



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ATRATIVIDADE, PLANO DE CARREIRA E TRABALHO DOCENTE¹

Luiz Gustavo Bonatto Rufino

Samuel de Souza Neto

Suraya Cristina Darido

RESUMO

Este trabalho trata dos desafios da docência como profissão na formação continuada de professores de Educação Física. Objetivou-se analisar a compreensão de cinco professores de Educação Física participantes de um processo de formação continuada no que diz respeito ao trabalho docente. Optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo como técnicas a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo. Entre os resultados emergiram duas categorias: plano de carreira e trabalho docente, permeados pelas questões de atratividade da docência e da prática pedagógica; trabalho docente e os desafios do reconhecimento social. Conclui-se que o ponto de partida é o reconhecimento do trabalho docente e a defesa de se olhar para a formação continuada dos professores de dentro para fora.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; Plano de carreira; Formação profissional.

INTRODUÇÃO

De modo geral, os processos de formação de professores, tanto em caráter inicial quanto continuado, devem estar alicerçados nos condicionantes relacionados ao trabalho docente, entendendo a complexidade da prática pedagógica e os saberes mobilizados nas intervenções profissionais. Contudo, muitos modelos formativos em voga desconsideram as opiniões, interesses, e representações dos profissionais que estão intervindo socialmente, fato que gera incompreensões e lacunas que necessitam ser efetivamente compreendidas.

De acordo com Tardif (2012, p. 57), em toda atividade profissional, é imprescindível que se leve em consideração a visão dos práticos, ou seja, quem efetivamente realiza as ações profissionais. Isso se deve porque estes profissionais são quem realmente sedimenta seu próprio trabalho construindo seus saberes, assimilando novos conhecimentos e competências.

Na análise do ensino compreender as ações dos professores é condição fundamental. Entretanto, muitas vezes, as propostas de transformações curriculares não consideram suas opiniões. Segundo Arroyo (2001, p. 133) é preciso compreender aquilo que os professores dizem, ou seja, ouvi-los em suas formas de manifestação. Nesse sentido, para o autor, o que os docentes conversam no cotidiano de seu trabalho está relacionado às condições de trabalho.



Os professores preocupam-se fundamentalmente com as condições relacionadas ao seu trabalho, ou seja, a desvalorização do trabalho docente acarreta inúmeras dificuldades para esses profissionais. No entanto, muitas vezes tais opiniões são desconsideradas nas políticas públicas e pelos processos de formação profissional implicando em dilemas que repercutem na consolidação da prática pedagógica (FIRESTONE; PENNELL, 1993, p. 489).

Na Educação Física, Wittizorecki e Molina Neto (2005, p. 48) apontam que os professores costumam relacionar suas práticas a inúmeras dificuldades, tanto com relação às condições de trabalho, quanto no que corresponde às especificidades relacionadas a esse componente curricular. Para os autores, apesar das poucas pesquisas existentes, é fundamental que se considere as perspectivas docentes sobre o desenvolvimento das condições de trabalho.

Emerge desse processo dilemas que sedimentam ações de precarização do trabalho dos professores de Educação Física. Esse fato necessita de maior atenção por parte da literatura tendo em vista o pouco investimento em estudos que busquem dar voz aos professores, considerando suas opiniões acerca dos condicionantes relacionados ao trabalho docente.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo analisar a compreensão de professores de Educação Física participantes de um processo de formação continuada no que diz respeito ao trabalho docente na escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo como técnicas a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo, e como participantes professores de Educação Física escolar. Os dados foram coletados a partir de um curso de formação continuada cujo mote esteve relacionado ao estabelecimento de processos formativos de reflexão e ação sobre a prática pedagógica da Educação Física à luz da perspectiva da racionalidade prática (SCHÖN, 2000, p. 63). Os encontros aconteceram ao longo de um semestre, totalizando 12 processos formativos em caráter de extensão universitária. Participaram do processo 5 professores de Educação Física (média de idade de 40,4 anos e tempo médio de docência de 13,8 anos) sendo 3 mulheres e 2 homens.

A coleta de dados se deu por meio da gravação de todos os encontros realizados com um gravador de voz. Posteriormente, transcreveu-se todos os diálogos de modo literal, para que fosse possível analisá-los. O tempo total de gravação foi de 51 horas.



