

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Curso de Mestrado em Educação Física**



DISSERTAÇÃO

**Caracterização dos professores de Educação Física que trabalham
com esporte extraclasse: motivações, trajetórias, saberes e
identidades**

Danièlle Müller de Andrade

**PELOTAS, RS – Brasil
2011**

DANIÈLLE MÜLER DE ANDRADE

**Caracterização dos professores de Educação Física que trabalham com
esporte extraclasses: motivações, trajetórias, saberes e identidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências (área do conhecimento: Educação Física).

Orientador: Prof. Dr. Flávio Medeiros Pereira

Pelotas, RS – Brasil

2011

**Dados de catalogação Internacional na fonte:
(Bibliotecária Patrícia de Borba Pereira CRB10/1487)**

A248c Andrade, Danièle Müller de

Caracterização dos professores de Educação Física que trabalham com esporte extraclasse: motivações, trajetórias, saberes e identidades / Danièle Muller de Andrade ; orientador Flavio Medeiros Pereira. – Pelotas : UFPel : ESEF, 2011.

87 p.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pos Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2011.

1. Professor 2 Educação Física I. Título II. Pereira, Flavio Medeiros

CDD 796

BANCA EXAMINADORA

Dr. Flávio Medeiros Pereira (Orientador)
Universidade Federal de Pelotas

Dr. Hugo Norberto Krug
Universidade Federal de Santa Maria

Dr. José Francisco Gomes Schild
Universidade Federal de Pelotas

Dra. Mariângela da Rosa Afonso
Universidade Federal de Pelotas

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha filha Ana Carolina, minha razão maior de existir.

Filha, teu olhar, teu sorriso, teu carinho me fazem acreditar que estamos no mundo para sermos felizes.

Obrigada pela paciência com a mamãe.

Te amo!

AGRADECIMENTOS

Durante o desenvolvimento desta dissertação algumas pessoas tornaram-se fundamentais para a concretização deste sonho. A tarefa de nomeá-las não é nada fácil, já que posso estar esquecendo de alguém e porque, por vezes, me faltam as palavras. Contudo não poderia deixar de agradecer.

Ao meu esposo, amigo, companheiro Celso Henrique, que em todos os momentos, com todo o seu amor e com toda a sua calma, me fez acreditar que sou capaz, me incentivou e acompanhou, tolerando minha ansiedade e nervosismo. Celso, sobrevivemos ao mestrado, rompemos os paradigmas! Eu te amo!

A minha filha Ana Carolina, que esteve presente em todos os momentos do mestrado. Obrigada pelo carinho e pela paciência que tiveste. Eu te amo muito!

A minha família, em especial a minha mãe, Janice, pelo amor, pelo incentivo e por estarem sempre rezando por mim.

A minha irmã Ana Paula, com quem eu posso contar sempre. Agradeço pelos conselhos, orientações, leituras e também pelo exemplo de determinação e competência. Te amo!

A Fabiana Montiel pela amizade e pelo incentivo. Sem a tua ajuda eu não teria chegado ao final. Com certeza esta dissertação tem muito de ti.

A Maristani Zamperetti, amiga, que entre uma série e outra na sala de musculação, ajudou a construir o projeto deste sonho.

A professora Mariângela Afonso, que mesmo sem saber, lá no colégio Bibiano, fez brotar o desejo e a curiosidade pelo curso de mestrado. Agradeço pelas orientações ao longo desta caminhada e também por aceitar ser banca deste estudo.

Ao professor e orientador Flávio Pereira que conduziu este estudo e que muito contribuiu para minha realização profissional. Obrigada pelo apoio e liberdade que me deste durante esta caminhada.

Aos professores José Francisco Gomes Schild e Hugo Norberto Krug, pelo aceite em participar das bancas de qualificação e defesa desta dissertação. Suas considerações foram fundamentais para a realização deste estudo.

A professora Gelcemar Farias, que me mostrou uma luz no fim do túnel (NVIVO7), num dos momentos de maior ansiedade (a organização dos dados para discussão e análise). Obrigada pela disponibilidade.

As amigas do grupo de estudos GPEFE (Camila, Fabiana, Flávia, Leontine e Mariângela) pela convivência, amizade e carinho.

Aos professores do Colégio Municipal Pelotense, pela disponibilidade em participar deste estudo.

Aos professores e colegas do curso de mestrado, pelos momentos compartilhados, pelas trocas e ensinamentos.

Aos meus amigos, obrigada pela torcida e incentivo.

RESUMO

ANDRADE, Danièle Müller de. **Caracterização dos professores de Educação Física que trabalham com esporte extraclasses: motivações, trajetórias, saberes e identidades.** 2011. 87f. Dissertação de Mestrado – Curso de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

Ainda que o contexto atual da educação retrate um cenário de desprezo, descrédito e desvalorização da profissão de educador, nas escolas encontram-se profissionais empenhados e motivados, profissionais que mobilizam recursos, buscam alternativas e envolvem-se com a mesma. Estes profissionais por vezes passam despercebidos e parecem inexistir nas escolas públicas. A fim de contribuir para uma maior reflexão acerca da motivação docente, tema amplamente discutido no campo da educação, este estudo tem como objetivo caracterizar os professores de Educação Física que trabalham com o esporte extraclasses no Colégio Municipal Pelotense, a partir de suas motivações, suas trajetórias, seus saberes e identidades. Caracteriza-se como um estudo qualitativo, descritivo, tipo estudo de caso. Para a coleta dos dados o instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada, as quais foram transcritas para posteriormente serem analisadas e discutidas. Os sujeitos deste estudo foram seis professores envolvidos com as atividades esportivas extraclasses na referida escola. Os resultados do estudo apontam para um cenário onde os professores, na sua maioria homens e ex-atletas, formados na ESEF/UFPel, encontram-se em diferentes fases de desenvolvimento profissional, apresentando diferentes expectativas com relação ao futuro. Estão motivados para o trabalho, embora não plenamente satisfeitos. Os sentimentos de satisfação dizem respeito ao desenvolvimento dos alunos, já os de insatisfação relacionam-se com as condições de trabalho e os baixos salários. Os saberes empregados nas suas práticas estão relacionados às suas trajetórias, em especial, as suas experiências com o esporte. Salientam que a atualização profissional é comprometida pela falta de políticas de capacitação profissional. Os materiais para treinamento são oriundos do empenho pessoal dos professores. Reconhecem-se e são reconhecidos pela comunidade em geral como profissionais competentes. Tal reconhecimento favorece o aumento da auto-estima, bem como influencia na motivação dos professores.

Palavras-chave: esporte extraclasses; trajetórias docentes; identidades; saberes docentes; motivação docente.

ABSTRACT

ANDRADE, Danièle Müller de. **Characterization of physical education teachers who work with extracurricular sports: motivations, backgrounds, knowledge and identities.** 2011. 87f. Dissertação de Mestrado – Curso de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

Although the current context of education depicts a scenario of disdain, disbelief and devaluation of the teaching profession, are in schools motivated and committed professionals, professionals who use resources, seek alternatives and engage with the same. These professionals often go unnoticed and appear to non exist in the public schools. To contribute to greater reflection on teacher motivation, a topic widely discussed in education, this study aims to trace the characterization of physical education teachers who work with extracurricular sports in College Hall Pelotense, the from their motivations, their careers, their knowledge and identities. Characterized as a qualitative and descriptive study, like a study case. For the data collection instrument were used a semi-structured interviews which were transcribed later to be analyzed and discussed. The subjects in this study were six teachers involved in extracurricular sports activities at the school. The study results point to a scenario where teachers, mostly men and ex athletes, trained in ESEF / UFPel, are at different stages of professional development, with different expectations about the future. They are motivated to work, though not fully satisfied. The feelings of satisfaction concerning the development of students, since the dissatisfaction is related to work conditions and low wages. The knowledge used in their practices are related to their trajectories, particularly, their experiences with the sport. They point out that professional development is hampered by the lack of professional training policies. The training materials are from the personal commitment of teachers. Recognize themselves and are recognized by the wider community as competent professionals. Such recognition promotes increased self-esteem and influence in the motivation of teachers.

Keywords: extracurricular sports, careers teachers, identities, teacher knowledge, teacher motivation.

LISTA DE ABREVIATURAS

CHT – Carga Horária de Trabalho

CLT – Consiliação das Leis Trabalhistas

EF – Educação Física

ERG - Existência, Relacionamento, Crescimento

ESEF – Escola Superior de Educação Física

JERGS – Jogos Escolares do Rio Grande do Sul

JEPEL- Jogos Escolares de Pelotas

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONG – Organização não Governamental

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

RS – Rio Grande do Sul

UFPel- Universidade Federal de Pelotas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos Professores.....	52
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	OBJETIVOS	18
1.1.1	Objetivo Geral.....	18
1.1.2	Objetivos Específicos	18
2	REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1	O ESPORTE EXTRACLASSE E O PAPEL DO PROFESSOR.....	20
2.2	MOTIVAÇÃO.....	25
2.3	MOTIVAÇÃO DOCENTE	27
2.4	AS FASES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A RELAÇÃO COM A MOTIVAÇÃO DOCENTE	30
2.5	A IDENTIDADE DO PROFESSOR	33
2.6	SABERES DO PROFESSOR	36
3	METODOLOGIA	43
3.1	SUJEITOS DA PESQUISA	44
3.2	PROCEDIMENTOS.....	44
3.3	ANÁLISE DOS DADOS.....	46
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	48
4.1	CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES.....	49
4.2	TRAJETÓRIAS, SABERES E IDENTIDADES	52
4.3	A MOTIVAÇÃO DOCENTE	63
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
	ANEXOS	83

1 INTRODUÇÃO

A educação, de forma geral, vem ao longo dos tempos passando por mudanças tanto de caráter metodológico quanto estrutural. Conteúdos, avaliações, objetivos, e outros aspectos que envolvem o ensino buscam uma melhor adaptação às necessidades do mundo moderno, onde nascem novas formas de relacionar-se e comprometer-se com as coisas que envolvem tanto o indivíduo, na sua forma mais peculiar, solitária, quanto às relações que este estabelece no e com o meio em que está inserido.

Muito se tem dito das condições de trabalho dos professores de escolas públicas, condições estas, na maioria das vezes, desfavoráveis e desestimulantes para um trabalho qualificado. Dentre estas condições podemos citar o excesso de carga horária, a falta de tempo para o planejamento e avaliação, o excesso de alunos por turmas, a falta ou escassez de material, o espaço físico inadequado e a baixa remuneração.

O professor encontra na escola, um ambiente repleto de desafios que o faz assumir responsabilidades e identidades frente a demanda do contexto em que está inserido. As relações que estabelece com o meio social, com seus alunos, seus colegas e equipe diretiva, vão determinar a sua realização pessoal e profissional, ou seja, sua auto-realização.

Ele sofre os reflexos da crise atual pela qual passa a educação, quando muitos fatores favorecem a depreciação e a desvalorização da profissão. Esta desvalorização faz com que, muitas vezes, o professor deixe de lado seus princípios e ideais e passe a fazer de conta que ensina, que trabalha. Muitas vezes suas vontades de fazer e ser professor esbarram em obstáculos difíceis de serem superados.

Por acomodação, ou até mesmo por não acreditar na educação, por não se sentir importante o suficiente para transformar a realidade de trabalho, alguns

professores desistem, acabam não se envolvendo com a educação, não valorizando sua disciplina, adotando posturas e identidades descompromissadas.

A partir de minha atuação profissional como professora de EF da rede municipal de Pelotas, tive o privilégio de conhecer, trabalhar e conviver com professores altamente motivados e comprometidos com o seu trabalho e com a educação. Professores estes que por muitas vezes serviram como estímulo e motivação da minha prática pedagógica. Estes professores me fizeram olhar a escola como um espaço de possibilidades, de conquistas e de realizações.

Percebi também que mesmo num meio adverso, encontramos professores empenhados e comprometidos, buscando de forma criativa e competente, alternativas para poder desempenhar a sua função, ou seja, ensinar, de uma maneira satisfatória, promovendo assim uma educação de qualidade para todos.

Dentro das propostas metodológicas educativas da escola encontram-se os torneios e campeonatos esportivos. Apesar de ser um espaço altamente competitivo, pude constatar nos eventos dos quais participei como professora de uma escola municipal, que estes são momentos de trocas de experiências, de informações e de atualizações. Nestes eventos percebi também que os alunos sentiam-se mais motivados a buscar novos caminhos, sentiam-se orgulhosos de representar a sua escola. Mesmo que não ganhassem o campeonato, só a participação já os deixava felizes.

Uma escola que sempre chamou minha atenção, até mesmo pela sua tradição e trajetória esportiva, é o Colégio Municipal Pelotense. Esta é uma das maiores escolas municipais da América Latina. Atualmente oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e conta com aproximadamente 3500 alunos. É uma das escolas mais tradicionais da cidade de Pelotas e tem na sua origem o incentivo da maçonaria no intuito de oferecer uma educação de qualidade aos menos favorecidos economicamente.

O Colégio Municipal Pelotense se diferencia das demais escolas municipais em vários aspectos. Entre eles estão a grande quantidade de alunos, e o fato de ser a única escola municipal que oferece o Ensino Médio. Diferencia-se também pela sua estrutura física, composta de um prédio de três andares, um anfiteatro, pátios internos, cantina, entre outros. No que diz respeito à EF, possui um ginásio e quadras esportivas. Também é uma referência em termos de equipes esportivas, já

que tradicionalmente participa e obtêm êxitos nos torneios e campeonatos em que se envolve.

Atualmente o Colégio Municipal Pelotense participa de vários eventos esportivos a nível municipal, estadual e nacional, inúmeras vezes representando a cidade nestes eventos. Por vezes encaminha alguns alunos para equipes de nível mais avançado, como seleção gaúcha de basquetebol, equipe de atletismo do RS, entre outras.

O esporte, além de ser desenvolvidos nas aulas regulares de EF também é desenvolvido em atividades extraclasses, sendo elas as escolinhas e as equipes esportivas.

Deste modo, no contexto da Educação Física (EF) escolar, uma das possibilidades de motivação é o envolvimento dos professores em atividades extracurriculares. Estas atividades possibilitam que o mesmo desenvolva seu trabalho num contexto diferente das aulas regulares, pois encontram, nestes espaços, um público diferenciado, determinado pela não obrigatoriedade de participação, pelo interesse individual no assunto entre outros.

A EF na escola é caracterizada principalmente pela prática esportiva, fortemente influenciada pela mídia e pela sociedade. Sendo assim faz-se necessário o uso e o desenvolvimento do conteúdo esporte, de maneira a possibilitar a formação integral dos indivíduos, respeitando as diferenças e favorecendo o desenvolvimento de competências diversas, como as competências cognitivas, as afetivas e as sociais.

O esporte pode ser desenvolvido na escola sob duas óticas, duas possibilidades. Uma delas como conteúdo e recurso das aulas regulares de EF e a outra, o esporte na forma de atividade extraclasse. Esta última, caracterizada pelos treinamentos e pela formação de equipes e também pela prática do esporte de forma recreativa, como possibilidade de socialização e lazer.

De acordo com Pereira (1997), as atividades extraclasse possuem duas variantes. Uma voltada para a formação de equipes esportivas, onde se busca a performance esportiva e outra voltada para a participação sem interesse na competição, na performance, mas sim como meio de recreação e ocupação do tempo livre.

