



Movimento

ISSN: 0104-754X

movimento@ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

Bonatto Rufino, Luiz Gustavo

O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: ANÁLISE DE ALGUNS FATORES CONDICIONANTES E SUAS RESTRIÇÕES

PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Movimento, vol. 23, núm. 4, octubre-diciembre, 2017, pp. 1257-1270

Escola de Educação Física

Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115354182009>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

# O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE ALGUNS FATORES CONDICIONANTES E SUAS RESTRIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

*TEACHING FROM PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' PERSPECTIVE: AN ANALYSIS OF SOME CONDITIONING FACTORS AND THEIR RESTRICTIONS TO THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICE*

*EL TRABAJO DOCENTE EN LA PERSPECTIVA DE MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS DE ALGUNOS FACTORES CONDICIONANTES Y SUS RESTRICCIONES PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA*

**Luiz Gustavo Bonatto Rufino\***

**Palavras chave:**  
Educação Física e treinamento.  
Currículo.  
Docentes.  
Desenvolvimento de pessoal.

**Resumo:** O estudo analisa alguns elementos condicionantes e restrições ao trabalho docente relacionados ao desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Física, a partir das compreensões de cinco professores participantes de um processo de formação continuada. Optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados a realização de 16 grupos focais, gravados, transcritos e analisados a partir da análise de conteúdo. Os resultados indicaram que as dificuldades relacionadas ao plano de carreira e condições de infraestrutura incidem diretamente na prática profissional. Além disso, a elaboração de currículos institucionais tem gerado novos dilemas aos professores, sobretudo relacionados ao protagonismo frente aos processos decisórios durante as ações profissionais. Conclui-se que é necessário repensar o trabalho docente tendo em vista a profissionalização do ensino. Para isso, deve-se olhar para a formação de professores de dentro para fora, valorizando o estatuto profissional da docência e a relação proveniente dessa interação com o trabalho.

**Keywords:**  
Physical Education and Training.  
Curriculum.  
Teachers.  
Personnel Development.

**Abstract:** This study examines some factors conditioning and restrictions to teachers' work in Physical Education's pedagogical practice, based on the opinions of five teachers who participated in a continuing education process. We chose a qualitative research approach, collecting data from 16 focus groups, which were recorded, transcribed and analyzed using content analysis. The results indicated that the difficulties related to career planning and infrastructure conditions directly affect professional practice. Besides, institutional curriculum development has created new dilemmas for teachers, especially related to leadership in decision-making processes during professional actions. We concluded that teaching work has to be rethought in order to professionalize teaching. Therefore, we must look at teacher training from within, valuing teachers' professional status and the relation that emerges from that interaction with their work.

**Palabras clave:**  
Baile.  
Educación Física y Entrenamiento.  
Currículo.  
Docentes.  
Desarrollo de personal.

**Resumen:** Este estudio analiza algunos factores condicionantes y restricciones al trabajo docente relacionados con el desarrollo de la práctica pedagógica en la Educación Física, desde las opiniones de cinco maestros que participaron en un proceso de educación continua. Optamos por la investigación cualitativa, utilizando como técnica de recopilación de datos a 16 grupos focales, grabados, transcritos y analizados mediante el análisis de contenido. Los resultados indicaron que las dificultades relacionadas con el plan de carrera y condiciones de infraestructura afectan directamente a la práctica profesional. Además, la elaboración de currículos institucionales ha generado nuevos dilemas a los profesores, sobre todo en lo que se refiere al protagonismo frente a los procesos de toma de decisiones durante las acciones profesionales. Se concluye que es necesario repensar el trabajo docente teniendo en vista la profesionalización de la enseñanza. Para ello, se debe mirar la formación de maestros de dentro hacia fuera, valorizando el estatuto profesional de la docencia y la relación proveniente de esa interacción con el trabajo.

\*UNESP. Rio Claro, SP, Brasil.  
E-mail: gustavo\_rufino\_6@hotmail.com

Recebido em: 06-08-2016  
Aprovado em: 26-09-2017

DOI:  
<http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.66771>

 Licence  
Creative Commons

## 1 INTRODUÇÃO

Na perspectiva da profissionalização do ensino, o trabalho docente pode ser compreendido como uma construção social contingente e oriunda das atividades desenvolvidas cotidianamente pelos professores no exercício de suas ações profissionais na escola. Essa organização laboral apresenta um forte componente interativo em sua estrutura. Portanto, os professores desempenham suas ações profissionais em estreita relação com os alunos e demais agentes do processo educativo (GAUTHIER *et al.*, 2013; TARDIF; LEVASSEUR, 2011; TARDIF; LESSARD, 2005).

Tardif e Levasseur (2011), por exemplo, consideram que o trabalho desempenhado pelos professores é dinâmico porque se inscreve em uma história biográfica e relacional, além de se abrir para o ambiente social, uma vez que acontece a partir de sucessivas interações sociais. Assim, a análise do trabalho docente deve procurar compreender como essas relações são desenvolvidas e em quais contextos elas acontecem.

