

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA



Dissertação

A aula de Educação Física em foco: dilemas e desafios na atuação docente

Otávio Ávila Pereira

Pelotas, 2019

Otávio Ávila Pereira

A aula de Educação Física em foco: dilemas e desafios na atuação docente

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mariângela da Rosa Afonso
Coorientadora: Prof^a. Dra. Franciele Roos da Silva Ilha

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

P436a Pereira, Otávio Ávila

A aula de educação física em foco : dilemas e desafios na atuação docente / Otávio Ávila Pereira ; Mariângela da Rosa Afonso, orientador ; Franciele Roos da Silva Ilha, coorientador. — Pelotas, 2019.

86 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Atuação docente. 2. Desinvestimento pedagógico. 3. Abandono profissional. 4. Fatores dificultadores. I. Afonso, Mariângela da Rosa, orient. II. Ilha, Franciele Roos da Silva, coorient. III. Título.

CDD : 796

Elaborada por Daiane de Almeida Schramm CRB: 10/1881

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Mariângela da Rosa Afonso (Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dra. Gelcemar Oliveira Farias

Doutora em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof^a. Dra. Luciana Toaldo Gentilini Ávila

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Carricone Marques (Suplente)

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

Pereira, Otávio Ávila. **A aula de Educação Física em foco: dilemas e desafios na atuação docente**. 2019. 86f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

No contexto das aulas de Educação Física (EF) escolar as práticas de desinvestimento pedagógico e/ou abandono profissional são concebidas basicamente quando o professor de EF em seu espaço de atuação pedagógica adota uma postura descompromissada, em muitos casos, limitando-se a um mero fornecedor de materiais. Neste sentido, este trabalho teve como objetivo explorar a atuação pedagógica dos professores de EF e os fatores influenciadores e dificultadores por eles identificados no que diz respeito às práticas de desinvestimento pedagógico. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter descritivo-exploratório o qual apresenta-se como um estudo de campo, sendo desenvolvido com professores de EF dos anos finais do ensino fundamental de 8 instituições públicas municipais de Pelotas-RS. Estas foram selecionadas a partir da média dos três últimos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB), sendo duas com índices acima de 4; quatro com índices abaixo de 4 e acima de 3; duas com índices abaixo de 3. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duração média de 45 minutos. Observou-se que o fenômeno do desinvestimento pedagógico e as práticas decorrentes deste apresentam-se ora como estratégia de sobrevivência no sistema em função das condições de trabalho do docente e de relações interpessoais conflituosas, ora como recurso pedagógico visando obter maior adesão dos alunos nas aulas. Atenta-se, desta forma, para a necessidade de adoção de práticas que visem fortalecer as relações entre os envolvidos no contexto escolar, bem como a necessidade de melhorias estruturais, visando diminuir a incidência deste fenômeno pelos motivos identificados neste estudo.

Palavras-chave: Atuação docente; Desinvestimento pedagógico; Abandono profissional; Fatores dificultadores;

ABSTRACT

Pereira, Otávio Ávila. **Physical Education class in focus: dilemmas and challenges in teaching practice**. 2019. 86p. Dissertation (Master's Degree) - Post-Graduation Program in Physical Education. Federal University of Pelotas, Pelotas, 2019.

In the context of school Physical Education (PE) classes, pedagogical divestment and/or professional abandonment practices are conceived basically when the PE teacher in his pedagogical practice adopts an uncompromising posture, in many cases limiting itself to a mere material supplier. In this sense, this study aimed to explore the pedagogical performance of PE teachers and the influencing and hindering factors identified by them mainly with regard to divestment practices. This is a qualitative, descriptive and exploratory study which is presented as a field study, being developed with PE teachers from the final years of elementary school of 8 municipal public institutions of Pelotas-RS. These were selected from the average of the last three basic education development indexes (IDEB), two with indexes above 4; four with indexes below 4 and above 3; two with indexes below 3. Semi-structured interviews with an average duration of 45 minutes were performed. It was observed that the phenomenon of pedagogical disinvestment and the practices resulting from it are now presented as a survival strategy in the system due to the teacher's working conditions and conflicting interpersonal relationships, sometimes as a pedagogical resource aiming to obtain greater student adherence in class. Thus, attention is paid to the need to adopt practices aimed at strengthening relationships between those involved in the school context, as well as the need for structural improvements, aiming to reduce the incidence of this phenomenon for the reasons identified in this study.

Keywords: Teaching practice; Pedagogical divestment; Professional neglect; Hindering factors;

Sumário

1	Projeto de Pesquisa.....	7
2	Relatório de trabalho de Campo.....	57
3	Artigo.....	61

1. Projeto de Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA



Projeto de Qualificação

A aula de Educação Física em foco: dilemas e desafios na atuação docente

Otávio Ávila Pereira

Pelotas-RS, 2018

Otávio Ávila Pereira

A aula de Educação Física em foco: dilemas e desafios na atuação docente

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mariângela da Rosa Afonso

Pelotas, 2018

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Mariângela da Rosa Afonso (Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dra. Gelcemar Oliveira Farias

Doutora em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof^a. Dra. Franciele Roos da Silva Ilha

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof^a. Dra. Rose Meri Santos da Silva (Suplente)

Doutora em Educação: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO

Pereira, Otávio Ávila. **A aula de Educação Física em foco: dilemas e desafios na atuação docente**. 2018. 49f. Projeto de qualificação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

A prática pedagógica do professor de Educação Física (EF) sofre modificações em função de inúmeros fatores, igualmente, as transformações que ocorrem na sociedade também interferem na relação entre professores e alunos, apresentando características peculiares e novas demandas para o trabalho do professorado. Junto a estes apontamentos, atenta-se para o pouco tempo de envolvimento dos docentes com atividades relativas à gestão de suas aulas, fato este evidenciado em diversos estudos no campo da EF. Sabe-se que não só as dificuldades na relação com os alunos, as condições de trabalho docente, políticas públicas e a necessidade do cumprimento de múltiplos papéis levam muitos docentes ao abandono profissional dado o esgotamento que apresentam. Logo, este trabalho tem como objetivo analisar a atuação pedagógica dos professores de EF e os fatores influenciadores e dificultadores por eles identificados. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter descritivo-exploratório e que se apresenta como um estudo de campo. Será desenvolvido com professores de EF dos anos finais do ensino fundamental de 10 instituições públicas municipais, a partir de entrevistas semiestruturadas. As instituições serão selecionadas a partir da média dos três últimos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB), sendo duas com índices acima de 4; quatro com índices abaixo de 4 e acima de 3; duas com índices abaixo de 3.

Palavras-chave: Atuação docente; Desinvestimento pedagógico; Abandono profissional; Dificultadores;

Sumário

1	Introdução	12
1.1	O trabalho docente e sua complexidade.....	12
1.2	Objetivos.....	17
1.2.1	Geral.....	17
1.2.2	Específicos	17
1.3	Justificativa	17
2	Revisão de Literatura	19
2.1	Resgate histórico: Tendências pedagógicas e o papel da EF	19
2.2	Desafios educacionais e fatores intervenientes na prática pedagógica.....	24
2.2.1	Desmotivação, tecnologias e violência escolar.....	24
2.2.3	Diminuição do autoritarismo docente: a gênese do processo de negociação e a nova demanda de saberes/habilidades.....	31
3	Materiais e Métodos	36
3.1	Amostra e critérios de inclusão.....	37
3.2	Coleta de dados e instrumentos	39
3.3	Procedimentos	40
3.3.1	Antes da Coleta de Dados	40
3.3.2	Durante a Coleta de Dados	40
3.3.3	Após a Coleta de Dados	40
4	Cronograma	42
	Referências	43
	Apêndices.....	50

1 Introdução

1.1 O trabalho docente e sua complexidade

A profissionalização pode ser entendida como um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Nesta perspectiva, entende-se o trabalho docente como uma construção social com origens que remontam às atividades pastorais (NÓVOA, 1991). Visando atender a determinadas necessidades sociais, elaborou-se e desenvolveu-se ao longo do tempo, terminando por culminar em complexa rede de relações e ações, principalmente nas das instituições formais de ensino.

Neste contexto, pode-se afirmar que trabalhar não é somente desempenhar determinada função sob remuneração, mas também fazer algo de si mesmo enquanto se trabalha. A partir das interações proporcionadas pela docência os professores (as) além de construírem uma prática educativa, desencadeiam também uma transformação em si próprios (TARDIF, 2002). As diferentes situações e nuances que fazem parte da carreira docente influenciam e provocam transformações nos professores, de modo que suas percepções se alteram tornando-se visíveis na sua prática profissional.

Garcia (2009) define a identidade profissional como sendo a forma com que os professores definem a si mesmos e aos outros, ou seja, esta identidade “é uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos” (GARCIA, 2009, p. 11). As diversas situações vivenciadas no ambiente escolar não somente interferem na identidade do professor, como traduzem tensões nas relações destes com os alunos e com o meio social no qual estão inseridos, revelando-se numa confusão de papéis a serem desempenhados:

ele é mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um pai, um adulto, complacente ou autoritário? O professor precisa, então, fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender (TARDIF; LESSARD, 2014. p. 157).

Estas relações estão se tornando cada vez mais complexas, evidenciando o que Hargreaves já discutia em 1998 na obra intitulada “Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna”. A sociedade vem passando por mudanças que afetam profundamente a missão/papel da escola e o trabalho docente, explicita-se a flexibilidade ocupacional e a complexidade tecnológica, bem como a compressão do tempo e do espaço que pode significar uma maior flexibilidade e comunicação, e conseqüentemente, uma maior sobrecarga de inovações e de mudanças (HARGREAVES, 1998).

Corroborando com esta ideia de uma sociedade em transformação, ou até mesmo uma de uma sociedade fluída/líquida, Tardif e Lessard (2014, p. 147) destacam que as crianças não mudam, “é o sistema que muda, é a sociedade que se transforma e essa evolução é uma das responsáveis pelas dificuldades que os professores experimentam para manter e renovar uma relação estritamente pedagógica com as crianças”. O mundo moderno requer um redimensionamento da ação docente para que possam atender as necessidades exigidas pela sociedade do século XXI, uma sociedade da informação e da inovação (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2012).

A literatura que trata da instituição escolar tem demonstrado inúmeras dificuldades para a realização do trabalho docente, evidenciando um contexto de constante desvalorização, perda de autonomia (TARDIF; LESSARD, 2014) e também de precarização (GATTI, 2016). Cabe destacar que diversos fatores externos como as políticas públicas, as imposições de currículos e os fatores já mencionados, impactam diretamente nas práticas pedagógicas do professor. Aliado a estes marcadores, explicita-se os desafios que estes enfrentam dentro de sala de aula a partir das relações estabelecidas com os alunos, seja a falta de motivação, a violência escolar, a indisciplina e a tecnologia que dividem espaço em sala de aula.

Estes diferentes elementos supracitados indicam que as condições para o trabalho docente se tornam cada vez mais complexas e difíceis. As demandas têm se ampliado e a escola tem sido bombardeada com diferentes atribuições. A profissão docente apresenta-se atrelada a um conjunto de fatores e dilemas que provocam desgaste e esgotamento nos professores e conseqüentemente um questionamento sobre seu papel (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; OLIVEIRA, 2004; SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

Este contexto, conforme já mencionado, sugere questionamentos sobre o papel do docente em relação a sua função perante o aluno e à comunidade escolar, interferindo diretamente nas relações estabelecidas entre estes.

Na prática pedagógica se encontram cada dia contradições impossíveis de ultrapassar de uma vez por todas: esquecer-me pelo outro ou pensar em mim? Privilegiar as necessidades do indivíduo ou as da sociedade? Respeitar a identidade de cada um ou transformá-la? Avançar com o programa ou atender às necessidades dos alunos? Fabricar hierarquias ou praticar uma avaliação formativa? Desenvolver a autonomia ou o conformismo? Implicar-se pessoalmente na relação ou permanecer o mais neutro possível? Impor para ser e fixar ou negociar longamente para obter adesão? Sacrificar o futuro ou o presente? Colocar a tônica nos saberes, nos métodos, na instrução, ou nos valores, na educação, na socialização? Valorizar a competição ou a cooperação? Dar a cada um a impressão de que é competente ou levar a uma maior lucidez? Preferir a estruturação do pensamento e da expressão ou encorajar a criatividade e a comunicação? Por o acento numa pedagogia ativa ou numa pedagogia de domínio? Respeitar a equidade formal ou proporcionar a cada um conforme suas necessidades? Amar todos os alunos ou deixar que falem suas simpatias e antipatias? (PERRENOUD, 1993, p. 9-10).

Evidenciado este contexto de mudanças na sociedade que repercutem diretamente no âmbito educacional, em se tratando da EF escolar, certas decisões docentes caracterizadas pela ausência de intervenção pedagógica do professor têm sido identificadas no contexto educacional brasileiro. De forma sintética, estas ações são definidas quando o próprio professor, quais sejam os motivos, decide eximir-se de suas atribuições, na maioria das vezes, ainda estando presente em aula, limitando seu papel a um mero observador ou fornecedor de materiais (FENSTERSEIFER, 2006; FARIA et al., 2010; MACHADO et al., 2010; FENSTERSEIFER E SILVA, 2011; SILVA E BRACHT, 2012; PICH, SCHAEFFER e CARVALHO, 2013)

O desinvestimento pedagógico ou abandono do trabalho docente são termos cunhados para se referir àqueles professores que “abrem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema” (SANTINI; MOLINA NETO, 2005, p. 212). As práticas acima referidas também recebem outros nomes como “pedagogia das sombras”, largobol, rola-bola (SILVA; BRACHT, 2012; DARIDO, 2012) e são identificadas, por exemplo, na forma de jogos livres na EF escolar (HINO; REIS; AÑEZ, 2007; FORTES et al., 2012) e aulas livres (PEREIRA, 1999).

Dado o contexto acima explicitado, Machado et al. (2010) destacam que a terminologia, “desinvestimento pedagógico”, é uma aproximação com o estado de desinvestimento identificado por Huberman (2000) nos anos finais da carreira do professor, com a pequena ressalva de que estes, entendem o desinvestimento como um estado, e não necessariamente uma fase.

Os achados de González e Fensterseifer (2006), Faria et al. (2010), Machado et al. (2010), Fensterseifer e Silva (2011), Silva e Bracht (2012), Pich, Schaeffer e Carvalho (2013) demonstram que a atuação docente perpassa por diversas dimensões nas quais combinam-se elementos específicos como mudanças na disciplina de EF, políticas educacionais, assim como questões mais pertinentes ao ambiente de trabalho como a organização escolar e as relações com o ambiente escolar, denotando as práticas de desinvestimento pedagógico e abandono profissional como multifatoriais. Nesta direção:

[...] a compreensão do estado de desinvestimento pedagógico está orientada pelo pressuposto de que a prática pedagógica deve ser entendida como uma construção que envolve, entre outras coisas, as crenças, as motivações, as tensões e as conquistas próprias da formação humana desses professores. Nesse sentido, compreender o fenômeno implica, também, avaliar como se articulam os projetos de vida pessoal e profissional desses professores e o próprio ambiente de trabalho (MACHADO et al., 2010, p. 134).

As práticas docentes, as quais tem permitido grande liberdade aos alunos, aliada às reduzidas ou inexistentes intervenções pedagógicas caracterizaram mais de 58% do tempo das aulas de EF no ensino fundamental em 11 escolas de todas as redes de ensino na cidade de Pelotas (FORTES et al., 2012). Pereira (1999) já havia constatado uma estrutura semelhante nas aulas do Ensino médio em cinco escolas de Pelotas, evidenciando que mais de 28% do tempo das aulas apresentavam caráter de jogos livres e 23% do total do número de aulas foram caracterizadas como aulas livres.

Fortes et al. (2012, p. 72) definiu como jogos livres “quando o espaço de tempo era destinado a jogos e atividades em que não havia instrução do professor e era facultativa a participação dos estudantes”. Já Pereira (1999, p. 9) definiu como dia livre “o tipo de aula em que os escolares determinavam o conteúdo das atividades, escolhendo a prática recreativa que lhes aproovessem [...] O professor se limitava a observar aos estudantes, intervindo raramente”.

O abandono do trabalho docente pode tornar-se prática habitual à dinâmica da cultura escolar. Pois, através das práticas consideradas como abandono ou de desinvestimento, o professor supre, muitas vezes, as expectativas da direção e dos alunos do colégio, os quais acabam por considerar a EF um complemento às demais disciplinas, com mero caráter recreativo (PICH; SCHAEFFER; CARVALHO, 2013).

Tal fato evidencia a necessidade de entendimento destas situações e dos elementos que influem nas decisões docentes. Ao levar em conta todo o contexto explorado anteriormente surgem alguns questionamentos em se tratando da prática pedagógica do professor de EF:

- Quais concepções de ensino e de aprendizagem os norteiam?
- Quais as principais características e dificuldades na relação com os alunos?
- Quais são os fatores condicionantes às práticas de desinvestimento pedagógico e em que momento da carreira estas ocorrem?
- É necessário, e caso sendo, também possível adotar uma postura pedagógica distinta da atual?

Pretende-se a partir deste estudo obter o melhor entendimento sobre como se dá a atuação pedagógica do professor, das variáveis que influem em suas decisões docentes e, conseqüentemente, em sua prática pedagógica. Buscando uma compreensão mais ampla das dificuldades advindas dos dilemas e tensões na relação com os alunos e dos fatores e contextos que contribuem para a ocorrência das práticas de desinvestimento pedagógico.

Portanto, para nortear este estudo, visando responder aos problemas de pesquisa acima propostos, as demais etapas do projeto buscarão abordar na revisão de literatura: a) tendências e modelos pedagógicos na educação e papel histórico da EF; b) contextos de atuação e desafios da docência (indisciplina, violência, tecnologias, múltiplas tarefas, tensões na relação com os alunos etc). c) Atuações pedagógicas: as práticas de desinvestimento pedagógico e de abandono do trabalho docente; ciclos da carreira docente; negociação nas aulas de EF;

1.2 Objetivos

1.2.1 Geral

Identificar e compreender os principais dilemas e dificuldades para a concretização da prática pedagógica de professores de Educação Física;

1.2.2 Específicos

- Reconhecer as principais características da relação professor-aluno;
- Explorar a percepção docente quanto às práticas de desinvestimento pedagógico.

1.3 Justificativa

A motivação principal para esta pesquisa reside na minha preocupação para com o objeto de estudo e com aqueles que estão contidos neste universo: professores e alunos. No que diz respeito à temática, esta provém da importância por mim atribuída aos resultados obtidos em meu trabalho de conclusão de curso (PEREIRA, 2017), cujo objetivo foi investigar o nível de liberdade que alunos possuíam para a tomada de decisões nas aulas de EF, o qual evidenciou que o grande nível de liberdade provinha em parte de um processo de negociação entre professor e alunos, buscando uma maior adesão destes nas aulas de EF.

Contudo, ainda assim os escolares demonstraram uma necessidade de maior diálogo entre estes e o docente para a tomada de decisões. O que leva a crer que existem possíveis modificações na prática pedagógica do professor que podem levar a uma melhoria da articulação entre estes sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem, além de contribuir positivamente na qualidade de vida no trabalho docente a partir de uma melhor relação professor-aluno.

Interessa observar que as diferentes questões identificadas não somente neste TCC, como também noutras pesquisas, as quais retratam a predominância de conteúdos esportivos abordados nas aulas de EF e a busca pela motivação para a participação dos alunos, por exemplo, denotam que muitos destes resultados observados podem traduzir a existência de um processo de negociações e mediações que os professores realizam buscando lidar com diferentes interesses dos alunos, objetivos e metas.

