

## DAR VOZ AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS HISTÓRIAS DE VIDA SOBRE OS MOMENTOS SIGNIFICATIVOS EM RELAÇÃO AS FASES DA CARREIRA DOCENTE

Hugo Norberto Krug<sup>1</sup>  
Rodrigo de Rosso Krug<sup>2</sup>  
Victor Julierme Santos da Conceição<sup>3</sup>

## GIVIN VOICE FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: THE LIFE STORIES ABOUT THE SIGNIFICANT MOMENTS IN RELATION THE PHASES OF TEACHING CAREER

### Resumo

Este estudo objetivou analisar a carreira de professores de Educação Física Escolar de uma cidade do sul do Brasil, numa perspectiva de desenvolvimento profissional e de percurso de formação, identificando os momentos significativos desse mesmo percurso, e, ainda, caracterizando os momentos identificados considerando as fases do percurso profissional docente. A metodologia caracterizou-se como qualitativa com abordagem (auto)biográfica onde utilizamos a narrativa oral que foi gravada, transcrita e analisada à luz da identificação dos significados. Participaram dez professoras. Concluímos que os melhores e piores momentos, os problemas sentidos, os momentos de ruptura profissional e a motivação para a carreira podem ocorrer em quaisquer momentos da docência, independentemente da fase do percurso profissional e por diversas razões. Estes traços caracterizadores ajudam a delinear um perfil de carreira que, mesmo não sendo de forma linear entre as professoras, deixam marcas positivas e/ou negativas.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Carreira Docente. Desenvolvimento Profissional Docente. Momentos Significativos.

### Abstract

This study aimed to analyze the career of physical education teachers of the city in southern Brazil, a perspective of professional development and of formation pathway, identifying the significant moments these pathway, and, also featuring the moments identified considering the phases of the pathway teaching career. The methodology was characterized as qualitative approach (self) biographical where we utilized the oral narrative that was recorded, transcribed and analyzed in light of the identification of meanings. Participated ten teachers. We conclude that the best and worst moments, the problems senses, the moments of rupture professional and the motivation for the career can occur at any moments of teaching,

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação; Doutor em Ciências do Movimento Humano; Professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) do CE/UFSM; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado) do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM.

<sup>2</sup> Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutorando em Ciências Médicas (UFSC); Pesquisador Associado do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF).

<sup>3</sup> Mestre em Educação (UFSM); Doutorando em Ciências do Movimento Humano (UFRGS); Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); Professor Associado do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEF).

independently of the phase of pathway career and for several reasons. These traits characterizing help the to delineate a profile of career, although not be of the form linearly between the teachers, marking positive and/or negative brands.

**Keywords:** Scholl Physical Education. Teaching Career. Professional Development of Teachers. Significant Moments.

### **1. Introdução**

Segundo Fontoura (1992) existem várias maneiras possíveis de considerar a vida profissional dos professores e a perspectiva clássica da carreira é uma delas.

Carreira docente é compreendida por Tardif (2003) como uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional.

De acordo com Hüberman (1992) o conceito de carreira apresenta diversas vantagens. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais localizado, mais restrito ao estudo da vida de uma série de indivíduos. Por outro lado, comporta uma abordagem psicológica e sociológica. Trata-se de estudar o percurso de uma pessoa numa organização e de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são ao mesmo tempo, influenciada por ela.

Neste direcionamento de ideia, Gonçalves (1992) aponta que os estudos sobre a carreira docente inserem-se num quadro mais vasto das teorizações sobre os ciclos de vida humana, em geral, e do adulto em particular. Salienta que estes estudos têm procurado desvendar o universo profissional dos professores, por referência a um contexto social, em que se entrelaçam as vertentes, pessoal e interpessoal.

O mesmo autor ainda destaca que a carreira dos professores desenvolvem-se tendo como referência duas dimensões complementares: 1ª) A individual – centrada na natureza do seu *eu*, construído à nível consciente e inconsciente; e, 2ª) A grupal ou coletiva – construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando aquelas.

Já Hüberman (1992) ressalta que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Destaca que para alguns, este processo pode ser linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades.

Assim, nesta perspectiva de carreira como um processo, alguns estudos (GONÇALVES, 1992; MOITA, 1992) verificaram que existem fatos e acontecimentos da

atividade docente que se tornaram marcante e que são e serão lembrados por muito tempo, como boas e/ou más lembranças.

Conforme Holly (1992) existem muitos fatos e acontecimentos que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores ao longo de suas carreiras: o que são como pessoas e os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam.

Desta forma, para se compreender e descrever todas estas variadas influências, os estudos sobre a carreira docente têm se utilizado de narrativas históricas do tipo (auto)biográfica. (GONÇALVES, 1992; FONTOURA, 1992).

Para Goodson (1992) ao ouvir a voz do professor, quando este fala de seu trabalho, ensina-nos que o (auto)biográfico, isto é, a vida, é de grande interesse para compreender o seu ensino.

Assim, considerando a carreira como um percurso, simultaneamente, de desenvolvimento e de formação, este estudo, centrou-se na percepção do vivido profissional de professores. E nesta direção, centralizamos o nosso interesse nos professores de Educação Física em particular, valorizando as peculiaridades diferenciadas destes profissionais na escola. Desta maneira, fundamentados neste contexto, surgiu a questão problemática norteadora desta investigação: Quais foram os momentos significativos e caracterizadores das fases da carreira de professores de Educação Física Escolar?

Neste sentido, o objetivo geral deste estudo foi analisar a carreira de professores de Educação Física Escolar de uma cidade do sul do Brasil, numa perspectiva de desenvolvimento profissional e de percurso de formação, identificando os momentos significativos desse mesmo percurso, e, ainda, caracterizando os momentos identificados considerando as fases do percurso profissional docente.

Para o atingimento do objetivo geral este foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos: 1) Identificar os melhores momentos da carreira dos professores nas diferentes fases do percurso profissional docente; 2) Identificar os piores momentos da carreira dos professores nas diferentes fases do percurso profissional docente; 3) Identificar os problemas sentidos na carreira pelos professores nas diferentes fases do percurso profissional docente; 4) Identificar os momentos de ruptura profissional na carreira dos professores nas diferentes

fases do percurso profissional docente; e, 5) Identificar a motivação dos professores para a carreira nas diferentes fases do percurso profissional docente.

Estes objetivos específicos foram elaborados fundamentados e adaptados do estudo de Gonçalves (1992) intitulado “A carreira das professoras do ensino primário” o qual elencou como temas, traços ou momentos significativos caracterizadores da carreira os seguintes: melhores anos, piores anos, problemas sentidos, momentos de crise, momentos de ruptura, idade crítica, importância da formação, motivação e etapas da carreira.

