulada com a denominada “desinteresse dos alunos”, contudo, ambas vertem sobre a visão discente, mas a partir de pontos de vista diversificados, tais como desrespeito aos professores, prejuízo nas estratégias de gestão das turmas, dificuldade no controle dos estudantes e nas proposições das atividades, necessidade de intermediar provocações e desentendimentos entre os alunos.

Para os participantes, há um processo de desgaste do trabalho provocado por questões de indisciplina. O professor 11 salientou que seu grande desafio está relacionado à possibilidade para que “os alunos prestem mais atenção e cooperem mais com as aulas”. O professor 24 considerou a indisciplina como um dos maiores problemas no qual ele vivencia diariamente em sua prática, perspectiva semelhante a apontada pelo professor 29 ao frisar que seu “maior desafio é a indisciplina”.

Emerge um panorama de comportamentos não condizentes com o andamento do processo de ensino e aprendizagem, provocando desgastes e implicações aos professores. Na Educação Física muitas vezes os docentes assumem ter dificuldade no controle dos alunos e nas ações de gestão das turmas pela realização de parte das aulas em espaços diversificados, que dificultam o acompanhamento mais organizado do comportamento. Além disso, por meio das atividades desenvolvidas, é comum haver reclamações em decorrências de resultados das atividades podendo culminar em envolvimento mais acirrados entre os alunos, ou entre eles e o

professor (ameaças, agressões verbais e físicas, desrespeito às normas e regras ou à autoridade docente, etc.), ocasionando problemas para o desenvolvimento do trabalho.

La Taille (1996) indica que a questão da indisciplina na sala de aula é um problema social muito maior que vai além do âmbito escolar e apresenta-se como um dos maiores desafios da educação atualmente. Contudo, a escola não deve se eximir de corroborar com o contexto de discussão crítica dos valores e da ética necessária para a convivência. A Educação Física, parte integrante desse ambiente, deve estar em consonância com a iniciativa mais ampla de desenvolvimento de valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo inicial investigado, analisou-se a opinião de 31 professores de Educação Física do Estado de São Paulo – Brasil com relação aos principais desafios para o desenvolvimento do trabalho docente. Nesse sentido, os achados se referem à aspectos que podem ser organizados em quatro eixos:

1) Escassez de materiais, infraestrutura e condições de trabalho: são condicionantes tangíveis (materiais e infraestrutura) ou intangíveis (carga horária de trabalho, baixa remuneração, etc.) que inviabilizam a efetividade dos processos de profissionalização do ensino, dirimindo a importância do exercício profissional da docência e que podem ocasionar em desinvestimento da prática dos professores.

2) Problemas na relação professor-aluno: apresentam dificuldades à medida que ora ocasionam o desinteresse dos alunos pelas aulas de Educação Física, considerando-a como um componente de menor importância frente as demais disciplinas, ora geram problemas de disciplina e comportamento que afetam diretamente as relações interpessoais e de gestão das turmas.

3) Oferecimento de processos formativos em serviço: a falta de formações continuadas ou os problemas relacionados às formações que são oferecidas repercutem em problemas de ordem mais ampla com relação à profissionalização do ensino, uma vez que uma profissão consolidada e



com uma base de conhecimentos sólida exige uma dinamicidade relacionada à formação profissional, a qual deve ser processual e contínua e fortemente envolvida com as questões vivenciadas cotidianamente pelos professores.

4) **Idiossincrasias** relacionadas às especificidades da Educação Física na escola: nesse ínterim, a Educação Física apresenta o desafio de superar antigas contingências relacionadas à sua valorização social como um componente curricular fundamental para o processo formativo dos estudantes, além de auxiliar no fomento de visões mais integradas com relação ao conjunto de conhecimentos vinculados à sua especificidade na escola, legitimando-a socialmente.

A partir do que os participantes salientaram é possível compreender que não há um conjunto

de ações que devem ser tomadas e que remediarão todos os problemas relacionados ao desenvolvimento do trabalho docente no campo da Educação Física. Todavia, alterações nos cenários apresentados pelos participantes passam pela coletividade necessária na articulação entre os pares e na busca pelo reconhecimento da profissão.

É necessário dimensionar os dados para outros contextos, buscando ampliar o diagnóstico apresentado, oferecendo subsídios que auxiliem na análise, reflexão e em proposições que contribuam com o desenvolvimento do trabalho dos professores, assim como na promulgação de políticas públicas mais assertivas com a concretização da profissionalização do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of research in education**, v. 24, n. 1, p. 249-305, 1999.
- DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 8, n. 1, p. 61-80, 2004.
- FIRESTONE, William A.; PENNELL, James R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. **Review of educational research**, v. 63, n. 4, p. 489-525, 1993.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.
- GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em revista**, v. 50, n. 1, p. 51-67, 2013.
- GOULART, Íris Barbosa; SAMPAIO, Jäder dos Reis. **Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos: estudos contemporâneos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- HARGREAVES, Andy. Four ages of professionalism and professional learning. **Teachers and teaching: history and practice**, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000.



HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1995.

LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

MACHADO, Thiago S. e colaboradores. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

PORATH, Margareth e colaboradores. Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de Educação Física. **Movimento**, v.17, n.4, p. 203-222, 2011.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto.; SCHWARTZ, Gisele Maria. O conteúdo dos jogos nas aulas de educação física: relações, tensões e perspectivas para a formação de professores. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 4, p. 1-16, 2016.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner: toward a new design for the teaching and learning in the professions**. San Francisco, USA: Jossey-Bass, 1987.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

WITTIZORECKI, Elisandro S.; MOLINA NETO, Vicente. O trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Movimento**, v. 11, n. 1, p. 47-70, 2005.