Dessa forma, explicita-se a importância de identificar quais são as situações que dão origem a necessidade de negociações, quais estratégias os professores têm utilizado para resolvê-las e em qual contexto elas se fazem ocorrer. Outrossim, constata-se que o conjunto de reformas educacionais que tem ocorrido no Brasil e o próprio processo de desenvolvimento da sociedade acabam por incumbir ao professor um papel que vai muito além daquele que lhe foi atribuído historicamente, o de “transmitir” o conhecimento.

Assim, sob as diferentes demandas provenientes das reformas, aliadas a precarização do trabalho docente e das difíceis condições estruturais e organizacionais também identificadas em diversas obras, busca-se a melhor compreensão dos fatores que interferem na prática pedagógica dos professores, o que, em muitos casos, os levam a abandonarem seu posto profissional de forma temporária e até mesmo definitiva (LAPO; BUENO, 2003)

Estes diferentes eventos acima explicitados sustentam e justificam a escolha pela temática desta pesquisa e visam contribuir para o fortalecimento e da importância da EF enquanto disciplina escolar.

2 Revisão de Literatura

2.1 Resgate histórico: Tendências pedagógicas e o papel da EF

Talvez seja utópico enquadrar as ações docentes dentro de concepções educacionais específicas, correndo o risco de encaixotar ou engessar um fenômeno por si só tão complexo. O estudo destes aspectos apenas servirá de subsídio para as discussões sobre as percepções docentes acerca do papel que a EF deve desempenhar, sobre como os alunos aprendem/assimilam os conteúdos e em relação aos objetivos da EF na escola. Nesta via, os referenciais teóricos subjacentes à prática pedagógica podem ser investigados a partir de critérios ou dimensões diferenciadas: psicológica, política, histórica, epistemológica, filosófica, e neste enfoque podemos citar autores como Libâneo (1984), Mizukami (1986), Saviani (1994), Becker (2008), dentre outros.

Neste espaço de revisão, em função de estarem sendo abordadas tanto tendências educacionais e modelos pedagógicos amplos, e posteriormente, tendências e modelos específicos da EF, no que diz respeito à utilização de modelos educacionais, dar-se-á preferência ao estudo daqueles que contemplam uma dimensão mais histórica e epistemológica da educação, servindo de referência a esta discussão, Mizukami (1996) e Becker (2008). Tais referências são adotadas com o intuito de melhor embasar discussões que ocorrerão posteriormente.

Ao partir do pressuposto de que toda ação educativa exercida por professores é sempre intencional, verifica-se que prática pedagógica é marcada por um conjunto de preceitos e referenciais teóricos muitas vezes implícitos na ação dos professores, estes de forma articulada ou não denotam diferentes formas de compreender os conceitos de conhecimento, homem, cultura etc (MIZUKAMI 1996).

Ainda de acordo com Mizukami (1996), muitas das abordagens educacionais apresentam claro referencial filosófico e psicológico, ao mesmo tempo em que outras, apresentam-se na prática de forma mais intuitiva ou fundamentada na imitação de modelos. As abordagens identificadas por esta autora apontam cinco diferentes correntes: a tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

A abordagem tradicional é centrada no professor enquanto detentor do conhecimento e no aluno enquanto objeto passivo de aprendizagem através de qualquer ação externa a ele. A realidade do mundo é transmitida por outras instâncias tais como a igreja e a família. Espera-se do aluno que acumule novas memórias e ensinamentos, que traduzem respostas e comportamentos estereotipados, para que reproduzam nos momentos em que lhes for solicitado, sejam através de avaliações escolares ou do trabalho.

A corrente comportamentalista inspira-se no princípio de que o conhecimento é uma descoberta para o indivíduo, sendo apreendido através de seu contato com o meio externo, condição na qual o aluno, é produto do contexto no qual vive. Neste sentido, o conhecimento é fruto direto da experiência, que pode ser manipulada e induzida pelo professor. O behaviorismo é quem sustenta esta abordagem, induzindo o sujeito a respostas específicas em função de determinados estímulos.

A abordagem humanista é caracterizada pela ênfase no papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento e pelo não diretivismo docente. O professor, neste sentido, não atua como transmissor da informação/conhecimento, porém, como facilitador, dado que o conteúdo advém das experiências dos alunos. Sendo assim, os processos estão sempre sendo adaptados pelo docente na medida em que se alternam os objetivos dos alunos e seus interesses de aprendizagem. O principal objetivo desta abordagem é a autonomia do educando.

O modelo cognitivista pressupõe a construção do conhecimento através da interação sujeito-objeto, sendo esta mediada pelo professor. O objetivo do processo educacional é proporcionar situações que desafiem os alunos a formular novas ideias e conhecimentos para resolução das situações/problema. Obtém-se novos aprendizados a partir dos conhecimentos e estruturas adquiridas anteriormente, para tal, tem o professor papel fundamental em estimular os escolares de diferentes maneiras.

Por fim, a abordagem sociocultural enfatiza o contexto histórico no qual o sujeito está inserido, estando o desenvolvimento do conhecimento ligado a um processo de constante conscientização. As relações pedagógicas estabelecidas se dão de forma horizontal, imbuindo ao professor uma prática transformadora que ajudará o aluno a questionar e desmistificar as nuances de seu contexto e a superação das relações de opressão.

Ao realizar uma análise das ações docentes sob um ponto de vista mais epistemológico do que histórico, evidencia-se que a relação ensino-aprendizagem é caracterizada basicamente pela existência de três modelos pedagógicos, são eles: diretivo, não diretivo e relacional. Cada um destes modelos traz consigo uma epistemologia que, em teoria, sustenta esta prática, definindo as diversas maneiras de professores e de alunos relacionarem-se no âmbito educacional e as teorias do conhecimento que as legitimam (BECKER, 2008).

As pedagogias diretivas traduzem um modelo empirista de relação, na qual o ambiente (professor) determinará o aluno. Esta teoria do conhecimento defende que o aluno é como uma “tábua rasa”, no qual devem ser escritos os novos saberes, cabendo ao professor tomar todas as decisões no processo a partir de uma postura de respeito e autoridade. Almeja-se o aluno passivo e dócil para melhor “introdução” dos conhecimentos.

As pedagogias não diretivas têm sua base epistemológica no inatismo. Esta teoria afirma que o indivíduo já possui o conhecimento desde o nascimento em estado “latente”, bastando apenas o contato com determinadas situações para que este venha à tona. Neste modelo pedagógico cabe ao professor intervir o mínimo possível, permitindo que os alunos tomem as decisões e desenvolvam-se por si. Em outras palavras, pode-se categorizar este contexto no auto-didatismo.

Ainda de acordo com BECKER (2008), as pedagogias relacionais estão embasadas por epistemologias como a de Piaget e Vygotski, que sustentam a interação entre o sujeito e o meio no qual ele está inserido. Nesse modelo pedagógico, o indivíduo é desafiado a solucionar problemas, a buscar soluções junto de seus pares com o apoio docente, de forma que possa desenvolver conhecimentos na medida em que interage, assimila e acomoda novas informações.

EPISTEMOLOGIA		PEDAGOGIA	
Teoria	Modelo	Modelo	Teoria
Empirismo	S ← O	S ← O	Diretivismo
Apriorismo	S → O	S → O	Não-Diretivismo
Construtivismo	S ↔ O	S ↔ O	Ped. Relacional

Figura 2 - Comparação dos modelos pedagógicos e epistemológicos

Fonte: Becker (2008)

Em se tratando, especificamente, dos modelos e tendências na EF, se faz necessário a compreensão de questões históricas e contextos sociais que influenciaram na identidade da EF e no papel que esta assumiu dentro da escola. Tem-se a Reforma Couto Ferraz realizada em 1851, a qual instituiu a obrigatoriedade da EF nas escolas do município da corte imperial (Rio de Janeiro), como o marco da EF nas instituições escolares (BRASIL, 1997). Desde este período até a atualidade, é possível observar que a EF passou por diversas fases e transformações, e ao adentrar a realidade de algumas destas, nota-se em cada qual a EF como instrumento que buscava atender as demandas políticas e sociais de cada época (BRASIL, 1997).

A EF no Brasil sofreu fortíssimas influências médico-biológicas, em que a saúde, higiene e eugenia eram as bases para a sua prática (BRASIL, 1998; DARIDO; RANGEL, 2005). Não muito distante, ao final da década de 1960 o Brasil atravessava um período ditatorial e o controle da sociedade em todos os seus aspectos era uma política de Estado (FERREIRA; BITTAR, 2008).

Sob estes dois prismas, a EF durante o período Higienista e Militarista era tratada predominante como uma disciplina essencialmente prática, com pouquíssima ou nenhuma fundamentação teórica. Somente após o surgimento de um modelo americano chamado “Escola Nova”, idealizado por John Dewey, que opunha o modelo tradicional de educação, que a EF também começou a ser vista como um meio para tal. Para Dewey, conhecer a realidade das escolas era de extrema importância, sendo necessário basear seu projeto educacional em largo material científico, reconhecendo a função social da escola que não se limitava a instruir, mas também a reconstruir (CHAVES, 1999).

Após este período, o sucesso da seleção brasileira nas copas de 1958 e 1962 foi decisivo para que o governo se aproveitasse deste momento e procurasse estabelecer um forte vínculo com as aulas de EF, realizando sua associação com o esporte, e de forma mais estreita com o Futebol. Reforçando sua prática com atos mecânicos dos movimentos esportivos, além de buscar a promoção do País através do êxito nas competições (DARIDO, 2004).

Ocorre que, em determinado momento, a crítica em excesso ao esporte de rendimento na escola deu origem a uma nova prática, chamada por Kunz (1994) de Recreacionista. Nesta concepção, o professor permitia que os alunos decidissem os conteúdos e atividades que quisessem praticar, limitando o papel do docente em

muitos casos a mero observador. Este modelo teve duas principais motivações para seu surgimento:

Primeiramente porque o discurso acadêmico passou muitos anos discutindo o que não fazer nas aulas de Educação Física, e não apresentando propostas viáveis e exequíveis para a prática; o outro fator diz respeito à falta de políticas públicas que facilitem de fato o trabalho do professor, como condições de trabalho, espaço, material adequado, políticas salariais e, principalmente, apoio às ações de formação continuada (DARIDO, 2005, p. 4).

Percebe-se então o surgimento de uma ação docente coletiva que estava diretamente relacionada com as práticas de desinvestimento pedagógico e de abandono profissional como o largobol e o rola-bola. Neste período, houve uma crise de identidade pela qual a Educação Física atravessou, e assim, suas relações com a sociedade foram fortemente discutidas sob a influência de teorias críticas da educação, as quais questionavam seu papel e dimensão política (BRASIL, 1997).

Conforme anteriormente mencionado, ocorreram o surgimento de várias abordagens educacionais ao longo da década de 1980 e 1990, destacam-se as propostas Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista e a da Saúde Renovada. Todas essas salientam o importante papel do professor na construção do conhecimento, nunca o isentando de sua responsabilidade de participar nesse processo.

Este período compreendido entre a crescente crítica ao modelo tradicional de EF e o surgimento de algumas concepções pedagógicas foi marcado pela falta de orientação e/ou consenso acerca da escolha dos seus conteúdos e com quais objetivos seriam utilizados, representando até os dias atuais a dificuldade de organização e seriação destes nas aulas de EF em muitas instituições. Nascimento (2006) destaca que a padronização destes ocorreram até meados de 1980, sendo estabelecidos a partir de decretos governamentais, cabendo aos professores somente sua execução. Discrimina-se o melhoramento da aptidão física e a iniciação esportiva nas décadas de 1970 e 1980 (BRASIL, 1997).

2.2 Desafios educacionais e fatores intervenientes na prática pedagógica

2.2.1 Desmotivação, tecnologias e violência escolar

Entende-se que sejam inúmeros os desafios e fatores internos e externos a sala de aula que interferem na prática pedagógica do professor de EF, entretanto, cabe uma breve revisão sobre alguns destes fatores e de que forma estes interferem na prática dos docentes.

Samulski (2002) destaca que a motivação pode ser caracterizada como um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, sendo influenciada por fatores internos (pessoais) e externos (ambientais). Pode-se chamar os motivos internos de motivação intrínseca e os motivos externos de motivação extrínseca. Para Witter e Lomônaco (1984, p. 45):

Motivação intrínseca é aquela em que a atividade surge como decorrência da própria aprendizagem, o material aprendido fornece o próprio reforço, a tarefa é feita porque é agradável, sendo realizada por ela própria. A motivação extrínseca ocorre quando a aprendizagem é concretizada para atender a outro propósito, por exemplo, apenas passar no exame, galgar um posto, ser agradável para outra pessoa (pai, patrão, namorada), para 'subir' socialmente. Aprendizagem baseada apenas em motivação extrínseca tende a deteriorar-se, tão logo seja satisfeita a necessidade ou alvo extrínseco. Na motivação intrínseca, ela tende a se manter constante.

Ao buscar informações e dados sobre a questão da desmotivação no ambiente escolar, especificamente nas aulas de EF, alguns autores identificam certa progressão contínua da desmotivação dos alunos a partir dos anos finais (BETTI, 1986; ZONTA; BETTI; ZULIANI (2002). Darido (2005) em sua pesquisa com 1172 alunos dos anos finais do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio também constata a crescente desmotivação relacionada às aulas, percebidas como repetitivas e não atrativas.

Chicati (2000) além de identificar a repetitividade dos conteúdos como um motivo de desmotivação dos alunos, também evidencia a percepção dos escolares de que estes podem fazer o que querem nas aulas de EF. Por fim, Carvalho (2015) em seu estudo com escolares dos anos finais do ensino fundamental, também evidencia alguns motivos para a desmotivação como falta de estrutura física, problemas relacionais entre meninos e meninas, críticas excessivas por parte dos colegas em relação ao seu desempenho.

A partir de um cenário de desmotivação em que muitos professores necessitam realizar seu trabalho docente e conseqüentemente a sua prática pedagógica, há também um fator muito importante e que colabora significativamente na motivação dos alunos. Atualmente, as tecnologias têm adquirido grande espaço no dia a dia da população em geral, de forma que muitas vezes, o *smartphone*, por exemplo, atue como um participante assíduo em meio à realidade das escolas de ensino fundamental, médio e superior (BURGOS; SENA, 2010).

Observa-se também no caso das tecnologias, as constantes formações continuadas que abordam a temática, o estímulo do governo a “tecnologização” dos professores através do fornecimento de *netbooks*, *tablets* e programas educacionais. Não muito distante deste contexto, verifica-se que algumas escolas ofertam o acesso de redes sem fio para os próprios alunos.

Muitas vezes, estes mesmos docentes se veem desafiados sobre como lidar com estas questões (BATISTA; BARCELOS, 2013), pois infelizmente, o uso de *smartphones* e computadores para acessar as redes sociais e os aplicativos de comunicação instantânea, muitas vezes, acabam se tornando prática comum. Além de uma barreira, a título de exemplo, à participação dos alunos nas aulas de EF são um convite à distração, podendo prejudicar o aprendizado dos alunos (RAMOS, 2012).

Muito se tem pesquisado, no sentido de utilizar-se das tecnologias como ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, Leopoldo (2004, p.13) alerta para o fato de que “As novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógicos”. Traduz-se então, em mais uma demanda/desafio para os docentes.

No contexto da desmotivação e do uso das tecnologias durante as aulas, dentre outros fatores, está presente a temática indisciplina. De extrema relevância a discussão desta temática, vem sendo pautada amplamente devido a seus efeitos, pois em casos extremos termina por demandar até mesmo esforços governamentais no sentido de coibir a violência, na qual muitas vezes se transforma.

A indisciplina para La Taille (2012, p. 60) é conceituada “[...] como toda ação moral executada pelo sujeito e que está em desacordo com as leis impostas ou construídas coletivamente, tendo o indisciplinado consciência ou não deste processo de elaboração”. Ao relacionar este conceito com o ambiente escolar, pode-se afirmar

que a indisciplina acontece através da suspensão da autoridade que ocorre entre aluno e professor, diretor, funcionários e até mesmo pais dos alunos. Caracterizando assim, um desafio principalmente para o docente, que necessita de meios para reestabelecer a ordem entre os alunos.

Brito (2007) afirma que a indisciplina na EF escolar tende a manifestar-se através da displicência e da recusa em participar das atividades propostas, bem como a afronta ao professor, ou seja, a indisciplina se mostra através de atitudes discentes que estão em desacordo com a proposta inicial do professor ou da instituição.

Ao analisar a indisciplina sob uma perspectiva mais tradicional de educação, poder-se-ia observar que estas ocorriam a partir da resistência dos alunos às tentativas de adestramento e normatização por parte do professor. Sendo assim, quando professores esperavam que os alunos agissem de tal maneira e isto não ocorria, muitas vezes procuram-se mecanismos coercitivos para que se pudesse manter a disciplina que se queria impor de acordo com o entendimento docente. Para Brito e Lucélia (2009, p. 3):

A indisciplina sempre existiu, mas a opressão que o professor exercia sobre os alunos – na “educação de antigamente” –, era maior que a existente na atualidade, e o aluno que estava sendo formado era diferente do atual. Para aquele momento, o educando submisso e passivo era almejado. Continuamos a guardar uma herança pedagógica que é alheia aos nossos dias? Os tempos mudaram, a sociedade mudou, os professores e os alunos mudaram, espera-se que os discentes, na atualidade, sejam participativos e atuantes e não apenas assimiladores dos conteúdos impostos pelo professor.

Os conceitos de indisciplina vão se transformando na medida em que se permite e deseja por parte do aluno uma participação mais ostensiva nas aulas, de forma a ouvir suas opiniões e/ou emissão de juízo sobre determinado assunto. Na visão do professor diretivo e controlador, que ainda segue um modelo mais tradicional, qualquer interrupção em sua fala, mesmo que oportuna ou na forma de um questionamento sobre seu ponto de vista, poderia ser entendido por este como uma afronta, uma ação indisciplinar.

De forma geral, acredita-se não ser um processo simples a transição de modelos educacionais, os quais desde a origem do professorado sempre foram centrados na figura de autoridade destes. Herdou-se em grande parte a tendência em normatizar os alunos e suas manifestações para facilitar o processo de ensino,

porém, se o que se espera são alunos críticos, participativos e autônomos (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018), por conseguinte, não se pode ou deve agir de acordo com um modelo que almejava um aluno dócil e passivo.

Não obstante é possível perceber algumas situações extremas, no sentido de agressões físicas e/ou verbais a professores dentro e fora do espaço escolar. Se por um lado existiu na história um modelo educacional no qual a autoridade do professor em relação ao aluno era evidente e inquestionável (TARDIF; LESSARD, 2014), hoje se assiste em grande parte a sua decadência, gerando em muitos casos uma grande falta de respeito em relação à figura docente. Os papéis se invertem e muitas vezes o aluno é quem exige do professor determinadas posturas.

Como os extremos nunca parecem ser o melhor caminho observa-se uma transição abrupta entre modelos relacionais na sala de aula. Divulgada em meados de 2014, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS – *Teaching and Learning International Survey*), coordenada, em âmbito internacional, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), levou em conta dados de 2013 e evidenciou o País com mais alto índice de violência escolar.

A pesquisa realizada com 100 mil professores e diretores do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio em diversos países chegou a constatar que 12,5% dos docentes ouvidos afirmam serem vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana no Brasil (INEP, 2014).

Na mesma direção e a título de exemplo, uma pesquisa encomendada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, 2017) e realizada pelo Instituto Locomotiva¹ em 2017, entrevistou 702 professores de 155 municípios e evidenciando que 51% dos docentes sofreram agressões verbais ou físicas nos últimos três anos. Junto destes dados, é possível assistir as diversas reportagens na mídia confirmando esta triste realidade que acaba fazendo parte da rotina de muitas instituições.