A argumentação sobre a importância da realização deste estudo está baseada em Goodson (1992) que afirma que os dados sobre as vidas dos professores são importante fator para os estudos de investigação educacional. A razão principal para mostrar esta importância está no fato de que os professores sempre ao falarem sobre os seus problemas educacionais trazem à tona dados sobre as suas próprias vidas. E isto, pode ser tomado como uma prova razoável de que os próprios professores consideram estes problemas pessoais da maior relevância, pois chegam, quase sempre, a influenciar a sua atividade docente.

## **2. Metodologia**

Para a realização deste estudo optamos pela abordagem biográfica que, segundo Moita (1992), é uma expressão genérica ligada a histórias de vida.

Segundo Nóvoa (1992a;b) a utilização de abordagens biográficas no campo educacional vem crescendo consideravelmente nos últimos anos, como resultado de uma insatisfação com o tipo de saber produzido nas investigações das ciências sociais.

Josso (apud MOITA, 1992) destaca que na abordagem biográfica existem potencialidades de diálogo entre o individual e o sócio-cultural. Esse diálogo introduz necessariamente uma reflexão sobre a articulação entre essas duas realidades e a tomada de consciência de co-habitações de significados múltiplos num mesmo vivido.

Já Moita (1992) afirma que esta abordagem permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que vão acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem ser identificadas as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as transferências de

preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do cotidiano.

No caso deste estudo nos utilizamos da pesquisa (auto)biográfica que, segundo Abrahão (2004, p.202), “é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela para si, e se desvela para os demais”.

As (auto)biografias são construídas por narrativas onde se desvelam trajetórias de vida com a qualidade de possibilitar a auto-compreensão, o conhecimento de si, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. (ABRAHÃO, 2004).

Na visão de Cunha (1997) as narrativas têm sido utilizadas na pesquisa qualitativa como instrumento de construção de dados e também são consideradas como procedimento de formação, porque ao mesmo tempo em que o indivíduo organiza as suas ideias para fazer determinado relato, quer por escrito ou oral, reconstrói suas experiências para a re-orientação do presente. Dessa maneira, as narrativas são utilizadas tanto como procedimento de pesquisa quanto de formação, pois permitem a produção de novos conhecimentos.

Em nosso estudo utilizaremos a narrativa oral como instrumento metodológico. Para tal, utilizamos temas relacionados aos objetivos específicos do estudo. Após a gravação e transcrição das narrativas, elas foram transcritas e analisadas à identificação dos significados. (OLIVEIRA, 2006; ANDRÉ, 2005; JOSSO, 2002).

Para tanto, participaram deste estudo dez (10) professoras de Educação Física Escolar de uma cidade do sul do Brasil. A escolha dos participantes aconteceu de forma espontânea, após recebimento de convite por parte dos pesquisadores, onde a disponibilidade dos mesmos foi o fator determinante para serem considerados colaboradores da pesquisa. Molina Neto (2004) diz que este tipo de participação influencia positivamente no volume e credibilidade das informações disponibilizadas pelos colaboradores. Ao justificar a participação somente de professoras citamos o estudo de Conceição *et al.* (2004) que comprovou que na cidade de desenvolvimento deste estudo existe a superioridade do número de docentes de Educação Física do sexo feminino (mais de 80%) atuantes nesta área, tanto no magistério público estadual quanto no municipal.

Convém esclarecer que decidimos por escolher somente professoras para participarem do estudo porque as mulheres são a maioria do professorado de uma forma geral, bem como também especificamente na Educação Física. Também decidimos ter duas professoras em

nosso estudo representantes de cada um dos cinco agrupamentos conforme a classificação de percurso e/ou ciclos de desenvolvimento profissional docente proposto por Hüberman (1992) e adaptada por Ilha e Krug (2009). A classificação é a seguinte: 1ª fase) Entrada na carreira (1 a 3 anos de docência); 2ª fase) Estabilização (4 a 6 anos de docência); 3ª fase) Diversificação (7 a 15 anos de docência); 4ª fase) Serenidade e/ou Conservantismo (15 a 20-25 anos de docência); e, 5ª fase) Desinvestimento (21-25\* a 25-30\* anos de docência). O asterisco significa a variação do tempo de serviço para aposentadoria entre mulheres (25 anos) e homens (30 anos). Também esclarecemos que a fase denominada por Hüberman (1992) de conservantismo, o próprio autor em seu modelo esquemático agrupa esta fase na fase de serenidade (p.47) e, desta forma, tomamos este modelo como orientador de nossa investigação.

Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as suas identidades foram preservadas (receberam como identificação um número).

### **3. Resultados**

O quadro de análise interpretativo das narrativas orais das professoras sobre as suas histórias de vida foi elaborado de acordo com os objetivos desta pesquisa. E, nesse sentido, procuramos, de acordo com Ferraroti (*apud* MOITA, 1992, p.117): “ordenar, compreender sem desnaturar, sem violentar, sem sobre-impôr um esquema pré-estabelecido”.

Desta forma, considerando os objetivos do estudo, o objetivo da análise das narrativas de vida foi feita a partir de cinco (5) grandes eixos: os melhores momentos; os piores momentos; os problemas sentidos; os momentos de ruptura; e, a motivação para a docência. E, isto levando em conta as diferentes fases do percurso profissional docente.

#### **3.1. Os melhores momentos da carreira das professoras nas diferentes fases do percurso profissional docente**

Segundo Luft (2000) a palavra ‘melhor’ significa o que é melhor, mais sensato ou acertado e, a palavra ‘momento’ significa uma circunstância, uma situação, uma ocasião oportuna. Assim, consideramos que o ‘melhor momento’ da carreira docente significa uma situação onde ocorreu o melhor.

Sobre os melhores momentos na *fase de entrada na carreira docente* as professoras manifestaram o seguinte: “Os alunos são os responsáveis pelos melhores momentos que tive. [...] a alegria dos passeios, jogos e das atividades propostas na aula são com certeza as melhores recordações que me vêm à memória” (**Professora 1**); e, “Vários são os melhores momentos: o primeiro salário; o contato com os alunos; [...]; quando ganhei um apagador e porta giz dos alunos com meu nome” (**Professora 2**).

Nestas falas das **professoras 1 e 2** podemos constatar que os ‘alunos’ foram as razões da ocorrência dos melhores momentos o que é também destacado por Gonçalves (1992) quando afirma que os bons alunos é uma das quatro razões que determinam a ocorrência dos melhores momentos da carreira do professor, isto independentemente de qualquer fase da carreira.