No caso dos professores de EF, alguns destes, além de trabalhar com aulas regulares, pois a EF é componente curricular obrigatório nas escolas, tanto do

Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, também trabalham com esporte extraclasse, pois o tema esporte tem uma grande procura e aceitação por parte dos alunos. Segundo Pereira (1997, p. 50) “o esporte caracteriza-se por ser um fato social, de marcante participação coletiva.”

Ao se envolver com o esporte extraclasse, o professor deve estar ciente dos objetivos que tem para com este esporte bem como conhecer os princípios que envolvem o esporte na escola. Precisa estar atento ao fato de que mesmo trabalhando com o rendimento, com a performance é, acima de tudo, um educador, por isso deve promover o desenvolvimento integral dos alunos, não só de habilidades motoras, técnicas e táticas específicas de determinado esporte.

Deve estar preocupado com a inclusão, a construção coletiva, a autonomia entre outros aspectos relacionados com o desenvolvimento da cidadania em todos os seus sentidos. Pereira (1997, p. 50) sugere que o esporte “tem um componente ético muito ressaltado, pois implica num conjunto de exercícios físicos, de atividades ocorridas circundadas pelos fatores competitivos”.

Parte-se do pressuposto que os professores que trabalham com esporte extraclasse também trabalham com a EF regular e, geralmente atuam em iguais condições de trabalho dos demais professores que ministram a disciplina de EF. Dispõem de mesmo espaço físico, mesmos materiais, mesma carga horária e mesmo salário. Alguns pontos podem ser considerados como vantajosos, como por exemplo, a maior motivação dos alunos nas atividades, tendo em vista a não obrigatoriedade desta participação, o maior *status* e aceitação profissional e também a possibilidade de uma maior visibilidade e reconhecimento do trabalho.

Porém trabalhar com esporte extraclasse implica também em participar de eventos, buscar recursos diversos, como para fardamento e transporte, maior envolvimento com os pais, trabalhar em horários distintos, geralmente fora do horário regular de aulas da escola, enfim envolve uma maior disponibilidade para com a escola e com os alunos.

Ao trabalhar com o esporte na escola o professor deve ter objetivos claros e definidos, bem como propostas metodológicas adequadas no sentido de promover o desenvolvimento integral dos envolvidos, pois dependendo destes objetivos o professor pode ao mesmo tempo estimular ou reprimir, abrir ou fechar oportunidades, promover a cooperação no trabalho coletivo ou a busca pela

melhoria individual. De acordo com o enfoque que é dado ao esporte, o professor pode obter respostas diferentes, tanto positivas quanto negativas.

Os objetivos, as metodologias, as expectativas do professor em relação ao esporte estão relacionados com seus saberes e expectativas. Estes saberes, ou conhecimentos, são oriundos de diversas fontes e adquiridos em diversos espaços e tempos e servirão de subsídios para a sua competência profissional.

Embora nas atividades esportivas, nas equipes, o foco seja a competição, o rendimento, devido ao fato de acontecer na escola, o professor não pode esquecer que está ensinando, e não adestrando ou treinando somente. Seus objetivos com o esporte na escola devem estar além do ganhar, do vencer campeonatos. Devem estar voltados para o desenvolvimento integral dos alunos.

A sua forma de atuar, as metodologias escolhidas estão diretamente relacionadas com a história pessoal do professor, com as suas vivências. Estas vivências são determinantes das suas escolhas profissionais e dos saberes utilizados nas práticas educativas. A partir das suas experiências profissionais podem surgir sentimentos de satisfação e de insatisfação profissional bem como diferentes expectativas para o futuro, gerando maior ou menor motivação.

A motivação do professor está relacionada com suas expectativas de auto-realização, tanto pessoal quanto profissional, sendo que estas estão intimamente relacionadas. Autores como Moreira (2005) sugerem que a motivação docente seja estudada sob a perspectiva psicológica, abordando os aspectos relacionadas a satisfação no trabalho e na vida, assim como sob a perspectiva social, onde são abordados aspectos como a socialização do mesmo e o desenvolvimento de sua carreira.

A trajetória, carreira, ou ciclo de vida profissional é um dos fatores que interferem diretamente na motivação dos professores. De acordo com Huberman (1995) as distintas fases da docência como a de entrada, de estabilização e de diversificação impactam na motivação docente e são determinantes da satisfação ou insatisfação para com a profissão.

A trajetória e a identidade docente tem sido foco de vários estudos na área da educação, no intuito de contribuir para uma melhor compreensão do profissional docente e de suas formas de interação no espaço em que está envolvido (FOLLE et al, 2009; GUIMARÃES, 2004; ILHA, KRUG, 2009; SILVA, 2009). Estes estudos apontam para alguns fatores que podem ou não interferir no trabalho efetivo do

professor, no seu envolvimento com a educação. Dentre estes fatores incluem-se os aspectos relacionados à história de vida do professor, a formação, a carreira ou ciclo de vida profissional, a motivação e os saberes mobilizados em suas práticas diárias.

Existe uma grande quantidade de estudos relacionados à satisfação ou insatisfação do professor, sendo que a maioria aborda a questão da insatisfação, do mal estar docente (MOREIRA, 2005; SILVA, 2010; SILVA, KRUG, 2007). Esta satisfação ou insatisfação está diretamente relacionada com a motivação do professor, com a sua auto-realização. A satisfação profissional dos professores é “um sentimento e forma de estar positivos dos docentes perante a profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma” (CORDEIRO ALVES, 1994 *apud* PEDRO; PEIXOTO, 2006, p. 248).

Outro aspecto que interfere diretamente na motivação dos professores são as condições de trabalho. Carga horária, condições físicas e materiais, número de alunos e a motivação destes, as relações entre equipe diretiva, supervisores, coordenadores e colegas e a remuneração são determinantes para a auto-realização pessoal e profissional, influenciando diretamente na motivação dos professores.

Acredita-se que as atividades esportivas possibilitam vantagens para os professores envolvidos quando comparados aos professores que ministram as aulas regulares de EF. Estas atividades possibilitam ao professor um maior status no meio em que está inserido, uma maior aceitação frente ao grupo de trabalho,

A princípio o trabalho com o esporte extraclasse é mais prazeroso e tranquilo, tendo em vista que todos ou a grande maioria dos alunos envolvidos encontram-se motivados para a prática esportiva, diferente do que ocorre nas aulas regulares de Educação Física.

Ao se estudar os motivos que levam os professores a se envolver com projetos extraclasse, neste caso o esportivo, torna-se importante e necessário uma análise de sua trajetória de vida, de como o professor se constituiu enquanto tal, quais vivências pode experimentar ao longo de sua vida, enfim sua caminhada de vida.

É necessário também estudar os saberes que são mobilizados pelo professor a fim da realização da sua ação docente. Estes saberes tendem a ser adquiridos ao longo de sua história de vida, passando por sua vida enquanto aluno, sua formação inicial e continuada, as relações estabelecidas no ambiente de trabalho, as trocas com

outros colegas, as expectativas, as frustrações, as dificuldades e soluções do dia-dia da e na escola.

A incorporação destes saberes interfere na constituição da identidade do professor, identidade esta, que está sempre em transformação e adaptação, sempre buscando melhores maneira de ser e estar, a fim de ser aceito ou não, de permanecer ou não em um determinado grupo, ou determinado espaço.

E o que motiva os professores do Colégio Municipal Pelotense a se envolverem em atividades esportivas extraclasse, se a princípio, as suas condições de trabalho são as mesmas de seus colegas de escola, os recursos físicos e materiais disponíveis também são os mesmos, possuem a mesma formação acadêmica e seus vencimentos são iguais aos demais?

Também trabalham fora do horário regular das aulas na escola, inúmeras vezes aos finais de semana, tem que mobilizar recursos, como por exemplo, transporte e fardamento dos alunos. Em épocas de torneios passam o dia inteiro nos ginásios, onde são responsáveis diretos pelos alunos e não raras vezes fornecem até alimentação.

Assim, acredita-se que, a partir da caracterização dos professores de EF que trabalham com o esporte extraclasse, possa-se encontrar os elementos que constituem estes sujeitos, contribuindo com a educação num momento em que o trabalho docente tem sido pouco valorizado.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Caracterizar os professores de EF, do Colégio Municipal Pelotense, que trabalham com o esporte extraclasse, a partir das suas motivações, trajetórias, saberes e identidades.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Descrever as trajetórias de vida dos professores que trabalham com esporte extraclasse.

- b) Compreender os saberes mobilizados pelos professores no trabalho com esporte extraclasse.
- c) Conhecer as identidades dos professores que trabalham com esporte extraclasse.
- d) Identificar os motivos que levam os professores a trabalhar com o esporte extraclasse.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo se destina a situar o leitor acerca dos temas a serem desenvolvidos no decorrer deste estudo, a fim de possibilitar um maior suporte teórico, facilitando o entendimento do estudo. Tem como foco principal a motivação docente e para isto abordará os seguintes temas: o esporte extraclasse, a motivação, a motivação docente, a trajetória, a(s) identidade(s) e os saberes docentes.

2.1 O ESPORTE EXTRACLASSE E O PAPEL DO PROFESSOR

O esporte é um dos conteúdos previstos na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais –LDBN (BRASIL, 1996) para ser desenvolvido nas aulas de EF nas escolas. Embora não seja o único é o mais lembrado quando se fala em EF.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1997), da EF, os conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental estão divididos em dois ciclos. No primeiro ciclo os conteúdos são divididos em três blocos, sendo eles o bloco dos esportes, jogos, lutas e ginásticas, o bloco das atividades rítmicas e expressivas e por fim o bloco do conhecimento sobre corpo.

Já no segundo ciclo o esporte segue sendo um dos conteúdos de grande significância. Estão previstos para o segundo ciclo a participação em atividades competitivas, respeitando as regras e não discriminando os colegas, suportando pequenas frustrações, evitando atitudes violentas, a apreciação de esportes e lutas considerando alguns aspectos técnicos, táticos e estéticos entre outros.

Ainda de acordo com os PCNs (BRASIL,1997), o esporte pode ser conceituado como “as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional” (p. 48).

A Resolução nº 7, do Conselho Superior de Educação (CES) de 2004 (BRASIL, 2004) a qual institui as Diretrizes para os cursos de graduação em EF em nível superior de graduação plena, também reconhece o esporte como um dos conteúdos a serem desenvolvidos na EF escolar. De acordo com o artigo 3º desta Resolução, a EF deve ter como foco as diferentes formas e modalidades dos diversos conteúdos previstos, entre eles o esporte, oportunizando a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Segundo os PCNs do Ensino Médio, (BRASIL, 2002) a EF, encontra-se na área das Linguagens e Códigos, já que o mesmo compreende a linguagem, verbal e não verbal, como uma possibilidade de construção e transformação social. Os espaços de trocas, as práticas sociais proporcionam a produção de sentido, onde se estabelecem normas (códigos), que são partilhadas e negociadas.

O esporte parece ser o “carro chefe” da EF, mas de acordo com os PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2002), é preciso repensá-lo, pois é percebido certo descompromisso, por parte dos alunos, ao que está sendo ensinado, já que os mesmos não obtém a performance que desejam, ocasionando uma evasão das aulas.

Para superar esta dificuldade faz-se necessário uma maior vinculação das competências previstas para o Ensino Médio com as competências previstas para a EF. Não se pode negar o esporte, já que este é um dos elementos da cultura corporal do movimento, mas talvez seja necessário fazer com que ele possa promover vivências que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, fomentando o respeito a diversidade, o trabalho em equipe, o sentido de cooperação e a colaboração.

De acordo com Gaya e Torres (2004) no esporte escolar se valorizam as possibilidades normativas na formação sobre valores, atitudes, habilidades e conduta humana. Assim o rendimento, a competição e regulamentos ficam subordinados aos princípios da educação e formação. Para os autores:

No esporte podemos encontrar e cultivar os valores da corporalidade, da condição física e saúde, do rendimento, do empenhamento, da persistência, da ação, da dificuldade e da realização, da tensão, do dramatismo e da aventura, é um espaço de expressão e comunicação, da estética, de impressões e experimentações, de cooperação e intenção (GAYA;TORRES, 2004, p. 63).

Através do esporte a EF busca o desenvolvimento integral dos alunos, favorece o desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas, podendo contribuir para a promoção e prevenção da saúde. Também possibilita vivências que estimulam a formação de um sujeito solidário, responsável, ético e crítico.

Segundo Rossetto Junior, Costa e D'Ângelo (2008), o esporte na escola deve preocupar-se com o desenvolvimento nas três dimensões do conhecimento, ou seja, na dimensão conceitual, na dimensão procedural e na dimensão atitudinal.

A dimensão conceitual visa o desenvolvimento dos aspectos cognitivos do saber, o conhecimento de “conceitos e princípios que se prestam as generalizações, deduções, informações e sistematizações relativas ao ambiente sociocultural” (ROSSETTO JUNIOR, COSTA E D'ÂNGELO, 2008, p.41)

A dimensão procedural está relacionada com o saber fazer e envolve a tomada de decisão e a realização de uma série de ações, de forma ordenada, com o objetivo de atingir um objetivo.

Já a dimensão atitudinal relaciona-se com os valores, ou seja, princípios éticos que permeiam as relações, como as atitudes, refletindo a coerência entre a ação e o discurso e com as normas e regras construídas pelo grupo no intuito de melhor organizar as ações.

Estas três dimensões do conhecimento devem ser desenvolvidas simultaneamente, pois se complementam. Em momento algum o esporte pode ser desenvolvido deixando-se uma das dimensões esquecidas, elas precisam andar juntas. Para Rossetto Junior, Costa e D'ângelo, (2008, p. 42) “a relação entre as dimensões é que determina o grau de significado da aprendizagem relativo a cada faixa etária”.

Além de ser desenvolvido nas aulas de EF, outra possibilidade de utilização do esporte como ferramenta de educação, são as atividades extraclasse, ou seja, as equipes esportivas das escolas. Neste espaço os alunos participam por vontade própria, já que as atividades extracurriculares são facultativas. É uma forma de utilizar o esporte para desenvolverem-se integralmente, já que o mesmo possibilita o desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas, a ampliação do universo cultural, favorece o espírito de cooperação e colaboração na busca de um objetivo.

Gaya e Torres (2004, p.73) sugerem que:

[...] o esporte de rendimento para crianças e jovens constitui-se num espaço amplo de formação e educação. Embora se constitua numa prática seletiva sob o ponto de vista do talento esportivo, não se pode negar sua potencialidade em propiciar oportunidades diversas para o desenvolvimento social e moral dos seus praticantes.

O esporte de rendimento, neste caso o esporte extraclasse, possui características distintas do esporte realizado nas aulas de EF. De acordo com Graça (2004) algumas destas diferenças são determinantes da distinção entre estes dois tipos de esporte. São elas: o objetivo deste esporte, já que este visa a competição; o melhor desempenho; a performance; a preocupação em detectar talentos. É regido por métodos de treinamento com fins específicos para uma modalidade também específica, enfatiza o produto, traduzido na forma de rendimentos, títulos e recordes e necessita de constante inovação técnica e tecnológica.

Graça (2004), salienta que o esporte se justifica na escola, tanto nas aulas regulares de Educação Física quanto nas atividades extracurriculares, devido ao fato do esporte contribuir para a qualidade de vida dos alunos, para o seu crescimento saudável, para a integração social, a oportunidade de participação nas práticas da cultura desportivo-motora, incentivando assim a opção por um estilo de vida saudável.