A violência no ambiente escolar não é algo que surge com a transição de modelo educacional anteriormente referida, apesar de estar diretamente relacionada ao fato. Ao buscar certo entendimento desta situação, é possível inferir que as

¹ <https://www.ilocomotiva.com.br/>

questões relativas à disciplina e à autoridade docente têm permanecido entre dois extremos. Se por um lado buscou-se através de um movimento renovador a garantia do estímulo a maior autonomia para o aluno e o menor autoritarismo docente, por outro, perdeu-se de em grande parte o respeito (ou o temor) que havia em relação à figura docente.

Neste sentido, o temor e o medo não são mais as características que tem definido a relação com os professores, porém, uma lacuna se abre neste espaço dando abertura a comportamentos que extrapolam o aceitável e em muitos casos, a integridade de docentes e alunos.

Apesar de existirem inúmeros projetos e estratégias governamentais sendo colocados em ação para coibir a violência no sistema escolar, trata-se de uma temática complexa. Neste contexto, Tardif e Lessard (2014) destacam que há uma tensão na relação com os alunos. Tais fatos podem denotar uma série de fatores a serem repensados em se tratando da instituição escolar, pois estes destacam que os tempos são outros, as demandas são diferentes, vive-se em outro contexto e a escola parece ser a mesma de antigamente.

2.2.2 Remuneração, múltiplas tarefas e o Esgotamento Profissional

Neste cenário de desafios educacionais, também é possível destacar alguns fatores que interferem no cotidiano de professores e que possuem relação direta com as dificuldades em sala de aula. O salário, as múltiplas tarefas e as condições de trabalho constituem grande parte desses fatores intervenientes no trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2014), conseqüentemente em sua prática pedagógica, levando em muitos casos os professores à síndrome do esgotamento profissional (BENEVIDES; PEREIRA, 2002).

A síndrome do esgotamento profissional (SEP) é caracterizada pelo sentimento crônico de desânimo, apatia e despersonalização que atinge o trabalhador. Cabe destacar que o termo “Burnout” ou síndrome de Burnout, também é comumente utilizado para referir-se à SEP. MASLACH e JACKSON (1981) destacam basicamente três dimensões do Burnout.

A exaustão emocional, caracterizada pela sensação de esgotamento físico e psíquico, a despersonalização, a qual compreende a alteração da personalidade do indivíduo levando-o a atitudes negativas. Por fim, a falta de realização pessoal no

trabalho, marcada pela avaliação negativa do próprio trabalho e de seu desenvolvimento profissional.

Farias et al. (2008) ao investigar a qualidade de vida no trabalho (QVT) do professor de EF evidencia a insatisfação quanto à remuneração, compensação e as condições de trabalho, principalmente aqueles que se encontram em início de carreira. Tais constatações corroboram os achados de Both, Nascimento e Borgatto (2008) e Cruz e Lemos (2005).

Conforme é possível observar na literatura, a jornada do professor tende a continuar fora de sala de aula, sendo que não há uma compensação financeira por isso. Ao mesmo tempo, existe a necessidade de lidar com múltiplos papéis, como pai, psicólogo, professor, ou até mesmo de policial, dado o contexto de violência dentro e fora das escolas. Estas atribuições estão diretamente relacionadas às múltiplas tarefas do professor de EF, tal fato, além de contribuir para o esgotamento docente, favorece o enfraquecimento do vínculo emocional-afetivo com seus alunos (SANTINI; MOLINA-NETO, 2005).

Não obstante, a sobrecarga que advém desta multiplicidade de funções, da quantidade de turmas e alunos para atender, bem como a falta de tempo para a qualificação desejada podem ser considerados como fatores estressores (LAPO; BUENO, 2003). Segundo Santini e Molina Neto (2005, p. 218), após pesquisa realizada com um grupo de docentes de EF, os problemas indicados como principais causas do esgotamento profissional, ou como fatores condicionantes, são:

a) Formação acadêmica inadequada; b) A participação minimizada dos professores na implantação de inovações educativas; c) A exigência de cumprir múltiplos papéis sociais dentro da escola; d) Ambientes de trabalho inseguros e violentos; e) Relações interpessoais conflituosas com colegas de trabalho; f) Discrepância entre as condições materiais oferecidas e as desejadas pelo professor; g) A dificuldade de lidar, politicamente e epistemologicamente, com críticas dirigidas por diferentes setores da comunidade escolar ao caráter e a contribuição da disciplina no desenvolvimento do currículo escolar.

Presentes nas discussões sobre a SEP estão os ciclos de desenvolvimento profissional. Parte-se do pressuposto de que a trajetória docente é marcada por diversos acontecimentos positivos e negativos vivenciados no cotidiano escolar. O estudo e a compreensão dos ciclos contribuem para o entendimento das mudanças ocorridas no percurso profissional dos professores, já que estes influem na

significação e ressignificação constante deste profissional (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001).

Inúmeros autores apresentam diferentes perspectivas sobre as fases da carreira profissional docente, conforme se observa no quadro abaixo:

Fases da Carreira Profissional do Professor				
Huberman (1995)	Gonçalves (1995)	Stroot (1996)	Barone et (1996)	Nascimento; Graça (1998)
Entrada (0-3)	O início (1-4)	Sobrevivência (0-2)	N.Novato (0-1)	Entrada (0-3)
Estabilização (4-6)	Estabilidade (5-7)	Consolidação (2-3)	N.I. Avançado (2-3)	Consolidação (4-6)
Diversificação (7-25)	Divergência (8-15)	Renovação (3-4)	N. Competência (3-4)	Diversificação (7-19)
Serenidade (25-35)	Serenidade (15-20/25)	Maturidade (5-)	N.Proficiente (5-)	Estabilização (20-35)
Desinvestimento	R.Interesse e desencanto (25-40)		Especialista	

Figura 3 – Fases da carreira profissional

Fonte: Godtsfriedt (2016)

Para Huberman (2000) a entrada de carreira compreende caracteriza-se pela sobrevivência e descoberta e, nessa fase, realizam-se as primeiras escolhas profissionais. Entre 4 e 6 anos de exercício, ocorre a fase de estabilização, marcada por uma maior segurança e autonomia no enfrentamento das situações e na consolidação da sua forma de ser professor. Entre 7 e 25 anos de experiência, o professor vivencia a fase de diversificação e experimentação, caracterizada pela busca de melhores expectativas profissionais e da luta contra a rotina e o tédio.

O ciclo compreendido entre os 25 e 35 anos de exercício engloba duas fases, podendo ou não ocorrer com todos os professores, são elas, serenidade e distanciamento afetivo e a fase de conservadorismo e queixas. Na fase de serenidade e distanciamento afetivo, a inquietação, o ativismo e a busca por novas experiências dão lugar a certa tranquilidade e distância em relação aos movimentos de classe, aos problemas institucionais e até mesmo a uma distância afetiva dos alunos.

Por fim, Huberman (2000) aponta uma etapa final na carreira docente, a fase de contração, descompromisso e desinvestimento. Esta apresenta-se a partir de 35 anos de exercício profissional, no momento em que o indivíduo inicia seu processo

de desaceleração e desligamento do trabalho. Inicia-se um desinvestimento profissional gradativo, que dá preferência à vida pessoal do docente.

Assunção e Oliveira (2010, p. 2) destacam que “Há casos em que esse desinvestimento se dá no meio da carreira quando a pessoa, desiludida ou cansada com as pressões da vida profissional, deixa de investir na carreira e canaliza suas energias para outra atividade”.

As investigações de Borges (1998) e Machado et al. (2010) evidenciaram professores de EF que, mesmo não apresentando a SEP e tampouco estivessem na fase final da carreira docente, de acordo com o modelo de Huberman (2000), apresentavam características profissionais encontradas em professores desta fase. No primeiro caso, este fato pode estar atrelado à preocupação com o tempo de trabalho necessário para a aposentadoria, já no segundo, com uma concepção equivocada acerca do papel da EF na escola.

Tais casos demonstram que o abandono do trabalho docente e as práticas de desinvestimento pedagógico ocorrem não só em função da SEP ou da fase da carreira docente, porém, estão também relacionadas com características individuais dos professores e suas concepções sobre a EF escolar. Isto justifica, neste estudo, a tentativa de identificação das concepções do professor acerca dos objetivos da EF escolar, bem como, seu entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem.

2.2.3 Diminuição do autoritarismo docente: a gênese do processo de negociação e a nova demanda de saberes/habilidades

Tem-se questionado o papel do professor nas últimas décadas, tais questionamentos resultaram em alterações na formação inicial. Neste sentido, há considerável produção no sentido de reconhecer e identificar as competências necessárias para que o docente possa ser considerado um bom profissional, o que sem sombra de dúvida, se torna imprescindível para propor objetivos e metas para a formação do futuro professor (COSTA; NASCIMENTO, 2009).

Esteve (1999, p.38) destaca que “assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores supõe domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação do conhecimento”. Mais ainda, alerta quanto às tensões e perturbações provocadas pela necessidade

de mudanças radicais na prática pedagógica do professor num curto período de tempo, destacando que, aquele que resiste a estas mudanças ao tentar manter um modelo social de transmissor exclusivo do conhecimento, desenvolve grandes possibilidades de ser questionado pelos pares e de desenvolver sentimentos de mal estar (ESTEVE, 1999).

A partir de uma perspectiva menos tradicional, entende-se que a prática pedagógica do professor é caracterizada basicamente pelas mediações pedagógicas que este realiza em um processo de ensino, com vistas a contribuir no processo de aprendizagem do aluno. “Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada” (KOLL, 2010, p. 26-27). Entende-se, neste contexto, a mediação como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação.

No que tange à mediação no âmbito da escola, parte-se da perspectiva de que o professor atua como um mediador entre a informação (conteúdos da EF, cultura) e o aluno. Esta perspectiva utilizada está embasada em Freire (2011, p. 47), ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Estabelecendo o diálogo como base da mediação.

Sanceverino (2016) entende que esta mediação serve para que os alunos possam produzir estratégias intelectuais que lhes permitam apropriar-se de conhecimentos, o que sem a intervenção docente, somente pela simples exposição a estímulos ou experiências diretamente com objetos e situações não seria possível.

A mediação pedagógica deve fomentar no mediador o sentimento de alteridade para com o aluno, e neste último a reciprocidade. Esta perspectiva de colocar-se no lugar do outro, de acolhimento, é o princípio sem o qual não se estabelece a relação, condição central em um processo de mediação pedagógica (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004). Conclui-se que a afetividade está implicada no processo de mediação pedagógica (GOMES, 2014) e concretiza-se a partir da ação docente que, conforme a perspectiva de Paulo Freire deve ser capaz de estabelecer um elo entre aquilo que já é de conhecimento do aluno e o que ele virá a aprender (MASETTO, 2000).

Neste projeto são trazidos conceitos importantes a partir de Perrenoud (1999) em que utilizar-se-á o termo negociação como um elemento englobado dentro

prática pedagógica e diretamente relacionado com o processo de mediação pedagógica. Parte-se do princípio de que a negociação está presente dentro da prática pedagógica do professor, e evidencia-se principalmente, em se tratando de EF, no momento em que o docente busca “defender” seus interesses pedagógicos (referente àqueles previstos em planejamento ou em seu plano de aula) sendo que estes, muitas vezes, entram em conflito com os interesses dos alunos.

Destacam-se algumas situações de negociação que ocorrem:

- 1- Quando o docente estabelece a priori conteúdos que serão desenvolvidos ao longo da aula e estes não são de agrado/interesse de alguns alunos ou da maioria. O professor passa a negociar para obter adesão de todos os alunos durante a aula.
- 2- Quando não há motivação por parte dos alunos para a participação em aula por outros motivos que não sejam os conteúdos.

Perrenoud (1999) defende a ideia de que não se pode esperar que o professor defina unilateralmente todas as situações durante o processo de ensino, ao mesmo tempo se entende que o seu papel não é atender a qualquer preço as demandas dos alunos. Sendo assim, “A negociação é uma forma não só de respeito para com eles, mas também um desvio necessário para implicar o maior número possível de alunos em processos de projeto ou solução de problemas” (PERRENOUD, 1999, p. 68). Contudo, isso só funciona se o poder for realmente compartilhado e se o professor escutar as sugestões e as críticas dos alunos, lidando corretamente com as situações.

Para Almeida et al. (2012) a EF escolar, diferente dos demais componentes do currículo, mostra-se de maneira ímpar, visto possuir a especificidade de lidar com a cultura do movimento humano. Sendo este, carregado de elementos que vão além da história, ética, filosofia, concretizando um espaço aberto a momentos de alegria, diversão e prazer. Diante deste contexto, é muitas vezes inevitável os conflitos de interesses em relação aos conteúdos, aos jogos e esportes que terão destaque nas aulas, pois, cada um destes traz uma diferente carga de emotividade e prazer fortemente reforçados pela cultura local.

Além disso, outros desafios que existem no ambiente escolar como a indisciplina, a desmotivação e a violência também acabam fazendo do professor alguém que deve estar constantemente negociando, barganhando, procurando

soluções e alternativas para resolução de conflitos que emergem dentro e fora de sala de aula. A título de exemplo pode-se explicitar uma situação na qual um aluno não deseja participar da aula a não ser no time de um amigo e colega, aquele que quer ser o primeiro a realizar tal tarefa, outro que é violento e machuca os demais, meninas que não querer suar, etc.

Todas estas circunstâncias evidenciam a realidade do professor que busca diariamente recursos e saberes para lidar com estas diferentes situações. Tardif (2002) ao tratar do saber docente destaca que este nunca é algo estritamente cognitivo, porém, caracterizado por relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Estas situações cotidianas que surgem naturalmente no processo de ensino dentro da escola, bem como as estratégias utilizadas pelos professores para “resolvê-las”, caracterizam os processos de negociação e de resolução de conflitos.

Tendo em vista, sob uma ótica generalista, que o processo educacional tem se distanciado de um modelo mais tradicional e vertical, comum durante o período militarista na EF escolar, por exemplo, o simples fato da diminuição do autoritarismo (e infelizmente em muitos casos também da autoridade docente) do professor e da abertura às opiniões e anseios dos alunos pode gerar um grande conflito de interesses. Advém daí, em grande parte, a necessidade das negociações, exigindo grande preparo do professor para lidar com estas situações.

A questão das situações cotidianas que emergem na escola e demandam resoluções de conflito, remetem em grande parte aos professores e os recursos/elementos que estes possuem e utilizam para lidar com estas. Pode-se chamar estes recursos de saberes docentes (TARDIF, 2002), competências (PERRENOUD, 1999) e/ou até mesmo de habilidades docentes (NASCIMENTO, 1999).

Esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos (GATTI, 2016, p. 169).

Cabe destacar que não se quer afirmar que o processo de maior concessão de liberdade aos alunos, dando-lhes maior voz e poder decisório é um fato negativo. Tal questão é de extrema importância para que se colabore na construção de um cidadão crítico e participativo, porém, a partir do momento em que ocorre esta abertura e não mais o professor toma todas as decisões, se estabelece a possibilidade de um enorme leque de ideias e opiniões, que muitas vezes entram em conflito, demandando do professor ações que fogem ao seu papel histórico de “transmissor do conhecimento”, assim, este também acaba tendo de realizar o papel de mediador e/ou negociador.

3 Materiais e Métodos

A discussão do método numa pesquisa científica mostra-se como de suma importância, pois elucida os passos, estratégias e as justificativas para a investigação que será realizada, sendo assim, busca esclarecer quais caminhos serão adotados no processo de pesquisa e suas justificativas. De acordo com Godoy (2005), a qualidade de um estudo de campo sugere que o pesquisador apresente detalhadamente, a metodologia e o delineamento da pesquisa de forma que outra pessoa como um leitor ou avaliador possam apreciar e julgar se a pesquisa é adequada.

Este estudo apresenta características de natureza qualitativa, tendo em vista que a abordagem do fenômeno a ser estudado não visa à quantificação ou a sua significância estatística em comparação com as outras realidades, porém, o conhecimento destas realidades e o contexto no qual se produzem. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, crenças, motivos, aspirações e valores das atitudes. Este conjunto de fenômenos é entendido como fragmento da realidade social, visto que o ser humano não é diferenciado só pelo que faz, mas pelo o que pensa e interpreta a partir da sua realidade (MINAYO, 2009).

Neste sentido, de acordo com os objetivos propostos esta pesquisa apresenta característica descritivo-exploratória, pois visa não só a descrição de características de determinada população ou situação, mas também, a identificação de fatores que determinam ou contribuem para ocorrência de determinados fenômenos (GIL, 2008). Quanto aos procedimentos técnicos (delineamento), configura-se como estudo de campo, haja vista sua característica principal, o contato do pesquisador com o ambiente ou comunidade a ser investigada.

Para Gil (2008, p. 52) o estudo de campo configura-se como um tipo de pesquisa “desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” É utilizada com o objetivo de obter informações acerca de um problema ou hipótese, ou ainda para descobrir novos fenômenos e suas relações (MARCONI E LAKATOS, 2003). Cabe destacar que o

estudo de campo focaliza uma comunidade, não necessariamente geográfica, mas um grupo ou comunidade. No caso aqui abordado, um grupo de professores.

3.1 Amostra e critérios de inclusão

A amostra será composta por professores de EF atuantes nas escolas municipais de Pelotas-RS, que lecionem nos anos finais do ensino fundamental e que façam parte das escolas com menor, maior e com uma média intermediária de IDEB² dos anos finais.

Sendo assim, estarão incluídas neste estudo oito escolas, sendo sorteadas duas instituições cuja as médias dos três últimos índices resultavam acima de 4, sendo considerado um índice alto neste contexto investigativo; quatro instituições com IDEB maior que 3 e menor que 4, considerados como índices intermediários; duas instituições com média de IDEB menor que 3, cujos índices podem ser considerados baixos. A consulta do índice de desenvolvimento foi realizada no site do INEP³ e levou em conta as notas dos três últimos IDEB de cada escola.

A utilização do IDEB como critério de seleção leva em consideração o fato de este ser utilizado como um indicador de qualidade, visto que, ao selecionar escolas pelo bairro ou até mesmo através do número de alunos, pode-se de certa forma induzir os tipos de realidades que serão enfrentadas pelos professores. A título de exemplo, os maiores índices de violência estão mais associados com bairros mais pobres, ou até mesmo a grande quantidade de alunos por turma de escolas populosas influencia na prática pedagógica do professor.

Poder relacionar um índice que se propõe a mensurar a qualidade da educação nas escolas que servem de amostra para o estudo, além de identificar as formas de atuação pedagógica e os desafios e que os professores enfrentam nestas diferentes realidades, aparenta ser de fundamental importância, contribuindo para ampliar a compreensão sobre os desafios docentes e sua relação com a “qualidade” da educação nestas escolas.

² O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente (BRASIL, 2016).

³ <http://ideb.inep.gov.br>

No mesmo sentido, identificar se existem desafios em comum em escolas com IDEB similar, e que não estão presentes nas demais instituições, bem como a identificação das estratégias utilizadas pelos docentes, podem apontar caminhos interessantes para que compreenda os diferentes dilemas que desafiam profissionais. Posto isto, espera-se que esta investigação possa trazer maior riqueza de elementos para subsidiar a discussão desta temática.