No entanto, atualmente, alguns estudos têm salientado dificuldades no desenvolvimento do trabalho docente, o qual, por sua vez, oscila entre processos de desvalorização e perda de autonomia (TARDIF, 2013; TARDIF; LESSARD, 2005). Essa problemática repercute na perda de prestígio, precarização e desvalorização profissional (LÜDKE; BOING, 2004), apontando que a estruturação docente atual é um modelo em decomposição (LESSARD; TARDIF, 2011). Sendo assim, torna-se importante incluir o desenvolvimento profissional nas agendas das políticas públicas de formação de professores.

Tardif (2013) apresenta dados que reforçam a tendência à prostração, diversificação e complexificação do trabalho docente, o que resulta na intensificação das ações profissionais. Essa assertiva vincula-se ao processo de desvalorização profissional, tanto por meio de baixos salários e falta de infraestrutura, quanto no que corresponde à perda de autonomia a partir de dispositivos de controle (VIEIRA; HYPÓLITO; DUARTE, 2009). O próprio conceito de profissionalização do ensino tem oscilado em perspectivas que tendem a cada vez mais indicar sua proletarização (LESSARD; TARDIF, 2011; LÜDKE; BOING, 2004; PERRENOUD, 2001; TARDIF, 2013).

Dessa forma, diversas correntes de estudos têm procurado investigar a relação dos professores com seu trabalho, analisando aspectos tais como o mal-estar docente (ZARAGOZA, 1999), o estresse laboral (KYRIACOU, 2001), ou a síndrome de esgotamento profissional (*burnout*) (FARBER, 1991). Na área da Educação Física esse também é um tema que tem merecido atenção por parte da literatura (FEJGIN; EPHRATY; BEN-SIRA, 1995).

Na perspectiva da profissionalização docente, tais questões devem ser analisadas a partir da relação que os professores desenvolvem com seu trabalho, buscando entender a origem social dos saberes mobilizados nas ações profissionais (TARDIF; LESSARD, 2005). Como afirma Tardif (2012), a análise dos saberes docentes deve ser empreendida a partir de sua associação com as situações reais de trabalho às quais os professores estão submetidos.

No âmbito dos diversos componentes curriculares têm-se ampliado as análises sobre o desenvolvimento dos processos de aquisição de saberes e sua organização e estruturação no trabalho docente. No caso específico da Educação Física, por exemplo, têm emergido estudos com foco no desinvestimento da prática pedagógica por parte dos professores (FARIA;

MACHADO; BRACHT, 2012; MACHADO; BRACHT; FARIA, 2010; PORATH *et al.*, 2011), ou no abandono do trabalho docente (GONZÁLEZ *et al.*, 2013).

Wittizorecki e Molina Neto (2005) apontam que os professores de Educação Física costumam relacionar suas práticas a inúmeras dificuldades, tanto com relação às condições de trabalho, como no que corresponde às especificidades desse componente curricular. Para os autores, apesar de poucas investigações, é fundamental que se considere as perspectivas docentes sobre o desenvolvimento das condições de seu trabalho. De modo semelhante, Silva e Molina Neto (2010) analisaram algumas situações conflituosas presentes no trabalho de professores de Educação Física, averiguadas por meio dos agravos à saúde. Esses resultados permitem compreender a complexidade da docência na Educação Física, bem como algumas dificuldades provenientes de seu exercício.

Nesse sentido, Arroyo (2001) aponta que é preciso compreender as opiniões docentes acerca de seu próprio ofício. Para o autor, os professores preocupam-se fundamentalmente com a desvalorização de seu trabalho. Porém, muitas vezes, suas perspectivas são desconsideradas pelas políticas públicas e pelos processos de formação, implicando dilemas para o desenvolvimento da prática pedagógica (FIRESTONE; PENNELL, 1993).

Emergem desse contexto algumas dificuldades que sedimentam ações de precarização do trabalho docente e que precisam ser mais bem compreendidas, levando-se em consideração as condições sociais atuais. Hargreaves (2000) exemplifica alguns desses processos de desvalorização do trabalho do professor, tais como a diminuição dos salários, aumento da carga de trabalho, incremento de funções burocráticas, perda de autonomia em processos decisórios sobre suas próprias funções, imposição de currículos de caráter prescritivo, etc.

Esse fato necessita de maior atenção por parte da literatura na área da Educação Física, ainda incipiente nessa problemática (FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012; PORATH *et al.*, 2011; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005). Além disso, como ressalta Hargreaves (2000), a estruturação disciplinar baseada em materiais didáticos, tais como os currículos institucionais, vem ganhando projeção, interferindo na prática pedagógica docente, de modo que também requer análises mais consolidadas. Essa perspectiva é particularmente importante na Educação Física, em decorrência de sua tradição com relação à falta de utilização efetiva desse tipo de material (DARIDO *et al.* 2010). Dentre esses, destacam-se os currículos estaduais, por influenciarem diretamente o trabalho de diversos docentes. Um exemplo de grande impacto é o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), rede com o maior número de escolas e professores no Brasil.