A respeito dos melhores momentos na *fase de estabilização da carreira docente* as professoras declararam o seguinte: “Acredito que o melhor momento da minha carreira seja o atual, pois tenho mais experiência. Estou vivenciando uma excelente fase profissional. Sinto muita segurança no que faço e prazer em trabalhar na escola” (**Professora 3**); e, “Os melhores momentos de minha carreira profissional ocorrem [...] quando trabalho, isto é, todos os momentos que dou aula, gosto muito” (**Professora 4**).

Nas falas das **professoras 3 e 4** constatamos que as mesmas apontaram a ‘motivação profissional’, caracterizada como realização profissional e segurança na atividade desenvolvida como a razão da existência de melhores momentos na carreira docente. E isto é corroborado por Gonçalves (1992) quando afirma que a motivação profissional é uma das quatro razões que determinam a ocorrência dos melhores momentos da carreira do professor, isto independentemente de qualquer fase da carreira.

Relativamente aos melhores momentos na *fase de diversificação da carreira docente* as professoras disseram o seguinte: “Um dos meus melhores momentos foi quando, [...], a comunidade escolar reconheceu o meu trabalho, a Educação Física não era mais apenas jogar a bola” (**Professora 5**); e, “O melhor momento de minha carreira foi a possibilidade de trabalhar em uma escola particular e poder criar um estilo de trabalho” (**Professora 6**).

Constatamos nas falas das **professoras 5 e 6** que o ‘reconhecimento’ e o ‘empenhamento profissional’ foram as razões da ocorrência dos melhores momentos nesta fase da carreira. E este fato vai ao encontro de Nóvoa (1991) que diz que sempre se

reconheceu o valor da apropriação profissional através da experiência, aprende-se com a prática do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações e resolvendo problemas, além de refletir sobre as dificuldades e êxitos e adequando as formas de proceder.

Em relação aos melhores momentos na *fase de serenidade e/ou conservantismo da carreira docente* as professoras manifestaram o seguinte: “*Os melhores momentos são aqueles de contato com os alunos, o carinho, a atenção, as conversas*” (**Professora 7**); e, “*Sem dúvida alguma são ligados aos alunos [...]*” (**Professora 8**).

Nestas falas das **professoras 7 e 8** verificamos que novamente os ‘alunos’ foram a razão da ocorrência dos melhores momentos na docência. Isto corresponde ao que coloca Cunha (1996) de que a aula é um lugar de interação entre pessoas e, portanto, um momento único de troca de influências. Destaca ainda que o aluno espera ser reconhecido como pessoa e valoriza no professor as qualidades que os ligam afetivamente.

A respeito dos melhores momentos na *fase de desinvestimento da carreira docente* as professoras declararam o seguinte: “*Os melhores momentos são quando observamos que conseguimos transmitir algo de bom para os alunos, enquanto pessoas e cidadãos [...]*” (**Professora 9**); e, “*Meus melhores momentos são todos aqueles em que consigo observar que meu aluno consegue superar suas dificuldades, físicas, psicológicas, afetivas, etc. Esse momento é o que me move profissionalmente*” (**Professora 10**).

Nestas falas das **professoras 9 e 10** notamos que a ‘satisfação com o resultado positivo da docência’ foi a razão dos melhores momentos nesta fase da carreira. Para Luft (2000) a palavra satisfação significa a ação ou efeito de satisfazer-se, um contentamento, uma alegria. Já Mattos (1994, p.87) referindo-se a satisfação no trabalho, afirma que ela é “um resultado ou consequência do indivíduo que trabalha, na relação com seus próprios valores, isto é, o que ele quer e o que ele espera de seu trabalho”.

Analisando as falas de **TODAS** as professoras como um conjunto, podemos destacar que as mesmas não nos permitiram concluir no direcionamento do afirmado por Fuller e Bown (apud GONÇALVES, 1992) de que os melhores momentos da carreira ocorrem no início do percurso profissional, ou, por volta dos oito anos de atividade, quando a estabilização é atingida, ou, ainda deste momento até cerca do meio da carreira, pois tivemos **professoras (9 e 10)** com mais de vinte anos de carreira manifestando o contrário. Este fato é corroborado por Gonçalves (1992) que salienta que a ocorrência dos melhores momentos tem

um caráter de aleatoriedade, na medida em que os professores apontam fatores circunstanciais da carreira como melhores momentos, diluindo-se estes em uma dimensão subjetiva do tempo de vida. E este fato realmente ocorreu em nosso estudo, pois os melhores momentos para **TODAS** as professoras ocorreram em vários momentos aleatórios da carreira docente, isto é, independentemente da fase da carreira docente em que se encontravam.

Também destacamos pelas falas de **TODAS** as professoras que as mesmas nos permitiram concluir que os melhores momentos de suas carreiras, se estabeleceram pela boa interação com os alunos (**Professoras 1; 2; 7 e 8**), pela motivação profissional (**Professoras 3 e 4**), pelo reconhecimento e empenhamento profissional (**Professoras 5 e 6**) e pela satisfação profissional (**Professoras 9 e 10**) como resultado da boa relação com os alunos e da satisfação e/ou gratificação provocada pelo sucesso pedagógico. Isto corresponde ao que colocam Silva e Krug (2007) de que as principais manifestações do sentimento de satisfação dos professores de Educação Física com a docência é a boa afetividade com os alunos e o seu aprendizado.

Desta forma, inferimos que os melhores momentos da carreira docente podem ocorrer em qualquer momento da mesma e por diferentes razões, mas que são originárias da boa relação com os alunos e do alcance do sucesso pedagógico, causando assim, satisfação profissional.

### **3.2. Os piores momentos da carreira das professoras nas diferentes fases do percurso profissional docente**

Para Luft (2000) a palavra ‘pior’ significa o que é inferior, insensato ou errado e, a palavra ‘momento’ significa uma circunstância, uma situação, uma ocasião oportuna. Assim, consideramos que o ‘pior momento’ da carreira docente significa uma situação onde ocorreu algo errado.

Sobre os piores momentos na *fase de entrada na carreira docente* as professoras manifestaram o seguinte: “Quando me deparei no primeiro ano depois de graduada com a imposição de treinar uma equipe de basquetebol da escola [...]. Foi tão difícil, mas consegui sobreviver. Busquei livros, ex-professores, etc. A minha formação foi deficiente quanto a isto” (**Professora 1**); e, “O pior momento foi iniciar a trabalhar longe de casa, em outro município [...]” (**Professora 2**).

Nestas falas das **professoras 1 e 2** podemos constatar que a ‘formação profissional deficiente’ e a ‘localização da residência distante da escola’ foram as razões da ocorrência dos piores momentos o que é também destacado por Gonçalves (1992) quando afirma que a formação profissional deficiente e a localização da residência distante da escola são duas das sete razões que determinam a ocorrência dos piores momentos da carreira do professor, isto independentemente de qualquer fase da carreira.