Justifica-se a escolha das escolas do município por apresentarem um contexto de trabalho mais estável e maior disponibilidade de dados no site da prefeitura de Pelotas, como: endereço, nome do diretor(a), nº de alunos por ciclo de ensino, dentre outros, os quais apresentam relevância para a seleção de amostra. Além disso, as recentes manifestações relacionadas às condições de trabalho a nível estadual e que culminaram em greve do magistério⁴ podem influenciar negativamente nos objetivos deste trabalho, tendo em vista que o foco do estudo é compreender os dilemas que emergem principalmente em sala de aula e não somente fora dela.

Foram encontradas 33 escolas municipais em Pelotas-RS a partir da pesquisa através do IDEB dos anos finais, sendo que, somente aquelas que apresentavam pelo menos três valores do índice foram consideradas para o cálculo da média. A proposta do cálculo da média busca homogeneizar possíveis variações do índice em determinados anos de avaliação, como por exemplo, uma greve ocorrida em determinado ano, o que demanda aulas intensivas para recuperação de conteúdo, bem como a falta de determinado professor que também determina aulas intensivas, podendo comprometer o aprendizado dos alunos e seu desempenho na prova Brasil neste ano letivo em especial.

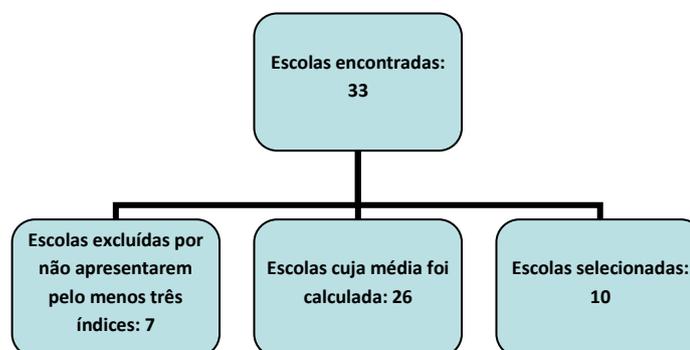


Figura 4 – Fluxograma da busca por IDEB

⁴ <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/em-assembleia-professores-estaduais-do-rs-decidem-continuar-com-greve-que-dura-mais-de-2-meses.ghtml>

IDEB	ESCOLA	MÉDIA DO IDEB
> 4	A1	4,03
	B1	4,03
>3 e <4	A2	3,7
	B2	3,6
	C2	3,56
	D2	3,46
< 3	A3	2,83
	B3	2,7

Figura 5 – Quadro das escolas classificadas pelo IDEB

3.2 Coleta de dados e instrumentos

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas (apêndice C) para trabalhar na obtenção de informações a partir de questões concretas, previamente definidas pelo investigador e posteriormente adequadas através de um estudo piloto.

O roteiro de entrevistas foi construído pelo próprio autor buscando alcançar os objetivos propostos. Contatos preliminares com a realidade e estudos pilotos contribuem com a pesquisa, pois permitem ao investigador certificar-se de que suas questões de pesquisa fazem sentido na realidade social e não se constituem num problema artificial (GODOY, 2005).

Adotou-se o tipo de entrevista semiestruturada, tendo em vista que esta permite que, através do diálogo e de sua flexibilidade, possam emergir contribuições do participante a partir das quais novas questões podem ser formuladas, contribuindo para que se estabeleça uma visão mais ampla do problema de pesquisa em questão (NEGRINE, 1999).

Não obstante, Trivinos (1987) destaca que a entrevista semiestruturada caracteriza-se como um dos principais meios de que o investigador dispõe para realizar a coleta de dados, dado que valoriza a sua presença, além de oferecer as perspectivas possíveis para que o informante tenha a liberdade e a espontaneidade necessária.

3.3 Procedimentos

3.3.1 Antes da Coleta de Dados

Num primeiro momento realizar-se-á um estudo piloto contando com três professores selecionados por conveniência visando adequação do instrumento. Posto isto, será solicitada autorização da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) para ingresso nas instituições e como requisito para que se possa encaminhar o projeto para a Plataforma Brasil, visando sua apreciação ética.

Por conseguinte, o estudo será submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da ESEF – UFPEL através da Plataforma Brasil. Todos os participantes serão voluntários, e deverão preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) caso optem pela participação no estudo.

3.3.2 Durante a Coleta de Dados

Esta fase será desenvolvida no segundo semestre de 2018 e muito provavelmente, no início de 2019. Num primeiro momento, almeja-se os primeiros contatos com as instituições de ensino, visando a identificação do contexto e a tomada de conhecimento dos o(s) docente(s) que irão compor a amostra. Num segundo momento, serão entregues aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicando os objetivos, possíveis riscos e contribuições desta pesquisa.

A assinatura do termo pelo professor é requisito para a participação na pesquisa, para que assim, possam ser realizadas as entrevistas. Ainda assim, cabe destacar que, no momento de contato preliminar com a instituição, esta NÃO será informada sobre o critério de seleção da instituição (IDEB), de forma a evitar possíveis constrangimentos, neste caso, as instituições serão informadas que foram selecionadas a partir de sorteio aleatório.

3.3.3 Após a Coleta de Dados

As entrevistas serão transcritas e retornarão aos professores para o acréscimo de informações e/ou remoção de trechos e permanecerão arquivadas em acervo do próprio pesquisador. Já a análise de dados se desenvolverá assim que forem sendo obtidas as informações de cada escola na sua totalidade. Neste

processo de construção e de interpretação dos resultados, será utilizada a análise de conteúdo tomando como base os estudos de Bardin (2011).

Esta técnica de análise suscita por parte do pesquisador muita paciência, tempo, intuição para que possa perceber trechos relevantes, além da criatividade para uma boa organização de categorias. Aliado a isso, deve existir a disciplina, perseverança, e rigor ao decompor um conteúdo.

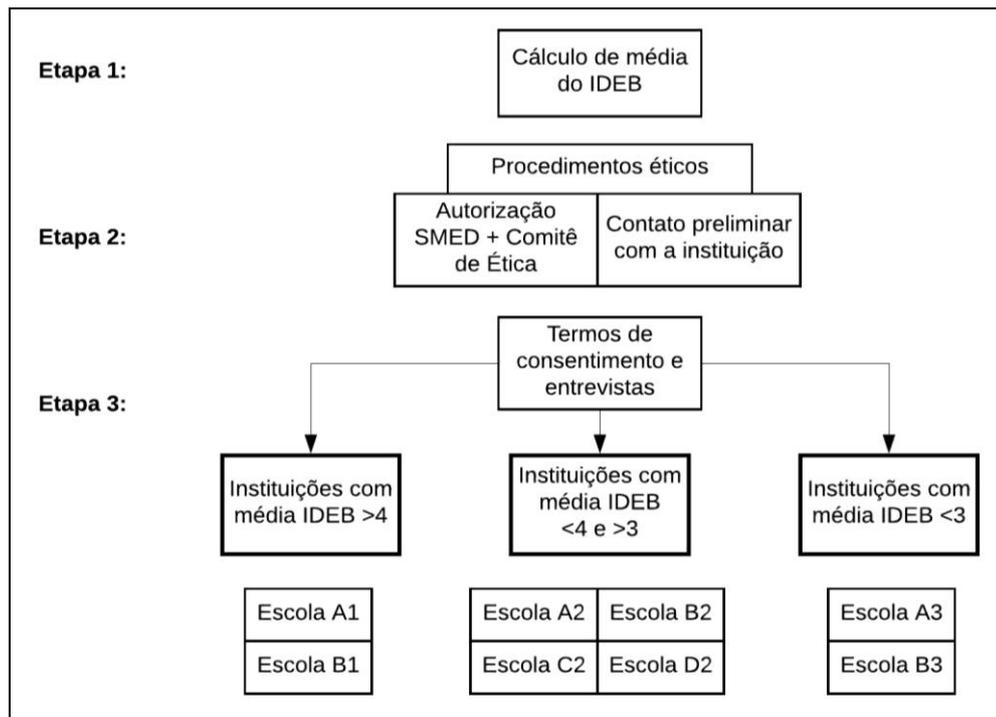


Figura 6 – Fluxograma da metodologia

No quadro abaixo apresentar-se-á uma matriz analítica envolvendo os objetivos desta pesquisa, as questões que buscarão atender estes objetivos e os autores de referência que serão utilizados para futura discussão:

OBJETIVO	QUESTÃO	AUTORES DE REFERENCIA
<p>➤ Identificar e descrever de que forma se dá a atuação pedagógica dos professores</p>	<p>1-Para que serve a educação física na tua opinião? 2-O que os alunos devem aprender nas aulas? 3-Como acreditas que eles aprendem? 4-Qual o papel dos alunos nesse processo? 5-No processo educacional, qual seria o teu papel como professor? 6-Neste momento da tua carreira acredita que tens atuado executando outros papéis?</p>	<p>MIZUKAMI (1995) BECKER (1993) AUTORES CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS EF</p>
<p>➤ Compreender as principais características, dilemas e tensões na relação professor-aluno;</p>	<p>7-Em se tratando das decisões durante as aulas, tu geralmente decide as atividades os alunos fazem, vocês decidem em conjunto ou eles é quem decidem? 8-Como é a tua relação com os alunos? 9- Como tu acha que deveria ser a tua relação com eles? 10-Quais são as maiores dificuldades nessa relação? 11-Acreditas que os pais tem um papel importante no processo educacional dos filhos? Por que? 12-Percebes o comprometimento dos pais com a escola no processo educacional? 13-Na tua opinião, o contexto social no qual a escola está inserida, e o contexto social dos alunos interferem na dinâmica das aulas?</p>	<p>TARDIF e LESSARD (2014)</p>
<p>➤ Identificar e compreender os fatores condicionantes que podem levar alguns professores às práticas de desinvestimento pedagógico e de abandono profissional;</p>	<p>14-De forma geral, o que tu acha que mais interfere/dificulta na tua atuação como professor na escola? 15-Quais desses fatores mais interferem e de que forma eles afetam? 16-Falando especificamente da tua prática pedagógica, que fatores tu acha que intervém especificamente no momento em que estás na “sala de aula”? 17-De que forma esses fatores interferem na tua aula?</p>	<p>SANTINI E MOLINA NETO (2005) MACHADO (2010) GONZÁLEZ E FENSTERSEIFER (2006)</p>

	<p>18-Durante a tua carreira, já passastes por período de doença/stress/dificuldades, que te levaram a uma certa prática de abandono e desinteresse, seja das aulas ou do teu compromisso como professor? Quais foram?</p> <p>19-Na tua opinião, quais fatores mais contribuíram para que ocorresse esse tipo de prática?</p> <p>20-Existe mais algum tipo de dificuldade pela qual possas ter passado e que também te levaram a uma maior indiferença em relação às aulas? Ex: uma turma mais complicada, falta de materiais etc. Poderias relatar um caso?</p> <p>21-Como era a tua prática neste período de esgotamento/descrença? Por quanto tempo durou?</p> <p>22-Você utiliza ou já se utilizou da aula livre? Caso utilize, em que momento da tua profissão tu decidiu adotar esta abordagem e de que forma ela pode contribuir no desenvolvimento dos alunos?</p> <p>23-Caso não utilize a aula livre, por quais motivos?</p>	
<p>➤ Conhecer a opinião docente acerca de possíveis mudanças/estratégias para melhoria do seu contexto de atuação e de sua prática pedagógica</p>	<p>24-Em relação às tuas condições de trabalho, quais mudanças tu acha que são possíveis de serem realizadas para a melhoria das condições de trabalho dos professores nesta instituição?</p> <p>25-Acreditas que as tuas práticas pedagógicas e as tuas decisões como professor estimulam os alunos a agirem de acordo com aquilo que tu acha que eles devem fazer?</p> <p>26-Tu acreditas que deverias modificar algum aspecto na tua atuação como docente e conseqüentemente na tua prática pedagógica? Caso acredites, o que mudarias?</p>	<p>ALARCÃO (2003)</p> <p>TARDIF (2002)</p>

Figura 7 – Matriz analítica

4 Cronograma

Item	Ago	Set	Out	Nov	Dez	
Estudo piloto						
Adequação do roteiro						
Entrevistas						
Análise e discussão						
Construção do artigo						
2019						
Item	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Entrevistas						
Análise e discussão						
Construção do artigo						
Defesa						

Referências

ALMEIDA, A B.; TUCHER, G.; ROCHA, C. A. Q.; Percepção discente sobre a educação física escolar e motivos que levam à sua prática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 10, n. 2, 2012.

APEOESP. **Violência nas escolas: o olhar dos professores**. CEPES: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Sindicais e Gerenciamento do Banco de dados da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), 2013. Disponível em: <http://www.apoeesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa/>. Acesso em: 08 jul. 2018.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Condições do trabalho docente**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. 1 CD-ROM.

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

BATISTA, Silvia Cristina Freitas; BARCELOS, Gilmar Teixeira. Análise do uso do celular no contexto educacional. **RENOTE**, v. 11, n. 1, 2013.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Metodologia: construção de uma proposta científica**. Curitiba, Camões, p. 45-56, 2008.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Org.). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BETTI, M. Atitudes e opiniões de escolares de 1º grau em relação à Educação Física. In: XIV SIMPÓSIO DE CIÊNCIA DO ESPORTE. 1986. São Caetano do Sul. **Anais. São Caetano do Sul. Celafiscs**. Fec. do ABC, 1986. p. 66

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, 2009.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BOTH, Jorge; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; BORGATTO, Adriano Ferreti. Percepção da qualidade de vida no trabalho ao longo da carreira docente. **Rev. bras. cineantropom. desempenho hum**, v. 10, n. 4, p. 372-378, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais Saúde**. Brasília: MEC/SEF, vol.9, 1998.

_____. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: jun. 2018.

BRITO, Clóvis da Silva. **A indisciplina na educação física escolar**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação, Curitiba, 2007.

BRITO, Clóvis da Silva; DOS SANTOS, Lúcelia, Gonçalves. **Indisciplina e violência na escola**. In: IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná. 2009.

BURGOS, T.; SENA, D. O computador e o telefone celular no processo ensino-aprendizagem da educação física escolar. **Anais Eletrônico do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação: redes sociais e aprendizagem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

CARVALHO, Leandro Coutinho Vilela de. Fatores para a motivação ou desmotivação à participação nas aulas de Educação Física. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 7, n. 27, p. 548-553, 2016.

CHAVES, M. W. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Revista brasileira de Educação**, v. 11, 1999.

CHICATI, Karen Cristina. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Journal of Physical Education**, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O “bom” professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 17-24, 2009.

Cruz RM, Lemos JC. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência**, v. 17, n. 24, p. 59-80, 2005.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.

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. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para prática pedagógica**. Editora Guanabara Koogan, 2005.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, p. 116-133, 1999.

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

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física**. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.) A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física. Londrina: Midiograf, 2001. p. 19-53.

FARIAS, Gelcemar Oliveira et al. Carreira docente em educação física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 1, p. 11-22, 2008.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; DA SILVA, Marlon André. Ensaio o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 33, n. 1, 2011.

FERREIRA Jr., Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, v. 28, p. 333-355, 2008.

FORTES, Milena de Oliveira., AZEVEDO, Mário Renato., KREMER, Marina Marques., HALLAL, Pedro Curi. A educação física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos. **Rev. educ. Fis/UEM**, v. 23, n. 1, p. 69-78, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

GODTSFRIEDT, Jonas. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. **Revista Corpoconsciência**, v. 19, n. 2, p. 9-17, 2016.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. *In: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA: REPENSANDO LA EDUCACIÓN FÍSICA*, 2006, Córdoba. **Actas del Congreso de Educación Física: repensando la Educación Física**. Córdoba: Ipef, p. 734-746, 2006.

GOMES, H. F. A dimensão dialógica, estética, formativa e ética da mediação da informação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 46-59, out. 2014.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura na idade pós-moderna**. Alfragide, Portugal: Editora McGrawHill, 1998.

HINO, Adriano Akira Ferreira; REIS, Rodrigo Siqueira; AÑEZ, Ciro Romélio Rodriguez. Observação dos níveis de atividade física, contexto das aulas e comportamento do professor em aulas de educação física do ensino médio da rede pública. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 12, n. 3, p. 21-30, 2007.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

INEP. Talis – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem. Relatório Nacional. Brasília: INEP, 2014, 33p. Disponível em: < <http://talis.inep.gov.br/>> . Acesso em: 08 jul. 2018.

KOLL, Marta de Oliveira. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

KUNZ, ELENOR. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LA TAILLE, Yves de; SILVA, Nelson Pedro; JUSTO, José Sterza. **Indisciplina / disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LAPO, F.R.; BUENO, B.O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p.65-88, 2003.

LEOPOLDO, Luís Paulo. Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática. Formação docente e novas tecnologias. LEOPOLDO, Luís Paulo Mercado (org.).- Maceió: Edufal, 2002. Cap. 1 Leopoldo, Luís Paulo/ Formação docente e novas tecnologias. 2002

LIBÂNEO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In: LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Brasília: Editora Brasiliense, 1984, p.19-44.

MACHADO, Thiago da Silva., BRACHT, Valter., FARIA, Bruno de Almeida., MORAES, C; ALMEIDA, Ueberson., ALMEDA, Felipe Quintão. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010.

- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BECHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 133-173.
- MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. The measurement of experienced burnout. **Journal of organizational behavior**, v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: Deslandes, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2012.
- NASCIMENTO, Marco César Pereira; **PROFESSORES SELECIONANDO CONTEÚDOS ESCOLARES EM UMA CRISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA**. 2006. 88f. Dissertação de mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.
- NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e desportos. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 13, n. 1, p. 5-21, 2017.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações nas pesquisas qualitativas. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p.61-93.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 109-139, 1991.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set/ dez. 2004.
- PEREIRA, Flavio Medeiros. Nível médio de ensino: aulas de educação física como espaço de concretização pedagógica no cotidiano escolar. **Pensar a prática**, v. 2, p. 136-155, 1999.
- PEREIRA, Otávio Ávila. **Metodologias de ensino na Educação Física escolar: da aula dirigida à aula livre**. 2017. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso. Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2017.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PICH, Santiago; SCHAEFFER Pedro Augusto; CARVALHO, Lucas P. de. **O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar**. Revista Educação. Santa Maria, v. 38, nº 3, p. 631-640, set./dez. 2013.

RAMOS, Marcio Roberto Vieira. O uso de tecnologias em sala de aula. **Revista ens. Sociologia em debate**, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2012.

SAMULSKI, Dietmar, Martin. **Psicologia do esporte**. 1ª ed brasileira. Barueri: SP. Ed. Manole Ltda, 2002.

SANCEVERINO, ADRIANA REGINA. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 455-475, 2016.

SANTINI, Joarez; NETO, Vicente Molina. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 209-222, 2005.

SAVIANI, D. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, D.T. (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. 5a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. **Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar**. Kinesis, v. 30, n. 1, 2012.

SOUZA, A. M. M.; DEPRESBITERES, L.; MACHADO, O. T. M. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Senac, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introduction to research in social sciences: The qualitative research in education. **São Paulo: Atlas**, 1987.

WITTER, Geraldina Porto; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1984.

Apêndices

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisador responsável: Mariângela da Rosa Afonso
Instituição: Escola Superior de Educação Física - UFPEL
Endereço: Rua Luis de Camões, 625 – Três Vendas – Pelotas, RS
Telefone: 53- 3273-2752

Concordo em participar do estudo **“A aula de Educação Física em foco: dilemas e desafios na atuação docente”**. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será “Identificar e descrever de que forma se dá a atuação pedagógica do professor de EF e os fatores intervenientes em sua prática profissional”, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usados para fins de pesquisa. **Estou ciente de que a minha participação envolverá a participação em uma entrevista.**

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Quaisquer possíveis reações decorrentes do estudo e da aplicação dos questionários poderão ter seus efeitos minimizados, pois fui informado que não serei obrigado(a) a responder questões que possam me causar constrangimento ou desagrado.