Dessa forma, compreender as dificuldades e restrições encontradas no decorrer da prática profissional na Educação Física pode contribuir com dados que permitam uma análise mais aprofundada acerca desses condicionantes. De modo mais específico, torna-se importante compreender as perspectivas de professores inseridos na realidade escolar na medida em que são eles que de fato se inserem na concretude da prática pedagógica.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar as considerações de professores de Educação Física participantes de um processo de formação continuada com relação às dificuldades e fatores condicionantes que provocam restrições para o desenvolvimento do trabalho docente.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em função dos objetivos propostos optou-se pela pesquisa qualitativa, envolvendo a imersão no contexto de intervenção, a partir da valorização dos dados descriptivos, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada, tal como sugerem Lüdke e André (1986). De modo semelhante, Thomas, Nelson e Silverman (2007) consideram como aspecto primordial da pesquisa qualitativa o conteúdo interpretativo, ou seja, as formas como os dados obtidos são interpretados pelo pesquisador, dirimindo-se o aspecto de generalização dos resultados para outros contextos.

Nesse sentido, escolheu-se como técnica o grupo focal devido ao seu potencial de registro sistemático e descrição dos dados, proporcionando também trocas e interações entre o grupo de participantes, enriquecendo os procedimentos interpretativos. Para Gatti (2005), essa técnica permite o surgimento de uma multiplicidade de pontos de vistas, captando significados que, de outros modos, seriam difíceis de serem manifestados.

Assim, os dados foram coletados com professores participantes de um curso de formação continuada oferecido por uma universidade pública, cujo mote esteve relacionado ao estabelecimento de processos formativos de reflexão e ação sobre a prática da Educação Física Escolar à luz da perspectiva da racionalidade prática (SCHÖN, 2000). Objetivou-se gerar um espaço de discussão sobre a prática na perspectiva da reflexão crítica (SMYTH, 1992). Os encontros aconteceram ao longo de um semestre, totalizando 16 grupos focais, com duração média de quatro horas cada e 64 horas no total.

Participaram do processo cinco professores de Educação Física do Estado de São Paulo, locus de realização da pesquisa (média de idade de 40,4 anos e tempo médio de docência de 13,8 anos), sendo três mulheres e dois homens. Os participantes corresponderam a todos os docentes que frequentaram o referido curso de formação continuada. Eles compunham um grupo heterogêneo no que corresponde ao desenvolvimento profissional, estando em diferentes estágios da carreira (HUBERMAN, 1995). A partir da tipologia apresentada por Huberman (1995) (entrada na carreira: 1-3 anos; estabilização: 4-6 anos; diversificação e experimentação: 7-25 anos; serenidade e distanciamento afetivo: 25-35 anos; preparação para a aposentadoria: 35-40 anos), podemos caracterizar que, do total de participantes, um estava na fase de entrada da carreira, três estavam na fase da diversificação e um na fase transição para a serenidade, destacando que esses ciclos não são fixos.

Os critérios de seleção para a composição do grupo de participantes foram: serem professores de Educação Física regularmente atuantes no ensino básico no Estado de São Paulo; terem vínculo oficial com o referido Estado (professores efetivos); serem participantes do curso de formação continuada na universidade; se disponibilizarem à gravação de todos os encontros realizados; assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Os docentes se disponibilizaram a participar dos encontros mantendo assiduidade, frequência e comprometimento. A coleta de dados dos grupos focais se deu por meio de gravador de voz. Os dados foram transcritos de modo literal para que fosse possível analisá-los apropriadamente, de modo que cada participante pudesse ser identificado claramente ao longo de cada fala.

Os resultados foram submetidos à análise de conteúdo seguindo as recomendações de Bardin (1991). Realizou-se inicialmente a pré-análise do material a partir da organização e compilação dos dados. Posteriormente, os discursos foram analisados, classificados e categorizados, buscando sintetizar os dados coincidentes, divergentes e neutros. Finalmente, realizou-se a inferência e interpretação dos dados, desvendando os conteúdos manifestados, culminando em categorias de análise.

Todos os procedimentos éticos foram adotados buscando assegurar os participantes frente à realização da pesquisa. O estudo foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade de origem e os colaboradores foram esclarecidos dos objetivos e métodos do estudo, tendo todas as dúvidas sanadas ao longo do processo.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo dos encontros, os professores participantes destacaram diversas dificuldades relacionadas ao seu trabalho. Da análise emergiram três categorias: 1) Análise do plano de carreira (elevada carga horária de trabalho e baixa remuneração no ofício de professor); 2) Problemas com relação à infraestrutura e reconhecimento social; e 3) Barreiras do currículo imposto: do antagonismo na elaboração ao protagonismo da prática pedagógica.