Para que os professores que trabalham com atividades esportivas, neste caso os treinadores, realizem seu trabalho de maneira satisfatória e alcancem os objetivos a que se propõem, faz-se necessário um conjunto de competências que contemplem diversos saberes, oriundos de diversas fontes, ou seja, saberes multidimensionais. “As funções do treinador devem pressupor um conjunto de competências que resultam de saberes multidimensionais, que se devem coadunar com a complexidade da ação a desenvolver” (BORGES, 2009 p. 9).

O professor, embora exercendo a função de treinador, não pode esquecer que, quando representando uma escola, está a serviço da educação, é um educador. Seus objetivos e expectativas devem diferenciar-se dos treinadores de clubes ou de equipes profissionais, mesmo que estes tenham um compromisso com a educação não formal. Ele tem o compromisso com a educação integral dos alunos. Para isto deve ser um exemplo ético e moral.

Bizzochi (2000 *apud* BRUNO, 2006) salienta que é necessário que o treinador tenha consciência de como o seu comportamento interfere na formação de seus jogadores. Para isto deve buscar ser um exemplo positivo no sentido de promover a formação moral dos envolvidos.

Um aspecto que merece muita atenção é a questão da competição. Por vezes a competição é negada na escola, mas cabe o entendimento de que ela serve como possibilidade de aprendizagem, de construção, de integração e de formação. O que pode ser prejudicial é a valorização dos resultados, o foco, a ênfase no vencer.

Segundo Marques (2004), a competição não é prejudicial à formação e à educação, desde que utilizada de forma adequada. O referido autor sugere que a competição é elemento estruturante da formação, tanto nas vitórias quanto nas derrotas. As derrotas podem ser mais importantes que as vitórias, pois possibilitam a superação, mas em contrapartida as vitórias reforçam o interesse pela prática, motivando os alunos a continuarem praticando.

Sem vitórias e sem derrotas não se aproveitam as potencialidades educativas do desporto. A aceitação da derrota, a nobreza na vitória é um código de conduta que preceitua as relações no desporto e tem sentido para a vida. (MARQUES 2004, p. 82)

A competição não pode ser negada, é preciso que ela seja um caminho para o desenvolvimento dos alunos. A derrota pode servir para estimular, para enxergar as dificuldades e buscar os caminhos para a superação destas. Esta superação traz prazer e fortalece no sentido de que nada está pronto ou acabado, que é sempre necessário repensar e buscar novos caminhos, novas possibilidades, novas experiências para se alcançar um objetivo.

Já a vitória pode ser um indicador de que o trabalho foi bem feito, de que foram usadas estratégias, métodos, técnicas adequadas, de que o caminho trilhado foi em direção ao objetivo proposto.

As atividades desportivas apresentam um duplo caráter: elas valem por si, pelo seu potencial intrínseco, e valem pelo contributo que podem dar para a formação pessoal, moral e social; para a saúde, a aptidão física; para o desenvolvimento da proficiência motora. O seu valor educativo emana do contributo para o enriquecimento da vida das pessoas (GRAÇA, 2004, p.103).

O esporte deve, pode ser e é uma ótima ferramenta de ensino. É só adequá-lo às necessidades e possibilidades do aluno e da escola. Compreendê-lo como uma oportunidade de crescimento individual e coletivo na busca de uma sociedade menos exclusiva, onde todos possam ter acesso a ele em qualquer hora e tempo.

Para isto, o professor deve estar ciente do que pretende com o esporte, ter objetivos e propostas metodológicas adequadas, utilizar de seus saberes e

competências para desenvolver um trabalho sério e efetivo no sentido de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e assim contribuir para uma sociedade mais justa.

2.2 MOTIVAÇÃO

A motivação é um tema que vem sendo muito discutido atualmente, pois exerce forte influência no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Este desenvolvimento reflete-se na prática pedagógica do professor, na sua realização profissional, no seu compromisso ou acomodação com o trabalho, na sua satisfação ou insatisfação, enfim na qualidade do seu trabalho. A motivação está diretamente relacionada com a satisfação ou não satisfação no trabalho.

A falta de motivação pode levar inclusive ao abandono da profissão. Como diz Cameira (sd, p.1) ao salientar que “baixos níveis de motivação e satisfação podem levar ao abandono da profissão, a níveis elevados de absentismo e desinvestimento no trabalho, esgotamento e baixa auto-estima”.

A baixa motivação, ou a falta dela para o trabalho, pode levar o profissional a desistir da carreira, a buscar novos caminhos, empenhar-se em outras áreas. O profissional passa a não acreditar na sua profissão, fica descrente de que possa realizar um trabalho qualificado, acaba por não investir na sua qualificação, gerando assim uma baixa na sua auto-estima, podendo levar a um esgotamento físico e mental.

O termo motivação remete ao estímulo que o indivíduo tem ou recebe para realizar determinada tarefa, alcançar determinado objetivo, determinada meta. É sem dúvida um dos fatores que mais influenciam no resultado a ser encontrado. De acordo com Ferreira (2008, p. 344) a motivação é o “conjunto de fatores que determinam a atividade e a conduta individuais”.

A motivação pode ser representada, de acordo com Pérez-Ramos (1990, p.3) “como um processo de tomada de decisões que, na situação de trabalho, leva os indivíduos a executarem suas tarefas e a desempenharem suas atribuições na medida de suas melhores capacidades e esforços.” É a motivação que faz com que os

profissionais busquem realizar seu trabalho da melhor forma, que se comprometam com os objetivos a serem alcançados, com o trabalho em si.

Santos, Antunes e Bernardi (2008, p.46) descrevem a motivação como “um processo, caracterizado por um desejo internalizado de alcançar uma meta, constituindo-se na análise das possibilidades de alcançar determinados propósitos e a realização de certas ações planejadas para este fim.” Este processo envolve aspectos afetivos, sociais, comportamentais e cognitivos que estão presentes nas ações humanas.

Varias áreas do conhecimento tem estudado a motivação no trabalho, dentre elas a psicologia, a qual vem estudando o tema há muito tempo. Para a psicologia a motivação é compreendida através de alguns modelos teóricos, que são divididos em teoria de conteúdo, representadas principalmente pelas teorias de Maslow, de Herzberg e de Adelfer, esta última denominada de ERG (Existência-Relacionamento-Crescimento), as quais tratam das necessidades humanas básicas como determinantes da motivação e a teoria de processo, representada principalmente pela teoria de Vroom, também chamada de teoria da expectativa ou teoria da expectação.

A satisfação das necessidades básicas pode provocar o surgimento de outras necessidades. Maslow (2000) também salienta que não existe uma rigidez na escala das necessidades, podendo estas, variar de pessoa para pessoa, a prioridade ou a própria ordenação podem variar. Para uns o sentimento de auto-estima pode ser maior do que o sentimento de pertencer.

Pérez-Ramos (1990) explicando a teoria de Herzberg, chamada de Teoria Bifatorial de Motivação - Higiene, diz que a motivação é determinada por fatores intrínsecos e extrínsecos. Os fatores intrínsecos se referem ao conteúdo e à natureza do trabalho. Estes estão relacionados à experiência, ao prazer e incluem variáveis de caráter mais pessoal. Diz o autor

Os fatores de ordem intrínseca, denominados “motivadores”, incluem variáveis de caráter mais pessoal, como as de realização, reconhecimento, sentido de responsabilidade, atração e desafio do próprio trabalho, possibilidade de progresso e crescimento psicológico (PÉREZ-RAMOS, 1990, p.4).

Os fatores extrínsecos ou fatores de higiene incluem aspectos de natureza preventiva e ambiental, não estão relacionados com o trabalho em si, mas com as

normas administrativas, os salários, as condições de trabalho, os relacionamentos interpessoais, como supervisão, orientação e outros fatores.

2.3 MOTIVAÇÃO DOCENTE

A motivação, no caso específico do trabalho docente, é fator determinante para um trabalho de qualidade. Estudar os fatores que influenciam o trabalho do professor, tanto positiva quanto negativamente, torna-se fundamental no sentido de compreender tais fatores e as relações que deles despertam.

Atualmente entende-se que a ação humana é regida por motivos internos (motivação intrínseca) e agregados a estes motivos, os fatores ambientais, ou motivos externos. De acordo com Santos; Stobäus e Mosquera (2007, p. 299):

[...] a motivação é um processo que engloba motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa, motivos esses construídos nas inter-relações sociais, desde a mais tenra infância, e que acabam se efetivando na intrapessoalidade. Dessa forma, a cada nova situação vivenciada, novos motivos poderão ser construídos.

Para que o processo de ensino aconteça de maneira satisfatória faz-se necessário que professores e alunos estejam motivados. Tanto a motivação interna, que pode ser entendida como as vontades, os desejos, e estão relacionadas com a satisfação do ego, com a auto-realização, quanto a externa, determinada pelos estímulos como as condições de trabalhos e vencimentos, são fatores que podem determinar o sucesso do processo educativo, a auto-realização das partes envolvidas, no caso, professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem.

A motivação do professor está relacionada com sua satisfação pessoal e profissional. Tem a ver com sua auto-estima, com os saberes que o constitui enquanto sujeito, com a importância que dá a si no processo de ensino, com a forma como ele se relaciona no meio em que está inserido e também com as exigências do meio e a sua adaptação a este. Segundo Moreira (2005, p. 212)

Ensinar é uma tarefa altamente estressante e as muitas exigências, em termos de horas de trabalho e investimento emocional sugere que a relação íntima do professor com o trabalho também pode afetar alguns elementos da satisfação com a vida e o bem estar mental.

Atualmente muitos são os fatores que causam a desmotivação dos professores, fatores como a baixa valorização da profissão, a baixa remuneração, o excesso de carga horária de trabalho, a falta de recursos materiais, o excesso de alunos em sala de aula e até mesmo a falta de motivação por parte dos alunos.

A motivação do professor pode estar diretamente relacionada com as expectativas que o mesmo tem para o processo de ensino, com as cobranças feitas por si próprio, pelos seus colegas, pelos alunos e por seus superiores (equipe diretiva e pedagógica). Também se relaciona com a eficiência, com a competência profissional, com o saber fazer, com o alcançar metas, objetivos, com o cumprimento de tarefas e com a tomada de decisões. O professor é quem vai determinar o tempo e os esforços que vai investir para a realização do seu trabalho.

A motivação, como sugere Nimit e Pinto (2008) deve ser compreendida como um processo, onde as expectativas do professor são fundamentais tanto para motivar quanto para facilitar a aprendizagem. Sentimentos como os de insatisfação e mal-estar docente afetam não só os próprios professores, mas todos os envolvidos no processo educativo. A falta de investimento e de motivação dos professores contribui diretamente para o desinteresse dos alunos e compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Para Rusbult e Farrell (1990 *apud* MOREIRA 2005, p. 212) o comprometimento no contexto do trabalho é o “grau pelo qual o indivíduo permanecerá no trabalho e se sentirá psicologicamente afeiçoado a ele, sendo ele satisfatório ou não”. Tanto a satisfação no trabalho quanto os investimentos pessoais contribui positivamente para o comprometimento do professor no trabalho.

A motivação do professor está relacionada com a origem dos objetivos e das metas pessoais, da decisão de ser e do porque querer ser professor e de como esta decisão lhe traz satisfação pessoal e profissional. De acordo com Telfer e Swan, (1996 *apud* MOREIRA, 1997, p.3)

O problema da motivação dos professores se situa no preenchimento de necessidades de alta ordem em uma profissão onde os padrões de carreira podem ser limitados. O estabelecimento de metas em termos de resultados quantificáveis é difícil e o grau de manutenção dos procedimentos nas atividades rotineiras da escola podem ser uma verdadeira fonte de frustração. O resultado, portanto, é que a natureza do trabalho do professor em si próprio pode emergir como a principal fonte de satisfação no trabalho.

As pesquisas sobre a motivação docente têm sido feitas a partir de duas abordagens, a psicológica e a sociológica. Na perspectiva psicológica são abordados os aspectos relacionados com a satisfação, tanto no trabalho quanto na vida pessoal. Já na perspectiva sociológica os aspectos se concentram mais na socialização e na carreira do professor.

A satisfação no trabalho faz com que o professor motive-se para desempenhar seu trabalho, para superar as dificuldades encontradas no cotidiano das escolas e é condição fundamental para a qualificação do trabalho docente.

Para Silva e Krug (2007) os sentimentos dos professores de EF que estão relacionados com a satisfação profissional dizem respeito à afetividade e a aprendizagem dos alunos, ao convívio na escola, a questão da competição, ao conteúdo esportivo da disciplina e a liberdade de atuação.

Já a insatisfação profissional, tema amplamente discutido atualmente, é um dos fatores que mais interferem na motivação do professor e por consequência na qualidade do ensino. Inúmeros são os casos de desistência do magistério em função da insatisfação com o trabalho. Hoje em dia até mesmo a violência física contra professores é um fator que preocupa e torna este professor inseguro com relação ao seu trabalho.

Os sentimentos de insatisfação dos professores de EF, de acordo com Silva e Krug (2007) dizem respeito às más condições de trabalho e aos baixos salários. Por conta da baixa remuneração os professores tendem a aumentar a sua carga horária de trabalho bem como procurar novos espaços para atuar.

Moreira (1997) salienta que tradicionalmente a satisfação do professor tem sido o ato de ensinar, mas outras fontes tem sido identificadas, como as recompensas, que podem ser de ordem intrínseca ou extrínseca. As recompensas intrínsecas têm a ver com as avaliações subjetivas feitas pelo professor em relação ao engajamento no trabalho e são percebidas apenas pelo próprio professor, como por exemplo, a relação professor-aluno e o crescimento pessoal e profissional.

Já as recompensas extrínsecas estão associadas aos benefícios percebidos, como por exemplo, o salário, o *status* e o poder. Para Moreira (1997, p.4) “estas recompensas são ditadas pela organização e existem independentemente do indivíduo que ocupa a função. São disponíveis a todos, mas podem ser percebidas com recompensas por alguns.”

A motivação interfere diretamente na ação do professor e na sua prática docente. É ela que vai possibilitar um trabalho sério e comprometido, é um dos fatores que estimulará o professor a buscar novos recursos e novos caminhos para uma educação de qualidade.

2.4 AS FASES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A RELAÇÃO COM A MOTIVAÇÃO DOCENTE

A trajetória profissional ou carreira é entendida como o caminho, ou o percurso pelo qual o professor passa durante sua atuação como professor. Este percurso segundo Farias, Shigunov e Nascimento (2001, p.33) é marcado por acontecimentos positivos ou negativos. Estes acontecimentos marcam a passagem de uma etapa para a outra, ocasionando o surgimento de ciclos de desenvolvimento profissional.

Em cada ciclo de desenvolvimento profissional, em cada etapa vivida, o professor apresenta características, sentimentos e expectativas distintas. Estas características são determinantes da forma como o professor se reconhece e reconhece os outros no contexto em que está inserido. Esta percepção vai definir tanto a sua forma de ser e de agir, quanto as suas aspirações, expectativas e perspectivas. Como sugere Farias (2010, p.60):

[...] acredita-se que durante as diferentes fases ou ciclos que caracterizam o desenvolvimento profissional docente, o professor adquire crenças, valores e condutas que podem, tanto avançar quanto recuar, de acordo com as escolhas, cargos administrativos e perspectivas que serão evidenciadas durante a sua trajetória.