BENEFÍCIOS: o benefício de participar na pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do professor(a) _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____

DATA: ____ / ____ /

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Apêndice B – Carta de solicitação de autorização à SMED



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**



**Rua Luiz de Camões, 625 • Bairro Tablada
• CEP: 96055-630 • Pelotas/RS Telefones: (53) 32732752/3283 7485 • Fone
Fax: (53) 3273 3851**

À Secretaria Municipal de Educação e Desporto

Prezado (a) Senhor (a)

Considerando a necessidade de realização da pesquisa de mestrado intitulada “**A aula de Educação Física em foco: dilemas e desafios na atuação docente**”, o qual tem como objetivo “Identificar e descrever de que forma se dá a atuação pedagógica do professor de EF e os fatores intervenientes em sua prática profissional.” Vimos solicitar a permissão desta unidade para realizar a coleta de dados junto ao(s) professore(s) da disciplina de Educação Física que atuam nas escolas municipais de Pelotas. Destacamos que esta pesquisa segue os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos e leva em conta o máximo de respeito e ética profissional para a sua realização. Informamos que em breve o protocolo deste trabalho será disponibilizado através do Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/ UFPEL. Agradecemos a atenção dispensada e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Orientadora: Prof. Dr. Mariângela da Rosa Afonso

mrafonso@gmail.com _____

Pesquisador: Otávio Ávila Pereira

oapereira@outlook.com _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Nome: _____ Idade: _____
- Tempo de docência: Na escola: _____ Total na carreira docente: _____
- Atua em algum outro nível além dos anos finais? () Sim – Qual? _____ () Não
- Carga horária de trabalho total: _____ horas.
- Sempre trabalhou com essa carga horária?
- Número de turmas para as quais leciona: _____
- Número médio de alunos por turma: _____
- Em que ano finalizou sua graduação? _____
- Em que instituição se graduou? _____
- Possui alguma pós-graduação? _____
- Atua em mais alguma escola? () Sim () Não
- Carga horária na 2ª escola: _____
- Acumula alguma função na escola além da docência? Qual?
- Realiza ou já realizou formação continuada?

Questões

Atuação docente e modelos pedagógicos

- 0 - Por que escolheste a Educação Física?
- 1 - Para que serve a EF escolar?
- 2 - O que os alunos devem aprender nas aulas?
- 3 - Como acreditas que eles aprendem?
- 4 - Qual o papel dos alunos nesse processo?
- 5 - No processo educacional, qual seria o teu papel como professor?
- 6 - Neste momento da tua carreira acreditas que tens atuado executando outros papéis que vão além do ser professor?
- 7 - Em se tratando das decisões durante as aulas, tu geralmente decide as atividades que os alunos fazem, vocês decidem em conjunto ou eles é que decidem?

Modelo relacional professor x aluno

- 8 - Como é a tua relação com os alunos?
- 9 - Como tu acha que deveria ser a tua relação com eles?
- 10 - Quais são as maiores dificuldades nessa relação?
- 11 - Acreditas que os pais tem um papel importante no processo educacional dos filhos? Por que?
- 12 - Percebes o comprometimento dos pais com a escola no processo educacional?
- 13 - Na tua opinião, o contexto sócioeconômico no qual a escola está inserida, e o contexto sócioeconômico dos alunos interferem na dinâmica das aulas?

Dificultadores à atuação docente

14 - De forma geral, o que tu acha que mais interfere/dificulta na tua atuação como professor na escola?

15 - Quais desses fatores mais interferem e de que forma eles afetam?

16 - Falando especificamente da tua prática pedagógica, que fatores tu acha que intervêm especificamente no momento em que estás na “sala de aula”?

17 - De que forma esses fatores interferem na tua aula?

Desinvestimento pedagógico e abandono profissional

18 - Durante a tua carreira, já passastes por período de doença/stress/dificuldades, que te levaram a uma certa prática de abandono e desinteresse, seja das aulas ou do teu compromisso como professor? Quais foram?

Caso responda sim:

20 - Existe mais algum tipo de dificuldade pela qual possas ter passado e que também te levou a uma maior indiferença em relação às aulas? Ex: uma turma mais complicada, falta de materiais etc. Poderias relatar um caso?

21 - Como era a tua prática neste período de esgotamento/descrença? Por quanto tempo durou?

Caso responda não:

22 – Um termo comum na EF é o largobol e o professor rola-bola. Na tua opinião, o que leva o professor a chegar nesse estado?

22 - Você utiliza ou já se utilizou da aula livre? Caso utilize, em que momento da tua profissão tu decidiu adotar esta abordagem e de que forma acreditas que ela pode contribuir no desenvolvimento dos alunos?

23 - Caso não utilize a aula livre, por quais motivos?

Mudanças nas condições de trabalho e na atuação pedagógica

24 - Em relação às tuas condições de trabalho, quais mudanças tu acha que são possíveis de serem realizadas para a melhoria das condições de trabalho dos professores nesta instituição?

25 - Acreditas que as tuas práticas pedagógicas e as tuas decisões como professor estimulam os alunos a desenvolverem aspectos/conhecimentos que acreditas que eles devem desenvolver?

26 - Tu acreditas que deverias modificar algum aspecto na tua atuação como docente e conseqüentemente na tua prática pedagógica? Caso acredites, o que mudaria?

27 – O que te motiva a seguir atuando como docente?

2. Relatório do trabalho de campo

O presente item tem por objetivo descrever as etapas que envolveram a coleta de dados, o percurso metodológico e a logística empregada nestes procedimentos na presente pesquisa, intitulada “**A aula de Educação Física em foco: dilemas e desafios na atuação docente**”. Para melhor entendimento do relatório se faz necessário a retomada dos objetivos propostos neste estudo.

- **Geral:** Identificar e compreender os principais dilemas e dificuldades para a concretização da prática pedagógica de professores de Educação Física;
- **Específicos:** Identificar e descrever a(s) perspectiva(s) pedagógica(s) que orienta(m) as ações docentes;
- Reconhecer as principais características na relação professor aluno;
- Explorar a percepção docente quanto às práticas de desinvestimento pedagógico;

Primeiros passos:

Para atender aos objetivos desta pesquisa, o primeiro passo a ser tomado caracterizou-se pela definição dos sujeitos que participariam do estudo. Neste sentido, o primeiro aspecto foi delimitar a rede de Ensino, neste caso, como sendo a Municipal de Pelotas e o ciclo de ensino, os anos finais. Logo em seguida tomou-se a decisão de utilizar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) como critério de seleção das instituições. Para tal, o primeiro passo consistiu em extrair dos documentos oficiais do Ministério da Educação os Índices para futuro cálculo.

Após colocados em uma planilha do Excel, foram calculadas as médias somando os três últimos índices obtidos pelas instituições. Até a data de realização deste procedimento, o último IDEB que constava no site era o de 2015. Após da média dos três últimos índices e levando em conta a média de IDEB da cidade de Pelotas, foram sorteadas 2 instituições com índice maior que 4; quatro instituições com índice menor que 4 e maior que 3; duas instituições com índice menor que 3.

Já no que diz respeito ao instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada mostrou-se como ferramenta eficaz, por permitir explorar e detalhar aspectos que surgiram espontaneamente no momento da coleta de dados.

Após definidos estes procedimentos, foi encaminhada uma solicitação à Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), visando a autorização para entrada no ambiente de investigação respeitando todos os procedimentos éticos

necessários. Este passo é de suma importância pois informa a SMED quais pesquisas estão sendo desenvolvidas no âmbito de suas instituições e de que forma estas podem contribuir com as diferentes realidades estudadas.

Após concedida a autorização para a realização do estudo encaminhou-se o projeto para a devida análise por parte do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de Educação Física, sendo este aprovado sob o parecer número 2.955.521.

Cabe destacar que o projeto inicialmente tinha como meta utilizar 10 escolas como amostra neste estudo além da observação sistemática das aulas de EF pelo período de 3 meses em pelo menos três instituições de ensino. Em função de limitações financeiras oriundas do cancelamento da bolsa de mestrado, foi necessário readequar as estratégias permitindo que a pesquisa fosse concluída.

Dos objetivos específicos apresentados no projeto de pesquisa, discrimina-se que nem todos puderam ser explorados, neste sentido, escolheu-se um dos objetivos específicos que pudesse englobar o objetivo geral proposta nesta pesquisa, o qual está diretamente atrelado às práticas de desinvestimento pedagógico.

Contato com as instituições

O primeiro contato com as escolas se deu em agosto de 2018, estes contatos foram sendo realizados progressivamente na medida em que a coleta de dados com o professor de EF atuante nesta instituição era finalizada. O contato iniciava-se por telefone, buscando informações relativas aos professores atuantes em cada escola junto da coordenadora pedagógica, buscando, de preferência ir até a instituição num horário em que o professor estivesse presente.

Realizado este contato preliminar, o próximo passo consistiu na visita à escola e na entrega da carta de autorização adquirida junto à SMED. Nesta etapa buscava-se o contato com o professor de Educação Física que atuasse exclusivamente nos anos finais. Nos casos em que havia mais de um professor nos anos finais selecionou-se aquele que no momento da coleta lecionava para o maior número de turmas.

Definido o docente que participaria da pesquisa, combinou-se horário para a realização da entrevista, primando que esta fosse no próprio ambiente de trabalho do professor e em um único momento. Este mesmo procedimento foi realizado com

os demais professores, sendo que, houveram dois docentes que tiveram de ser entrevistados em dois momentos pelo fato destas terem sido realizadas nos intervalos de seus períodos de trabalho, não havendo tempo hábil para a finalização da mesma. Cabe destacar que as entrevistas tiveram duração média de 45 minutos, sendo todas muito produtivas no que diz respeito ao aprofundamento da temática.

Em momento algum percebeu-se constrangimento por parte dos professores durante o desenvolvimento dos questionamentos, este é um fator de suma importância visto que a temática da pesquisa envolve práticas na Educação Física escolar concebidas no senso comum pela ausência de comprometimento profissional. Não obstante, foi possível perceber por parte de um docente, o qual estava em fase final de carreira, prestes a aposentar-se, grande aflição em ter de encerrar um importante ciclo de sua vida. Desta forma, vários momentos de sua entrevista foram marcados por muita emoção e lágrimas.

Todas as escolas investigadas ofereceram ampla cooperação para a realização do estudo, assim como os professores voluntários. Este fato foi decisivo para facilitar o processo de coleta de dados.

Após terem sido obtidos todos os dados, o próximo passo consistiu na organização dos arquivos coletados através de gravador de voz digital. Já para a transcrição destes, utilizou-se de recurso do *Windows Media Player* com o objetivo de diminuir a velocidade de execução do áudio para que seu conteúdo fosse transcrito em tempo real no *Microsoft Word*.

A análise de dados ocorreu através de utilização da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. Com o surgimento dos indicadores foi possível construir as categorias e iniciar o processo de apresentação e discussão dos resultados.

Conforme solicitado pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), após a finalização do trabalho foi encaminhado um parecer com os principais resultados obtidos através da pesquisa.

3. Artigo nas normas do periódico “Educación Física y Ciencia”

Um “olhar” sobre as práticas de desinvestimento pedagógico nas aulas de Educação Física em escolas Municipais de Pelotas-RS: ressignificando as narrativas docentes

A “look” at pedagogical divestment practices in Physical Education classes at Pelotas-RS municipal schools: resignifying the teaching narratives

Otávio Ávila Pereira

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Franciele Roos da Silva Ilha

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Mariângela da Rosa Afonso

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Um “olhar” sobre as práticas de desinvestimento pedagógico nas aulas de Educação Física em escolas Municipais de Pelotas-RS: ressignificando as narrativas docentes

A “look” at pedagogical divestment practices in Physical Education classes at Pelotas-RS municipal schools: resignifying the teaching narratives

Resumo: O artigo objetiva identificar as percepções e vivências de professores de Educação Física da Rede Municipal de ensino de Pelotas quanto às práticas de desinvestimento pedagógico. Tais práticas são concebidas basicamente quando o professor de EF em seu espaço de atuação pedagógica adota uma postura descompromissada, em muitos casos, limitando-se a um mero fornecedor de materiais. Trata-se de pesquisa descritivo-exploratória, a qual contou com a colaboração de oito instituições de ensino, sendo estas caracterizadas por apresentarem diferentes realidades quanto à sua qualidade do ensino, segundo dados do IDEB. Foram entrevistados oito docentes atuantes nos anos finais de cada instituição. Como resultados, observou-se que o fenômeno do desinvestimento pedagógico e as práticas decorrentes deste ocorrem em circunstâncias muito distintas, apresentando-se ora como estratégia de sobrevivência no sistema em função das condições de trabalho do docente e de relações interpessoais conflituosas, ora como recurso pedagógico visando obter maior adesão dos alunos nas aulas. Atenta-se, desta forma, para a necessidade de adoção de práticas que visem fortalecer as relações entre os envolvidos no contexto escolar, bem como a necessidade de melhorias estruturais, visando diminuir a incidência deste fenômeno pelos motivos identificados neste estudo.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Negociação; Educação Física; Dificultadores; Atuação docente;

Abstract:

The article aimed to identify the perceptions and experiences of Physical Education teachers of the Pelotas Municipal Education Network for pedagogical divestment activities. Such practices are especially useful when the PE teacher in his pedagogical practice adopts an uncompromising language, in many cases limiting himself to a material provider. This is a descriptive-exploratory research, highlighting its accomplishment with a collaboration of educational institutions, which are characterized by presenting different contexts in relation to the quality of teaching, according to IDEB data. Eight teachers who works in the final years of elementary school were interviewed. As a result, it was observed that the phenomenon of pedagogical divestment and the practices resulting from it occur in very different circumstances, presenting itself sometimes as a survival strategy in the system due to the teacher's working conditions and conflicting interpersonal relationships, sometimes as a pedagogical resource aiming to obtain more students adherence to the classes. Thus, attention is paid to the need to adopt practices aimed at strengthening relationships between those involved in the school context, as well as the need for structural improvements, aiming to reduce the incidence of this phenomenon for the reasons identified in this study.

Keywords: Pedagogical practice; Physical education; Hindering factors; Teaching performance.

INTRODUÇÃO

A literatura que trata da instituição escolar tem apontado inúmeras dificuldades para a realização do trabalho docente, evidenciando um contexto de constante desvalorização, perda de autonomia (TARDIF; LESSARD, 2014) e também de precarização (GATTI, 2016). As demandas educacionais tem se ampliado e a escola tem sido bombardeada com diferentes atribuições. Diante disto, os autores supracitados indicam que as condições para o trabalho docente tornam-se cada vez mais complexas e difíceis. Destaca-se deste modo, que a profissão docente apresenta-se com um emaranhado de atribuições e dilemas que provocam desgaste e esgotamento nos professores, implicando em alterações na sua prática pedagógica (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; OLIVEIRA, 2004; SANTINI e MOLINA-NETO, 2005).

Neste cenário de complexidades, o desinvestimento pedagógico ou abandono do trabalho docente são termos cunhados para se referir àqueles professores que “abrem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados, ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema” (SANTINI; MOLINA-NETO, 2005, p. 212). Segundo Machado et al. (2010) o professor no estado de desinvestimento pedagógico é aquele conhecido pela sua presença “ausente”, ou seja, muitas vezes está em seu posto de professor mas não cumpre integralmente suas funções. Certas práticas conhecidas na Educação Física por termos como “pedagogia das sombras” (SILVA; BRACHT, 2012) e/ou rola-bola (DARIDO, 2012) são utilizadas para discriminar os professores que realizam tais ações. Darido (2012) destaca um exemplo da prática do rola-bola:

“[...]Durante a aula, os alunos escolhem a atividade que desejam, em geral os meninos preferem jogar futebol; as meninas, vôlei ou queimada. Os alunos que não desejam realizar a aula ficam tranquilamente sentados conversando (algumas vezes, com o próprio professor), esperando dar o tempo de subirem para outra aula” (p. 24).

Machado et al. (2010) destacam que a terminologia “desinvestimento pedagógico” é uma aproximação com o período da carreira docente identificado por Huberman (2000) como fase de desinvestimento, a qual ocorre nos anos finais da trajetória dos professores, nesta fase, o trabalho docente vai perdendo lentamente a centralidade na vida destes. Entretanto, na visão dos autores supracitados, cabe ressaltar que estes entendem o desinvestimento como um estado, e não necessariamente como uma fase linear. Em outras palavras, um professor pode durante sua carreira, em função de determinados fatores estar em estado de desinvestimento pedagógico em determinada realidade, encontrando inúmeras barreiras e dificultadores à sua atuação e em estado de atuação regular (o qual chamaremos de estado de investimento pedagógico) noutra, desde que as condições assim lhe permitam (SOUZA, NASCIMENTO E FENSTERSEIFER, 2018). Portanto, o termo “desinvestimento pedagógico” corresponderia àqueles casos em que os professores de EF escolar permanecem em seus postos de trabalho mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente (MACHADO et al, 2010, p. 132).

Os achados de González e Fensterseifer (2006), Faria et al. (2010), Machado et al. (2010), Fensterseifer e Silva (2011), Silva e Bracht (2012), Pich, Schaeffer e Carvalho (2013) demonstram que a atuação do professor de Educação Física perpassa por diversas dimensões nas quais combinam-se elementos específicos como mudanças na disciplina, políticas educacionais, assim como questões mais pertinentes ao ambiente de trabalho como a organização e as relações com o ambiente escolar, denotando as práticas de desinvestimento pedagógico e abandono profissional como multifatoriais. Assim sendo:

[...] a compreensão do estado de desinvestimento pedagógico está orientada pelo pressuposto de que a prática pedagógica deve ser entendida como uma construção que envolve, entre outras coisas, as crenças, as motivações, as tensões e as conquistas próprias da formação humana desses professores. Nesse sentido, compreender o fenômeno implica, também, avaliar como se articulam os projetos de vida pessoal e profissional desses professores e o próprio ambiente de trabalho” (MACHADO et al., 2010, p. 134).

Portanto, para compreensão desta postura aparentemente “omissa” assumida por alguns docentes nas aulas de Educação Física, taxadas de “largobol”, rola-bola etc, é preciso igualmente compreender os fatores que influem nas decisões docente se no significado atribuído a estas práticas. Se por um lado Santini e Molina-Neto (2005) evidenciam uma postura aparentemente omissa como estratégia de sobrevivência no sistema por professores em estado de esgotamento profissional. Perrenoud (1999) também enfatiza que a tarefa docente não deve ser a de definir unilateralmente todas as situações do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao aluno em muitos casos o poder de tomar decisões, desde que orientados pelo professor, o que é diferente de abandonar seu posto deixando-os desamparados. Em outras palavras, constitui-se como parte das funções docentes lidar com diversos interesses, negociar, estabelecer acordos buscando atrair a atenção do aluno para o processo, de forma que estes estejam envolvidos nas atividades. Neste caso, ambas as situações podem supor circunstâncias de omissão, enquanto denunciam contextos distintos.

Importa destacar que não se tem o intuito de eleger critérios para determinar quais professores realizam ou não práticas consideradas como desinvestimento pedagógico, mas sim, atentar para a reflexão e discussão dos aspectos atrelados a estes contextos pretendendo com este estudo contribuir para a compreensão deste fenômeno multifatorial. Neste sentido, o artigo objetiva identificar as percepções e vivências de professores de Educação Física da Rede Municipal de ensino de Pelotas quanto às práticas de desinvestimento pedagógico.