A respeito dos piores momentos na *fase de estabilização da carreira docente* as professoras declararam o seguinte: “*O pior momento foi uma briga entre alunos [...]. Tinha uma turma difícil de futsal masculino e um aluno desta turma agrediu verbal e fisicamente outro aluno que teria aula na seqüência. Foi ruim porque me senti totalmente vulnerável, desprotegida e sem apoio*” (**Professora 3**); e, “[...] os alunos indisciplinados provocam os meus piores momentos como professora” (**Professora 4**).

Nas falas das **professoras 3 e 4** constatamos que os ‘alunos indisciplinados’ foram a razão dos piores momentos na docência. Isto é corroborado por Gonçalves (1992) quando afirma que os alunos difíceis é uma das sete razões que determinam a ocorrência dos piores momentos da carreira do professor, isto independentemente de qualquer fase da carreira.

Relativamente aos piores momentos na *fase de diversificação da carreira docente* as professoras disseram o seguinte: “[...] o trabalho na escola com somente duas bolas furadas e um espaço físico inadequado para as aulas e a pouca valorização das aulas de Educação Física pela comunidade escolar [...]” (**Professora 5**); e, “O pior momento de minha carreira foi o não entendimento da minha proposta de trabalho na escola que criou algumas manifestações de pais, pois tinha passado a incluir aulas teóricas, as quais os alunos-atletas não estavam interessados. Isto gerou alguns atritos e descontentamentos [...]” (**Professora 6**).

Constatamos nas falas das **professoras 5 e 6** que as ‘péssimas condições de trabalho’ e o ‘conflito no trabalho’ foram as razões da ocorrência dos piores momentos nesta fase da carreira. Para Gonçalves (1992) as péssimas condições de trabalho é uma das sete razões que determinam a ocorrência dos piores momentos da carreira do professor. Já sobre os conflitos, Abraham (1987) comenta que o meio em que o professor está inserido, pode haver muitas dificuldades de trocas de informações, de relacionamentos amistosos, que trazem conflitos para todos que estão inculidos neste ambiente.

Em relação aos piores momentos na *fase de serenidade e/ou conservantismo da carreira docente* as professoras manifestaram o seguinte: “*Os piores momentos são aqueles relacionados com a desvalorização financeira o que acarreta um desânimo [...]*” (**Professora 7**); e, “*Sem dúvida nenhuma quando recebo o salário é o pior momento da minha carreira, então todo mês tenho este pior momento*” (**Professora 8**).

Nestas falas das **professoras 7 e 8** verificamos que o ‘baixo salário’ foi uma das razões da ocorrência dos piores momentos na docência. Feil (1995) afirma que a manifestação de descontentamento salarial do professor provoca uma frustração que logicamente interfere na qualidade do ensino.

A respeito dos piores momentos na *fase de desinvestimento da carreira docente* as professoras declararam o seguinte: “*Os piores momentos são os atuais, me sinto desmotivada [...]*” (**Professora 9**); e, “*São todos aqueles momentos que não consigo realizar meus propósitos em função do ranço do sistema. Isto provoca um desânimo”* (**Professora 10**).

Nas falas das **professoras 9 e 10** notamos que a ‘desmotivação com a docência’ é a razão dos piores momentos nesta fase da carreira. E, nesse sentido, Jesus (2000) afirma que o desinvestimento profissional dos professores resulta da falta de incentivos para mantê-los motivados.

Analisando as falas de **TODAS** as professoras como um conjunto, podemos destacar que as mesmas não nos permitem concluir no direcionamento do afirmado por Fuller e Brown (apud GONÇALVES, 1992) de que os piores momentos da carreira ocorrem no início da vida profissional, ou quando o fim desta começa a se perspectivar, pois tivemos manifestações de **TODAS** as professoras sobre a ocorrência de piores momentos na docência. Dessa forma, os piores momentos podem ocorrer em vários momentos aleatórios da carreira docente, isto é independentemente da fase da carreira em que se encontram.

Também podemos destacar pelas falas de **TODAS** as professoras que as mesmas nos permitiram concluir que os piores momentos de suas carreiras, se estabeleceram pela formação profissional deficiente (**Professora 1**), pela localização da residência distante da escola (**Professora 2**), pelos alunos indisciplinados (**Professoras 3 e 4**), pelas péssimas condições de trabalho (**Professora 5**), pelo conflito no trabalho (**Professora 6**), pelo baixo salário (**Professoras 7 e 8**) e pela desmotivação com a docência (**Professoras 9 e 10**). Estas razões dos piores momentos na carreira vão ao encontro do que colocam Silva e Krug (2007)

de que as principais manifestações do sentimento de insatisfação dos professores de Educação Física com a docência estão relacionadas com as péssimas condições de trabalho, os baixos salários, os conflitos na escola e a indisciplina dos alunos.

Desta forma, inferimos que os piores momentos da carreira docente podem ocorrer em qualquer momento da mesma e por diferentes razões, mas que fundamentalmente provocam o insucesso pedagógico, causando assim, uma insatisfação profissional.

### **3.3. Os problemas sentidos pelas professoras nas diferentes fases do percurso profissional docente**

De acordo com Luft (2000) a palavra ‘problema’ significa uma coisa de difícil solução ou explicação. Assim, consideramos que os ‘problemas sentidos no decorrer da carreira docente’ significam as situações de difícil solução ou explicação que os professores se depararam em sua docência.

Para Gonçalves (1992) a função do professor subentende-se ensinar, isto é, transmitir conhecimentos específicos e diversificados aos alunos, organizar o trabalho em aula, manter disciplina, estabelecer relações com as pessoas, ter um papel de educador junto aos alunos, e, ainda, promover a animação de atividades, o que implica desgaste, fadiga, eventualmente problemas, e, sobretudo, capacidade de integração.

Sobre os problemas sentidos na *fase de entrada na carreira docente* as professoras manifestaram o seguinte: “*Um dos maiores problemas é a falta de espaço físico [...]. Não temos locais e materiais adequados o que inviabiliza cotidianamente nossa vida profissional*” (**Professora 1**); e, “*Meu maior problema é [...] trabalhar no tempo em climas terríveis [...], pois não temos local adequado para as aulas*” (**Professora 2**).

Nestas falas das **professoras 1 e 2** podemos constatar que as ‘péssimas condições de trabalho’ foi o maior problema encontrado na prática pedagógica na escola. Este fato pode ser corroborado por Farias; Shigunov e Nascimento (2001) que salientam que vários estudos realizados em escolas indicam que existe uma falta de locais e materiais para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, principalmente nas públicas.