Para Farias, Shigunov e Nascimento (2001) o percurso profissional é resultado da ação conjunta do crescimento pessoal, da aquisição de competências profissionais e pelo processo de socialização docente.

Um fator que pode interferir na motivação docente é o ciclo de vida profissional, a etapa em que o professor se encontra. Dependendo da fase em que se encontra, e do contexto em que está inserido o professor pode estar mais ou menos motivado para o trabalho.

Para melhor compreender o percurso profissional Huberman (1995) classificou os ciclos de vida profissional dos docentes em fases distintas. Sendo elas a fase de entrada, fase de estabilização, fase de diversificação, fase da serenidade, fase do conservantismo e lamentação e a fase de desinvestimento.

A fase de entrada é compreendida por Huberman (1995) entre os dois ou três primeiros anos de trabalho. Esta fase apresenta dois estágios, o de sobrevivência, onde acontece o choque com a realidade, pois, além do professor não possuir certas habilidades e competências necessárias à ação docente, ele carrega consigo crenças e valores da sua formação, podendo estas, entrar em conflito com a realidade. O segundo estágio é denominado estágio da descoberta, onde o professor se entusiasma com a docência e dá grande importância ao fato de ser professor.

Ainda conforme Huberman (1995) a segunda fase é a fase de estabilização, ou comprometimento definitivo, onde o professor assume uma identidade própria, está mais seguro com relação ao seu modo de ser professor em função das suas vivências, das suas experiências. Nesta fase sente-se membro pertencente ao grupo em que está inserido, pois já vive um momento de socialização profissional. Uma característica desta fase é o fato do professor estar mais preocupado com os objetivos de ensino do que consigo mesmo, valorizando as ações educativas. Como sugere Farias (2010, p. 63) ao comentar que nesta fase

[...] os valores na docência e as práticas pedagógicas apresentam-se de maneira diferenciadas daquelas estabelecidas no início da carreira, pois ampliam-se as ações de profissionalidade e as crenças são intensificadas e alteradas em função das vivências e socialização profissional.

A terceira fase é descrita pelo mesmo autor como a fase de diversificação. Nesta fase que o professor considera suas experiências pessoais e busca diversificar sua forma de ensinar, variando métodos, técnicas, avaliações entre outros.

Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas (HUBERMAN, 1995, p 42).

Ao chegar à fase de diversificação o professor já passou por experiências tanto pessoais quanto profissionais que de certa forma ajudam-no a estabelecer metas no sentido de direcionar a sua carreira.

Também nesta fase, o professor passa a questionar-se, a pôr-se em questão, podendo gerar certo desconforto com a profissão. Os sintomas deste desconforto, destes questionamentos podem partir de uma simples sensação de rotina e até mesmo gerar uma crise existencial, favorecendo a abandono da profissão. (HUBERMAN, 1995).

A fase de serenidade é a fase onde segundo Huberman (1995), os docentes encontram a serenidade para trabalhar através dos questionamentos que fazem a respeito da sua atuação. Nesta fase os professores não estão mais preocupados com o que os outros pensam a respeito de sua pessoa, de sua forma de trabalho, não sentem vontade nem precisam provar nada para ninguém. Nesta fase acontece certo distanciamento afetivo, onde segundo Farias (2010) o professor passa a crer que os alunos não o reconhecem mais como parceiros ou companheiros, mas sim como pessoas distantes do seu dia-dia.

A fase do conservantismo e lamentações é a fase onde o professor encontra-se mais rígido acerca do seu modo de pensar e agir. De acordo com Huberman (1995) a idade do professor pode estar relacionada com o conservantismo desta fase. Estes passam a se queixar dos alunos e dos colegas mais novos.

Farias (2010) salienta que nesta fase, como os professores estão com a idade avançada, eles não acompanham mais seus alunos nem seus colegas mais novos, o que favorece as lamentações.

Por fim a fase do desinvestimento, onde conforme Huberman (1995) o professor passa a dedicar-se mais a si mesmo e as coisas fora da escola, ou seja, a sua vida pessoal e social. É a fase onde se fecha um ciclo, chega-se ao final de uma etapa, completa-se uma caminhada.

Percebe-se então que em cada fase o professor se modifica, modificando assim a sua identidade, suas expectativas e motivações. Durante o percurso profissional, ou seja, no desenvolvimento de sua carreira, o professor vai construindo e desconstruindo formas de ser, de agir e de pensar, na intenção de melhor adaptar-se ao meio em que está inserido e também no sentido da busca pela auto-realização.

2.5 A IDENTIDADE DO PROFESSOR

Profissional da educação, educador, transmissor de conteúdos, proposito de tarefas e desafios, aconselhador, referência, amigo, repressor, mediador entre tantas outras, são funções atribuídas ao professor, uma pessoa capaz de transformar, estimular, frustrar, encorajar e amar, que constrói determinada(s) identidade(s), determinado papel para desempenhar da melhor maneira a sua função.

De acordo com Tardif (2002) os professores não buscam somente realizar objetivos, vencer conteúdos, mas sim propor mudanças, avanços, tanto de caráter cognitivo quanto afetivo e social. Eles atuam sobre um objeto, que é o seu humano, individualizado e socializado ao mesmo tempo.

Ser professor é um processo que se desenvolve no tempo. Começa antes de iniciar o processo de formação e prolonga-se ao longo da vida, atravessando múltiplos contextos, vivendo vários dilemas, construindo conhecimento em vários domínios. É um processo que atravessa toda a vida dos sujeitos (SILVA, 2009, p.29).

Os tempos atuais, caracterizados principalmente pela forma individualista de estar no mundo, pelo descompromisso para com o outro, pelas relações instáveis, exige que o professor esteja em constante reflexão sobre a sua forma de ser, de agir e de sentir a educação. Para poder realizar seu trabalho se faz necessário à adaptação ao meio em que está inserido e para isto muitas vezes o professor se vale de uma ou mais identidades.

Para Bauman (2005) nos dias atuais, nessa época líquido-moderna,¹ o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, e nossas experiências individuais são partidas em sucessivos episódios fragilmente desconectados, vamos assumindo várias identidades ao mesmo tempo a fim de pertencer em variadas comunidades de idéias e princípios.

O mesmo autor destaca que estas identidades flutuam no ar, algumas por escolha própria, outras pelo meio em que querem estar inseridas e é preciso estar sempre alerta para poder defender as identidades de escolha própria. Quanto mais aprendemos a lidar com as diferenças, menores e menos irritantes os desafios.

¹ Época líquido-moderna, segundo Bauman (2005) refere-se às inúmeras mudanças, alterações, modificações que acontecem no dia-dia das relações pessoais, à flexibilização das personalidades, ao movimento acelerado dos dias atuais.

De acordo com Krug (2004) o indivíduo se constitui de uma identidade social e uma identidade pessoal, e embora estas sejam distintas elas não podem ser dissociadas, pois se completam. A identidade social é aquela que é designada pelas características que o meio em que o sujeito está inserido estabelece, a forma como é visto no contexto geral, o olhar dos outros, de fora e a identidade pessoal é a percepção subjetiva que o indivíduo tem de si, de sua individualidade e de sua consciência. A identidade pessoal muitas vezes se apropria da identidade social, ou seja, a individualidade do sujeito é determinada pelas relações que ele estabelece e a forma como se relaciona e com os outros.

O meio em que está inserido, as coisas que estão a sua volta, o seu contexto social, faz com que o professor assuma certa identidade, que será ou não aceita pelo seu grupo de convivência, no caso sua comunidade escolar, e vai depender da sua identidade permanecer ou ser excluído da mesma. Estas comunidades se constituem em torno de idéias e princípios coletivos, de pessoas que se unem em prol de um objetivo a fim de permanecer no grupo.

Bauman (2005, p. 17) aponta que:

O pertencimento e a identidade não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso - são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade.

Em outras palavras pode-se afirmar que o professor assume certa identidade para permanecer em um determinado grupo, em uma determinada comunidade e que estas são vulneráveis, podem a qualquer momento dissolver-se, recriar-se, transformar-se a fim de estabelecer uma nova ordem, um novo agir de acordo com as necessidades e expectativas do momento.

Enquanto professor o indivíduo assume uma identidade profissional, que é construída ao longo de sua vida, que vai desde a escolha pela profissão, passando pela sua formação inicial e continuada, pela sua prática no dia-dia da escola, das relações que estabelece com colegas de trabalho e alunos, da sua forma de agir, pensar, refletir sobre a educação, chegando até a aposentadoria. Essa identidade parece ser basicamente formada pelas marcas, pelas opções tomadas, pelas experiências vividas pelo professor ao longo de toda a sua trajetória e pelos conhecimentos científicos e pedagógicos que fundamentam a sua prática.

A identidade profissional do professor pode ser concebida também como o profissionalismo docente, que para Sacristán (1995 *apud* GUIMARÃES, 2004, p. 29) é “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Este conjunto de fatores construídos ao longo do trabalho docente é que vai caracterizar ou identificar profissionalmente o professor. A profissionalidade é fruto de como o professor se vê e de como é percebido pelos seus pares. Guimarães (2004, p. 29) salienta que “a profissionalidade que se quer, ou que se defende teoricamente, nem sempre é a identidade que se tem socialmente”

A identidade profissional também é construída a partir da significação social da profissão, pelo status que esta oferece ao profissional, e também pelo valor que cada professor dá a sua ação docente, partindo de seus valores, saberes, angústias e anseios, do seu querer fazer e ser enquanto agente promotor da educação.

Para Nóvoa (1995, p. 8) “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.”

Assim, a base do processo de construção da identidade, de acordo com Nóvoa (1995), é sustentada pelos três “A”, ou seja, pela *adesão* aos princípios e valores, adoção de projetos coletivos, pela *ação*, autonomia na tomada de decisões de caráter pessoal e profissional e pela *autoconsciência*, a atitude reflexiva do professor sobre a sua ação. Esta última é decisiva, tanto para a busca por mudanças, pela inovação quanto para a acomodação.

O “processo identitário”, portanto, ocorre dialeticamente, e decorre das experiências vivenciadas cotidianamente pelo professor nos espaços que dão concretude ao seu papel profissional – escolas, universidades, eventos educativos. Ocorre, também, nas expectativas e no reconhecimento que o mesmo tem da sua profissão (SILVA, 2009 p.32).

Enfim a identidade do professor está em constante mutação, ela é construída e reconstruída dia a dia através do convívio com os outros, das trocas, das relações estabelecidas, das dificuldades e sucessos. Não existe um modelo certo a ser seguido, mas sim um eterno tentar fazer melhor, tentar se superar, crescer enquanto ser humano.

E esse tentar fazer, tentar se superar, crescer pessoal e profissionalmente parece estar relacionado com a história de cada professor, com as experiências

vividas, com o tempo de formação, com a motivação para buscar novos conhecimentos, novos saberes e incluem tantos outros fatores, como expectativas, satisfações e frustrações. Fatores este que determinam certo profissionalismo, ou identidade profissional e que estão diretamente relacionados com os saberes utilizados na ação docente.

2.6 SABERES DO PROFESSOR

A educação, de forma geral, vem ao longo dos tempos sofrendo mudanças tanto de caráter metodológico quanto estrutural. Conteúdos, avaliações, objetivos, e outros aspectos que envolvem o ensino buscam uma melhor adaptação às necessidades do mundo moderno, onde nascem novas formas de relacionar-se e comprometer-se com as coisas que envolvem tanto o indivíduo, na sua forma mais peculiar, solitária, quanto às relações que este estabelece no e com o meio em que está inserido.

Ao assumir a profissão de professor, assume-se também a responsabilidade de manter ou transformar o meio em que está inserido, de “abrir” ou “fechar portas”, de estimular ou reprimir os alunos. A escolha do jeito de ser e agir tem a ver com as concepções de mundo, com a forma como aprendemos a nos relacionar com as coisas que estão em nosso entorno, com nossas aspirações pessoais e profissionais, com as nossas vontades.

De acordo com Tardif (2002), os professores, enquanto grupo social e em virtude da função que desempenham, ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas com diversos fins aos saberes que elas produzem e mobilizam. De acordo com este autor o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer, e se manifesta através de relações complexas entre o professor e o aluno.

Mais especificamente o saber dos professores, ou saberes docentes estão relacionados ao trabalho docente na escola, na sala de aula. Para Tardif (2002), embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações que este vivencia bem como aos condicionamentos e recursos ligados a este trabalho e estas vivências. Estes saberes dão suporte a prática

docente do professor, a aula propriamente dita e as mais diversas situações que podem ou não acontecer no cotidiano da escola.

Tardif (2002) sugere que os saberes docentes são plurais, porque envolvem na prática docente conhecimentos advindos de variadas fontes, de naturezas distintas. São saberes de origem social, pois tem a ver com as relações estabelecidas nos mais diversos ambientes humanos. Os professores utilizam saberes construídos, produzidos por diversos grupos e que são incorporados ao trabalho por meio de mecanismos sociais como a formação, currículos, instrumentos de trabalho e outros.

Além de plural, ainda de acordo com o mesmo autor o saber docente é temporal, pois é adquirido ao longo da vida, da história de vida de cada professor, do tempo vivido desde a sua entrada na escola como aluno, passando por sua formação, as influências familiares, sociais e culturais. É temporal também no sentido da carreira profissional, do tempo de serviço, da experiência.

A carreira, segundo Tardif (2002) é compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional que por sua vez incide sobre temas como a socialização profissional, a consolidação da experiência, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, bem como a questão da identidade e da subjetividade do professor.

A carreira do ponto de vista profissional engloba tanto o saber relacionar-se dentro da escola, saber como viver na escola, quanto o saber ensinar na sala de aula. Ela é fruto das interações entre indivíduos e suas ocupações, interações estas que podem ou não modificar a trajetória dos indivíduos e as ocupações que eles ocupam. Neste sentido Tardif e Raymond (2000) sugerem que a inserção numa carreira e seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com sua rotinas, valores, regras, etc.

De acordo com Tardif (2002) é sabido que o tempo, as lembranças, as memórias educativas ajudam a construir, de forma significativa a personalidade do professor, seu estilo, sua forma de se relacionar com os outros. Considera-se para isto sua trajetória pré-profissional, sua história de vida, sua trajetória profissional e sua carreira, que é entendida como a forma como o professor se relaciona dentro da escola, sua socialização com a equipe de trabalho.

Os saberes da experiência não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, eles são saberes práticos, do dia-dia na escola, da interação de todos os sujeitos do processo educativo e formam um conjunto de representações, a partir

das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a sua prática, em todas as suas dimensões.

Os saberes profissionais estão diretamente interligados às experiências vividas pelo professor ao longo de sua história, de sua trajetória enquanto aluno e antes mesmo de entrar para a escola. Estas experiências de vida e o meio em que vive e viveu o professor, as relações que são estabelecidas, servem de base, de alicerce para a construção do conhecimento.

Cunha (2008) salienta que cada pessoa, em determinado momento, é a síntese do que já viveu e gostaria de viver. Essa mescla do ser e do dever ser dão contornos à leitura que faz de si próprio. Daí a importância de se olhar para o passado a fim de entender como foram construídos certos conceitos, para assim, repensá-los e reconstruí-los.