METODOLOGIA

O entendimento do contexto anteriormente abordado demanda procedimentos qualitativos que possam dar voz aos sujeitos que realizam seu trabalho junto à instituição escolar. Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa cujo caráter marcante constitui-se por uma abordagem descritivo-exploratória, a qual revela

características que contribuem para apresentar e articular as narrativas docentes. Thomas, Nelson e Silverman (2007) consideram o conteúdo interpretativo da pesquisa qualitativa como um aspecto primordial, tal processo denota como os dados são tratados pelo pesquisador, o qual neste contexto, descarta qualquer pretensão de extrapolação ou de grande validade externa.

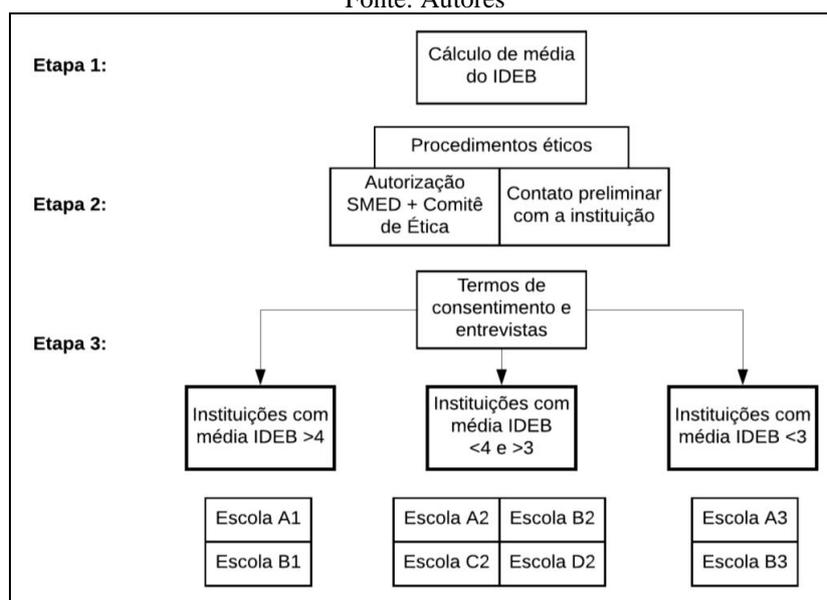
Para a coleta dos dados elaborou-se um instrumento semiestruturado construído a partir dos achados de uma pesquisa exploratória (PEREIRA, 2016), a qual abordava a aula livre como prática de negociação e também de desinvestimento pedagógico. Segundo Negrine (1999) este tipo de coleta de dados permite que, através do diálogo e de sua flexibilidade possam emergir contribuições do participante a partir das quais novas questões podem ser formuladas, contribuindo para que se estabeleça uma visão mais ampla do problema de pesquisa em questão.

Como critério de seleção das instituições participantes utilizou-se do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), apresentado como um importante indicador da qualidade da Educação (BRASIL, 2019). Este indicador leva em conta a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep, tendo sido adotado neste estudo como recurso para identificar o fenômeno estudado em questão em diferentes realidades no que diz respeito à qualidade do ensino segundo este indicador.

Neste sentido, após a adequação do instrumento e tendo em vista a média do IDEB dos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais de Pelotas, foram sorteadas duas instituições cujo as médias dos três últimos índices (2015, 2013, 2011) resultavam acima de 4, sendo considerado um índice alto neste contexto investigativo; quatro instituições com média maior que 3 e menor que 4, considerados como índices intermediários; duas instituições com média de IDEB menor que 3, cujos índices podem ser considerados baixos. Para este cálculo foram considerados os três últimos IDEB, haja visto que este número pode flutuar consideravelmente de um ano para o outro.

Nas escolas em que havia mais de um professor lecionando nos anos finais selecionou-se aquele que no momento da coleta lecionava para o maior número de turmas no ciclo em questão. A coleta de dados foi realizada no próprio ambiente de trabalho dos docentes, alguns casos demandaram duas visitas para que esta fosse realizada na sua totalidade, concretizando em média 45 minutos por entrevista. As coletas iniciaram-se no mês de Outubro/2018 e duraram até Dezembro do mesmo ano.

Figura 1
Fluxograma da metodologia
Fonte: Autores



Cabe a ressalva de que a discussão principal neste artigo reside em torno do fenômeno do desinvestimento pedagógico, cabendo o aprofundamento em relação a questão do IDEB para futuros artigos, tendo em vista que este estudo é fruto de pesquisa mais ampla.

Já o quadro abaixo apresenta resumidamente informações relativas aos oito sujeitos que contribuíram para a presente pesquisa:

Figura 2
Características dos sujeitos participantes
Fonte: Autores

	Docente	Idade	Tempo de docência	Carga horária	Pós graduação
IDEB > 4	P1	28 Anos	2 anos e meio	20H Município	---
	P2	54 Anos	28 anos	35H Município + 20H Estado	---
IDEB < 4 e > 3	P3	31 anos	5 anos	20H Município + 20H Estado	Mestrado em EF
	P4	32 anos	9 anos	20H Município + 20H CP*	Especialização em Educação
	P5	54 Anos	29 anos	20H Município + 20H Estado	---
	P6	59 Anos	30 anos	20H Município	Especialização em Futebol de alto nível
IDEB < 3	P7	44 anos	10 anos	20H Município	---
	P8	39 anos	16 anos	40H Município	---

*Complementação (coordenação pedagógica)

O quadro é composto por oito docentes de Educação Física pertencentes às escolas municipais de Pelotas, Rio Grande do Sul, sendo quatro destes do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Estes professores apresentam de 2 até 29 anos de docência, o que traduz diferentes fases da carreira pela qual estes atravessam, não necessariamente de uma forma linear (HUBERMAN, 2000).

Os procedimentos éticos necessários foram adotados, desde a solicitação de autorização da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), a submissão, apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética da Escola Superior de Educação Física / UFPEL (parecer nº 2.955.521) e a entrega e assinatura do termo de consentimento por parte dos professores. A análise dos dados contemplou as etapas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2009) envolvendo a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As categorias foram definidas *a posteriori*, tendo em vista permitir que estas e os respectivos indicadores pudessem ser construídos e identificados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos resultados elaborou-se um quadro sintético envolvendo as categorias para discussão e os aspectos mais relevantes para cada uma destas (indicadores).

Figura 3
Categorias e Indicadores
Fonte: Autor

Categorias	Indicador
1. Escolha da profissão	Entrada na carreira
2. Práticas de desinvestimento pedagógico: fatores e contextos.	Condições de trabalho e relações interpessoais;
3. Manutenção da atuação docente: antigas práticas, novos significados.	Remuneração e Formação continuada; Liberdade discente e aula livre; Permanência na profissão;

1 – Escolha da profissão

No contexto desta pesquisa torna-se imprescindível identificar e discutir os fatores pessoais presentes antes mesmo do início da graduação destes docentes, pois estes fatores dizem respeito às razões que levam a escolha pela docência e especificamente a EF, e embora não pareça ser fator determinante, é grande influenciador na atuação docente. Santos, Bracht e Almeida (2009, p. 144) relatam que “a decisão por qual profissão seguir é resultado do encontro de um conjunto de fatores culturais e sociais que, aliados às condições subjetivas, constituem a própria vida em construção”.

Indicador Entrada na carreira

Foi possível evidenciar basicamente dois contextos de ingresso na profissão, marcados pelo gosto expressivo pela Educação Física (P1, P7 e P8) e por ser uma área próxima à fisioterapia (P3 e P4). Em praticamente todos estes casos, a presença de algum irmão ou parente próximo foi significativa para a escolha profissional, corroborando os achados de estudos anteriores (FOLLE; NASCIMENTO, 2009; MEDEIROS, 2004). Já P2, P5 e P6, destacam ter ingressado na Educação Física após terem tentado outras profissões, sentindo-se frustrados nesta escolha. Destaca-se a influência da família na escolha profissional, a qual no contexto destes docentes, todos com quase três décadas de atuação docente, estimulava formações com maior *status* e possibilidades de crescimento pessoal e profissional, identificando na EF uma profissão menos “prestigiada” ou com menores perspectivas.

“[...] Acho que a pressão dos pais, queriam que o filho, estava saindo de casa, sendo pago, vai estudar numa outra cidade, então que ele fizesse um curso relevante[...] só que eu dizia, eu não estou me realizando, eu estou frustrado e daí entre olhar tudo, e eu digo, não, a minha área é essa área aqui. E eu troquei, mas sem nenhuma preocupação.” (P2).

“[...] Cara, se eu me formar em engenharia elétrica eu vou ganhar dinheiro mas vou ser infeliz, muito infeliz, estou trancado no escritório e não vou fazer o que eu gosto, aí foi uma batalha de dizer em casa, foi um horror né, -vai ser professor?” (P6).

A partir da concepção de que formação do professor têm início pelo processo de escolha de ser docente, autores como Prado (2007), Benites e Souza-Neto (2005) indicam que o indivíduo ao optar pela profissão Educação Física em muitos casos é jovem e apresenta-se cercado de incertezas quanto ao seu futuro profissional. Essa escolha pode vir a gerar confusões e até mesmo insegurança frente a uma decisão que pode não ser a mais acertada. Por outro lado, Valle (2006) sinaliza que esta escolha pode decorrer da impossibilidade de concretizar outro(s) projeto(s) profissional(is), o que faz com que o docente percorra trajetórias que lhe convém enquanto inexitem outras possibilidades. Além disso, apesar de alguns professores identificarem de antemão eventuais dificuldades no exercício da profissão e o senso comum desta ser um ofício “menos” prestigiado, ainda assim decidiram manter suas escolhas profissionais, o que pode evidenciar o gosto pela área como fator fundamental na escolha profissional.

2 - Práticas de desinvestimento pedagógico

Foi possível identificar dois contextos nos quais os docentes identificaram a realização de práticas consideradas pela literatura como de desinvestimento pedagógico, o primeiro está relacionado às condições de trabalho e limitações estruturais, já o outro diz respeito às relações com os demais integrantes do meio escolar, sejam alunos e/ou demais funcionários. Em alguns casos tais fatores foram determinantes para o que se pode chamar de esgotamento profissional, sendo este último caracterizado basicamente por um quadro de estresse e mal-estar multifatorial.

Indicador Condições de trabalho e relações interpessoais

Quando questionados sobre os possíveis motivos que os levam/levariam a adotar certa prática pedagógica caracterizada pelo desinteresse e/ou abandono, desarticulada de uma proposta curricular e sem maiores objetivos a não ser “ocupar” os alunos com material pedagógico, os docentes expressaram

suas opiniões, as quais versaram principalmente sobre a incompatibilidade profissional e/ou falta de vocação para a profissão, inclusive destacando alguns casos de colegas que possuindo as mesmas condições de trabalho acabam realizando o “largobol”. Com base nestes relatos foi possível perceber que ocorrem momentos específicos na carreira do professor em que fatores como remuneração, condições de trabalho inadequadas, desinteresse e desrespeito por parte dos alunos, falta de suporte da direção e equipe pedagógica geram estresse e muitas vezes acarretam modificações na prática pedagógica.

Para o entendimento das questões relativas às práticas de desinvestimento pedagógico é imprescindível compreender que a trajetória docente é marcada por inúmeros acontecimentos que compreendem descontinuidades, rupturas e becos sem saída (HUBERMAN, 2000), estes momentos podem ser caracterizados pela desmotivação, falta de interesse pela profissão e/ou pelas condições de trabalho, na qual as práticas caracterizadas como desinvestimento pedagógico podem tornar-se mais evidentes, denunciando um contexto multifatorial (MACHADO et al., 2010). No caso dos sujeitos desta pesquisa, à exceção de P4 e P2 e foi possível perceber os mais variados motivos de desencanto e/ou frustração, momentâneo e não momentâneo, ou pela profissão, condições de trabalho, ou pela complexidade do contexto ora apresentado aos professores, os quais acarretaram em certa prática de indiferença no desenvolvimento do seu ofício.

“[...] Às vezes aqui tem muito professor e pouco espaço, então não tem o que fazer, porque aí eles vão se juntar do jeito que pode, às vezes a gente distribui [material] porque não tem, tu não tem como fazer. Isso aí é uma coisa que influencia muito o larga bola” (P6).

“Eu me lembro que trabalhava em Rio Grande, aí eu já saía 5:30 da manhã, chegava lá os guri com toda a energia porque não tinha internet na época, já chegava cansado[...]e eu estava ali, com espaços que não eram adequados, tinha uma quadra de cimento mas às vezes tinha que dividir, o número de alunos era grande.[...] O cara às vezes tem que ser guerreiro, não vou te dizer que em alguns momentos eu já não cheguei assim ah “vamos meio que liberar porque eu não estou legal”, mas aí depois retoma, não vou dizer que isso não é uma coisa que acontece, porque comigo já aconteceu, mas felizmente eu não deixei assim, entendeu?”(P5).

Folle et al. (2009) destacam que a carreira docente é permeada por desafios, dilemas e conquistas que repercutem no processo de como o professor percebe-se e sente-se no ambiente de trabalho. Tais fatores podem levar a um questionamento de sua função e/ou a um sentimento de incapacidade em cumprir para com suas tarefas (BENEVIDES-PEREIRA, 2010). Segundo Santini e Molina-Neto (2005) a sobrecarga advinda da multiplicidade de funções que o docente deve desempenhar, a quantidade de turmas, o número de alunos a atender, o número de horas dedicadas à prática docente, a falta de tempo para a qualificação desejada, podem ser considerados fatores estressores importantes, principalmente quando acarretam prejuízo à qualidade de vida dos professores. No caso dos docentes desta pesquisa, alguns dos fatores anteriormente mencionados foram quase que determinantes para o desencadeamento de um sentimento de limitação para concretização de seu trabalho.

Identifica-se claramente na fala do P5 a necessidade de saída de um estado o qual pode-se chamar de desinvestimento pedagógico, como recurso para permanência na profissão, o que corrobora a linha de pensamento de Machado et al. (2010) ao afirmarem que o professor no estado de desinvestimento apresenta práticas sem maiores pretensões a não ser ocupar os alunos com material pedagógico.

O segundo fator identificado a partir deste indicador diz respeito às relações interpessoais, os quais podem ser identificados nas vivências de P1, P3, P8 e P6 e tem estreita relação com os demais indivíduos contidos no ambiente escolar. A fala a seguir refere-se a uma experiência anterior de docência em uma escola de bairro de Pelotas, na qual a P1 necessitou atuar num ciclo de ensino diferente daquele para o qual prestou concurso, no qual presenciou resistência por parte dos alunos para o desenvolvimento de suas aulas. Na sequência os demais professores também relataram suas vivências:

“Se eu fosse dar uma aula de ginástica localizada eles não queriam fazer e não tinha o que tu fizesse, não tem como, não funciona, aí tu dá uma bola e é o que eles querem, muitas vezes aconteceu, então tá toma uma bola, lá aconteceu isso[...]Chegava no final do dia a garganta doía muito, a minha voz não saía, nossa, que pressão. Se tivesse que seguir não continuaria. Fiquei 2 anos” (P1).

“[...]É o estresse, é tu falar, falar e falar e não escutarem, tu tentar fazer uma aula e eles não pararem, e aí eles brincam, eles deboçam eles não querem fazer, e daqui a pouco já tem as gurias saindo e aí tu vai te estressando, tu vai chegando no limite que tu não aguenta e aí tu acaba no “largobol.”(P3).

“[...]Tu chega e tu quer fazer e tu não consegue, e aquilo vai te frustrando e aquilo vai te desmotivando[...] Eu vou te dizer o que que me leva, cansaço, saber que aquela turma não tá afim de aprender, basicamente isso[...]. Pra um professor o que te motiva? O aluno querer aprender, ele ser um aluno questionador e querer aprender, e isso cada vez tá mais distante, então tu também acabas algumas vezes entrando nessa onda do segue o ritmo.” (P8).

“Houve uma época em que eu entrei em confronto com a direção da escola, por “n” questões, e eu pensei em sair do colégio, parar, eu não tinha motivação, mas não pela profissão em si, as relações pessoais pra mim são muito importantes[...]. Aumentei o número de faltas, aumenta o número de doenças, entendeu? Aumenta o número de negligência, não é negligência do trabalho, mas por exemplo assim, “professor, o que que é hoje?” Ah, vocês querem jogar futebol hoje, vocês querem jogar vôlei, então vocês joguem vôlei lá, só que eu não aceito ninguém parado[...].” (P6).

É possível observar que no contexto dos docentes envolvidos nesta pesquisa, em determinados momentos de suas trajetórias houve um afrouxamento de suas responsabilidades pedagógicas como docentes e conseqüentemente uma diminuição do envolvimento destes durante as aulas, nos quais suas práticas tomaram contornos muito similares às práticas de desinvestimento pedagógico. Momentos estes marcados pela presença de doenças, estresse, relações interpessoais conflituosas, sejam com alunos e/ou colegas de trabalho, bem como por limitações estruturais, neste sentido, os achados de Nascimento e Both (2009) corroboram com o que pode ser evidenciado nesta pesquisa ao identificar que o mal-estar docente está intimamente conectado às condições de trabalho do professor, discriminando a carga de trabalho, às condições para sua execução e os relacionamentos pessoais com alunos e demais colegas dentro de seu ambiente profissional.

Na complexidade deste cenário de atuação docente confundem-se diversos aspectos atrelados à imagem do professor e à sua atuação profissional. Um destes elementos refere-se a luta pelo reconhecimento social, a qual em muitos casos pode levar o docente a um estado de rebaixamento passivo, sentindo-se desrespeitado e criando sofrimento pela condição de privação de direitos e degradação da autoestima (FARIA; MACHADO; BRACHT; 2012). Se por um lado estas situações de desrespeito podem desencadear uma luta pelo reestabelecimento de novas condições para mudança deste cenário, por outro, contribuem para um estado de situação paralisante na qual o docente abdica de lutar e permanece em tolerância passiva, em outras palavras, imobilizado (HONNETH, 2003).

Outro aspecto diz respeito ao esgotamento profissional, na qual a prática do absentéismo apresenta-se como fator recorrente. Para Maslach e Jackson (1981) o esgotamento profissional pode ser caracterizado como uma resposta à tensão emocional crônica marcada pelo esgotamento físico e/ou mental, por uma atitude fria e despersonalizada em relação às pessoas, bem como um sentimento de não adequação em relação às tarefas a serem realizadas. Contudo, esta ação em alguns casos é concebida como uma estratégia de sobrevivência no sistema, tal fato pode estar refletindo um processo, uma situação dramática que enfrentam muitos professores de Educação Física: a Síndrome do Esgotamento Profissional (SANTINI; MOLINA-NETO, 2005).

Na medida em que o fenômeno do esgotamento profissional toma proporções cada vez mais abrangentes e afeta de forma crucial o exercício da profissão no magistério, para Lapo e Bueno (2003) o reconhecimento e valorização da atividade docente por parte dos alunos, pais e sociedade, bem como a garantia de condições satisfatórias para o trabalho são fundamentais para o bom desempenho do professor, elementos estes que poderiam colaborar para a não ocorrência de grande parte dos casos de esgotamento identificados na literatura.

Já P2 e P4 apesar de não relatarem a utilização de práticas de desinvestimento destacam igualmente suas percepções sobre os motivos que poderiam os levar eventualmente a realizarem tais ações:

“Eu imagino um descontentamento da pessoa com aquilo que tá fazendo, porque a gente vai ter o “largobol” na educação física como vai ter em outras disciplinas e em outras áreas, eu acho que quando tu gosta do que tu faz tu vai fazer, vais tentar fazer bem feito, nem sempre o cara vai conseguir, mas tu vai tentar fazer um trabalho legal” (P4).