#### **3.1 Plano de carreira: elevada carga horária de trabalho e baixa remuneração como fatores restritivos para o desenvolvimento profissional**

Os professores foram enfáticos ao considerar tais questões como condicionantes que prejudicam sobremaneira o desenvolvimento de suas práticas, impedindo-os de estudarem mais, buscarem mais informações para enriquecer sua prática, entre outras questões, além de os desgastarem em termos de desdobramentos e sobrecarga de trabalho. É o que ilustra o professor 1 (fase de diversificação): “O que eu vejo é que 33 aulas semanais dentro da sala de aula é desumano! É impossível, ainda mais na Educação Física! Eu não consigo pesquisar. Se diminuísse a carga horária eu teria a possibilidade de ir buscar mais cursos”.

Esse discurso reflete o impasse acerca da elevada carga horária de trabalho e baixa remuneração dos professores, sobretudo aos vinculados às escolas públicas no ensino básico, o que pode ser considerado uma condição hegemônica da categoria, encontrada em diversos contextos de prática profissional. Os professores reconheceram problemas no plano de carreira, estabilidade no serviço e a própria cultura pautada na baixa remuneração. Isso repercute na falta de atratividade que a carreira docente tem proporcionado, conforme exemplificado pela professora 4 (fase de diversificação): “Não acham mais professor. Precisa mudar o plano de carreira para uma coisa mais atrativa”. A professora 5 (fase de diversificação): corroborou essa visão, acrescentando: “Ninguém mais quer dar aula, também, do jeito que é, a carreira não é atraente”.

Nesse contexto, a redução da carga horária e melhores formas de remuneração foram cogitadas por todos os colaboradores. O professor 3 (fase de serenidade), em sua fala, destacou:

Eu acho assim, para melhorar a educação – quer dizer, melhorar não, ajudar a melhorar – teria que ter dedicação exclusiva, tinha que ter 20 aulas em sala de aula no máximo, mais cinco aulas de planejamento dentro da escola e receber por 40 horas. Aí sim você tem tempo para fazer as coisas (Professor 3).

Esses argumentos culminam na necessidade de melhora das condições de trabalho docente tendo em vista a valorização e o desenvolvimento do processo de profissionalização da categoria, tal como sugere Arroyo (2001). Os fatores desmotivantes podem contribuir para a aceleração da fase de desinvestimento (HUBERMAN, 1995) da carreira docente. Contudo, corrobora-se Machado *et al.* (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. Assim, o desinvestimento pedagógico do professor de Educação Física pode ocorrer nos casos em que eles passam a abandonar o compromisso com a qualidade do trabalho, mesmo estando ainda em atuação.

Porath *et al.* (2011) apontam o desinteresse profissional de alguns professores de Educação Física por eles investigados como sendo referentes ao “desinvestimento amargo”, caracterizado pelo descontentamento com o descaso e o abandono proporcionado pelas políticas públicas de Educação, planos de cargos e baixos salários e modificações na legislação.

Essa conjuntura perpassa a ideia de se repensar a profissionalização dos professores de Educação Física, compreendendo como tem sido vivenciada cada fase do desenvolvimento profissional. Essa assertiva torna-se fundamental tendo em vista a análise acerca da profissionalização do ensino, uma vez que na esfera profissional cada etapa apresenta características e distinções. Essa perspectiva apresenta-se como uma necessidade analítica a qual busca compreender as condições estruturantes da carreira do corpo docente, não tendo como intenção individualizar ou culpabilizar os professores em específico. De modo geral, considera-se que a atratividade da carreira está colocada em xeque (GATTI, 2009).

Em alguns momentos dos encontros, emergiram considerações sobre a própria forma de estabilidade funcional dos professores inseridos no funcionalismo público, a qual pode, eventualmente, significar um afrouxamento de pressões e cobranças pelo seu trabalho. Essas discussões originaram-se dos próprios professores que vivenciam corriqueiramente situações desse tipo. É o que apontou o professor 1 (fase de diversificação), por exemplo:

O ser humano acomoda e, vamos ser sinceros, se nós dermos aula a gente ganha e se não dermos, a gente ganha também! Se eu chegar, sentar e jogar a bola na quadra enquanto os meninos rolam a bola, a molecada adora, os moleques vão te adorar, e as meninas vão ficar apertando botão do celular em baixo da árvore. E eu ganho a mesma coisa. E se eu der uma boa aula eu ganho a mesma coisa (Professor 1).