A construção do saber docente se dá em tempo contínuo e espaços de trocas e redes de relações. O saber nunca está pronto, acabado, mas em constante reconstrução e vai depender das relações estabelecidas com o meio em que está inserido, desde a direção, dos colegas professores, dos alunos e das atividades coletivas que envolvem a partilha.

Para Tardif (2002) o tempo é um dos fatores determinantes aos saberes docentes, já que é trabalhando que se aprende, que se constrói e reconstrói formas de agir, de sentir, de ver, de pensar e de se relacionar com o mundo. Esta construção do saber tem a ver também com a forma como o professor se vê, se percebe frente ao seu trabalho e o que espera dele, que importância dá a si e qual o papel que está disposto a assumir perante o grupo profissional no qual está inserido (colegas e alunos).

A forma de se ver e de sentir deste docente vai determinar as suas ações, seus sucessos e fracassos, sua capacidade de mudança, de superar antigos tabus e conceitos, de pensar novas propostas de trabalho, novas formas de se relacionar, novos caminhos. Enfim, é esta capacidade que vai possibilitar abrir novos horizontes, novos pensares, novos mundos.

Os saberes que servem de base para o ensino dependem da formação inicial e continuada dos professores, do currículo e socialização escolar, do conhecimento da disciplina a ser ensinada, da experiência profissional, da cultura pessoal e da aprendizagem com seus pares. Eles não se limitam somente aos conteúdos específicos, mas sim abrangem a diversidade de objetos, de questões, de problemas

relacionados ao trabalho. A integração e a participação na vida cotidiana da escola fazem com que o professor adquira os conhecimentos/saberes necessários à sua prática.

Outro componente do saber docente é a experiência, também chamado de saber experiencial. Ele é o alicerce para um trabalho interativo e comprometido. É no espaço da escola que o professor se apropria de conhecimentos coletivos, é na prática que ele encontra formas de ser e agir, de aprender consigo e com o outro, ele passa a aprender a ensinar, aprender a aprender, posicionar-se de forma autônoma perante as políticas educacionais, e ser sujeito de todo o processo educacional.

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades. Podemos chamá-los de saberes experenciais ou práticos (TARDIF, 2002, p. 39).

Para que o professor possa realizar seu trabalho de forma satisfatória, para que alcance os objetivos propostos, para que se realize profissional e pessoalmente, este precisa estar ciente dos saberes que sustentam a sua prática, seus saberes científicos e acadêmicos e também os saberes experenciais, aqueles vividos por ele, tanto como aluno quanto professor, e que servem como referência do seu modo de ser professor.

De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes são a um só tempo existenciais, sociais e pragmáticos. Existenciais no sentido de que o professor se faz a partir do que viveu, do que experimentou, ele pensa a partir de sua história de vida, desde os aspectos intelectuais, emocionais, afetivos, pessoais e interpessoais.

Os saberes são sociais uma vez que provêm de fontes sociais diversas, são adquiridos em tempos sociais diferentes e são produzidos e legitimados por grupos sociais.

E também são pragmáticos, pois são ligados ao labor, ao trabalho, à função de professor. São saberes práticos, operativos e normativos, sua utilização vai depender da devida adequação às funções, aos problemas e às situações de trabalho bem como aos objetivos educacionais.

A formação profissional, ou formação acadêmica é um dos caminhos a serem percorridos por quem decide ser professor. Embora não seja determinante do sucesso

profissional, é na formação acadêmica que o professor adquire subsídios, conhecimentos, que junto com sua experiência de vida, vão sustentar sua prática docente.

A formação acadêmica torna-se fundamental no sentido da capacitação profissional. Farias, Shigunov e Nascimento (2001) sugerem que durante a formação acadêmica os futuros professores adquirem conhecimentos indispensáveis a sua atuação profissional.

Para Silva (2009, p 30) espera-se que no final da formação inicial, concluído o curso superior, o professor de EF possua uma qualificação mínima e a certificação, para que seja habilitado legal e tecnicamente para o trabalho.

Sendo assim, a forma como organiza seu trabalho, incluindo desde mobilização de recursos, aplicação de metodologia adequada e avaliação constante é fruto da formação acadêmica e das vivências de cada professor. Estas são fatores que vão contribuir para que o professor atinja seus objetivos, supere as dificuldades e promova o desenvolvimento dos alunos.

A motivação e o sucesso profissional dependem da constante formação e reflexão acerca da prática docente. Formação esta, que não se esgota na mera conclusão de um curso superior ou a conclusão de uma especialização. Esta formação é fruto da experiência, da inquietação e da necessidade de superação. É um processo constante de aprendizagem, que é determinado pelas escolhas de cada professor.

Oliveira (2005) entende a formação como um processo contínuo e permanente sendo a formação básica apenas o início do processo de trabalho docente e que este vai ser determinado por atitudes, conhecimentos e capacidades.

O processo de formação é dinâmico e contribui na formação de uma identidade pessoal e profissional. As trocas, as experiências compartilhadas, as interações sociais, as diversas histórias de vidas geram saberes que vão subsidiar as práticas docentes, que vão possibilitar ao futuro professor constituir-se enquanto sujeito do processo educativo. Na formação o indivíduo apropria-se de conhecimentos, conteúdos, vivências transmitidas, compartilhadas por professores e colegas, ele realiza trocas, aprende com o outro. Desta forma, o educador

[...] aprende quando se sente tocado, quando encontra espaço para que sua experiência se converta em fonte de saber – um saber que lhe permita reconhecer-se, descobrir o outro e ser reconhecido; um saber que vá além

da ação imediata e que se projete em uma atividade que o ajude a aprender consigo mesmo e, sobretudo, que o comprometa (HERNÁNDEZ; SANCHO, 2006-2007, p.9).

Neste sentido, a formação dos professores trata-se de uma formação pessoal e profissional e não está limitada a sua prática docente, mas abrange as suas experiências como um todo. Para Tardif (2002) a relação dos professores com os saberes não se reduz a um simples transmitir conhecimentos já constituídos, mas sim integrar diferentes saberes. O saber docente é um saber plural formado por saberes advindos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experimentais.

O professor é o fruto de sua história. Ele tenta reproduzir as lembranças que lhe deram prazer, muito comumente tenta repetir modelos de professores que lhe servem de referência, ser como fulano, não ser como sicrano, incorpora comportamentos que julga positivos.

Estes saberes, alicerçados nestas experiências vividas, sentidas, possibilitam a construção de uma forma de ser professor, contribuem também na construção de uma identidade profissional, a qual pode acomodar-se frente às dificuldades encontradas no cotidiano das escolas ou buscar por mudanças, por alternativas que possibilitem realizar um trabalho comprometido, que favoreça a construção de relações estáveis e tranqüilas, que despertem o respeito pelo outro e a busca de uma sociedade mais justa para todos.

Como sugere Tardif (2002, p.16), os saberes

[...] de um professor são uma realidade social materializada através da formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os **saberes dele**.

Comumente se atribui ao professor à responsabilidade do sucesso ou do fracasso do aluno na escola, desconsiderando-se o fato de que a educação não é uma via de mão única, onde o professor ensina e o aluno aprende. Mas sim um caminhar junto, num espaço onde as trocas, o convívio, o empenho e a vontade, entre outros inúmeros fatores são os elementos decisivos para o sucesso, fatores que permitem a evolução, o desenvolvimento e o crescimento dos sujeitos envolvidos.

É preciso entender o professor como mais um dos sujeitos que fazem a educação na escola, com responsabilidades sim, mas sem a responsabilidade única

no processo, sem ser visto como um “super-herói” que soluciona todos os problemas. Para que o sucesso na escola aconteça, para que os objetivos sejam alcançados é preciso que, tanto professores quanto alunos estejam motivados para isto, estejam dispostos a superar as dificuldades do dia-dia na escola e acreditar que a educação é um caminho possível.

3 METODOLOGIA

Ao se dispor a trabalhar com a temática da motivação docente, torna-se necessário uma predisposição interna para tentar compreender a atual situação da Educação, em especial da Educação Física, frente ao descaso e ao desprestígio sofrido pela categoria na sociedade atual. Contrapondo o senso comum, de que os professores de EF não realizam o seu trabalho de maneira satisfatória e acreditando que existam professores altamente motivados e comprometidos com a educação, surge à necessidade de um maior aprofundamento no que diz respeito aos sentimentos dos professores frente a essa realidade.

Para esta análise o presente estudo foi realizado numa abordagem de natureza qualitativa que segundo Minayo (1994, p.21), "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes."

Caracteriza-se como um estudo descritivo, tipo estudo de caso, o qual se propõe a descrever, analisar e interpretar alguns dos fenômenos que envolvem o tema da motivação docente. De acordo com Gil (1995) a pesquisa descritiva busca a descrição das características de determinada população ou fenômeno, podendo ou não estabelecer relações entre as variáveis.

Enquadra-se com um estudo de caso, que para Gil (2007) consiste no aprofundamento de um ou poucos sujeitos, a fim de permitir um conhecimento mais detalhado sobre determinado fenômeno, preservando o caráter unitário do objeto estudado. Segundo Triviños (2008, p.133) o estudo de caso "é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente". Neste estudo, a unidade, o caso, serão os motivos, as identidades e os saberes dos professores de EF do Colégio Municipal Pelotense, que trabalham com atividades esportivas extraclasse.

Molina (2004) define o estudo de caso, como um processo que tenta descrever e analisar algo em termos complexos e comprehensivos, que se desenvolve durante determinado tempo. No campo da educação deverá ter seu foco na

compreensão da ação educativa em determinada dimensão. Deverá estar contextualizado e atender as demandas das relações escolares

3.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Este estudo teve como sujeitos seis professores de EF, do Colégio Municipal Pelotense, da cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, que trabalham regularmente com atividades esportivas extraclasse. Os mesmos passaram a ser identificados no trabalho como João, Pedro, Paulo, Maria, Marcos e Carlos. Tais nomes são fictícios, sem alteração de gênero e foram escolhidos para darem um aspecto mais pessoal ao trabalho bem como preservar as suas identidades.

Atualmente sete professores de EF trabalham com estas atividades nas modalidades de Futsal, Voleibol, Basquetebol, Handebol, Ginástica Artística e Atletismo. Cabe salientar que um dos sujeitos não quis participar do estudo. Após o contato, disse não se sentir a vontade para falar sobre si e sobre o seu trabalho por questões pessoais.

Os sujeitos que se dispuseram a participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (anexo 1), fornecido pelo pesquisador, previamente aprovado pelo Comitê de Ética da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sob o número de protocolo 142/2010.

3.2 PROCEDIMENTOS

Primeiramente foi feito um contato com a administração do Colégio Municipal Pelotense a fim de obter consentimento para a realização do estudo. Após foi feito contato com o Coordenador da EF para averiguar quem eram os professores que trabalhavam com atividades esportivas.

Foram entrevistados, mediante agendamento prévio, os professores do Colégio Municipal Pelotense, que trabalham com atividades esportivas extraclasse, mais especificamente com equipes. As entrevistas foram semi-estruturadas (conforme

roteiro em anexo) e realizadas em dia hora e local combinados previamente pelo entrevistador e entrevistado, nas dependências da escola. Estas entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora, com os professores que se encaixaram nos critérios estabelecidos, que estavam dispostos a colaborar com a pesquisa.

O estudo numa abordagem qualitativa apresenta inúmeros recursos metodológicos a serem utilizados para a coleta de dados. Estes precisam estar em consonância com os objetivos propostos a fim de contemplá-los. Como este estudo buscou um aprofundamento maior sobre questões pessoais, sentimentos, experiências optamos pela entrevista individual, a fim de garantir uma maior descontração por parte do entrevistado, favorecendo a fala livre, porém orientada, no intuito de analisar o que motiva os professores envolvidos no estudo.

O instrumento utilizado foi a entrevista semi estruturada (anexo 2), que segundo Triviños (2008) é um instrumento que parte de questionamentos básicos, apoiados por teorias e hipóteses e que permite que o entrevistado, seguindo seu raciocínio e experiência, elabore junto com o entrevistador outras questões no decorrer da entrevista.

Este instrumento permite que o entrevistado fale sobre o assunto proposto seguindo um roteiro feito pelo entrevistador, que não interfere nas respostas, mas não deixa que o foco do estudo se perca no decorrer da fala do entrevistado. O entrevistador, conta com uma estrutura prévia de como pretende ir orientando a entrevista, que acontece de forma fluída, conforme o ritmo e a disponibilidade do entrevistador e entrevistado.

Estas entrevistas caracterizam-se pelo estabelecimento de uma boa comunicação entre entrevistador e entrevistado, bem como a estruturação de questões norteadoras que venham a contemplar os objetivos do estudo.

[...] a entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente útil, para preservar a espontaneidade do processo (GIL, 1995, p.117).

As entrevistas foram gravadas com auxílio de um gravador que foi utilizado somente sob consentimento dos entrevistados. O uso do gravador, embora possa

constranger inicialmente o entrevistado, constitui-se em um instrumento importante no sentido de que o pesquisador faz uma melhor apreensão do material.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Após coletados os dados, estes foram transcritos, agrupados de maneira sistemática e posteriormente analisados. Para a melhor organização das categorias de análise foi utilizado o Programa NVIVO7, que é um programa direcionado ao tratamento de informações de natureza qualitativa. Este programa ajuda o pesquisador no sentido de organizar o material em eixos temáticos a partir da leitura dos materiais. O pesquisador cria no programa as categorias e subcategorias que pretende analisar e seleciona nas entrevistas as falas que se encaixam em cada categoria. O programa NVIVO7 além de organizar as falas dos entrevistados por categorias ou subcategorias também possibilita o aumento do alcance e da profundidade dos dados, mas não substitui o trabalho do pesquisador.

A transcrição e análise dos dados permitiu explorar o tema a partir do olhar e entendimento dos sujeitos, a fim de alcançar os objetivos do estudo.

De acordo com Gomes (2007) a pesquisa qualitativa tem seu foco na exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema e não em contar opiniões ou pessoas. Não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos sujeitos, até porque estes apresentam muitos pontos em comum, mas respeitar e considerar as diferenças individuais. Ainda o mesmo autor coloca que “ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social” (GOMES, 2007, p.80).

Com a intenção de melhor interpretar e analisar os dados foi utilizado o método de análise de conteúdo. Este método, segundo Triviños (2008) é recomendado porque permite além de analisar motivos, valores, tendência, desvendar as ideologias que estão por trás dos princípios, leis, diretrizes e outros.

Seguindo a orientação de Triviños (2008), para a aplicação deste método de análise, foram utilizadas as seguintes etapas a fim de analisar os dados: Pré-análise, na intenção de organizar o material. Após foi feita a análise dos dados, onde os

documentos, no caso as entrevistas semi-estruturadas, foram estudados profundamente levando em consideração os referenciais teóricos.

A partir deste aprofundamento começou a fase de interpretação referencial, na qual procurou-se fazer as conexões, as relações entre o tema exposto. Nesta fase é preciso que o pesquisador esteja atento aos conteúdos latentes, ou seja, aqueles que ficaram ocultos nas falas dos entrevistados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e discussão dos dados coletados junto a seis professores que trabalham com o esporte extraclasse, como anteriormente referido, possibilitaram a reflexão sobre a caracterização destes professores a partir das suas trajetórias, dos seus saberes, das suas identidades, dos fatores que interferem na sua motivação e das suas condições de trabalho.