A respeito dos problemas sentidos na *fase de estabilização da carreira docente* as professoras declararam o seguinte: “*Considero um grande problema a falta de recursos físicos e materiais na escola. A indisciplina de alguns alunos também é um problema*”

(**Professora 3**); e, “*Os problemas mais comuns enfrentados são referentes aos alunos, como falta de acompanhamento da família, desinteresse, falta de limites. Também a falta de materiais e local adequados para trabalhar nas aulas de Educação Física” (**Professora 4**).*

Nas falas das **professoras 3 e 4** constatamos que os ‘alunos indisciplinados’ e as ‘péssimas condições de trabalho’ foram os problemas encontrados. A respeito de alunos indisciplinados Mattos (1994) diz que os alunos não são mais dóceis, cooperativos como antes. Já Aquino (1996) destaca que, há muito tempo, os distúrbios disciplinares dos alunos deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais. Também, está claro, que a maioria dos educadores não sabe como interpretar e administrar o ato indisciplinado. Quanto às péssimas condições de trabalho citamos Gatti (2000) que afirma que as péssimas condições de trabalho é um fator, entre outros, de desmotivação dos docentes, bem como do comprometimento da qualidade do ensino.

Relativamente aos problemas sentidos na *fase de diversificação da carreira docente* as professoras disseram o seguinte: “*Atualmente o tempo para buscar e trocar experiências tornou-se quase imperceptível e que desvaloriza a Educação Física” (**Professora 5**); e, “*A Educação Física não é vista como uma disciplina importante para outros colegas. Ela serve como tapa-furo quando um professor falta [...]. Inclusive, escutei em uma reunião que a escola é lugar de conteúdo e não deveria dar espaço para outras manifestações (projetos de teatro, dança). [...]*” (**Professor 6**).*

Pelas das **professoras 5 e 6** constatamos que a ‘desvalorização da Educação Física na escola’ foi o problema sentido. Este fato pode ser sustentado por Krug (2008) que diz que existe uma desvalorização da Educação Física na escola, o que com certeza afeta o clima de trabalho dos professores de Educação Física.

Em relação aos problemas sentidos na *fase de serenidade e/ou conservantismo da carreira docente* as professoras manifestaram o seguinte: “[...] *a desestrutura familiar, refletindo no comportamento do aluno. [...]. Falta de material e espaço físico, os dias de chuva [...]*” (**Professora 7**); e, “*Meu maior problema é a falta de local e de material para as aulas de Educação Física*” (**Professora 8**).

Verificamos pelas falas das **professoras 7 e 8** que ‘os alunos indisciplinados’ e as ‘péssimas condições de trabalho’ forma os problemas sentidos. Sobre a indisciplina dos

alunos citamos Jesus (1999) que diz que esta integra todos os comportamentos e atitudes perturbadoras, inviabilizando o trabalho que o professor deseja desenvolver. Já a respeito das péssimas condições de trabalho mencionamos Krug (2004) que enfatiza que a falta de materiais e espaço físico disponíveis para a realização das atividades são fatores que interferem negativamente na prática pedagógica dos professores de Educação Física.

A respeito dos problemas sentidos na *fase de desinvestimento da carreira docente* as professoras declararam o seguinte: “*A falta de espaço físico é um problema grande na maioria das escolas, os locais não são adequados, são próximos às salas de aulas onde não podemos fazer barulho*” (**Professora 9**); e, “*Na nossa disciplina acredito, são comuns à maioria, são eles: em 1º lugar sistema educacional, espaço físico, material, horários, etc.*” (**Professora 10**).

Nestas falas das **professoras 9 e 10** notamos que ‘as péssimas condições de trabalho’ foi o problema sentido. Este problema pode ser confirmado por Krug (2008) que salienta que, historicamente, a Educação Física apresenta condições de trabalho difíceis que são principalmente representadas pela falta de locais adequados para a prática das aulas, assim como, pela falta de materiais apropriados para o desenvolvimento de suas atividades.

Pela análise das falas de **TODAS** as professoras como um conjunto, constatamos que os problemas sentidos pelas mesmas, nas diferentes fases do decurso de suas carreiras, estão relacionados à diversos fatores (causas). Entretanto, existe a predominância de problemas causados pelas ‘péssimas condições de trabalho’, caracterizadas pela falta de condições em termos físicos e materiais para o desenvolvimento das aulas de Educação Física (**Professoras 1; 2; 3; 4; 9 e 10**). Também podemos constatar outros problemas tais como: a ‘desvalorização da Educação Física na escola’, caracterizada pela não valorização do professor e da disciplina de Educação Física na escola (**Professoras 5; 6 e 8**) e os ‘alunos indisciplinados’ (**Professoras 4 e 7**). Estes problemas encontrados pelas professoras estão em concordância com os problemas citados por Gonçalves (1992) em seu estudo denominado “A carreira das professoras do ensino primário”.

Também destacamos que as falas da maioria das professoras (**1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 9 e 10**) remete-nos para a constatação de problemas relacionados à fatores externos às suas ações pedagógicas, fato este também salientado por Giesta (1996) ao observar que os professores apontam como problemas sentidos, em sua maioria, fatores externos às suas ações

pedagógicas. Segundo a mesma autora, isto gera insatisfação e falta de entusiasmo pelo trabalho, contribuindo no aprofundamento de uma crise de identidade profissional.

Desta forma, podemos inferir que problemas podem ocorrer em quaisquer momentos da carreira docente e que também podem ser de diversos tipos, mas que fundamentalmente podem provocar o insucesso pedagógico, caso não sejam enfrentados, ocasionando assim uma insatisfação profissional.

### **3.4. Os momentos de ruptura profissional das professoras nas diferentes fases do percurso profissional docente**

Luft (2000) diz que a palavra 'ruptura' significa ação ou efeito de romper, um rompimento e, a palavra 'momento' significa uma circunstância, uma situação, uma ocasião oportuna. Assim, consideramos que o(s) 'momento(s) de ruptura profissional na carreira docente' significa o rompimento com a profissão professor em uma situação oportuna.

Já Gonçalves (1992) entende ruptura profissional como o corte com a profissão, traduzido no seu abandono, ou, ainda, no desejo veemente de tal fato se realizar, mesmo que não concretizado, por razões diversas.

Kiriacon (apud GONÇALVES, 1992) coloca que nos momentos de ruptura, geralmente, evidenciam-se os sentimentos de desconforto profissional, tais como tensão, frustração, ansiedade, raiva e depressão, que, prolongando-se ao longo do tempo, podem se transformar numa autêntica síndrome, caracterizada pela exaustão física, emocional e atitudinal.

Nesta investigação os momentos de ruptura profissional foram representados pelo desejo veemente de abandonar a profissão, mesmo que não concretizado.