Houve grande mobilização em torno dessa discussão em diversos momentos dos encontros, entretanto, cabe destacar o discurso da professora 2 (fase de entrada), criteriosamente rebatendo os problemas referentes à questão da estabilidade ao indicar alguns condicionantes éticos que devem balizar a prática educativa. Para ela:

De fato, a gente ganha mesmo, trabalhando ou não, mas a gente tem que pensar se estamos fazendo nossa parte, se os alunos estão ganhando. O que o aluno vai aprender? O que vai acontecer com ele daqui para frente? Vai interferir na vida dele o que a gente deu ou não? Quando a gente passa a ser educador, a gente tem que pensar nisso (Professora 2).

Assertivas como a desenvolvida pela participante coadunam com os valores da profissionalização docente. Para Contreras (2002), a profissionalidade docente apresenta três dimensões: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. A obrigação moral se relaciona aos aspectos éticos e afetivos da prática educativa, estando

acima das obrigações contratuais. O compromisso com a comunidade envolve o vínculo com os pares e com a sociedade, de forma que os professores não devem ser compreendidos apenas por meio de seus trabalhos isolados. A competência profissional vincula-se ao domínio de habilidades, técnicas, recursos, entre outros que compõem os conhecimentos que constituem o ensino no qual os professores devem se apropriar, transcendendo o sentido puramente “técnico” dos recursos didático-pedagógicos. Dessa forma, apesar das contradições presentes no ensino e das condições adversas vivenciadas cotidianamente, é fundamental que os professores apresentem clareza no desenvolvimento dessas dimensões para que seja possível legitimar a constituição da profissionalidade docente, tal como sugerem Firestone e Pennell (1993).

### **3.2 Trabalho docente: as dificuldades provenientes do reconhecimento social e da infraestrutura no desenvolvimento da prática pedagógica**

Com relação aos problemas de infraestrutura, os professores afirmaram que vivenciaram inúmeras condições adversas ao longo de suas carreiras e que elas prejudicam sua prática. Entre as principais dificuldades eles consideraram: a estrutura das quadras (goteiras, sujeira, sol, calor, etc.), poucos materiais disponíveis para as práticas, falta de disponibilidade de espaço para ministrarem atividades em sala de aula, necessidade de terem que adquirir materiais por conta própria, ou zelarem pelos que a escola possui, etc. Na Educação Física, algumas das problemáticas estruturais operam de forma a limitar e restringir o trabalho dos professores, tendo em vista as próprias características desse componente curricular, que usualmente necessita de espaços distintos e materiais diferenciados para sua realização. Os participantes ressaltaram a importância de considerar os problemas de estrutura ao longo dos encontros. Para o professor 1 (fase de diversificação):

Vamos pontuar uma coisa: a realidade de cada escola. Uma coisa é você ter um ginásio fechado, coberto e uma coisa você ter uma quadra só, aberta, que você divide com um outro colega, debaixo de um sol e você não tem um pátio, não tem uma sala de aula (Professor 1).

A professora 4 (fase de diversificação) também pontuou as questões de infraestrutura (espaço e material), estendendo sua ressalva para os problemas sociais vinculados aos alunos e que precisam também ser considerados. Para ela: “Temos alunos que não querem aprender, que só vão para comer. Tem quem não vai para fazer nada, tem quem vai para encher o saco e tem aluno que só vai por causa do Bolsa Família. Professor, muitas vezes, não tem espaço e nem material”.

Em meio a todas as dificuldades referentes às condições de trabalho, os professores pontuaram também algumas alternativas possíveis. Eles elencaram algumas possibilidades a partir de determinadas ações, como solicitar materiais de forma a reforçar a importância da Educação Física enquanto componente curricular. A professora 3 (fase de serenidade), ressaltou:

Só uma coisa que eu fiquei pensando na semana passada sobre a falta de material. De repente não ter na escola, não precisa ser tão ruim. A gente não sabe como é cada escola e às vezes tem um monte de material e a gente não sabe como usar. É importante que o professor também vá atrás, fale com a direção e mostre que aquilo é importante para ele, para os alunos e para as aulas e isso até pode valorizar a Educação Física (Professora 3).

Para essa professora, os docentes têm que lutar pelos materiais para que seja possível demonstrar a importância da Educação Física Escolar. Essa mesma professora salientou em um outro momento: “A gente também não pode pôr o professor só como um pobre coitado que nunca vai ter material. É uma forma de mostrar que é importante e até de lutar para melhorar o *status* da Educação Física na escola” (Professora 3).

Ações como essas são importantes até mesmo para que se possa desconfigurar o rótulo de disciplina de segunda classe à Educação Física, conforme apontam Faria, Machado e Bracht (2012). Os autores, ao recorrerem à teoria do reconhecimento social, admitem que os próprios professores de Educação Física, muitas vezes, apresentam um sentimento de rebaixamento frente às demais disciplinas, ocasionando no desinvestimento pedagógico, seja em relação ao processo de construção de sua identidade, seja na prática pedagógica ou na dinâmica curricular.

