

# UM “OLHAR” SOBRE AS PRÁTICAS DE DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE PELOTAS-RS

## A “LOOK” AT PEDAGOGICAL DIVESTMENT PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT PELOTAS-RS MUNICIPAL SCHOOLS

Otávio Ávila Pereira **1**  
Franciele Roos da Silva Ilha **2**  
Mariângela da Rosa Afonso **3**

**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, as quais manifestam-se basicamente quando o professor de EF em seu espaço de atuação pedagógica apresenta uma postura descompromissada, em muitos casos, limitando-se a um mero fornecedor de materiais. Para consecução deste objetivo oito docentes de diferentes instituições de ensino foram entrevistados. Observou-se que o fenômeno se manifestou em variados contextos, ora como estratégia de sobrevivência docente em razão das condições de trabalho 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 compreender fortalecer as relações profissionais e afetivas entre os envolvidos no contexto escolar, bem como a necessidade de melhorias estruturais, visando diminuir a incidência deste fenômeno no contexto investigado.

**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 Pelotas Municipal Education Network for pedagogical divestment activities, which manifest themselves when PE teacher in his pedagogical practice adopts an uncompromising language, in many cases limiting himself to a material provider. To achieve this goal, eight teachers from different educational institutions were interviewed. It was observed that the phenomenon manifested itself in various contexts, sometimes as a strategy for teaching survival due to working conditions and conflicting interpersonal relationships and sometimes as a pedagogical resource aiming at obtaining greater adhesion of students in classes. In this way, attention is paid to the need to adopt practices that aim to understand the strengthening of professional and affective relationships between those involved in the school context, as well as the need for structural improvements, aiming to reduce the incidence of this phenomenon in the investigated context.

**Keywords:** Pedagogical Practice. Physical Education. Hindering Factors. Teaching Performance.

Mestre em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas. **1**  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1678552189225870>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8242-0142>.  
E-mail: [oapereira@outlook.com](mailto:oapereira@outlook.com)

Doutora em Educação, Universidade Federal de Pelotas. **2**  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5370821019842563>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6016-4259>.  
E-mail: [francieleilha@gmail.com](mailto:francieleilha@gmail.com)

Doutora, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **3**  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5202830028335096>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8853-719X>.  
E-mail: [mrafonso@gmail.com](mailto:mrafonso@gmail.com)

## 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 ampliam-se e a escola e seus respectivos trabalhadores passam a ter de desempenhar diferentes papéis. 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 acarreta num conjunto 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 diversidade e complexidade educacional alguns fenômenos são identificados e tornam-se alvo de estudos. 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 reconhecido pela sua presença “ausente”, ou seja, muitas vezes está em seu posto de trabalho, entretanto, não cumpre integralmente suas funções. Certas práticas conhecidas na Educação Física por termos como “pedagogia das sombras” (SILVA; BRACHT, 2012) e rola-bola (DARIDO, 2012) são utilizadas para discriminar os professores que se enquadram neste fenômeno. 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 (DARIDO, 2012, 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 encontrar-se em estado de desinvestimento pedagógico em dada realidade, por razão de inúmeras barreiras e dificultadores à sua atuação, bem como em estado de atuação regular (o qual chamaremos de estado de investimento pedagógico), 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, definindo como multifatorial o contexto que influi na ocorrência das práticas de desinvestimento pedagógico e abandono profissional. 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, num primeiro ver concebida como omissa e 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 docentes e no significado atribuído a tais práticas. Santini e Molina-Neto (2005) evidenciam uma postura aparentemente omissa como estratégia de sobrevivência no sistema por professores em estado de esgotamento profissional, já Perrenoud (1999) 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, através de um pequeno afastamento docente, o que é diferente de abandonar seu posto deixando-os desamparados.

Em outras palavras, constitui-se como parte das funções do professor 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 têm 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 isto, 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.