A subdivisão dos dados em categorias de análise foi a forma julgada mais adequada para sua apresentação, embora estejam todos inter-relacionados. Os aspectos relacionados à motivação docente parecem estar relacionados com a trajetória de vida dos professores, com seus saberes, suas condições de trabalho e sua identidade, assim como a identidade dos professores também parece estar relacionada com suas trajetórias e condições de trabalho, formando assim uma teia (ou rede) que conectam os dados em diferentes interfaces, das quais algumas serão objeto deste trabalho.

Para tratar de aspectos como as angústias, o prazer, a motivação e desmotivação, as expectativas, os objetivos e os saberes dos professores com relação ao esporte extraclasse em que atuam, foi de grande importância o auxílio do referencial teórico, que permitiu uma compreensão abrangente e profunda do que se pretendeu estudar. Neste sentido, as análises foram realizadas sobre um tripé constituído pelos dados coletados, pelo referencial teórico e pelas reflexões da pesquisadora.

Buscou-se, através da coleta de dados, os subsídios para a construção deste capítulo que tem como objetivo caracterizar o perfil dos professores de EF, do Colégio Municipal Pelotense, que trabalham com o esporte extraclasse, no que se refere as suas trajetórias, saberes, motivações e identidades. Para tanto comprehende três categorias que emergiram do diálogo entre os dados coletados, o referencial teórico e as reflexões, que são: **características dos professores, trajetórias, saberes e identidades e a motivação docente.**

4.1 CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES

O Colégio Municipal Pelotense é uma escola com características bastante peculiares. Oferece aos seus alunos o Ensino Fundamental e também o Ensino Médio. Este último é uma das grandes diferenças das demais escolas municipais, já que a política educacional nacional prevê que as prefeituras, sejam as responsáveis pelo Ensino Fundamental e que o Estado seja responsável pelo Ensino Médio, de acordo com a LDBN (BRASIL, 1996).

Assim o Colégio Municipal Pelotense é a única escola municipal que oferece o Ensino Médio e além de oferecer o Ensino Médio regular também oferece o Curso de Magistério. O Colégio Municipal Pelotense tinha, na época da pesquisa, cerca de três mil e quinhentos alunos distribuídos em três turnos (manhã, tarde e noite).

Atualmente, compõe o quadro de professores, o Colégio Municipal Pelotense conta com vinte e dois professores de EF, distribuídos entre as aulas regulares de EF, a coordenação da área de EF, as escolinhas de esportes e o treinamento propriamente dito, ou seja, as equipes esportivas.

As equipes são formadas por alunos, de ambos os sexos, que participam voluntariamente, formando equipes masculinas e femininas, com faixa etária variada. As equipes são divididas em categorias, mirim, infantil e juvenil. Estas equipes participam de eventos a nível municipal, (nestes competem com as equipes de escolas particulares), estadual e nacional, sendo que geralmente apresentam êxito, o que demonstra de certa forma, a qualidade do trabalho desenvolvido.

Destes vinte e dois professores de EF, sete trabalham com o treinamento, com as equipes esportivas nas modalidades de futsal, voleibol, basquetebol, handebol, atletismo, ginástica artística e futsal para surdos. Cinco destes professores trabalham também com as aulas regulares de EF. Apenas dois professores atuam exclusivamente como treinadores, ou seja, trabalham somente com o treinamento das equipes.

O esporte na escola acontece em espaços distintos, com objetivos distintos. É desenvolvido nas aulas regulares de EF como conteúdo desta disciplina, nas escolinhas esportivas ou com o objetivo da iniciação esportiva e nas equipes esportivas. Nestas últimas objetivam a performance, buscam a superação e esperam resultados.

Os professores entrevistados são na sua maioria do sexo masculino, constando uma mulher apenas, confirmado estudos anteriores (REZENDE, MESQUITA, ROMERO, 2007 e BORGES, 2009) de que a profissão de treinador é tipicamente masculina.

Todos os professores estudados foram formados pela ESEF/UFPel² entre os anos de 1975 e 2002, sendo a maioria (quatro) formada entre os anos 1982 e 1987.

A formação inicial dos professores de EF tem início, formalmente com o ingresso em curso de nível universitário, embora existam cursos de magistério com habilitação em Educação Física, para os professores que desejam trabalhar com as séries iniciais do ensino fundamental. (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO 2001, p. 24).

De acordo com Farias, Shigunov e Nascimento (2001) atualmente existem cursos de licenciatura e bacharelado em EF devido à diversidade de espaços de atuação destes profissionais. Ao optar pela licenciatura o profissional opta pelo trabalho na escola, o que o distingue de quem opta pelo curso de bacharelado. Este se insere nos demais espaços destinados aos profissionais da EF, como academias, centros esportivos e outros.

O espaço de capacitação é importante no sentido da formação dos professores. Para Farias, Shigunov e Nascimento (2001) durante a formação acadêmica os futuros professores adquirem conhecimentos indispensáveis a sua atuação profissional.

Segundo Silva (2009, p 30) espera-se que no final da formação inicial, concluído o curso superior, o professor de EF possua uma qualificação mínima e a certificação, para que seja habilitado legal e tecnicamente para o trabalho.

Na formação inicial o eixo encontra-se nos saberes da experiência dos futuros professores e nos saberes do currículo; na formação contínua o eixo central está na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e a partir dos saberes advindos dela. A formação de professores deve fornecer as bases para a construção dos saberes docentes, portanto, é necessário propor uma formação inicial e continuada que desencadeie a

² ESEF/UFPel – Escola Superior de Educação Física. Unidade acadêmica da Universidade Federal de Pelotas. Atualmente oferece os cursos de graduação em Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física e pós-graduação, “*lato sensu*” e “*stricto sensu*”, em Educação Física.

construção de saberes necessários ao exercício profissional (SILVA, 2009, p.30).

Na intenção de dar continuidade aos seus estudos, tanto no sentido de atualizarem-se a fim de melhor qualificar o seu trabalho, quanto na intenção de melhorar seus vencimentos os professores buscam cursos de formação continuada. Normalmente esta formação acontece com o professor já inserido em seu espaço de trabalho o que possibilita uma maior troca de conhecimentos, como argumentado por Farias, Shigunov e Nascimento (2001, p. 2) “a formação continuada corresponde à formação obtida após a conclusão do curso de graduação e/ou magistério, a partir da participação em cursos de atualização, aperfeiçoamento e/ou ações de formação.”

Farias, Shigunov e Nascimento (2001) também sugerem que para o professor permanecer qualificado e atualizado, este precisa participar de cursos de formação continuada, pois estes possibilitarão a aquisição de novos conhecimentos. Esta participação envolve fatores ordem financeira, pessoal e política.

Os professores entrevistados, na sua maioria, deram continuidade aos seus estudos através de cursos de especialização, cursos de curta duração e participação em congressos, seminários e outros. Cinco dos professores tem o título de especialista, sendo que destes, três são de especialistas na área da EF, um na área da educação e outro possui duas especializações uma na área de psicopedagogia e outra em educação de surdos. Um professor está cursando especialização em treinamento de esportes coletivos e outro começou a especialização, mas não concluiu.

Com relação ao regime de trabalho dos professores entrevistados, cinco são estatutários e celetistas, sendo apenas um somente estatutário. Os estatutários são regidos pelo estatuto de trabalho dos servidores públicos do município sede da escola. Há alguns que acumulam os dois regimes de trabalho, celetista e estatutário por trabalharem em instituições privadas na qual o trabalho é regido pela CLT (Consolidação das Leis de Trabalho). Outros, ainda trabalham no Colégio Municipal Pelotense apenas sob o regime de contrato de trabalho (celetista).

Dois professores trabalham somente no Colégio Municipal Pelotense. Os demais trabalham em outras escolas, públicas e particulares, sendo que um destes

trabalha também fora do ambiente escolar, mais especificamente na Câmara de Vereadores, na condição de vereador. De acordo com Krug (2008) as baixas remunerações dos professores fazem com que os professores aumentem suas cargas horárias ou realizem outras atividades, o que foi confirmado nos dados da pesquisa.

A carga horária semanal de trabalho (CHT) no Colégio Municipal Pelotense varia entre quarenta e sessenta horas, sendo que com as atividades extraclasse, ou seja, com as equipes, a média dos professores entrevistados é de dezenove horas semanais. Fugindo desta média encontra-se apenas o professor que trabalha com o futsal para surdos. Este apresenta uma carga horária destinada ao projeto de apenas cinco horas semanais.

No quadro abaixo pode-se verificar a síntese dos dados pessoais dos professores.

PROF	SEXO	IDADE	ANO FORMAÇÃO	LOCAL	PÓS GRAD	CHT PELOTENSE	CHT C/ EQUIPE	ANOS C/ EF ESCOLAR	ANOS C/ EQUIPE
João	MASC	52	1982	ESEF/UFPel	SIM	20	18	32	32
Pedro	MASC	52	1982	ESEF/UFPel	NÃO	60	20	28	22
Paulo	MASC	47	1987	ESEF/UFPel	SIM	40	18	19	19
Marcos	MASC	34	2002	ESEF/UFPel	EM CURSO	20	12	10	10
Maria	FEM	49	1983	ESEF/UFPel	SIM	50	5	25	4
Carlos	MASC	58	1975	ESEF/UFPel	SIM	20	20	37	31

Quadro 1 – Caracterização dos Professores

4.2 TRAJÉTORIAS, SABERES E IDENTIDADES

A trajetória de vida ou o percurso de vida de um sujeito é composto pelo conjunto de vivências experimentadas ao longo da vida. A partir destas vivências o ser humano se constitui enquanto sujeito. Segundo Moita (1995, p.114) “um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”. Para a autora:

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interacção (MOITA, 1995, p. 114).

Deste percurso, desta trajetória resultam saberes, conhecimentos, que vão constituir os sujeitos, determinando seu modo de ser, de agir e de pensar. A partir desta construção surgem as escolhas, necessidades e possibilidades na busca pela auto-realização.

Durante a trajetória pessoal e profissional, muitas escolhas são feitas e elas parecem estar relacionadas às experiências vividas bem como as marcas produzidas pelas mesmas. Para Farias (2010, p.57) “A trajetória tem seu início no processo de escolha da profissão docente, contemplando as experiências pessoais que se tornaram significativas na carreira docente.”

No caso dos professores estudados, suas experiências como atletas contribuíram significativamente na escolha, tanto da profissão, neste caso a EF, a fim de tornarem-se professores, quanto pela opção em trabalhar com o esporte extraclasse, serem treinadores.

Para Folle (2009) o fato de ter sido atleta em determinado desporto, ou ter vivenciado alguma prática esportiva prazerosa influencia na escolha pela profissão de professor de EF. Seu estudo identificou que:

Entre os professores que têm optado pela docência na disciplina de Educação Física, o prazer proporcionado pela prática esportiva destaca-se como o fator primordial e que justifica freqüentemente a escolha por essa profissão (FOLLE, 2009 p.50.)

Em estudo recente, Bruno (2006) analisando os motivos que levaram os treinadores estudados a buscar a carreira de profissional de EF, verificou que os motivos desta busca relacionavam-se com a experiência que os mesmos tiveram enquanto atletas, sendo este envolvimento com o esporte o caminho para a carreira de treinador.

Na mesma perspectiva Santini (2009) destaca que a opção pelo curso de EF se deve ao fato de os professores terem sido ex-atletas ou por serem pessoas que tiveram certo contato com a área esportiva. Estas experiências parecem reduzir ou

diminuir as incertezas na escolha pela profissão. Tal argumento é complementado por Farias (2010) ao alegar que:

A perspectiva de ser professor pode, no entanto, ter início antes da formação inicial. As experiências de ensino vivenciadas na escola (como alunos), no treinamento esportivo ou em outros contextos educativos têm despertado o desejo de tornar-se professor (FARIAS, 2010, p.133).

Através dos dados coletados é possível perceber tal influência, em especial, nas falas dos professores João, Pedro e Paulo quando questionados sobre o porque se envolveram com o esporte extraclasse.

“Olha eu comecei a jogar com onze anos, meu pai era professor de educação física e treinador de vôlei e ... me identifiquei com aquilo e gostei e acho que tinha liderança desde pequeno. E acabei fazendo educação física”. (João)

“Eu sempre gostei da parte de esporte e paralelo a isso, eu sempre gostei muito, como até hoje gosto, do colégio, porque praticamente eu fui criado aqui. Embora eu não estudasse aqui, as minhas irmãs já estudavam, eu tinha uma irmã que jogava vôlei. Então eu vinha assistir a minha irmã e aquilo ali sabe sempre mexeu muito comigo. E a minha família tem... quase toda ela passou pelo Pelotense, então aquela coisa do “gato pelado”, de querer fazer alguma coisa, de querer levar o colégio um pouquinho mais adiante e o gosto pelo esporte que, que motivou...” (Pedro)

“Desde a 7ª série eu joguei, sempre joguei, então depois saí daqui e joguei na faculdade, joguei no clube, joguei no brilhante, então eu sempre joguei, então quando eu voltei pra cá, tinha interesse de trabalhar com o basquete, especificamente com o basquete”. (Marcos)

Com relação a isso, Tardif (2002, p.72) salienta que o professor interioriza, ao longo de sua história de vida certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores que estruturam a sua personalidade e que as relações com os outros são reutilizadas nas práticas docentes. Assim os saberes experenciais decorreriam em grande parte de pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

A família, assim como as experiências da história escolar, também interfere e contribui na construção da identidade de cada indivíduo. No caso específico dos professores, pelas entrevistas pode-se perceber que, por inúmeras vezes, os alunos têm nos seus mestres o modelo, a figura com quem se identificam e a quem querem seguir como exemplo.

Para Folle *et al* (2009) durante o desenvolvimento profissional, o professor incorpora expectativas, perspectivas e valores associados às problemáticas e enfrentamentos surgidos no processo de socialização do professor. A incorporação destes elementos auxiliam na formação da identidade profissional.

Também o tempo, as lembranças, as memórias educativas ajudam, segundo Tardif (2002), a construir, de forma significativa a personalidade do professor, levando em consideração a sua história de vida, sua trajetória profissional e sua carreira.

“[...] o meu pai era professor de EF... Tinha uma figura marcante nessa questão de liderança. E ele acabou sendo diretor do Pelotense, e eu acabei sendo professor de vôlei, acabei sendo diretor do Pelotense né. Então minha vida acabou sendo muito perto da dele, muito parecida com a dele, meio tipo “pai herói” que todo mundo tem e que felizmente ele foi um exemplo positivo”. (João)

A história de vida, a vivência com o esporte, fez com que a maioria dos professores estudados buscassem, no esporte extraclasse, uma possibilidade de atuação profissional satisfatória, um espaço para a construção de suas identidades e de realizações de seus sonhos. O esporte sempre esteve muito presente nas suas vidas e foi o que determinou a escolha pela profissão de professor de EF.

Para Rezende, Mesquita e Romero (2007) a aproximação com um desporto particular, enquanto atleta parece ser um fator determinante para uma relação posterior como treinador. Das entrevistas realizadas apenas para um professor a experiência como atleta não foi determinante na escolha pelo trabalho com o esporte extraclasse. Para ele, o envolvimento se deu pela necessidade dos alunos, pelo fato destes solicitarem a prática do esporte e também porque o professor em questão trabalha com estes alunos há certo tempo.