A busca por melhores condições tanto de materiais quanto de condições de trabalho deve ser uma ação baseada pela coletividade. Como Hargreaves (2000) salienta: a profissionalização docente deve ser compreendida como uma ação coletiva e não individualizada. Para Firestone e Pennell (1993), o desenvolvimento das condições de trabalho não deve ser uma tarefa solitária. Ela deve ser balizada por ações concretas permeadas pela ética e pela profissionalidade, mesmo que seja necessário romper com certos laços de desvalorização ainda cristalizados, fato que se apresenta ainda dificultoso para a área da Educação Física.

Os participantes demonstraram ao longo de seus discursos que a busca por melhores condições de estrutura é uma forma de luta pela legitimidade da área, ou seja, eles não podem se contentar com “migalhas” estruturais oferecidas, embora devam considerar seus contextos, como salienta Arroyo (2001). Tais ações devem ser permeadas pelo enfoque coletivo do trabalho docente, haja vista que, como aponta Gimeno Sacristán (2000, p. 198): “O isolamento nas aulas supõe a falta de questionamento das estruturas e decisões que dependem de instâncias coletivas”.

### **3.3 Barreiras do currículo imposto: do antagonismo na elaboração ao protagonismo da prática pedagógica**

Nesse eixo foram analisadas algumas opiniões com relação ao currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Essas discussões foram desenvolvidas devido ao fato dos professores atuarem profissionalmente diretamente nesse contexto.

O professor 1 (fase de diversificação) ressaltou a falta de vivência dos propositores de inovações curriculares em situações reais de prática profissional, afirmando: “Eles não têm uma visão da realidade do dia a dia. Então eles colocam aquelas coisas baseados em livros também e acham que deu certo”. A ressalva desse participante foi apoiada pelos demais colaboradores. Do mesmo modo, a professora 4 (fase de diversificação) denominou de arbitrária a forma de implementação desse currículo:

Eles não têm a humildade de chamar um grupo de professores que dão aula em escola para perguntar o que eles acham do livro feito por professores mestres e doutores? Isso aqui é possível ser aplicado? É viável? Não? O que vocês acham? Mas a arrogância é muito alta, então doutor vai se submeter a uma análise do professor graduado apenas? *Então eles depositam para a gente o que eles acham e aí você recebe aquilo e percebe que não dá para aplicar* (Professora 4, grifo nosso).

Essa visão corrobora as proposições de Arroyo (2001) ao assinalar a falta de diálogo entre quem pensa as inovações curriculares (acadêmicos na universidade), os que decidem sobre as mudanças de currículo (Estado e poder público) e os que efetivamente implementam o currículo em suas situações reais (professores da escola). O professor 1 (fase de diversificação) exemplificou essas considerações:

Eles [responsáveis pela elaboração dos currículos e das políticas públicas educacionais] não chamam nenhum professor da escola pública que não tem mestrado e doutorado para ajudar. Essas pessoas não são aceitas no meio acadêmico deles, eles acham que só eles sabem, muitos nunca pisaram numa quadra, muitos fizeram graduação, mestrado e doutorado sem exercer e ditam normas a quem está na quadra há 20 anos (Professor 1).

Arroyo (2001) reconhece que aqueles que decidem as inovações curriculares – governos, políticos, intelectuais, organizações privadas, entre outros – definem o que convém à sociedade a partir de seus próprios pressupostos. A crítica do autor insere-se na forma como as políticas acontecem, partindo de um grupo limitado de pessoas como se elas pudessem antever aquilo que deve ser verdade, desconsiderando, muitas vezes, as riquezas de situações vivenciadas na prática, permeadas por múltiplas incertezas. Hargreaves (2000) as denomina de reformas “de cima para baixo”, de forma que andam na contramão do empoderamento docente necessário para a profissionalização do ensino.

Sobre o currículo do Estado de São Paulo Neira (2011) reconhece a falta de consideração acerca das contribuições que os docentes vinculados à rede estadual poderiam oferecer caso fossem consideradas suas opiniões. O autor enfatiza principalmente o domínio dos professores com relação aos saberes e repertório de estratégias sobre o enfrentamento de situações desafiadoras em sala de aula que poderiam ser valorizados pelo currículo.

Outra crítica apresentada pelos professores refere-se aos conteúdos propostos por esse currículo, pois, para eles, inseriram-se diversos temas que não reconhecem as limitações da formação de professores, conforme exemplificado pelo professor 3 (fase de serenidade):

Esses cadernos foram feitos por teóricos. Isso é na Educação Física e outras disciplinas. Então você chega lá e joga uma coisa que é bonita, mas tem que ser alguma coisa que seja prática. E para você fazer isso você tem que pegar a opinião dos que estão na rede pública, então convida eles, convida os professores que estão mais interessados e pergunta o que podemos fazer! De que forma? Vocês gostariam que modificasse o quê? Eu não vou dar *hip hop* para os alunos primeiro ano porque não tenho formação para isso (Professor 3).