“Incompatibilidade profissional, eu diria talvez, não é meu chão mas eu entrei aqui, não tenho tempo mais pra fazer outra coisa, é onde eu estou, mas não é bem meu chão, talvez, eu acho que talvez todas essas questões aí sociais, políticas, econômicas, ganho pouco, estou me incomodando, então uma concepção assim, também não vou dar a minha vida aqui não, vou fazer de uma forma, estou sendo injustiçado, então também não vou dar tudo que eu tenho” (P2).

Apesar do gosto pela profissão ser destacado como fator fundamental por estes docentes para a não realização de tais práticas, os demais professores que destacaram um grande apreço pela área de EF igualmente passaram por momentos em que o entrelaçamento de alguns fatores junto de alguns determinantes implicou em práticas de desinvestimento pedagógico. O estudo de Souza et al. (2018) reforça a premissa de que o ambiente de trabalho destes docentes influi significativamente na ocorrência ou não ocorrência destas práticas, não discriminando apenas a estrutura física, porém, as relações com os demais professores, alunos e equipe pedagógica como aspectos significativos.

3 - Manutenção da atuação docente: antigas práticas, novos significados

Neste contexto de pesquisa torna-se fundamental compreender como os professores constroem estratégias para permanecer em seus postos de trabalho, no sentido de identificar um perfil de investimento em suas práticas pedagógicas, caracterizado, segundo Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018), pelo exercício constante das funções docentes, próprias à disciplina que ministra, e sua articulação com o currículo escolar.

Indicador Remuneração e Formação continuada

Identificou-se em alguns relatos destes professores a tentativa de manutenção da qualidade do seu trabalho, independentemente dos fatores restritivos à sua atuação, conforme destaca P4:

“[...]A gente não tem a remuneração que deveria ter por lei mas nem por isso, não é, se eu ganhasse o que eu deveria ganhar o meu trabalho não seria melhor por causa disso, e se eu deixasse de receber como já aconteceu em períodos assim de pós-greve por exemplo, também não deixei de dar a minha aula da mesma forma.” (P4).

“Eu entendo que o aluno veio e ele quer ter aquela aula de Educação Física, alguém tem que proporcionar algo, enquanto eu sou profissional, se eu ganho pouco, se eu ganho muito, não importa, eu tenho que tentar proporcionar, é a minha profissão, se eu fosse um médico eu não poderia fazer uma cirurgia relapsamente[...]” (P2).

“Eu procuro dentro da minha mediocridade fazer o melhor possível, eu não admito chegar e dizer, ah meu salário tá parcelado, meu salário tá pequeno, ah não me pagam o piso, o aluno não, o aluno tem que receber o melhor de mim, mesmo que eu seja fraco, o resto eu luto através do sindicato, do judiciário[...]” (P6).

As afirmações realizadas por estes docentes relacionadas principalmente à sua remuneração, coadunam com os valores da profissionalização docente descritos por Contreras (2002). Sendo a primeira das dimensões da profissionalidade docente a obrigação moral, seguido do compromisso com a comunidade e a competência profissional. Ainda segundo o autor supracitado, a obrigação moral diz respeito aos aspectos éticos e afetivos da prática educativa, já o compromisso com a comunidade envolve todo uma conexão entre seus pares e a sociedade. O desenvolvimento destas dimensões pode contribuir para legitimação da profissão e sua consequente valorização, pois reafirmam valores e princípios atrelados à docência.

Ainda dentro da temática do investimento pedagógico, a formação continuada apresenta-se como um estímulo indispensável para que o profissional se mantenha atualizado, sendo fator importante para manutenção de um perfil de investimento pedagógico (FARIA, BRACHT e MACHADO, 2010; SOUZA et al., 2018). Neste sentido, P1, P4, P6 e P8 afirmaram buscar, dentro de suas possibilidades, constante aperfeiçoamento, sejam através de pesquisas por diferentes atividades na internet, oficinas de formações continuadas, participação em eventos científicos etc. Os mesmos destacam o importante papel das formações oferecidas aos professores do município, sejam em parceria com a ESEF/UFPEL (Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas) ou com instituições privadas. A fala da P8 sinaliza alguns destes aspectos evidenciados:

“As formações continuadas elas te ajudam a te motivar, tu vê coisas novas, conversa com outros colegas, tu sabe de outras realidades[...]. A questão da formação continuada é mais mesmo assim de tu sair um pouco da questão da rotina, do diário, da sala de aula, a cada 45 minutos tu troca pra outra turma e adapta, e troca e adapta.” (P8).

Já P2, P5 e P6, em vias de aposentadoria, apesar de demonstrarem grande gosto pela profissão e uma dedicação constante no que fazem, reconhecem que já não mais conseguem atuar com o mesmo rendimento e empenho de outrora, não mais participando de formações continuadas, cursos de aperfeiçoamento e dedicando tempo para pesquisas de atividades. Estes professores passam lentamente por um processo de desinvestimento da profissão, o que é diferente do estado de desinvestimento pedagógico abordado anteriormente. Nesta fase da carreira identificada por Huberman (2000), a atuação profissional vai perdendo lentamente a centralidade e o professor passa a investir em outros projetos pessoais.

Um fato destacado por P2 e P8 refere-se a algumas limitações que enfrentam, como a sua carga horária de trabalho que, somada aos compromissos particulares desestimulam e inviabilizam sua busca por aperfeiçoamento fora do ambiente escolar, como a participação em eventos e formações. Diante disso, percebe-se que há uma estrutura que não favorece o aperfeiçoamento docente, sendo forçoso reconhecer que é preciso levar em conta a “realidade difícil vivida por muitas escolas e o fato de que o professor de hoje é resultado de muitas décadas de descaso com a educação, durante as quais o seu salário foi rebaixado, sua carga de trabalho aumentada, a formação aligeirada, e sua posição na sociedade, deteriorada.” (CAMPOS, 2008, p. 122). Isto implica em fatores dificultadores para o aperfeiçoamento docente e conseqüentemente para o investimento pedagógico destes.

Indicador Liberdade discente e Aula livre

Outra questão igualmente relacionada ao investimento pedagógico, diz respeito a negociação de conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física, tais ações exploradas pelos docentes como uma moeda de troca, espécie de estratégia de negociação para manutenção da atuação docente junto dos alunos em razão, principalmente, da falta e/ou dos diferentes interesses entre os mesmos.

“Na maioria das vezes eu chego com uma proposta de aula, mas a gente consegue fazer “um meio de campo” assim pra uma negociação com eles, também porque algumas vezes eles tem um outro interesse.” (P4).

Quando estas negociações de conteúdos não são realizadas somente durante um espaço de tempo das aulas entra em jogo a questão da aula livre, caracterizada como um período de aula em que não há participação direta do professor de Educação Física, nem na metodologia, nem dos conteúdos, conforme destaca a P1:

“[...]já, vocês vão ter um período aí de aula livre e nos outros dois vocês vão fazer atividade, e aí começou a funcionar lá e aí eu já trouxe pra cá. [...] eu queria na minha proposta pra aula livre, é que eles escolhessem a atividade né, mas não escolher se quer ou não fazer, e aí tem dias que ele até aceita.” (P1).

“Hoje eu faço, vocês param, me escutam e na próxima eu deixo livre pra vocês. Às vezes funciona bem, é uma forma né, as vezes tu tem que negociar com eles. Às vezes é interessante essa troca, é uma forma de fazer com que eles participem da tua aula mais ativamente” (P3).

“Eles tinham me pedido aulas livres, nesse caso, e aí eu tá, hoje a gente vai fazer uma aula livre, “e o que a gente vai fazer?” – “ah vamos jogar vôlei”, só que a diferença era que era só o jogo, não tinha nenhuma atividade, trabalhar fundamento, mas estava trabalhando tática junto porque eu não deixava de intervir na atividade[...]” (P4).

“Claro, tranquilo, mas como uma negociação [referindo-se a aula livre], [...] mas nunca abandonar os alunos assim entendeu, porque aí eu já acho que seria desleixo mesmo, mas eu não acho que seja uma coisa assim de outro mundo deixar os caras jogar o que eles tão afim.” (P5).

Percebe-se a utilização dos recursos de concessão do poder de decisão aos alunos como estratégia para manutenção da atuação docente, a qual se dá através de combinados entre estes e o professor, seja alternadamente, sugerindo que há aulas em que o professor decide as atividades e aulas em que os alunos decidem, bem como de tantas em tantas aulas a utilização destes recursos. O estudo de Pereira (1999) já evidenciava esta estrutura sistemática de aulas livres em algumas escolas na cidade de Pelotas, caracterizada não só pela liberdade de escolha dos conteúdos como pela falta de intervenções do professor. Não muito diferente desta realidade, porém num espaço de tempo mais próximo da realização deste estudo, Fortes et al. (2012) igualmente identificaram a estrutura das aulas livres e de momentos livres nas aulas de Educação Física, marcados também pela falta de intervenções sistemáticas do professor, apresentando características do que convencionou-se chamar de “largobol”.

O estudo de Daolio e Oliveira, (2014) evidenciou que o contexto de resistência dos alunos aos conteúdos e/ou em relação a forma de trabalho utilizada pelo professor, contribuía para a formação do que os autores chamaram de “periferia de quadra”, ou seja, quando os alunos não necessariamente estavam no entorno do espaço de ensino, porém, suas ações não estavam conectadas a proposta de aula do docente. Estes mesmos motivos foram identificados na pesquisa exploratória de Pereira (2016), na qual a negociação e a necessidade de aulas livres provinham de circunstâncias similares, bem como no estudo de Altmann, Ayoub e Amaral (2011), em que conteúdo e metodologia também foram determinantes para o envolvimento discente nas atividades.

Entretanto, cabe destacar que uma importante questão dentro da temática das práticas de desinvestimento pedagógico no contexto desta pesquisa não esteja relacionada ao fato do aluno ter uma aula livre ou de poder escolher o que fazer durante determinado período desta, mas sim, a falta de intervenção sistemática docente e a falta de objetividade pedagógica identificada em muitos casos. Tal fato é abordado por P6 ao afirmar que também se utiliza da aula livre, contudo, acrescenta que possui sérias divergências com o que é preconizado na formação universitária, no sentido de permitir que o aluno possa ter essa liberdade de escolha e/ou em outros termos, o poder de decidir:

[...]tu tem que continuar sendo o mediador, não se ausentar, se tu te ausentar, aí nem a aula dirigida tu dá, ó, tem que fazer o toque assim, aí o cara pega a bola e atira de qualquer jeito e tu não fala nada, qual é a diferença dessa aula pro “largobol”, me diz, não tem nenhuma, então é muita hipocrisia na nossa área, demais, é muito fingimento. Eu trabalho assim, não sempre assim, tem a aula tradicional, em fila, eu procuro mesclar tudo, eu filtro (P6).

Segundo Farial et al. (2010) mesmo diante das dificuldades que muitos professores enfrentam, pode-se perceber que alguns destes ao longo de sua atuação profissional conseguem construir, por meio de (re)significações e contextualizações de teorias e práticas já existentes, uma prática pedagógica que busque romper com a ideia tradicional de ensino nas aulas de EF escolar. Neste sentido, não necessariamente coaduna-se com a ideia de que estas são práticas inovadoras, pois conforme observou-se anteriormente já haviam sido identificadas por Pereira (1999), caracterizando-se neste contexto de investigação como tentativas isoladas decorrentes da resistência encontrada nos contextos de atuação destes profissionais, ou seja, antigas práticas com novos significados.

Ao prosseguir com sua explanação, tanto P2 quanto P5 e P6 destacam elementos importantes, os quais esclarecem a utilização da liberdade com a sua função pedagógica e/ou como forma de absenteísmo, sobrevivendo a rotina da escola, ou seja, o professor cansado, esgotado em função de alguns fatores opta por preservar sua saúde ao envolver-se pouco com as ações durante as aulas, visando a permanência na profissão.

“Tem aluno que no jogo de vôlei ele se esconde, se botar uma rede ele se esconde tem aluno que no ”largobol” [em alusão aos momentos livres durante as aulas], três corta ele joga, ele participa, tem aluno que no torneio não participa, tudo tem a sua função pedagógica, liberdade, essa é a palavra chave, mas tem que ter um fundamento. Às vezes eu estou esgotado, como eu te disse, tive uma mãe com alzheimer na minha casa, às vezes eu chego aqui, bá, da pra ti pegar a 7ª, eu já peguei 4º ano com oitavo ano, então o “largobol” é uma facilidade” (P6).

“[...]uma coisa que tu pode aproveitar, a aula livre entre aspas, tá, tem aquele cara que não quer fazer nunca, de repente todo mundo tá fazendo o que gosta e tu vai lá e conversa com o cara, tu pega o cara e dá um estímulo, joga vôlei com ele, às vezes esse tipo de aluno precisa, entendeu, relação direta, o cara ah não gosto de jogar, de repente ninguém tá jogando vôlei, mas eu jogo contigo, aí de repente aquele cara vai, e isso favorece os outros que tão lá fazendo uma coisa, ah eu também quero fazer”(P5).

“Eu teria o “largobol” positivo, tu fez o que tu quis, tu alcançou os teus objetivos, tu trabalhou tal, hoje é circuito, aí vai ter o circuito tal e tal, e no final aqueles 15 minutos é com vocês mano, pode jogar a vontade. Eu acho que esse “largobol”, eu uso, eu faço e eu conquisto algumas coisas, tipo assim também, não fez aquela outra parte pode esquecer, não vai jogar depois, então uma coisa assim, bem contrabalanceada[...].” (P6).

Diante destas assertivas, é preciso compreender que os professores situam-se no fio de uma navalha com a utilização de práticas que consistem na concessão do poder de decisão aos alunos, se por um lado estas estratégias são utilizadas para obter maior adesão destes nas aulas, como recurso pedagógico por entender que não há maiores problemas nesta ação, ou ainda, como forma de resistência às condições impostas pelo sistema, há de se destacar que o maior detalhe neste contexto são as aproximações do professor com o seu compromisso pedagógico, a de não abandonar o seu posto independente da metodologia/estratégia por ele utilizada para a sua atuação, conforme elucidou o P6 em sua última fala, o largobol, ou seja, as práticas de desinvestimento tornam-se tentadoras em um contexto de dificuldades e estresse vivenciados em alguns períodos da carreira por estes docentes, podendo caracterizar fugas temporárias/absenteísmo como uma forma de manterem-se em seus postos.

Perrenoud (1999, p. 68) explicita a importância de dar voz aos alunos e sugere que “A negociação é uma forma não só de respeito para com eles, mas também um desvio necessário para implicar o maior número possível de escolares nos processos de aprendizagem”. Contudo, isso só funciona se o poder for realmente partilhado e se o professor escutar as sugestões e as críticas dos alunos, lidando de forma adequada com estas circunstâncias, estando presente durante todo este processo.

Indicador Permanência na profissão

Neste ponto final do estudo os docentes destacam, de forma sintética, os motivos pelos quais permanecerem em sua profissão, sendo importante a identificação destes fatores para compreensão dos fenômenos abordados anteriormente. Em muitos casos, os professores apontam a estabilidade financeira, perspectiva de progressão na carreira entre outros fatores como preponderantes para permanência em suas atividades profissionais (FOLLE; NASCIMENTO, 2009). Assim sendo, percebe-se que apenas a P3 tem manifestado descontentamento quanto à profissão apresentando constante desmotivação e diminuição do investimento pedagógico/profissional.

“Eu sei que que eles podiam ter aulas melhores sabe, eu tenho essa criticidade de perceber que nem sempre a minha aula é boa e eu acho que poderia ser melhor e eu acho que eles merecem. Só que no momento eu me sinto tão desmotivada que eu não tenho vontade de querer melhorar, eu quero é sair entendeu? Eu quero é achar outra coisa pra fazer que não seja seguir dando

aula. Não me vejo futuramente dando aulas, mas eu sei, estando aqui dentro o quão importante é essa função [...]” (P3).

Cabe destacar que esta docente inicialmente manifestava interesse de ingressar na área da fisioterapia, tendo encontrado na Educação Física algo mais próximo de seu anseio profissional, porém, ainda assim não demonstra maior interesse em seguir na profissão apesar de reconhecer sua importância. Com efeito, a profissão docente, que há muito havia perdido o antigo prestígio, passa em muitos casos a ser considerada como algo provisório, uma ocupação não desejada aceita na falta de outra (NÓVOA, 1992; CAMPOS, 2008). Arelado a este fato, percebe-se o diferencial da atuação do professor quando há afinidade pela área e o gosto pela profissão, fato mencionado pela própria P3.

Já os demais professores identificaram relações positivas com a profissão e os alunos como fatores determinantes para a manutenção destes em sua profissão:

“[...]tirando essa parte da estrutura mesmo, da gente não ter a quadra coberta, pra mim é assim, o que eu sempre quis realmente. Eu gosto e os alunos também, são uns amores, todos.” (P1).

“Eu acho que a minha motivação é isso, é de fazer o que eu gosto de fazer mesmo, que é tá em sala de aula.” (P4).

“É o convívio com eles[alunos], é o esporte, tudo, não consigo me imaginar fazendo outra coisa nem parando de fazer isso aí.” (P6).

“Eu gosto de Educação Física, tô cansada, mas eu não tô cansada da Educação Física, tô cansada do sistema.” (P8).

“É a minha profissão, eu assumi isso, eu curto, eu vivo, além de eu ficar com eles, tá vivendo aquilo, eu sei o que acontece numa aula de Educação Física, eu sei os níveis deles, eu sei das relações dificultosas entre eles, eu conheço eles na íntegra[...]” (P2).

“Eu gosto de estar com os jovens, eles me estimulam, a gurizada, apesar de claro, eles te cansam, te exigem, mas isso é bom, é a vida que tá ali né.” (P5).

“O trabalho é perfeito, a maneira com que te tratam alguns políticos e a remuneração é que é o problema, as crianças são uma maravilha.[...] Pra mim é a melhor profissão do mundo, não existe. Aluno é a melhor coisa do mundo. Dá trabalho, dá, que nem filho[...]. As pessoas não tem ideia quando tu tá aqui e o aluno olhando, - professor, o que que tu tem? - Bá, tá louco, isso é vida bicho.” (P6).

Pode-se perceber nas falas dos docentes que os alunos e as relações estabelecidas com estes constituem-se como fatores de suma importância, os quais estimulam os docentes a permanecerem em seus postos. De certa forma presencia-se certa ambiguidade, se por um lado a relação com o aluno mostra-se como fator crucial para permanência na profissão, por outro, esta mesma relação em alguns momentos é fator influenciador nas práticas de desinvestimento pedagógico em função da resistência que oferecem aos conteúdos e/ou a forma de trabalho do professor.

Não obstante, Sousa (2004) em sua pesquisa com professores de EF observou que apesar de perceberem a insatisfação destes com suas condições de trabalho, como estrutura e organização da instituição de ensino, a satisfação dos mesmos após a aula estava vinculada à compreensão dos objetivos do tema abordado e à satisfação dos alunos, bem como às características positivas da própria participação dos escolares. Conjectura-se que o fato do professor de Educação Física lidar com movimento humano, estando este, segundo Almeida et al. (2012) atrelado ao prazer, alegria e diversão, aliado às relações de confiança e afetividade entre docente e aluno como elemento essencial para que se estabeleça uma relação de maior intimidade/amizade entre estes, fato evidenciado por Amado et al. (2016), tais apontamentos permitem supor que em muitos casos o entendimento do contexto e das dificuldades de cada aluno faça com que o professor, apesar de inúmeras circunstâncias desfavoráveis a sua atuação e de até algumas

tensões nas relações com os mesmos optem por permanecer em seus postos e motivados a seguirem na profissão.