Os resultados foram submetidos à análise de conteúdo seguindo as recomendações apresentadas por Bardin (1991, p. 51). Desse modo, realizou-se inicialmente a pré-análise do material a partir da organização e compilação dos dados. Posteriormente, os discursos foram analisados, classificados e categorizados, buscando sintetizar os dados coincidentes, divergentes e neutros. Finalmente, realizou-se a inferência e interpretação dos dados, desvendando os conteúdos manifestados pelos discursos (BARDIN, 1991, p. 52).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo dos encontros, os professores participantes destacaram diversas dificuldades relacionadas às suas condições de trabalho e ao próprio ofício de professor. Esse fato se deve ao caráter dos encontros que objetivaram por meio da lógica da racionalidade prática (SCHÖN, 2000, p. 66) propiciar reflexões coletivas sobre a prática pedagógica.

Ao longo dos encontros, os professores foram sendo estimulados a debaterem sobre estas condições de trabalho, o que os auxiliou ao possibilitar “voz e espaço” às suas opiniões. A análise permitiu a organização de duas categorias, a saber: plano de carreira: elevada carga horária de trabalho e baixa remuneração da profissão de professor como desafios para o desenvolvimento profissional; e trabalho docente: os desafios do reconhecimento social e da infraestrutura no desenvolvimento da prática pedagógica. Cada uma das categorias será discutida separadamente a seguir.

PLANO DE CARREIRA: ELEVADA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO E BAIXA REMUNERAÇÃO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR COMO DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Com relação à elevada carga horária de trabalho e baixa remuneração, os professores foram enfáticos ao considerá-las como condicionantes que prejudicam sobremaneira a melhora de suas aulas, impedindo-os de estudarem mais, buscarem mais informações para enriquecer sua prática, entre outras questões, além de os desgastarem em termos de desdobramentos e sobrecarga de trabalho. É o que ilustra o professor 1 no discurso abaixo:

O que eu vejo é que 33 aulas semanais dentro da sala de aula é desumano! Não existe um país onde um professor tem que lecionar 33 aulas semanais, só existe no Brasil e em diversos Estados como o de São Paulo. É impossível, ainda mais na Educação Física! Eu não consigo pesquisar. Se



diminuísse a carga horária eu teria a possibilidade de ir buscar mais cursos (PROFESSOR 1).

Esse discurso reflete o impasse, em nível municipal, estadual e federal acerca da elevada carga horária de trabalho e baixa remuneração dos professores – sobretudo aqueles vinculados às escolas públicas no ensino básico – no Brasil. Os professores reconheceram problemas no plano de carreira, estabilidade no serviço e a própria cultura nacional pautada na baixa remuneração. Isso repercute na falta de atratividade que a carreira docente tem proporcionado, conforme exemplificado pela professora 4: “não acham mais professor mesmo. Precisa mudar o plano de carreira para uma coisa mais atrativa porque se não vão sumir os professores”. A professora 5 corroborou essa visão, acrescentando: “ninguém mais quer dar aula, também, do jeito que é, não é atrativa a carreira”.

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

Eu acho assim, para melhorar a educação – quer dizer, melhorar não, ajudar a melhorar – teria que ter dedicação exclusiva, tinha que ter 20 aulas em sala de aula no máximo, mais 5 aulas de planejamento dentro da escola e receber por 40 horas. Aí sim você tem tempo para fazer as coisas (PROFESSOR 3).

Porém, não é possível reduzir as dificuldades educacionais a esses fatores que, embora fundamentais, refletem apenas parte dos problemas, ou estão relacionados a muitos outros, como a questão da desmotivação e do cansaço – ou desinvestimento na carreira – por parte de alguns profissionais do ensino. O professor 1 afirmou estar preocupado com o desinteresse dos professores em melhorar sua prática. Para ele: “Realmente é algo assustador. Eu que convivo com muitos professores vejo o quanto eles estão desanimados. Mesmo com um curso que ajuda na progressão da carreira para eles ganharem mais”. Seguindo essa predição, o professor 3 buscou relacionar os problemas de desmotivação às questões financeiras e de infraestrutura, realizando uma analogia como se a morte da educação estivesse sendo velada:

Todos estão desmotivados. Não existe motivação, nem financeira, nem psicológica. Você fica abandonado, nem quadra tenho, naquele sol quente, meio dia. Agora, tem pessoas que tem mais do que eu e não fazem nada. Você chega na sala dos professores e às vezes não sabe se você está na sala ou no velório. Você entra lá na sala e está o caixão da Educação na mesa e estão todos falando ‘morreu, morreu’, se lamentando (PROFESSOR 3).