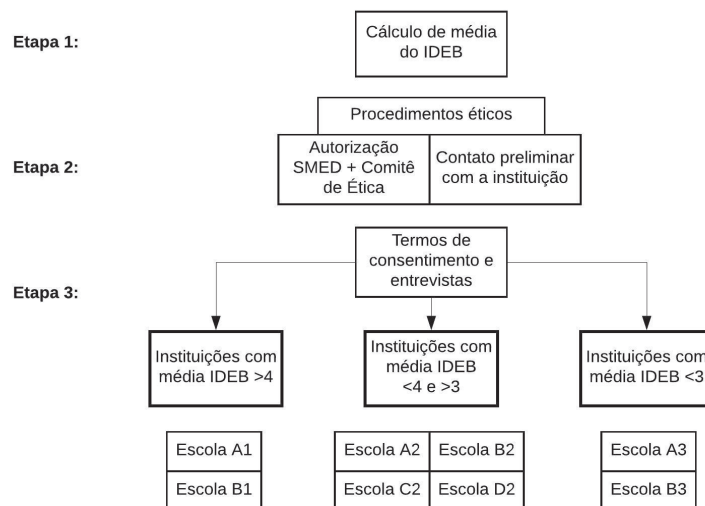
Como critério de seleção das instituições participantes, utilizou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentado como um importante indicador da qualidade da Educação (BRASIL, 2019). Este indicador leva em conta a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo sido adotado neste estudo como recurso para identificar o fenômeno estudado em questão nas 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 cuja média dos três últimos índices (2015, 2013, 2011) resultavam acima de 4, sendo considerado um índice alto dado o 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 esta seleção, segundo o IDEB, optou-se por considerar os três últimos índices, tendo em vista que este número pode flutuar consideravelmente de um ano para o outro.

Nas escolas em que havia mais de um professor atuando 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, levando ao todo três meses para serem concluídas.

**Figura 1.** Fluxograma da metodologia.



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

O quadro, a seguir, apresenta resumidamente informações relativas aos oito sujeitos que contribuíram para a presente pesquisa:

**Figura 2.** Características dos sujeitos participantes.

	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).

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

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 (CAAE nº 96072418.6.0000.5313) 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 emergir naturalmente.

## Resultados e Discussão

Mesmo reconhecendo o IDEB como uma importante ferramenta para classificação e identificação do nível de qualidade da educação básica, a partir dos resultados encontrados constatou-se que o fenômeno abordado neste estudo e tido como multifatorial não apresentou relação específica com o índice de qualidade. Neste sentido, o processo de análise dos resultados culminou na elaboração de um quadro sintético envolvendo as categorias para discussão e os aspectos mais relevantes para cada uma destas (indicadores), seguindo os princípios da análise de conteúdo.

**Figura 3.** Categorias e Indicadores.

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;

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

### 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 a formação do professor tem início pelo processo de escolha de ser docente, autores como Prado (2007), Benites e Souza-Neto (2005) indicam que em muitos casos, o indivíduo ao optar por ser um profissional de Educação Física 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.

Valle (2006) sinaliza que a escolha profissional pode decorrer da impossibilidade de con-



cretizar outro(s) projeto(s) profissional(is), o que faz com que o docente percorra trajetórias que lhe convém enquanto inexistem 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.

### **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 acarretam em 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 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 de P5 a necessidade de utilização das práticas de desinvestimento como recurso para permanência na profissão, o que corrobora com a linha de pensamento de Machado et al. (2010) de que o professor neste contexto 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, período na 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 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 e conseqüentemente uma diminuição do seu engajamento durante as aulas. 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, 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 absentismo 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 que se aproximaram às 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.

### **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**

Evidenciou-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 toda 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; 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 autores 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 readapta, e troca e readapta (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 consequentemente 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 têm um outro interesse (P4).

Quando estas negociações de conteúdos não ocorrem 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 destacam:

[...] tá, 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 aceitam (P1).

Hoje eu faço, vocês param, me escutam e na próxima eu deixo livre pra vocês. Às vezes funciona bem, é uma forma né, às 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 a utilização destes recursos de forma alternada. 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 uma importante questão dentro da temática das práticas de desinvestimento pedagógico no contexto desta pesquisa. Tais práticas não estão relacionadas 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. Fato 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, percebe-se 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 algumas destas identificadas neste estudo podem ser consideradas como práticas inovadoras, pois conforme se observou 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 nomes.