CONCLUSÃO

Na intenção de explorar as percepções e vivências de professores em relação às práticas de desinvestimento pedagógico e abandono profissional identificou-se que os motivos de entrada na profissão influem consideravelmente no desejo de permanência do professor em sua profissão e na manutenção de um perfil de investimento pedagógico, apesar da existência de fatores restritivos à sua atuação profissional. Além disso, foi possível perceber certa ambiguidade neste estudo, a primeira diz respeito aos alunos e a relação destes com os docentes como motivo de permanência profissional e ao mesmo tempo como elemento influenciador nas práticas de desinvestimento pedagógico, não obstante, a questão da utilização da liberdade através de aulas livres e/ou momentos livres durante as aulas, as quais apresentam-se ora como uma fuga temporária do compromisso docente visando aliviar e/ou não ampliar um estado de estresse e de mal-estar, ora como recurso necessário para a manutenção da atuação docente em função de interesses distintos dos alunos.

As formações continuadas apresentaram-se como uma importante estratégia para que os professores compartilhassem suas experiências e angústias, permitindo que renovem suas práticas pedagógicas e consequentemente suas estratégias de atuação. Dentro do mesmo contexto, atenta-se para a importante influência que às condições de trabalho e as relações interpessoais dentro das instituições de ensino exercem no quadro de saúde dos docentes, e por consequência em suas práticas pedagógicas. Observa-se a necessidade de melhorias no que diz respeito a estrutura física das instituições escolares, bem como a importância de explorar práticas coletivas que visem integrar e fortalecer as relações entre os sujeitos envolvidos no contexto escolar, de forma a prevenir a ocorrência do mal-estar docente e do esgotamento profissional.

Desse modo, a aula livre e os recursos de concessão de poder de decisão aos alunos emergem neste estudo como uma importante ferramenta a ser explorada em contextos distintos, cabendo ao professor a prudência na sua utilização para estimular o desenvolvimento dos seus alunos, quando assim for pertinente.

Por fim, destaca-se que este estudo procurou lançar novos olhares sobre antigas práticas na EF escolar, contribuindo na compreensão deste fenômeno multifatorial, o qual ainda se faz presente na rotina de inúmeras instituições de ensino. Sugere-se que novos estudos busquem aprofundar esta realidade, permitindo o entendimento das relações entre docentes e os demais indivíduos no dia-a-dia da rotina escolar e as práticas de desinvestimento pedagógico.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. B., Tucher, G., Rocha, C. A. Q., & Paixão, J. A. (2012). Percepção discente sobre a educação física escolar e motivos que levam à sua prática. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 10(2).
- Altmann, H., Ayoub, E., & Amaral, S. C. F. (2011). Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"?. *Estudos feministas*, 491-501.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2016). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo*, (8), 75-86.
- Bardin, L. (2009). Análise de conteúdo. rev. e atual. *Lisboa: Edições*, 70, 3.
- Both, J., & do Nascimento, J. V. (2009). Intervenção profissional na educação física escolar: considerações sobre o trabalho docente. *Movimento*, 15(2), 169-186.

- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em: <http://inep.gov.br/ideb>. Acesso em: Agosto. 2019.
- Campos, M. M. (2008). Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. *Retratos da Escola*, 2(2/3).
- Darido, S. C. (2012). Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. *UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica*, 16, 21-33.
- Faria, A. B., Bracht, V., & da Silva Machado, T. (2010). Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas?. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12(1), 11-28.
- Fensterseifer, P. E., & Da Silva, M. A. (2011). Ensaio o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 33(1).
- Folle, A., & do Nascimento, J. V. (2009). Aderência à profissão educação física: estudos de casos do magistério público estadual de Santa Catarina. *Journal of physical education*, 20(3), 353-365.
- Gatti, B. A. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista internacional de formação de professores*, 1(2), 161-171.
- González, F. J., & Fensterseifer, P. E. (2006). Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA: REPENSANDO LA EDUCACIÓN FÍSICA, 2006, Córdoba. Actas del Congreso de Educación Física: repensando la Educación Física. Córdoba: Ipef, 734-746.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed34.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. *Vidas de professores*, 2, 31-61.
- Machado, T. S., Bracht, V., A. Faria, B., Moraes, C., Almeida, U., & Almeida, F. Q. (2010). As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Movimento*, 16(2), 129-147.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Medeiros, R. N. (2004). Professores-profissionais e profissionais-professores a construção de um professor. *Linhas, Florianópolis*, 5(2), 253-272.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144.
- Oliveira, R. C., & Daolio, J. (2014). Na “periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola. *Pro-Posições*, 25(2), 237-254.
- Pereira, F. M. (1999). Nível médio de ensino: aulas de educação física como espaço de concretização pedagógica no cotidiano escolar. *Pensar a prática*, 2, 136-155.
- Pereira, A. M. T. B. (2002). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. Casa do Psicólogo.

- PEREIRA, O. A. (2017). Metodologias de ensino na Educação Física escolar: da aula dirigida à aula livre. Trabalho de Conclusão de Curso. Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- Perrenoud, P. (1999). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed.
- Pich, S., Schaeffer, P. A., & de C, L. P. (2013). O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. *Educação*, 38(3), 631-643.
- PRADO, J. M. (2007). Representação socioeconômica e expectativas sobre o mercado de trabalho dos acadêmicos do curso de Educação Física da UNOPAR–Arapongas 2006. *Revista da educação física*, 18, 213-216.
- Santini, J., & Neto, V. M. (2005). A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 19(3), 209-222.
- Santos dos, N. Z., Bracht, V., & de A, F. Q. (2009). Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, 15(2), 141-165.
- Silva, M. S., & Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1).
- Sousa, J. L.C. (2017). Aula de Educação Física: Oque o professor sente e pensa. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (28-29), 77-87.
- Souza, S. P., do Nascimento, P. R. B., & Fensterseifer, P. E. (2018). Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. *Motrivivência*, 30(54), 143-159.
- Souza-Neto de, S., & Benites, L. C. (2005). Educação Física e formação profissional. *Lecturas: Educación física y deportes*, (81), 15.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Editora Vozes.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2007). Métodos de pesquisa em educação física. Tradução de Denise Regina de Sales e Márcia dos Santos Dornelles. 5ª edição. Porto Alegre. Artmed.
- Valle, I. R. (2007). Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87(216).

Normas Revista “Educación Física y Ciencia”

El registro y el inicio de sesión son necesarios para enviar elementos en línea y para comprobar el estado de los envíos recientes. Ir a Iniciar sesión a una cuenta existente o Registrar una nueva cuenta.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- La petición no ha sido publicada previamente, ni se ha presentado a otra revista (o se ha proporcionado una explicación en Comentarios al editor).
- El fichero enviado está en formato OpenOffice, Microsoft Word o RTF.
- Se han añadido direcciones web para las referencias donde ha sido posible.
- El texto tiene interlineado 1,5; el tamaño de fuente es 10 puntos; se usa cursiva en vez de subrayado (exceptuando las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas están dentro del texto en el sitio que les corresponde y no al final del documento.
- El texto cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las Directrices para autores/as, que se pueden encontrar en Acerca de la revista.
- El envío responde a la convocatoria en curso.

Directrices para autores/as

Educación Física y Ciencia (en línea, ISSN 2314-2561) es una revista científica electrónica de periodicidad trimestral (enero, abril, julio y octubre) editada por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Publica artículos originales e inéditos, en idioma español, portugués e inglés (siempre y cuando sea la lengua materna del autor o la autora), sobre temas procedentes de la Educación Física y otras disciplinas científicas afines, buscando contribuir al avance del conocimiento disciplinar.

La revista, que comenzó a editarse en el año 1995, está dirigida a investigadores, docentes, directivos, funcionarios, profesionales y estudiantes de Educación Física. Sus contenidos están disponibles en línea en el repositorio institucional Memoria Académica (<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Todas las contribuciones son sometidas a un sistema de evaluación de doble ciego (evaluadores externos). El Consejo Editorial se reserva el derecho de aceptar o no los trabajos, de conformidad con el alcance temático y el cumplimiento estricto de las normas editoriales. Las opiniones emitidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

La aceptación del manuscrito por parte de la revista implica la no presentación simultánea a otras revistas u órganos editoriales y la cesión no exclusiva de los derechos patrimoniales de los autores en favor del editor, quien permite la reutilización, luego de su edición, bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>). Se puede compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y crear a partir del material otra obra), siempre que: a)

se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) no se usen para fines comerciales; c) se mantengan los mismos términos de la licencia.

La cesión de derechos no exclusivos implica también, la autorización por parte de los autores para que el trabajo sea depositado en el repositorio institucional Memoria Académica <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/> y difundido a través de las bases de datos que el editor considere adecuadas para su indexación, con miras a incrementar la visibilidad de la publicación y de sus autores.

Asimismo, la revista permite e incentiva a los autores a depositar sus contribuciones en otros repositorios institucionales y temáticos, con la certeza de que la cultura y el conocimiento es un bien de todos y para todos.

1. Envíos

Educación Física y Ciencia acepta trabajos inéditos en español, portugués e inglés (respondiendo a la Convocatoria abierta). Todos los manuscritos deberán prepararse en cualquier procesador de texto del tipo especificando en que programa se trabaja (Propuesta Word, Open Word o compatible). El tamaño de página será A4 (29,7 x 21 cm), en sentido vertical, con 2,5 cm en los márgenes superior e inferior y con 3 cm en los márgenes izquierdo y derecho. Se utilizará el tipo de letra Times New Roman, tamaño 10, sin sangría de primera línea y se escribirá el texto con interlineado 1,5. Las páginas se numerarán consecutivamente en el centro de la parte inferior. La cantidad máxima de páginas permitidas es de 20 como máximo.

El formato de todo el texto (incluyendo título, autores, filiación, etc.) debe estar justificado. Utilice solamente letra regular, evitando las mayúsculas en bloque, las letras negrita o cursiva, el subrayado de texto, etc., a excepción de las formas permitidas para la puesta de relieve (véase más adelante el apartado e.xi).

2. Presentación de manuscrito

Se enviará sólo un documento que incluirá:

- a. Portada
- b. Portada anónima
- c. Resumen y palabras clave
- d. Resumen y palabras clave traducidos
- e. Texto (tablas, y figuras incluidas en el mismo)
- f. Referencias bibliográficas

a. Portada

i. Título en el idioma del texto: debe ser representativo del contenido, en lo posible no mayor de 10 palabras. Si es necesario, puede agregarse un subtítulo de longitud similar. Debe estar en Time New Roman 12.

- ii. Título traducido: si el título indicado en el punto i está en español o portugués, se agregará una traducción al inglés. Si está en inglés, se agregará una traducción al español.
- iii. Nombre(s) y apellido(s) completos del autor o los autores.
- iv. Filiación y país de cada uno de los autores, indicando a qué autor corresponde determinada filiación.
- v. Nombre del autor a quien debe dirigirse la correspondencia, así como su dirección postal y electrónica.

b. Portada anónima

- i. Título y subtítulo en el idioma del texto, igual al indicado en el punto.
- ii. Título y subtítulo traducido, igual al indicado en 2.a.ii Esta portada será la única enviada a los evaluadores, por lo tanto se omitirán los autores, su filiación y dirección.

c. Resumen y palabras clave

- i. En página aparte, se redactará un resumen de 200 palabras en el idioma del texto. Para los artículos originales se indicarán en el resumen, el objetivo, la metodología, los resultados y las conclusiones, debidamente resumidos.
- ii. Se agregarán no más de 5 palabras clave en el idioma del texto.

d. Resumen y palabras clave traducidos

- i. Si el resumen mencionado en 2.c se encuentra en español o portugués, se agregará una traducción al inglés. Si se encuentra en inglés se agregará una traducción al español.
- ii. Si las palabras clave mencionadas en 2.c se encuentran en español o portugués, se agregará una traducción al inglés de todas ellas. Si se encuentran en inglés, se agregará una traducción al español de todas ellas.

e. Texto

i. Secciones:

Para los artículos de investigación original se deberá dividir el texto en cuatro secciones: a) introducción, b) metodología, c) resultados y discusión y d) conclusiones.

ii. Tablas:

Se numerarán en forma consecutiva y con números arábigos. Se hará referencia a ellas desde el texto (Tabla 1, Tabla 2, etc.). Cada tabla deberá tener su propio título en la parte superior. En cada columna se indicará también el título de columna.

iii. Figuras:

Todas las ilustraciones (fotografías, diagramas, gráficos, dibujos, etc.) se designarán con el término figura y serán numeradas consecutivamente con números arábigos. Se hará referencia a ellas desde el texto (Figura 1, Figura 2, etc.). Las figuras deberán presentarse en archivos de imágenes (JPG, GIFF, etc.), de buena calidad. Cada figura deberá tener su propio título en la parte inferior. Aclarar la fuente (elaboración propia, otros).

iv. Agradecimientos:

no es obligatorio. En caso necesario, se incluirán al final del texto, antes de las referencias bibliográficas y debe ser breve. Los autores son responsables de solicitar los

permisos necesarios para mencionar los nombres de personas u organizaciones que, en su opinión, merezcan el agradecimiento.

v. Abreviaturas:

las abreviaturas se aclararán la primera vez que se usen en el texto, por ejemplo: Organización de Naciones Unidas (ONU). A partir de esta aclaración, se usará solamente la abreviatura. Se recomienda no abusar de ellas.

vi. Unidades de medida:

se usarán las unidades del sistema métrico decimal. Las unidades se indicarán con los símbolos aceptados por la Oficina Internacional de Pesos y Medidas (<http://www.bipm.org/en/bipm/>), por ejemplo: cm, m, h, g, kg (centímetro, metro, hora, gramo, kilogramo). Nótese que son símbolos y no abreviaturas, de modo que no terminan en punto.

vii. Números:

cada tres cifras se usará el punto como separador (2.284, 13.527). La coma se usará para indicar los números decimales (17,2 o 3.543,8). Se recomienda indicar solamente un decimal (35,7 y no 37,68).

viii. Notas al pie:

se recomienda no incluir notas al pie. Si es imprescindible, se deberán incluir con la función del procesador de texto. Los números de las notas se dispondrán sin paréntesis y pegadas a las palabras correspondientes. (Times New Roman 9, interlineado sencillo)

ix. Citas textuales:

las citas textuales deben incluirse entre comillas y se recomienda no abusar de ellas. En caso de superar los dos renglones, se escribirán en párrafo aparte con una sangría izquierda de 1,25 cm aproximadamente con interlineado simple.

x. Citas bibliográficas:

en el texto se indicará entre paréntesis el apellido del autor, o bien la sigla del autor institucional, seguidos por una coma y el año de publicación. Por ejemplo (Mannino, 2005), (IFLA, 2009). Si son dos autores se separará los apellidos con la conjunción & (González & Campanario, 2007). Entre tres y cinco autores, al citarlo por primera vez se nombrarán todos los apellidos, luego sólo el primero y se agregará et al. Ej: (González, Pérez, Rodríguez & Salomoni, 2009), en la siguiente citación corresponderá (González et al., 2009). Para seis o más autores se indicará el primero seguido por et al. (Golubic et al., 2008). Cuando se citan dos o más trabajos se separan por punto y coma (Kaplan, 2008; Neuberger y Counsell, 2002; Buela Casal et al., 2006). Cuando coinciden el autor y el año se distinguirá con una letra (Zeng y Zummer, 2009a,b). Si el apellido del autor se menciona como parte del texto, no se repite dentro del paréntesis de la cita bibliográfica, por ejemplo “De acuerdo con Foskett (1996) ...”. (De acuerdo con norma APA)

xi. Puesta de relieve:

a excepción de los casos que se indican en este apartado, no se aceptará la puesta de relieve (mayúsculas en bloque, subrayado, negrita, cursiva, etc.). Los únicos casos permitidos son los siguientes: Títulos de sección (Introducción, Metodología, Resultados y discusión, Conclusiones, Agradecimientos, Referencias bibliográficas, u otros): letra negrita. Títulos de apartado: letra regular. Término que se define en el texto, neologismo o término en lengua extranjera: letra cursiva.

f. Referencias bibliográficas

Para la redacción de las referencias, la revista acepta las directrices de la American Psychological Association (APA). El estilo APA de citación puede consultarse en

la Guía _____ para _____ citas _____ y _____ referencias.
Se ordenarán en una lista alfabética. Si coincidiera el primer autor, se ordenará por el segundo y el tercero; si fuera necesario diferenciar aún más, se hará por el año.

3. Envío del manuscrito

El nombre del documento llevará Apellido del primer autor, guión bajo y año de envío. Por ejemplo: Pérez_2018.doc. En caso de ser necesario los editores se contactarán con el/los autores para solicitarles las figuras, tablas o imágenes por separado. El envío debe hacerse exclusivamente registrándose como autor en esta plataforma y subiendo el artículo en doc, docx o rtf según se indica en los pasos a seguir del sistema. Deberá incluirse además una noticia biográfica de cada autor de no más de seis renglones que consigne título/s y cargo académico.

4. Proceso editorial y sistema de evaluación

Todos los manuscritos enviados online son recibidos por la Secretaría de Redacción, que se ocupa de acusar recibo al autor. Los trabajos son evaluados preliminarmente por el Consejo Editorial a fin de establecer si las temáticas se ajustan al alcance declarado por la revista y si cumple con las normas editoriales. En caso de no responder a este requisito, los aportes son rechazados. Cuando la primera evaluación es positiva, se escogen dos árbitros especialistas en el área para juzgar la calidad del trabajo. El sistema de evaluación adoptado por la revista es doble ciego (se conserva el anonimato de los autores y los evaluadores). Los criterios que los árbitros siguen en la evaluación son los siguientes:

- a. Cumplimiento del propósito enunciado
- b. Rigurosidad metodológica
- c. Calidad en el desarrollo de la temática
- d. Estilo, terminología y claridad expositiva
- e. Bibliografía

Los posibles resultados de la evaluación son cuatro, a saber:

- a. Aceptado sin cambios.
- b. Aceptado sujeto a modificaciones (no vuelve a pasar por la evaluación por pares, es evaluada por el Consejo Editorial a fin de comprobar los cambios).
- c. Rechazado ofreciendo al autor la posibilidad de modificarlo y volverlo a presentar, sujeto a nueva evaluación.
- d. Rechazado (se devuelve el manuscrito al autor, conjuntamente con los dictámenes de los jueces).

Cuando el resultado es "c", el manuscrito es devuelto al autor para que considere los cambios sugeridos por los árbitros. El envío de la nueva versión debe cumplirse en un plazo no mayor a treinta días. Luego el trabajo se pone a consideración de los árbitros. Se admitirán hasta dos rondas de evaluación. Cuando las evaluaciones son opuestas, el editor se encargará de enviar el trabajo a un tercer árbitro.

Una vez aceptado el trabajo, se informará a los autores el volumen y el número en el cual será publicado. La revista no cobra ningún canon por publicar en ella. La Secretaría de redacción se ocupa de corregir el estilo y los aspectos formales de cada

trabajo. El Consejo Editorial controla el proceso de evaluación y los cambios de las evaluaciones cuyos dictámenes hayan sido "b".

Aviso de derechos de autor/a

La aceptación de colaboraciones por parte de la revista implica la cesión no exclusiva de los derechos patrimoniales de los autores a favor del editor, quien permite la reutilización, luego de su edición, bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

La cesión de derechos no exclusivos implica también la autorización por parte de los autores para que el trabajo sea alojado en el repositorio institucional Memoria Académica y difundido a través de las bases de datos que el editor considere apropiadas para su indización, con miras a incrementar la visibilidad de la revista y sus autores.

Declaración de privacidad

Los nombres y direcciones de correo-e introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.