Para Neira (2011), o rol de conteúdos inseridos no currículo do Estado de São Paulo constitui-se como seu fator de maior impacto, uma vez que os professores se viram, repentinamente, obrigados a ensinar temáticas até então pouco frequentes ao longo da prática. A professora 4 (fase de diversificação) corroborou essa perspectiva, admitindo que as proposições são estabelecidas desconsiderando os conhecimentos docentes para o tratamento pedagógico de certos conteúdos. O professor 3 (fase de serenidade) exemplificou essa visão ao apontar que “A Secretaria só joga as coisas, eles não ensinam a gente. Eles pedem para falar de um universo que nós mesmos, professores, não sabemos”.

Não se trata, evidentemente, de reescrever os currículos tendo em vista os conhecimentos dominados por cada docente (que podem variar de acordo com formação, experiências, etc.), ainda mais partindo de uma rede estadual de grande jurisdição e alcance,

tornando essa tarefa extremamente complexa. Trata-se, a partir do constatado pelas falas dos participantes, de procurar formas mais colaborativas de construção dos currículos, a partir de estruturas menos diretivas e mais abertas ao diálogo entre os agentes elaboradores desses materiais com os professores que efetivamente estão nas escolas. Ainda, seria importante se pensar em processos de reconstrução curricular baseados nas experiências e considerações dos docentes envolvidos nos contextos de prática.

A forma de elaboração desse currículo, como os professores exemplificaram, os desconsiderou como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Como salienta Bracht (2010), a maneira pela qual as propostas curriculares são levadas aos professores e integradas às suas práticas é crucial para as apropriações que serão feitas delas.

Nesse sentido, a falta de domínio teórico acerca dos conteúdos propostos pelo currículo do Estado de São Paulo foi repetidamente enfatizada pelos professores ao longo dos encontros. Sendo assim, destacam-se três assertivas no que concerne à falta de domínio dos conteúdos na Educação Física:

- 1) O problema de domínio teórico-conceitual acerca dos conteúdos relacionados à Educação Física reflete defasagens muito acentuadas sobre os currículos de formação de professores, predominantemente disciplinares, como destaca Tardif (2012). A formação universitária circunscreve-se muitas vezes apenas ao âmbito normativo e regulatório uma vez que, por razões diversas, a estruturação acadêmica pode implicar de modo pouco significativo nas ações profissionais.
- 2) As dificuldades conceituais comumente elencadas pelos professores apontam para um problema epistemológico vinculado aos saberes necessários para o ensino. Além do domínio dos conteúdos relacionados a este componente curricular, são necessários conhecimentos pedagógicos que facilitem os processos de transposição didática. Ademais, o âmbito da cultura corporal de movimento é riquíssimo em diversidade e pluralidade de manifestações, dificultando o aprofundado dos conhecimentos que deveriam ser ensinados na escola. Os currículos institucionais precisam estabelecer debates críticos acerca dessa questão, fundamental para a concretude da prática pedagógica.
- 3) A falta de conhecimento teórico não deveria ser utilizada como justificativa para o não ensino de um ou outro conteúdo, seja ele assegurado ou não por currículos oficiais. Isso sugere um amplo investimento em formação (inicial e continuada) que semeie possibilidades concretas de abordagens pedagógicas das manifestações da cultura corporal de movimento, bem como saberes referentes às diferentes formas de mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

A implementação de políticas públicas não é uma ação simples e requer investimentos variados, planejamento estratégico, financiamentos, capacidade de gestão e organização, compreensão da realidade, entre outras ações. Ela precisa também viabilizar resultados na prática, ou seja, deve ser materializada concretamente por meio da apropriação docente.

Tardif (2012) reconhece a pluralidade e heterogeneidade dos saberes dos professores, originários de diversas fontes como as disciplinas universitárias, a cultura pessoal, história de vida e experiências, e ainda os conhecimentos didáticos oriundos da formação. O autor aponta que os professores se baseiam também nos conhecimentos curriculares veiculados tanto pelos

programas quanto pelos guias e manuais escolares. Isso significa considerar que, de maneira direta ou indireta, os currículos mobilizam saberes que produzem certo impacto nas práticas dos professores.

De maneira concreta, os professores ressignificam as proposições curriculares a partir dos encaminhamentos de sua própria prática. É o que preconiza Tardif (2012, p. 264) ao considerar que “para respeitar os programas escolares, os professores precisam interpretá-los, adaptá-los e transformá-los em função das condições concretas da turma e da evolução das aprendizagens dos alunos”. As propostas curriculares passam, impreterivelmente, pelo crivo docente que, necessariamente, as transformará para seus próprios contextos e realidade (GAUTHIER et al., 2013).

Seguindo esse delineamento, quanto mais os professores se enxergarem nessas propostas, mais significativas elas tendem a se tornar. Do mesmo modo, quanto mais impositivas e aleatórias elas forem, menos os professores as compreenderão, o que poderá torná-las menos efetivas. Dessa forma, as ações podem ficar restritas às imposições de âmbito prescritivo e normativo, o que não significa que os professores irão utilizá-las de modo irrefletido, mas que elas perdem em significação ao desconsiderar os contextos oriundos dos próprios professores.