Sobre dos momentos de ruptura profissional na *fase de entrada na carreira docente* as professoras manifestaram o seguinte: "Tive e tenho estes momentos de ruptura profissional. *Eles se devem basicamente ao fato de me sentir sem perspectiva, por não ver ou perceber mudanças na direção e compreensão da educação no âmbito escolar*" (**Professora 1**); e, "Nunca ocorreu de desejar abandonar a profissão, pois *gosto da profissão*" (**Professora 2**).

Na fala da **professora 1** podemos constatar que 'a falta de perspectivas de realização profissional' com uma educação de qualidade 'provoca momentos de ruptura profissional'. Segundo Mattos (1994) a docência é uma das profissões que mais causa desgastes

psicológico, emocional e físico. Este trabalho que poderia ser uma fonte de realização pessoal e profissional torna-se penoso e frustrante. Já quanto a fala da **professora 2** verificamos a sua efetiva 'recusa a respeito de uma ruptura profissional' tem como justificativa o seu 'gosto pela profissão'.

A respeito dos momentos de ruptura profissional na *fase de estabilização da carreira docente* as professoras declararam o seguinte: "*Nunca pensei em abandonar minha profissão, porque gosto do que faço*" (**Professora 3**); e, "*Não tive nenhum momento em minha carreira em que desejasse abandonar a profissão. Gosto dela*" (**Professora 4**).

Nas falas das **professoras 3 e 4** constatamos que as mesmas foram categóricas em manifestar que 'não tiveram momentos de ruptura profissional' durante sua docência e que a justificativa para isto foi o 'gosto pela profissão'. Segundo Krug (2007) o entusiasmo, a motivação com o que se faz trás a ideia de gostar do que se faz.

Relativamente aos momentos de ruptura profissional na *fase de diversificação da carreira docente* as professoras disseram o seguinte: "[...] sim, principalmente pela falta de recursos para trabalhar [...]" (**Professora 5**); e, "*Em um espaço de tempo que tive apenas 20 horas de trabalho, o salário era pouco. Me questionei se não deveria buscar uma área com melhores possibilidades. Inclusive fiz cursinho e vestibular, mas não fui aprovada. Também tive uma certa pressão de pessoas conhecidas que diziam: uma moça tão inteligente vai ser professora? Porque não procura outra profissão*" (**Professora 6**)?

Na fala da **professoras 5** podemos constatar que 'ocorreram momentos de ruptura profissional' e que a justificativa foi as 'péssimas condições de trabalho'. De acordo com Giesta (1996), o sentimento de insatisfação do professor com fatores externos à sua ação pedagógica, tais como falta de condições materiais e físicas, gera falta de entusiasmo pelo trabalho, o que contribui no aprofundamento de uma crise de identidade profissional. Já na fala da **professora 6** também constatamos que 'ocorreram momentos de ruptura profissional', mas a justificativa usada foi o 'baixo salário'. Segundo Feil (1995) a manifestação de descontentamento salarial do professor provoca um sentimento de mal-estar profissional determinando um fechamento à mudança e às possibilidades de inovações, gerando a alienação e a frustração, o que logicamente interfere na qualidade do ensino.

Em relação aos momentos de ruptura profissional na *fase de serenidade e/ou conservantismo da carreira docente* as professoras manifestaram o seguinte: "*Vários foram*

*os momentos em que pensei e penso em abandonar a profissão: passar muito tempo no sol, frio, umidade, esta exposição ao tempo; falta de recursos materiais para as atividades e de local apropriado para a Educação Física; o contra-cheque no final do mês [...]” (Professora 7); e, “Ainda não tive, em nenhum momento, vontade de abandonar a profissão. Amo ser professora” (Professora 8).*

Na fala da **professora 7** podemos constatar que a ‘falta de condições de trabalho’ e o ‘baixo salário’ são as justificativas para a ‘ocorrência de momentos de ruptura profissional’. De acordo com Silva e Krug (2007) a falta de condições de trabalho e os baixos salários provocam um sentimento de insatisfação dos professores de Educação Física com a docência nas escolas. Já quanto a fala da **professora 8** verificamos que ‘não teve momentos de ruptura profissional’ durante sua docência e que a justificativa para isto foi o ‘gosto pela profissão’.

A respeito dos momentos de ruptura profissional na fase de *desinvestimento da carreira docente* as professoras declararam o seguinte: “*Nunca tive vontade de abandonar minha profissão. Gosto muito do que faço*” (**Professora 9**); e, “*Nunca senti esse desejo de abandonar a profissão. Quanto mais tempo tenho na minha profissão, mais gosto, mais me identifico. O universo escolar é minha identidade*” (**Professora 10**).

Pelas falas das **professoras 9 e 10** podemos constatar a ‘não ocorrência de momentos de ruptura profissional’ pelas mesmas e que a justificativa para tal foi o ‘gosto pela profissão’. Volpato et al. (2011) destacam que o gosto pelo ensino, pelo educar, a identificação com a profissão de estar à frente interagindo com outras pessoas aparecem como motivações da profissão professor.

Pela análise das falas de **TODAS** as professoras em conjunto, podemos verificar que seis (6) **professoras (2; 3; 4; 8; 9 e 10)** ‘recusaram categoricamente a ideia de abandono da profissão’ e alegaram que sempre gostaram e se dedicaram à Educação Física. Este fato é corroborado por Gonçalves (1992) que afirma que existem muitos professores que recusam a ideia de abandono da profissão e, para tal, invocam o gosto pelo ensino e a vocação.

Entretanto, outras quatro (4) **professoras (1; 5; 6 e 7)** ‘admitem terem pensado em abandonar a docência’ alegando falta de condições de trabalho e baixos salários. De acordo com Gonçalves (1992) a maioria dos professores admitem a hipótese de abandonar o ensino, podendo este fato ser sintomático de certo mal-estar profissional. Já Ilha; Krug e Krug (2009) destacam que os momentos de ruptura profissional estão intimamente relacionados com o

agudizar das dificuldades enfrentadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas na escola. Quando as dificuldades se intensificam e os docentes não conseguem superá-las, surge um sentimento de insatisfação profissional que leva ao desejo de abandono. Quando as dificuldades são superadas pelos docentes, surge um sentimento de satisfação profissional e, assim, não ocorre o desejo de abandono.

Desta forma, inferimos que os momentos de ruptura profissional podem ocorrer em qualquer momento da carreira docente e por diferentes razões, mas as principais são as condições de trabalho difíceis e os baixos salários.

### **3.5. A motivação para a carreira docente das professoras nas diferentes fases do percurso profissional docente**

De acordo com Luft (2000) a palavra ‘motivação’ significa a ação ou efeito de motivar, a exposição de motivos. Assim, consideramos que a ‘motivação para a carreira docente’ significa ter motivos que entusiasmam a permanecer na carreira docente.