“Eu já trabalhava. Eu sou a professora de educação física deles né... só eu no ensino médio trabalho com surdos. E eles pediram, porque tem campeonatos de surdos... E eles pediram, pediram”. (Maria)

“[...] o que me levou a trabalhar com eles foram ele”. (Maria)

Um dado importante diz respeito ao fato de três dos professores estudados terem sido alunos do Colégio Pelotense e iniciarem sua carreira já como treinadores. Eles registram nas suas falas que buscaram a formação em EF por terem sido atletas.

“A grande maioria do pessoal que se envolveu com a educação física na época, naqueles primórdios no caso, tudo tem a ver com o esporte. Foi o esporte que trouxe as pessoas pra cá. Não exatamente a questão de dar aula. Eu acho que a grande maioria do pessoal que também trabalha aqui se envolveu com a educação física em função do esporte. Porque foram atletas”. (Carlos)

“Eu entrei porque eu jogava basquete e eu queria dar seguimento nisso, mas nunca alguém, pelo menos na minha turma, alguém disse, entrei porque eu quero dar aula na escola, nunca falaram. Então eu acho que as pessoas entram querendo dar seguimento nas vivências que tiveram, tinha gente da capoeira, do futebol”. (Paulo)

Decorre daí que os saberes experenciais, aliados aos saberes da formação, ou saberes acadêmicos, constituem os saberes profissionais ou saberes docentes. Estes são oriundos de diversos espaços e tempos, decorrentes de variadas fontes e naturezas distintas. De acordo com Tardif (2002) tais saberes são plurais, pois são saberes construídos por grupos diversos e incorporados ao trabalho através da formação, das relações estabelecidas no trabalho e das vivências. Para o autor:

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc (TARDIF, 2002, p.64).

Para Tardif (2002) os saberes docentes são plurais e temporais. Plurais porque envolvem na prática docente conhecimentos oriundos de variadas fontes. São saberes sociais, pois tem a ver com as relações estabelecidas nos diversos ambientes humanos, onde são incorporados ao trabalho por meio de mecanismos sociais como a formação, currículos, instrumentos de trabalho e outros.

O saber docente é temporal, segundo o mesmo autor, pois é adquirido ao longo da história de vida de cada professor, incluindo desde a sua entrada na escola na condição de aluno, as influências familiares, sociais e culturais e a sua formação. O saber é temporal no que diz respeito à carreira profissional, à experiência na docência.

A formação acadêmica torna-se então um meio, um espaço para a aquisição de subsídios que qualificarão a ação docente. Embora os saberes da experiência sejam uma fonte imensa de conhecimento, os saberes da formação ajudam na consolidação dos mesmos, além de propiciarem novos conhecimentos, novos saberes.

O estudo de Bruno (2006) corrobora com a afirmativa de que a formação acadêmica contribui para a solidificação de certos saberes práticos. Neste estudo os professores consideraram fundamental a graduação em curso superior para o desenvolvimento de suas atividades, embora salientassem também a importância da prática, da experiência tanto como atleta quanto como treinadores.

Os professores quando questionados sobre de onde adquiriram os saberes que sustentam as suas práticas, salientaram que as experiências como atletas foram mais significativas, até porque acreditam que na época em que cursaram EF o currículo não estava voltado ao treinamento.

“Porque na ESEF o futebol que se tinha era o futebol de sete, que nós fazíamos no Brilhante, ai então não tinha muita relação com, com o futsal. Não era uma coisa específica futsal, era uma coisa mais geral do futebol”. (Pedro)

“[...] é um pouco de tudo, mas é bem menos a formação acadêmica eu acho, na própria faculdade a gente vê pouco assim dessa parte esportiva. Via, não sei agora como está o currículo, mas, vê pouco dessa parte assim esportiva[...].” (Marcos)

“[...] os saberes esses da minha competência vem mais da minha prática, da prática do que eu busquei. A experiência acadêmica em si foi muito an passant, foi só meio pra dar uma... e a gente trabalhava mais na faculdade como se fosse mesmo pra dar uma aula, não especificamente trabalhar o treinamento esportivo que tu precisa uma especificação um pouquinho maior né”. (Marcos)

Darido (1999) salienta que as experiências anteriores ao ingresso na Universidade, por vezes, são mais importantes na atuação profissional de professores do que as disciplinas e os conteúdos desenvolvidos durante o curso superior. Nesse sentido alguns professores fizeram referências a sua formação acadêmica como fonte de aquisição de conhecimentos, de saberes necessários para a sua prática docente. Para estes professores a sua formação acadêmica contribuiu para a sua competência profissional tanto quanto a sua vivência como atleta. Quando falaram de onde adquiriram seus conhecimentos, salientaram que a formação agregou conhecimentos e complementou o que já sabiam através das suas vivências.

“É bem importante, quase fundamental tu ter experimentado o esporte, te dá mais conhecimento assim, mais na prática. Mas eu não sei se é tão... se

pesa bem mais assim, eu acho. Se tender pra um lado eu acho que tende para as vivências, mas eu acho que tu não pode, eu acho que não tem como tu trabalhar sem tu teres essa formação". (Paulo)

"[...]uma parte da formação acadêmica, dentro da própria ESEF contribuiu, porque o currículo que eu tive, comparado com o currículo que tem agora é bem diverso. Eu tive quatro semestres de atletismo. Hoje é bem menos que isso né... Mas isso ai me ajudou a ter maneiras de que até hoje eu consiga demonstrar certas coisas, principalmente arremesso, com uma certa qualidade técnica". (Carlos)

Como forma de buscar subsídios para os seus trabalhos, os professores buscam, através da formação continuada, novos conhecimentos, novos saberes. As fontes de atualização mais citadas pelos professores entrevistados foram cursos de especialização, seminários, congressos, cursos de baixa carga horária, bem como a troca de experiências com os colegas professores, quando de seus encontros em torneios e campeonatos. A internet foi um dos meios mais citados como espaço de busca de conhecimento.

A trajetória profissional, ou o processo de construção do saber profissional é descrita por Tardif (2002) como carreira. Esta construção se dá em espaços de tempos distintos e é determinada pelas vivências de cada professor. Huberman (1995) divide a carreira em ciclos de vida profissional, subdivididos em fases, de acordo com o tempo, em anos, onde cada uma apresenta características próprias. Estas fases são denominadas de fase de entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase de serenidade, fase de conservantismo e fase de desinvestimento.

No cenário deste estudo encontramos professores com certa experiência tanto no que diz respeito à atuação como professor de EF das aulas regulares, quanto no trabalho com o esporte extraclasse. O tempo de serviço destes varia entre dez anos e trinta e sete anos, demonstrando assim a heterogeneidade do grupo.

De acordo com a classificação de Huberman (1995) três professores encontram-se na fase de diversificação, com dez, dezenove e vinte e cinco anos de trabalho, dois na fase de serenidade, com vinte e oito e trinta e dois anos de trabalho e um na fase de desinvestimento, estando no trabalho com a EF escolar há trinta e sete anos.

Um dos professores que encontra-se na fase de diversificação, buscou outras possibilidades de atuação no contexto educativo. Este trabalha com futsal

para surdos, o que vem a reforçar as idéias de Huberman (1995) quando salienta que na fase de diversificação os professores buscam novos desafios, novas experiências.

Dos professores que estão na fase de serenidade, constatou-se que os professores reportam-se aos tempos anteriores como os melhores, demonstrando uma certa nostalgia. Nesta fase, segundo Huberman (1995) os professores não sentem necessidade de provar, nem para si próprio, nem para os outros suas capacidades. Os professores estão mais seguros do seu trabalho e tendem a lamentar os tempos passados.

Nas suas falas ficam explícitas as lembranças positivas do passado, como referências para o trabalho atual

“[...] porque há um tempo atrás, no início do ano, nós tínhamos todos os desportos aqui com 50, 60 alunos querendo participar do esporte. E nós tínhamos que cortar 20, porque não tinha espaço para mais do que 30. E hoje eu mexo com eles, que se eles enxergam de um olho já me serve. Quer dizer, tu não faz seleção. Tu pegas o pior aluno que aparecer e daí tu vai ter que fazer um atleta [...].” (João)

Já o professor que encontra-se na fase de desinvestimento, na qual segundo Huberman (1995) o professor passa a investir mais nos interesses pessoais, mostra-se preocupado em deixar um legado para o esporte. Preocupa-se em dar continuidade ao seu trabalho, porém não age mais como em tempos anteriores. Este criou uma Organização não Governamental (ONG), de cunho esportivo, a fim de seus interesses pessoais.

“[...] há muitos anos eu trabalhei pra várias entidades de graça, nos primeiros anos né... depois de um certo tempo a gente acabou não querendo mais trabalhar pros outros e a gente criou...hoje a gente trabalha pra gente mesmo. A gente tem uma ONG, que é filiada a federação, que eu trabalho, no caso, pra mim mesmo”. (Carlos)

Estes dados relacionam-se com as expectativas para o futuro enquanto professor, com o que os professores esperam do futuro, com o que poderão alcançar e com as metas e os caminhos que irão percorrer no sentido da busca pela auto-realização.

O professor Paulo, que está na fase de diversificação faz um curso de especialização pensando na sua realização profissional. Ele responde da seguinte forma quando questionado sobre as expectativas para o futuro:

“Como professor eu acho que a realização eu acho que mais alta que tu podes sonhar é tu formar professores. Então talvez seja isso, formar ou ser professor de uma universidade, ou uma coisa assim”. (Paulo).

Embora, de acordo com Huberman (1995) nesta fase os professores estariam mais motivados, mais dinâmicos e em busca de novos desafios, é também nesta fase que podem surgir os desencantos com a profissão. O professor passa a questionar-se, a pôr-se em questão sob diferentes aspectos de sua profissão. Tal inquietude pode ocasionar uma simples sensação de rotina e até mesmo gerar um conflito maior, favorecendo o abandono da profissão.

Marcos que encontra-se na fase de diversificação, mostrou-se desconfortável com a situação em que a educação se encontra, demonstrando poucas expectativas com relação ao futuro. Apesar de gostar do que faz sente-se incomodado com a situação atual e diz:

“É brabo, tu há 20 anos lutando e tu não consegue nada. Tu acabas achando que não vai melhorar nunca. Ai entra governo e...não dá nada, não resolve nada. Ai tu mudas de governo e não dá nada...eu não tenho muita expectativa. Eu acho que do jeito que tá o Brasil não melhora tão cedo, não tem esperança”. (Marcos).

Este sentimento não é um privilégio deste professor. A cada dia surgem novos estudos como Silva e Krug (2007) e Silva (2010) que apontam para a falta de expectativas dos professores, levando até mesmo ao abandono da profissão.

Já o professor Pedro, embora já esteja no final da carreira com a proximidade da aposentadoria, aponta como expectativa para o futuro melhores condições materiais, bem como a maior valorização profissional, através de melhores vencimentos aos profissionais da área.

“Olha eu já tô mais para o pro fim né. Eu tô chegando no fim de carreira. Mas olha, eu espero que haja assim, uma melhoria na parte financeira né, dos professores, da classe em geral e das condições materiais”. (Pedro)

Neste sentido podemos perceber que a questão da motivação docente está vinculada a trajetória de vida dos professores sendo determinada também pelas suas condições de trabalho.

A partir das experiências profissionais e pessoais, os professores traçam os objetivos, os caminhos e as metodologias que vão desenvolver nas suas práticas.

Sua forma de ser e de agir muito tem a ver com o que viveu enquanto atleta. Sua identidade se constitui e fortifica a partir das relações que estabelece no meio em que está inserido.

As experiências individuais vivenciadas permitem que o professor crie e recrie sua identidade na intenção de ser aceito e permanecer em determinado grupo. De acordo com Bauman (2005) o indivíduo assume várias identidades ao mesmo tempo, no intuito de permanecer em variados espaços. Estas identidades são mutáveis, ora por escolha própria, ora por imposição do grupo em que desejam estar inserido. Faz-se necessário que o professor esteja sempre alerta para poder defender as identidades de escolha própria, mas que ao mesmo tempo que respeite as identidades, as idéias dos seus pares, pois quanto mais aprendemos a lidar com as diferenças, menores e menos irritantes são os desafios.

Nóvoa (1995) faz referência à identidade como algo não acabado, cuja construção se dá a partir das relações estabelecidas com o mundo no qual a pessoa vive. Para o autor a identidade é um espaço de lutas e de conflitos. Destas lutas e destes conflitos resultam formas de ser e estar na profissão.

Enquanto grupo de trabalho os professores entrevistados estão convictos da conquista de seu espaço. Sentem-se reconhecidos e não necessitam comprovar que realizam seu trabalho de maneira satisfatória, ou seja, comprovar que são profissionais competentes.

O saber profissional, o profissionalismo ou a profissionalidade é o fruto de como o professor se vê e de como é percebido pelos seus pares. “São os aspectos, os traços profissionais construídos em relação ao trabalho docente que caracterizam, ou identificam, profissionalmente o professor (GUIMARÃES, 2004, p. 29).

Nas fases em que se encontram, sentem-se seguros do trabalho realizado. A experiência profissional permite aos professores a certeza de desempenharem suas funções de maneira satisfatória. Questões relacionadas com a avaliação de si e do seu trabalho, o prestar contas, apresentar resultados positivos entre outros não interferem na auto-imagem dos professores.

“ [...] o trabalho que a gente faz, a gente apresenta sempre resultados né. Ano atrás de ano a gente chega nas finais do JERGS. A gente já tem um nomezinho no estado, a gente já foi campeão estadual, já jogou em Brasília representando o estado [...]”. (Marcos)

A história de cada professor, incluindo as experiências vividas, o tempo de formação, a motivação para buscar novos conhecimentos, novos saberes e tantos outros fatores, como expectativas, satisfações e frustrações, determinam certo profissionalismo, ou identidade profissional.

A identidade profissional também é construída a partir da significação social da profissão, pelo status que esta oferece ao profissional, e também pelo valor que cada professor dá a sua ação docente, partindo de seus valores, saberes, angústias e anseios, do seu querer fazer e ser enquanto agente promotor da educação.

A identidade profissional transforma-se ou reafirma-se de acordo com a fase em que se encontram. Dependendo da fase em que se encontra, o professor pode apresentar anseios, expectativas e motivações diferentes. De acordo com Farias (2010, p. 60):

[...] acredita-se que durante as diferentes fases ou ciclos que caracterizam o desenvolvimento profissional docente, o professor adquire crenças, valores e condutas que podem, tanto avançar quanto recuar, de acordo com as escolhas, cargos administrativos e perspectivas que serão evidenciadas durante a sua trajetória.

Para Krug (2004) existe uma identidade social e uma identidade pessoal, e embora estas sejam distintas elas não podem ser dissociadas, pois se completam. A identidade social corresponde ao olhar dos outros, o como me vêem, e a individual, corresponde à maneira como o indivíduo se vê em determinado contexto. Estas identidades se complementam através das relações estabelecidas.

Durante as entrevistas ficou evidente que os professores do Colégio Municipal Pelotense reconhecem-se como sujeitos importantes na história do esporte na cidade. Nas suas falas ficam implícitos os sentimentos de competência, de qualidade no trabalho, de empenho, de mobilização entre tantos outros fatores relacionados às suas identidades.