Esses argumentos culminam na necessidade do desenvolvimento das condições de trabalho docentes de forma emergencial – e urgente – tendo em vista a valorização e o profissionalismo dos professores, tal como sugere Arroyo (2001, p. 139). Apesar de toda a



discussão sobre o processo de profissionalização docente, abordado por diversos autores, como Tardif (2012, p. 107), por exemplo, a professora 5 ainda correlacionou a atividade docente vista como uma ocupação por parte de alguns professores, ensejada como trabalho de caráter informal, afirmando: “Eu acho que o professor criou essa mentalidade ruim. É uma cultura, para muitos é ‘bico’. A educação virou um ‘bico’ para muita gente”.

Os fatores desmotivantes podem contribuir para o aceleração da fase de desinvestimento (HUBERMAN, 1995, 34) da carreira docente. Contudo, corrobora-se com Machado *et al.* (2010, p. 129) quando os autores assumem o desinvestimento da carreira do docente não como uma fase mas como um estado, não necessariamente vinculado a uma linearidade cronológica. Para isso, os autores estabelecem que o desinvestimento pedagógico do professor de Educação Física ocorre nos casos em que estes profissionais, estando ainda em atuação, abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente (MACHADO *et al.*, 2010, p. 131). Dessa forma, é possível encontrar professores em momentos de desinvestimento da carreira mesmo quando eles estão no início de sua atuação profissional.

Porath *et al.* (2011, p. 203) caracterizam o desinteresse profissional de alguns professores de Educação Física por eles investigados como sendo referentes ao “desinvestimento amargo”, caracterizado pelo descontentamento com o descaso e o abandono proporcionado pela políticas públicas de Educação, pelos planos de cargos e baixos salários e pelas modificações na legislação sobre a questão da aposentadoria. Porém, os autores reconhecem a fase de desinvestimento somente nos anos finais de atuação profissional, compreendendo-a não como um estado e sim como um momento próximo ao término de suas ações enquanto professores.

As atuais demandas apresentadas demonstram que, na verdade, muitas vezes o estado de desinvestimento na carreira, particularmente no caso da Educação Física escolar, está se aproximando cada vez mais do início da carreira. Embora não seja possível generalizar, esta é uma questão que precisa ser investigada apropriadamente tendo em vista que é cada vez mais veemente o desinteresse por ser professor de Educação Física. O estado de desinvestimento tem ocorrido paradoxalmente, em alguns casos, antes mesmo do investimento acontecer, o que significa que a atratividade desta carreira está cada vez mais colocada em xeque.

Em alguns momentos dos encontros, emergiu das discussões acerca da prática pedagógica considerações sobre a própria forma de estabilidade funcional dos professores inseridos no funcionalismo público e que muitas vezes não são pressionados e nem cobrados



pelo seu trabalho. Essas discussões originaram-se dos próprios professores que vivenciam corriqueiramente situações desse tipo. É o que apontou o professor 1, por exemplo:

O ser humano é assim, ele acomoda. A maior parte se acomoda, e vamos ser sinceros, se nós dermos aula a gente ganha e se não dermos, a gente ganha também! Se eu chegar, sentar e jogar a bola na quadra e ficar assim com a perna ó, enquanto os meninos rolam a bola, a molecada adora, os moleques vão te adorar, e as meninas vão ficar apertando botão do celular em baixo da árvore. E eu ganho a mesma coisa. E se eu der uma boa aula eu ganho também, a mesma coisa diga-se por sinal (PROFESSOR 1).

O professor 1 ainda pontuou que o professor sofre um paradoxo uma vez que ao avaliar de forma criteriosa, inevitavelmente reteria alguns alunos, porém ele é cobrado para não reprovar ninguém, sobretudo na Educação Física. Por outro lado, o professor precisa ensinar e cumprir os planos estabelecidos pelo currículo estadual e pela própria escola. O professor 1 destacou ainda que o fato do docente ser efetivo prejudica ainda mais. Essa fala foi apoiada pela professora 4 que destacou: “eu penso que essa questão de estabilidade no Estado acaba com tudo! Não tinha que ter estabilidade. Esse negócio de não poder ser mandado embora, isso eu não acho legal”.