Já Gonçalves (1992) diz que são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão, concorrendo nessa decisão fatores de ordem pessoal e de ordem estritamente profissional. Ambos os aspectos estão presentes na escolha da carreira, sendo a predominância de uns sobre os outros, fruto de condições individuais e circunstanciais.

Sobre a motivação para carreira docente na *fase de entrada na carreira docente* as professoras manifestaram o seguinte: “*A motivação muda de sentido no decorrer do tempo, mas em comum nas diferentes fases é a vontade de fazer bem feito, de aprender, de se refazer. Eu gosto da profissão*” (**Professora 1**); e, “*A minha motivação é pessoal o amor à profissão, visto que no sistema, hoje, muito pouco há de motivador*” (**Professora 2**).

Nas falas das **professoras 1 e 2** podemos constatar que o ‘gostar da profissão’ foram as razões da ocorrência da motivação pela carreira docente o que é também destacado por Gonçalves (1992) quando afirma que o gosto pela profissão é uma das principais razões que determina a ocorrência da motivação pelo magistério.

A respeito da motivação para carreira docente na *fase de estabilização da carreira docente* as professoras declararam o seguinte: “*Minha motivação é a mesma de quando iniciei meu trabalho docente. Percebo nas escolas que trabalho que tem colegas sem motivação, mas isto não acontece comigo. Gosto de ser professora*” (**Professora 3**); e, “*O*

que me motiva em minha carreira é o envolvimento com as crianças. É saber que o meu trabalho está ajudando na formação integral de muitos seres humanos, no desenvolvimento de suas habilidades e principalmente ao ver o sorriso estampado no rosto das crianças quando vão participar da aula de Educação Física” (**Professora 4**).

Nas falas das **professoras 3 e 4** constatamos que as mesmas apontaram o ‘gostar da profissão’ e o ‘gostar de trabalhar com crianças’ como as razões da motivação pela carreira docente. E isto é corroborado por Gonçalves (1992) quando afirma que a vocação e o bom relacionamento professor-aluno são duas principais razões que determinam a motivação pelo magistério.

Relativamente à motivação para carreira docente na **fase de diversificação da carreira docente** as professoras disseram o seguinte: “[...]. Tenho a facilidade de me motivar com planejamento extras que faço. [...]. Por exemplo gosto dos alunos, de realizar torneios entre outras escolas, torneios internos, gincanas, apresentações de trabalhos de uma turma para outra, etc.” (**Professora 5**); e, “A motivação começou quando prestei vestibular. Ou melhor, sempre quis ser professora. [...]. Tanto que escolhi um curso de Licenciatura. Depois, a motivação seguiu com o ingresso no magistério municipal, estadual, particular, com a possibilidade da realização de projetos, com o trabalho. A motivação surge da possibilidade de trabalhar em lugares diferentes e um pouco também, do interesse pessoal. É importante novos ares, [...]. Por isso, periodicamente busco projetos, turmas diferentes, para manter a motivação” (**Professora 6**).

Pelas falas das **professoras 5 e 6** novamente podemos constatar que o ‘gosto pela profissão’ foi a razão da motivação pelo magistério. Feil (1995) coloca que gostar do que se faz é fator determinante para a eficiência no trabalho.

Em relação à motivação para carreira docente na **fase de serenidade e/ou conservantismo da carreira docente** as professoras manifestaram o seguinte: “A convivência com crianças, adolescentes, crianças especiais. O gosto pela profissão” (**Professora 7**); e, “A única coisa que me motiva para dar aula é o salário que mesmo sendo baixo é dele que me sustento, melhor dizendo sobrevivo” (**Professora 8**).

Nestas falas das **professoras 7 e 8** novamente verificamos que o ‘gosto pela profissão’ aliado ao ‘gosto por trabalhar com crianças’ e o ‘salário’ foram as razões da ocorrência de motivação pela docência. Sobre o gostar de trabalhar com crianças citamos Luckesi (1994)

que diz que o professor precisa gostar do que faz, pois antes de tudo é preciso desejar ensinar, é preciso querer ensinar. Este gostar de ensinar nada mais é do que um desejo permanente de trabalhar para a elevação cultural dos educandos. O que causa estranheza aqui é o **professor 8** estar motivado com a profissão mesmo sendo baixo o salário. Este fato é muito raro ser encontrado na carreira docente.

A respeito da motivação para carreira docente na *fase de desinvestimento da carreira docente* as professoras declararam o seguinte: “*A principal motivação são as crianças é claro, aqueles olhinhos brilhantes e agitados sempre querendo aprender mais. A outra é que gostamos do que fazemos e procurar ler, se informar, fazer cursos todos os anos*” (**Professora 9**); e, “*Fui construindo no decorrer dos anos uma auto-motivação para ser professora, muitas vezes, independente dos fatores externos*” (**Professora 10**).

Nas falas das **professoras 9 e 10** observamos o surgimento do ‘gostar da profissão’ e ‘gostar de trabalhar com crianças’ como as razões da motivação para a docência. Segundo Nóvoa (1992a) o próprio exercício da prática docente pode vir a tornar-se motivador.

Pela análise das falas de **TODAS** as professoras como um conjunto, podemos destacar que as mesmas nos permitiram concluir no direcionamento do afirmado por Hurtado (1983) de que, todos nós, muitas vezes, sentimo-nos compelidos ou levados a nos comportar de determinado modo, ou a desejar intensamente alguma coisa a fim de conseguirmos atingir certos objetivos. Geralmente atribuímos esses impulsos à motivação, encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes.

Também podemos destacar que pelas falas de algumas **professoras (4; 5; 7; 9 e 10)** fica evidenciado que o ‘bom relacionamento professor/alunos’ é um fator importante de motivação para continuar em suas carreiras docentes. Cunha (1992) afirma que são bastante comuns nos discursos de professores expressões como: ‘a relação com os alunos me gratifica muito’ ou ‘a convivência com os alunos renova a gente’. Segundo a autora, estas relações se dão em clima de reciprocidade, onde o comportamento do professor influencia o comportamento dos alunos e vice-versa, instalando-se uma empatia entre as partes.

Também ficou evidenciado nas falas das professoras **(1; 2; 3 e 6)** que o ‘gosto pela profissão’ é outro fator importante de motivação para a carreira docente. Ainda evidenciamos que para uma professora **(8)** o ‘salário’ é o que motiva a ficar no magistério.

Estes resultados são corroborados por Gonçalves (1992) que destaca que a motivação para a carreira do magistério geralmente está associada: a) A vocação – onde os professores dizem-se vocacionados por ‘gosto’ e para satisfação do seu *ego*. Por exemplo, ‘sempre sonhei em ser professor’, e, ‘gosto de trabalhar com crianças’; e, b) Outras razões – onde os professores destacam a existência de outras alternativas. Por exemplo, as razões de natureza econômicas.