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 à 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 permanecem 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). Atrelado 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 difíceis 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? - Bã, 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. Em razão 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 também evidenciado por Amado et al. (2016), é possível 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, ao mesmo tempo, como elemento influenciador nas práticas de desinvestimento pedagógico.

Não obstante, evidenciou-se que a utilização da liberdade de escolha através de aulas livres e/ou momentos livres durante as aulas, apresentou-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 profissional em razão de interesses distintos por parte dos escolares.

As formações continuadas constituíram-se como uma importante estratégia para que os professores compartilhassem suas experiências e angústias, permitindo que a renovação de suas práticas pedagógicas e conseqüentemente das 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 conseqüência em suas práticas pedagógicas. Observa-se também 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 um pequeno olhar sobre antigas práticas na EF escolar, intentando contribuir 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, Andréa Bonato et al. 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, 2011.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 491-501, 2011.

AMADO, João et al. O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. **Sísifo**, n. 8, p. 75-86/EN 69-80, 2016.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. rev. e atual. **Lisboa: Edições**, v. 70, n. 3, 2009.

BOTH, Jorge; DO NASCIMENTO, Juarez Vieira. Intervenção Profissional na Educação Física Escolar: considerações sobre o trabalho docente. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 15, n. 2, p. 169-186, 2009.

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: 05 ago. 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. 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, v. 16, p. 21-33, 2012. Disponível em: <https://acer-vodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41547/4/01d19t01.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

FARIA, Bruno de Almeida; BRACHT, Valter; MACHADO, Thiago da Silva. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas?. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2010.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. Ensayando el "nuevo" en la Educación Física Escolar: la perspectiva de sus actores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 33, n. 1, p. 119-134, 2011.

FOLLE, Alexandra; DO NASCIMENTO, Juarez Vieira. Aderência à profissão Educação Física: estudos de casos do magistério público estadual de Santa Catarina. **Journal of physical education**, v. 20, n. 3, p. 353-365, 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (2006). Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: III Congresso Sul brasileiro de Ciências do Esporte, 2006, Santa Maria. **Anais...** 2006. 1 CD-ROM.

SALVADOR, Mateus. HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 16, n. 1, 2011.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. **Vidas de professores**, v. 2, p. 31-61, 1992.

MACHADO, Thiago da Silva Machado et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. The measurement of experienced burnout. **Journal of organizational behavior**, v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981.

MEDEIROS, Régis Nunes. Professores-profissionais e profissionais-professores a construção de um Professor. **Revista Linhas**, v. 5, n. 2, 2004.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Na "periferia" da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 237-254, 2014.

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, A. M. T. B. et al. **Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. (4ª ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010.

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, Philippe. **Construir as competências desde a escola**; trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PICH, Santiago; SCHAEFFER, Pedro Augusto; DE CARVALHO, Lucas Prado. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 631-643, 2013.

PRADO, José Marcelo. Representação socioeconômica e expectativas sobre o mercado de trabalho dos acadêmicos do curso de Educação Física da UNOPAR–Arapongas 2006. **Revista da educação física**, v. 18, p. 213-216, 2007.

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.

SANTOS, Núbia Zorzanelli dos; ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 15, n. 2, p. 141-165, 2009.

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

SOUSA, José Luís da Costa. Aula de Educação Física: O que o professor sente e pensa. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 28-29, p. 77-87, 2017.

SOUZA, Sinara Pereira de; NASCIMENTO, Paulo Rogerio Barbosa do; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivência**, v. 30, n. 54, p. 143-159, 2018.

NETO, Samuel de Sousa; BENITES, Larissa Cerignoni. Educação Física e formação profissional. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 81, p. 15, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Editora Vozes, 2007.

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

VALLE, Ione. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, 2006.

Recebido em 13 de abril de 2020.

Aceito 06 de maio de 2021.