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

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

Assertivas como a desenvolvida pela participante supracitada coadunam com os valores da profissionalização e a profissionalidade docente, organizados por Contreras (2002, p. 34). Para o autor a profissionalidade docente apresenta três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Segundo Contreras (2002, p. 36), a obrigação moral se relaciona aos estruturantes emocionais da prática educativa estando acima inclusive das obrigações contratuais. Por sua vez, o compromisso com a comunidade, assinala que a responsabilidade decisória acerca do ensino deve envolver a comunidade, ilustrando que os professores não devem ser compreendidos apenas por meio de seus trabalhos isolados. Finalmente, a competência



profissional vincula-se ao domínio de habilidades, técnicas, recursos, entre outros que compõem os conhecimentos que constituem o ensino no qual os professores devem se apropriar, transcendendo o sentido puramente “técnico” dos recursos didático-pedagógicos do ensino.

Apesar das contradições presentes no ensino e das condições adversas vivenciadas cotidianamente, é fundamental que os professores apresentem clareza no desenvolvimento dessas dimensões para que seja possível legitimar a constituição da profissionalidade docente nos mais diversos âmbitos de atuação, tal como sugere Firestone e Pennell (1993, p. 492).

TRABALHO DOCENTE: OS DESAFIOS DO RECONHECIMENTO SOCIAL E DA INFRAESTRUTURA NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com relação aos problemas de infraestrutura, os professores afirmaram que vivenciaram inúmeras condições adversas ao longo de suas carreiras docentes e que elas prejudicam sua prática pedagógica. Foi ressaltado que na Educação Física, algumas das problemáticas estruturais são ainda mais sentidas pelos professores, tendo em vista as próprias características desse componente curricular. Para o professor 1:

Vamos pontuar uma coisa: a realidade de cada escola. Uma coisa é você ter um ginásio fechado, coberto, que você possa meio dia e meia estar lá, e uma coisa você ter 1 quadra só, aberta, que você divide com um outro colega, debaixo de um sol do meio dia e meia, 2 horas da tarde e você não tem um pátio, não tem uma sala de aula e aí? (PROFESSOR 1).

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

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

Só uma coisa que eu fiquei pensando na semana passada sobre a falta de material. De repente não ter na escola não precisa ser tão ruim. A gente não sabe como é cada escola e às vezes tem um monte de material e a gente não sabe como usar. É importante que o professor também vá atrás, fale com a



direção e mostre que aquilo é importante para ele, para os alunos e para as aulas e isso até pode valorizar a Educação Física (PROFESSORA 3).

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

Atitudes e ações como estas são importantes até mesmo para que se possa desconfigurar o rótulo de disciplina de segunda classe à Educação Física, conforme apontam Faria, Machado e Bracht (2012, p. 120). Os autores, ao recorrerem à teoria do reconhecimento social, admitem que os próprios professores de Educação Física, muitas vezes, apresentam um sentimento de rebaixamento frente às demais disciplinas, ocasionando o desinvestimento pedagógico, seja em relação ao processo de construção de sua identidade, seja na prática pedagógica ou na dinâmica curricular de modo geral. De modo semelhante, Bracht *et al.* (2003, p. 23) ressaltam que a Educação Física ocupa um lugar de inferioridade na escala de importância frente às demais disciplinas.

Dito de outro modo, é como se a disciplina de Educação Física, ainda hoje – em pleno século XXI – se visse dominada pelo sentimento de “complexo de vira-latas”, parafraseando a ideia do escritor e dramaturgo brasileiro Nelson Rodrigues. Esse complexo, por sua vez, repercute na identidade dos próprios professores que, ao se identificarem com essa caracterização, tendem a desinteressar-se pela docência, podendo ocasionar o estado de desinvestimento profissional (BRACHT, 2010, p. 99). Uma das falas da professora 5 ilustra a perspectiva da equipe gestora acerca das aulas de Educação Física:

A Educação Física como é vista? Falta professor eles ‘jogam’ os alunos na quadra. Ela demorou muito para ganhar respeito na escola, para o diretor chegar e distribuir verba. Demorou e ainda tem que lutar. Trabalhei numa escola que quando faltava professor, jogavam todos na quadra (PROFESSORA 5).

Para Firestone e Pennell (1993, p. 497) a luta por materiais e condições de trabalho não deve ser uma tarefa solitária. Ela deve ser balizada em ações concretas permeadas pela ética e profissionalidade, mesmo que seja preciso romper com certos laços de desvalorização ainda cristalizados, fato que apresenta-se como um grande desafio a ser superado.