Entretanto, Gonçalves (1992) ressalta que a carreira docente não pode se ater, apenas, às vocações individuais, na medida em que ser professor se constrói e deve ser encarada numa perspectiva científica. Ser um bom profissional, não depende de vocação, podendo, o próprio exercício da docência, vir a tornar-se fator de motivação.

Desta forma, inferimos que a motivação docente pode ocorrer em qualquer momento da carreira docente e por diferentes razões, mas esta, geralmente, está ligada às boas relações com os alunos e ao desejo permanente de ser professor.

### **Considerações finais**

Este estudo sobre a ‘carreira’ docente na Educação Física Escolar permitiu-nos, a partir da análise das dez (10) narrativas orais de vida, mencionar ‘alguns traços caracterizadores’ sobre os modos singulares com que cada professora percebeu alguns dos diversos momentos de seu percurso profissional.

Entretanto, salientamos que cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único. Tentar elaborar conclusões generalizáveis seria um absurdo, pois, segundo Dominicé (apud MOITA, 1992, p.117): “Existe uma singularidade em cada história de vida, que não permite que se considere como verdadeira toda a generalização que não tenha essa singularidade”.

Assim, considerando as singularidades das histórias de vida das professoras estudadas conseguimos definir alguns traços caracterizadores similares nas diferentes fases de suas carreiras docentes. São eles: 1) Os ‘melhores momentos’ da carreira das professoras estudadas ocorreram em quaisquer momentos da mesma e por diferentes razões, mas foram originárias da boa relação com os alunos e do alcance do sucesso pedagógico, causando assim, satisfação profissional; 2) Os ‘piores momentos’ da carreira das professoras estudadas ocorreram em quaisquer momentos da mesma e por diferentes razões, mas que, fundamentalmente,

provocaram o insucesso pedagógico, causando assim, uma insatisfação profissional; 3) Os ‘problemas sentidos’ ocorreram em quaisquer momentos da carreira das professoras e que foram de diversos tipos, mas que, fundamentalmente, provocaram o insucesso pedagógico, quando não foram enfrentados, e nesse caso, ocasionou uma insatisfação profissional; 4) Os ‘momentos de ruptura profissional’ ocorreram em quaisquer momentos da carreira das professoras estudadas e por diferentes razões, mas as principais foram as condições de trabalho difíceis e os baixos salários; e, 5) A ‘motivação docente’ ocorreu em quaisquer momentos da carreira das professoras estudadas, por diferentes razões, mas esta, geralmente, esteve ligada às boas relações com os alunos e ao desejo permanente de ser professor.

Com estes traços caracterizadores de alguns momentos significativos da carreira das professoras estudadas podemos delinear um perfil de carreira que, mesmo não se construindo de forma linear entre as professoras, deixam uma marca de um percurso de carreira cheio de sucessivos e permanentes obstáculos a vencer. Estes obstáculos são, de forma geral, atribuídos, ao sistema escolar, aos colegas, ao meio em que estão inseridos e aos alunos. Neste perfil ainda podemos destacar que a carreira pode ser marcada de forma negativa, de modo significativo pelos piores momentos e pelos problemas sentidos originando momentos de ruptura profissional. Entretanto, também pode ser marcada de forma positiva, igualmente de modo significativo pelos melhores momentos que detonam a motivação para o desenvolvimento da carreira docente.

Para finalizar, considerando a natureza interpretativa deste estudo, gostaríamos de esclarecer que estas conclusões aqui descritas não são fechadas, mas, sim, pistas para reflexões que possam originar novos questionamentos sobre o professorado e sua carreira. Assim, como ponto final deste estudo está a constatação de que ao ‘ler’ histórias de vida de dez professoras podemos destacar que estas suscitam uma reflexão sobre a formação dos professores porque esta é normalmente concebida como algo que se ‘tem’ ou que se ‘recebe’ deixando de lado a sua complexidade.

### **Referências bibliográficas**

ABRAHAM, A. **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.

ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativa. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **A aventura biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Ed., 2005.

AQUINO, J.R.G. Apresentação. In: AQUINO, J.R.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas técnicas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

CONCEIÇÃO, V.J.S. da *et al.* O perfil do professor de Educação Física no ensino fundamental em Santa Maria (RS). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXIII, 2004, Pelotas. **Anais em CD-Room**, Pelotas: ESEF/UFPEL, 2004.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I.P. de A. (Coord.). **Repensando a Didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, [on line], São Paulo, v.23, n.1-2, jan./fev., 1997.

FARIAS, G.O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J.V. do. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, 2001.

FEIL, I.T.S. **A formação docente nas séries iniciais do primeiro grau: repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como ensina**, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.

FONTOURA, M.M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GATTI, B.A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GIESTA, N.C. Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais–Volume 1**, Florianópolis: UFSC/UDESC, 1996. p.132-133.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GONÇALVES, J.A.M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HOLLY, M.L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HURTADO, J.G.G.M. **O ensino da Educação Física: uma abordagem didática**. 2. ed. Curitiba: Educa/Editor, 1983.

ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. Os percursos de transformações de professores de Educação Física Escolar: as fases de suas carreiras profissionais. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.27, p.21-32, jul./dez., 2009.

ILHA, F.R. da S.; KRUG, R. de R.; KRUG, H.N. A experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física dos acadêmicos do CEFD/UFMS (Currículo 1990). **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.1, n.22, p.85-108, 2009.

JESUS, S.N. de. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Lisboa: ASA, 1999.

JESUS, S.N. de. **Motivação e formação de professores**. Nova Era: Quarteto, 2000.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KRUG, H.N. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física**, 2004. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

\_\_\_\_\_. Os professores de Educação Física Escolar: diferentes trajetórias na entrada na carreira. In: KRUG, H.N. (Org.). **Dizeres e fazeres sobre formação de professores de Educação Física**. Santa Maria: [s.n.], 2007.

KRUG, H.N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.122, p.1-7, jul., 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2008.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUFT, C.P. **MiniDicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

MATTOS, M.G. de. **Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física na escola municipal: implicações em seu desenvolvimento e na sua vida profissional**,

1994. Tese (Doutorado em Administração Escolar) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Org.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

OLIVEIRA, V.F. de. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, V.F. de (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. Os sentimentos satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educacion Física y Deportes**, Buenos Aires, a.12, n.115, p.1-8, diciembre, 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>> . Acesso em: 08 dez. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VOLPATO, G.; BAUMER, E.R.; AZEREDO, J.L. de; DOMINGUINI, L.. Desafios da profissão e problemas na formação de professor na percepção de acadêmicos de Artes Visuais e Matemática. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.2, n.2, p.223-245, jul./dez., 2011.