A forma de implementação na qual esta política pública foi amparada recai em críticas, uma vez que ela desconsiderou a formação dos professores, exigindo uma capacitação profissional que não condiz com o quadro atual, compreendendo-os como transmissores de conteúdos, muito mais do que sujeitos produtores de saberes. Em se tratando de proposições curriculares, são os usos que os professores fazem que as legitimam na prática pedagógica.

#### **4 À GUIA DE CONCLUSÃO: POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CENTRADOS NO TRABALHO DOCENTE**

A complexidade da prática pedagógica exige que as condições de trabalho docente sejam consideradas como pontos fulcrais em busca de transformações efetivas que procurem valorizar as ações profissionais nos mais variados contextos. Conforme a literatura, os processos de precarização do trabalho docente tendem a prejudicar de forma significativa o desenvolvimento de estratégias de busca pela profissionalização dos professores.

De modo geral, os participantes do estudo assumiram uma postura crítica com relação às baixas condições de trabalho. Além disso, eles consideraram importante buscar por formas de valorização do papel social da escola. Tais representações indicam que a Educação Física, frente às demais disciplinas, ainda se encontra em plano de desvalorização, o que requer esforços conjuntos de políticas públicas, pesquisadores e professores em exercício para essa superação.

Acerca dos currículos prescritos propostos, eles têm gerado fortes implicações na maneira como os docentes organizam e desenvolvem seu trabalho. A despeito das formas de elaboração, seria fundamental que os professores pudessem ser compreendidos como protagonistas de suas práticas e, de certa maneira, até corresponsáveis pelas formulações curriculares. O Estado de São Paulo tem oferecido capacitações para a utilização do material, sobretudo aos ingressantes no quadro do magistério. Todavia, é preciso investigar até que

ponto tais processos têm surtido efeito ou se sua organização didática tem permanecido no mesmo mote da racionalidade técnica, o que costuma apresentar um impacto pouco efetivo para a prática pedagógica.

Sendo assim, é fundamental que os processos formativos, sejam eles iniciais ou permanentes, possam valorizar as opiniões dos professores frente aos fatores condicionantes e às restrições oriundas das condições de trabalho. Apesar das adversidades, há possibilidades que permeiam as perspectivas vinculadas ao trabalho docente, sobretudo, no que corresponde à efetivação de estratégias à luz da racionalidade prática, fato que necessita de maiores reflexões no campo da Educação Física. Para isso, considera-se como ponto de partida o reconhecimento do trabalho docente e a defesa de se olhar para a formação dos professores de dentro para fora, isto é, valorizar o estatuto profissional da docência e a relação proveniente dessa interação com o trabalho.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). **Curriculum: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p. 131-164.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: LDA, 1991.

BRACHT, Valter. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 2010. p. 99-116.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DARIDO, Suraya C. et al. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, v. 16, n. 2, p. 450 – 457, abr./jun. 2010.

FARBER, Barry A. **Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher**. São Francisco: Jossey-Bass, 1991.

FARIA, Bruno A.; MACHADO, Thiago S.; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, v. 18, n. 1, p. 120-129, jan./mar. 2012.

FEJGIN, Naomi; EPHRATY, Nevat; BEN-SIRA, David. Work environment and burnout of physical education teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 15, n. 1, p. 64-78, out. 1995.

FIRESTONE, William A.; PENNELL, James R. Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentive Policies. **Review of Educational Research**, v. 63, n. 4, p. 489-525, dez. 1993.

GATTI, Bernardete A. Atratividade da Carreira Docente no Brasil, **Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, SP, outubro de 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 15 mar.2012.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber livro, 2005.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia:** Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONZÁLEZ, Fernando J. et al. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, v.15, n. 2, p. 1-1, 2013.

HARGREAVES, Andy. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. **Teachers and Teaching: History and Practice**, v.6, n.2, p. 151-182, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

KYRIACOU, Chris. Teacher stress: Directions for future research. **Educational Review**, v. 53, n. 1, p. 27-35, 2001.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor:** História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 255-277.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MACHADO, Thiago S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógica na Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr./jun., 2010.

NEIRA, Marcos G. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.25, n. 1, p. 23-27, nov. 2011. Supl. n.6.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORATH, Margareth et al. Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de Educação Física. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 203-222, out/dez. 2011.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular de Educação Física.** São Paulo: SEE, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Lisandra O.; MOLINA NETO, Vicente. O Processo de Identização Docente na Rede Municipal de Porto Alegre. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 1, p. 209-231, jan./abr. 2010.

SMYTH, John. Teachers' Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente - Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LEVASSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIEIRA, Jarbas S. et al. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009.

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, jan./abr. 2005.

ZARAGOZA, José Manuel E. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.