A busca por melhores condições de estrutura é uma forma de luta pela legitimidade da área, ou seja, os docentes não podem se contentar com “migalhas” estruturais oferecidas, e devem considerar seus contextos de trabalho, como salienta Arroyo (2001, p. 131). Tais ações de luta devem ser permeadas pelo enfoque coletivo e democrático do trabalho docente, haja vista que, como aponta Gimeno Sacristán (2000, p. 198): “o isolamento nas aulas supõe a falta de questionamento das estruturas e decisões que dependem de instâncias coletivas”.

Portanto, condições adversas e baixa remuneração, embora problemas estruturais devam ser combatidos por ações de busca e legitimidade da docência, compreendida enquanto profissão. Por sua vez, os professores de Educação Física devido às suas próprias características e contradições, não devem se contentar com situações ainda mais prejudiciais, afinal, esta disciplina deve apresentar a mesma importância social das demais.

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

A complexidade da prática pedagógica exige que as condições de trabalho docente sejam consideradas como pontos fulcrais em busca de transformações efetivas na valorização das ações profissionais. A precarização do trabalho docente prejudica o desenvolvimento de estratégias de profissionalização docente, repercutindo em processos de desvalorização.

De modo geral, os professores assumiram uma postura crítica com relação às baixas condições de trabalho. Além disso, eles consideraram fundamental buscar por formas de valorização de suas ações. Tais representações indicam que a Educação Física, frente às demais disciplinas, encontra-se em um plano de desvalorização, o que requer esforços de políticas públicas, pesquisadores e professores em exercício para essa superação.

É fundamental que os processos formativos, sejam eles iniciais ou permanentes, possam valorizar as opiniões dos professores frente aos desafios oriundos das condições de trabalho. Apesar das adversidades, há possibilidades que permeiam as perspectivas vinculadas ao trabalho docente, sobretudo, no que corresponde à efetivação de estratégias à luz da racionalidade prática, fato que necessita de maiores reflexões, tanto na educação de modo geral quanto na Educação Física de modo mais específico. Porém, o ponto de partida é o reconhecimento do trabalho docente e a defesa de se olhar para a formação continuada dos professores de dentro para fora.



TEACHERS' CHALLENGES AS A PROFESSION INSIDE IN-SERVICE PHYSICAL
EDUCATION TEACHER EDUCATION: ATTRACTIVENESS, CAREER PLAN AND
TEACHERS' WORK

ABSTRACT

This study addresses teachers' challenges as a profession inside in-service physical education teacher education. We aimed to analyze the understanding of five Physical Education teachers who participated in a continuing training program with regard to teachers' work. We choose a qualitative approach, using semi-structured interviews techniques and content analysis. Two categories emerged from the results: career plan and teachers' work, permeated by the teaching and pedagogical practice attractiveness issues; teachers' work social recognition challenges. We concluded that the starting point is the recognition of teachers' work and the defense of looking at teachers continuing training from the inside to outside context.

KEYWORDS: *Teachers' work; Career plan; Professional training.*

LOS DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA COMO UNA PROFESIÓN EM LA EDUCACIÓN
CONTINUA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: EL ATRACTIVO, PLAN DE
CARRERA Y TRABAJO DE LOS MAESTROS

RESUMEN

Este trabajo trata sobre los desafíos de la enseñanza como una profesión en la formación continua de maestros de educación física. El objetivo fue analizar la comprensión de cinco profesores de Educación Física que participaron en un programa de formación continua en materia de trabajo de los profesores. Optamos por la investigación cualitativa, con las técnicas de entrevistas semi-estructuradas y análisis de contenido. Entre los resultados destacan dos categorías: plan de carrera y trabajo de los profesores, permeadas por los problemas de atracción de la enseñanza; la enseñanza y los desafíos del reconocimiento social. Se concluye que el punto de partida es el reconocimiento del trabajo de los profesores y la defensa de mirar la formación continua de adentro hacia afuera.

PALABRAS CLAVES: *Trabajo de los maestros; Plan de carrera; Formación profesional.*

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2001. p. 131-164.

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



BRACHT, V. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo... e "mente"*. Campinas: Papirus, 2010. p. 99 - 116.

BRACHT, V. *et al. Pesquisa em ação: Educação Física na escola*. Ijuí: Unijuí, 2003.

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

FARIA, B. A.; MACHADO, T. S.; BRACHT, V. 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.

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

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

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

MACHADO, T. S. *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógica na Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abr./jun., 2010.

PORATH, M. *et al.* Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 203-222, out/dez, 2011.

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

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.47-70, jan./ab. 2005.