“Eu acredito que o seguinte, todo professor que trabalha aqui no Pelotense, trabalha no esporte, tem qualidades senão...não estaria aqui. E já mostraram...todos nós, voleibol, basquete, handebol, futebol, todos nós fomos campeões gaúcho. Eu acho que pelo menos duas vezes cada um, então qualidade não se discute”. (João)

O processo de construção da identidade, ou como sugere Silva (2009) o “processo identitário” acontece de forma dialética, proveniente das experiências vividas no dia-dia pelo professor nos seus espaços de trabalho. As expectativas bem como o reconhecimento da profissão pelo professor também contribuem na construção de tal identidade.

Silva (2009) considera o processo de identidade docente complexo, porque além do mesmo se constituir no âmbito pessoal, social e profissional, ele é fruto da consciência e da responsabilidade do professor no sentido de contribuir, ou não, nas interações que desencadearão a construção das identidades dos demais sujeitos inseridos no seu meio.

[...] a identidade é resultado de relações complexas que se entrelaçam entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal. Portanto, a identidade profissional é uma construção que tem uma dimensão no tempo e no espaço, atravessando toda a vida profissional, desde o momento da escolha profissional, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços onde a profissão se desenrola. É uma construção que tem marcas das experiências vividas, das opções tomadas, das práticas realizadas, das continuidades e descontinuidades do ser professor (SILVA, 2009, p. 72).

A identidade do professor está em constante mutação, ela é construída e reconstruída dia a dia através do convívio com os outros, das trocas, das relações estabelecidas, das dificuldades e sucessos. Esse tentar fazer, tentar se superar, crescer pessoal e profissionalmente está relacionado com a história de cada professor, com as experiências vividas, com o tempo de formação, com a motivação para buscar novos conhecimentos, novos saberes e incluem tantos outros fatores, como expectativas, satisfações e frustrações e as condições de trabalho.

4.3 A MOTIVAÇÃO DOCENTE

Ao se tratar da motivação dos professores de EF que trabalham com o esporte extraclasse torna-se necessário a reflexão de como estes professores sentem-se frente ao contexto em que estão inseridos. Aspectos como a satisfação profissional, as angústias, o prazer, o que esperam dos alunos e do esporte e também os fatores que causam desmotivação aos professores, tornam-se fundamentais para a melhor compreensão destes sujeitos.

A motivação pode ser um conceito visto a partir da interação do homem com o mundo, na qual o indivíduo pode sofrer e provocar modificações, sendo um fator fundamental no seu processo de desenvolvimento. Nimitt; Pinto, (2008) argumentam que:

A motivação deve ser vista em seu processo integrador, dinâmico e inacabado. Nesse processo, as expectativas do professor são fundamentais como motivadoras e facilitadoras da aprendizagem. Os sentimentos de insatisfação e mal-estar docente afetam não só os próprios professores, mas o clima vivenciado em sala de aula, pois a falta de investimento e de motivação dos professores contribui diretamente para o desinteresse dos alunos e compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (NIMITT; PINTO, 2008, p.162).

Tratando-se da motivação docente Santos; Stobäus e Mosquera (2007) sugerem que a ação humana é regida por motivos internos (motivação intrínseca) e agregados a estes motivos, os fatores ambientais, ou motivos externos. Para estes autores o processo da motivação engloba os motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa. Estes motivos são construídos nas experiências, nas vivências, na história de cada sujeito e acabam se efetivando nas relações que este estabelece com os outros.

Os motivos intrínsecos, conforme Pérez-Ramos (1990) estão relacionados com sentimentos de ordem pessoal, como a auto-realização, com a satisfação profissional, com o reconhecimento pelos seus pares, com as expectativas, com as possibilidades e com o crescimento pessoal e profissional.

Com relação aos motivos intrínsecos, mais especificamente com relação à satisfação profissional, as falas dos professores demonstraram que eles se sentem satisfeitos com seus trabalhos, apontam os resultados positivos do seu trabalho, suas conquistas em torneios e campeonatos, bem como a influência que exercem nos alunos como fator de satisfação.

“Eu tenho certeza que eu procuro fazer o melhor possível sempre. Eu sou um pouco chato assim, eu procuro dar o máximo de treino possível, a resposta dos alunos é legal, isso eu to satisfeito [...]”. (Marcos)

“Eu me satisfaço assim, eu gosto de trabalhar, eu tenho vontade de vir trabalhar, mas eu acho que a gente sempre acha que tem que dar mais né, que tem... que o resultado tem que ser melhor, tu quer que o resultado seja melhor.” (Paulo)

Estas falas reforçam as idéias de Moreira (1997) de que a satisfação do professor tem sido o ato de ensinar. As recompensas intrínsecas têm a ver com as avaliações feitas pelo professor em relação ao engajamento no trabalho e são percebidas pelo próprio professor, como por exemplo, a relação professor-aluno e o crescimento pessoal e profissional.

Silva e Krug (2007) investigando os sentimentos de satisfação e insatisfação dos professores de EF, apontaram como os sentimentos de satisfação aqueles relacionados com a afetividade dos alunos, o aprendizado dos alunos, o convívio na escola, a competição, o conteúdo esportivo da EF e a liberdade.

Em outro estudo, na qual identificava os melhores e os piores momentos da carreira do professor, Ilha e Krug (2009) encontraram os melhores momentos na carreira dos professores relacionados com a satisfação com os alunos, seus comportamentos e suas aprendizagens como fonte de satisfação profissional. Também encontraram como fonte de motivação profissional a realização profissional, a segurança na atividade desenvolvida e a obtenção de bons resultados.

Alguns destes sentimentos de satisfação, como a afetividade dos alunos, favorecida pelo maior tempo de convívio, são encontrados nas falas dos professores investigados quando questionados se estavam satisfeitos com o seu trabalho.

“O aluno do esporte eu encontro suas vezes por semana, às vezes mais quando tem jogo, e num momento só teu com ele, tu viaja com eles, eles viajam contigo, então tu tem de noite lá no alojamento pra conversar com eles, tu conhece eles melhor, então isso é prazeroso, isso é legal. Fora o fato do esporte em si, quando tu consegues resultado [...]” (Marcos)

“Eu sei que eles são felizes ali e eu quero preparar eles pra vida. Através do esporte eles estão conseguindo ver o mundo de outra maneira, até a auto-estima deles ta mais elevada.” (Maria)

“Uma coisa que eu gosto bastante é o contato que eu tenho. Tu sentes que eles gostam de ti, não todos, tu não agrada a todos, mas o contato que tu tens com o aluno é muito mais íntimo do que com os alunos numa sala de aula. Eles confiam muito mais em ti, eles conversam mais. Tu nem pergunta, eles já vem dizendo várias coisas do que aconteceu, o meu pai fez isso ou a minha mãe fez aquilo. Eu acho legal isso, a confiança que tu dá para eles sendo só técnico. Técnico professor na verdade, a gente nunca é só técnico, eu não consigo separar.” (Paulo)

Estas falas vêm ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Bruno (2006) no qual “a preocupação com a formação de indivíduos foi considerada o verdadeiro papel do treinador, e exercer esse papel é grande significado pessoal para os treinadores”.

Já quando questionados sobre o que lhes dava prazer as falam dos professores entrevistados centraram-se no envolvimento e no desenvolvimento dos alunos.

“o esporte é uma coisa que pra mim dá prazer, porque a convivência com o aluno. Tu sente a tua importância na vida do aluno. Tu passa a ser importante, atua figura passa a freqüentar a casa do aluno quase como um radialista que entra sem pedir licença, né. A gente sabe que é importante pro aluno”. (Jôão)

“O que dá prazer é o relacionamento com os alunos. A gente vê que o aluno gosta da gente. Assim tu acabas tendo uma intimidade maior com esses alunos, porque tu acaba ficando com eles três, quatro anos”. (Marcos)

“O que me dá prazer nisso tudo é saber que agente pegou uma determinada pessoa né, um jovem né e a gente conseguiu trabalhar com ele e fazer com que ele evoluísse dentro daquilo que ele tá fazendo e que ele possa se realizar, conseguindo melhorar os seus resultados e participar de competições”. (Carlos)

A satisfação profissional relaciona-se tanto a motivos intrínsecos, como os exemplos citados anteriormente quanto a motivos extrínsecos. Estes últimos, os extrínsecos, por sua vez estão relacionados com os fatores ambientais, como condições físicas e materiais, remuneração, cobranças e apoios dos gestores entre outros. Moreira (1997) aponta que os fatores de ordem extrínsecos, ou seja, as recompensas extrínsecas estão associadas aos benefícios como salário, status e poder.

As condições físicas e materiais, bem como o incentivo, o reconhecimento e a valorização do trabalho tornam-se elementos significativos no que tange a satisfação profissional. Estes elementos parecem causar insatisfação quando não estão presentes no cotidiano dos professores, mas quando presentes parecem contribuir para a satisfação profissional.

No estudo de Silva e Krug (2007) foram detectados como elementos que geram sentimentos de insatisfação a desvalorização profissional, a falta de recursos físicos, os baixos salários, a competitividade que o sistema exige, a dificuldade de alguns alunos, a indisciplina dos alunos, a falta de espaços físicos e o conflito com os colegas.

Um dos professores disse sentir-se satisfeito com seu trabalho, porém aponta para a necessidade de melhores condições físicas e materiais. Tais condições tornariam o seu trabalho melhor qualificado. Este sentimento, de que o professor poderia fazer seu trabalho melhor, vem ao encontro com os dados encontrados no

estudo de Silva e Krug (2007), o qual apontou a falta de recursos físicos e materiais como causadores de sentimentos de insatisfação dos professores de EF.

“Olha com que eu posso fazer eu tô, mas com o que a gente poderia fazer, por falta de... por falta de... de condições, de condições de local, material, não tô. Poderia estar melhor”. (Carlos)

A falta de condições físicas e materiais pode ser um elemento que contribui significativamente para o sentimento de insatisfação profissional. Embora o professor tenha consciência de que possa realizar um trabalho mais qualificado, estes elementos por não estarem ao seu alcance, promovem o sentimento de acomodação e desinvestimento por parte dos professores.

O sentimento de insatisfação do professor com os 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. (GDESTA, 1996 apud SILVA e KRUG, 2007, p.1)

Cavaco (1999) aponta que a falta de recursos é um dos fatores que podem provocar o mal-estar docente. Segundo o autor os professores apontam esta falta de recursos como um impedimento para um trabalho inovador e de qualidade. A qualidade do trabalho está mais vinculada ao voluntarismo dos professores do que às condições de trabalho adequadas.

Embora as condições materiais não sejam as desejadas, os professores estudados percebem que elas só não prejudicam demasiadamente o seu trabalho porque são sujeitos mobilizadores de recursos. Os professores apontaram que buscam estes recursos fora da escola de forma individualizada, como apoios e patrocínios bem como participam das festas da escola como forma de arrecadar dinheiro para as suas equipes. Cabe salientar que cada professor busca recursos para o esporte em que está envolvido. Não foram mencionadas ações coletivas dos professores que trabalham com as equipes.

O professor da EF tem condições diferenciadas de trabalho no Colégio Municipal Pelotense. Para as aulas regulares não tem material suficiente, sendo que para o esporte extraclasse dispõe de maior e melhor qualidade de material. Percebe-se assim que os materiais utilizados no colégio são distintos. Os materiais das aulas regulares são providos pela escola, já os materiais para treinamento advêm do

empenho dos professores em buscar outras fontes, como patrocínios, apoios e rifas, para suprir a demanda. O material usado nas aulas regulares de EF não são os mesmos utilizados nos treinamentos das equipes como mostram as falas a seguir.

“Não, o material não é o mesmo, até porque os próprios esportes, pelo menos o basquete, adquire material por conta própria”. (Marcos)

“Poderia ser melhor, mas não tá ruim. Eu consegui patrocínio do “pois pois” pro fardamento, mas é tu que tem que ir a luta né. Não são as condições da escola. Tu tens que ir a luta”. (Maria)

“Eu não trabalho só exatamente com material do Pelotense, eu trabalho agora com muito material do SESI, eu treino uns horários no parque do SESI e o SESI tem bastante material”. (Carlos)

Durante as entrevistas percebe-se que a falta de incentivo financeiro, como ajuda de custo para viagens e para aquisição de fardamentos também são fatores que causam certo desconforto com relação ao trabalho com o esporte extraclasse.

“[...] agora pro JERGS eu saí pra viajar com 35 alunos, não recebi diária, pedi mas não me deram diária, não me deram fardamento que eu pedi também... Eu acho que isso às vezes te desmotiva. Agora mesmo nós saímos para uma viagem, tava até meio chateado, tava pensando em não ir, mas não tinha como. Tu já estava inscrito, já estava classificado pra ir com 3 equipes. Tu vais dizer que não vai? Acaba que, embora eu não tinha nem dinheiro pra ir, que eu tive que usar o meu dinheiro... tive que usar cheque especial, pra gastar com aluno”. (Marcos)

“Uma das coisas que me preocupa sempre é que muitas dessas vezes que a gente tem que viajar, nessas competições pra disputar pela própria escola, pela própria prefeitura, é que na grande maioria das vezes não se consegue diária. E acaba tendo que meter a mão no bolso pra ajudar alguns alunos... o aluno chega lá e “não tenho nada pra comer”, ai tu tem que botar a mão no bolso, porque tu não vai deixar o guri com fome. Isso ai não é fácil”. (Carlos)

Mesmo estando ciente que os jovens do mundo atual estão cada vez mais distantes das práticas corporais, entre elas o esporte, os professores demonstram certa angústia e desmotivação frente à postura dos alunos.

A desmotivação dos alunos frente ao esporte também parece ser um dos elementos que interferem diretamente na satisfação e realização dos professores, demonstrando o caráter relacional da motivação. Alguns professores explicitaram tais aspectos, como segue.

“Eu gostaria que os alunos tivessem mais vontade, porque eu to sempre jovem. Eu gostaria que eles tivessem... Porque eles chegam morrendo, eu tenho os terceiros anos do ensino médio, então eles dizem, eu trabalho de tarde, eu não quero suar, não sei o que”. (Maria)

“O aluno do Pelotense hoje é um aluno que é geração computador, que está matando o esporte. Quer dizer, antigamente o aluno de educação física adorava a aula e hoje ele é quase empurrado, principalmente a partir da 8ª série. E principalmente naipe feminino nem se fala, né. É uma desmotivação muito grande”. (João)

Outro fator extrínseco que parece estar diretamente relacionado com a satisfação profissional é a remuneração, os vencimentos do professor. O estudo de Krug (2008) demonstrou o sentimento de insatisfação dos professores com o salário percebido, podendo ocasionar o mal-estar docente. Para o autor

As precárias condições de remuneração é uma causa de insatisfação dos professores, que acarreta a necessidade de completar os seus salários com mais aulas, ou pelo exercício de outras atividades [...] (KRUG, 2008, p. 1).

Esta afirmativa pode justificar o fato da maioria dos professores investigados atuarem em outros espaços, como escolas privadas, ONGs e câmara de vereadores. Apenas dois professores trabalham exclusivamente no Colégio Municipal Pelotense, sendo que estes dois possuem carga horária semanal de trabalho de cinqüenta e sessenta horas.

A questão salarial é um dos pontos fortes de interferência na qualidade de vida dos professores, principalmente daqueles que atuam em escolas públicas. Os baixos salários provocam insatisfação ímpar e, de certa forma, geram a situação do pluriemprego (FARIAS, 2010, p.76).

Moreira (1997) salienta que os baixos salários, a falta de um plano de carreira que valorize a competência do professor são fatores que contribuem para um declínio moral da profissão docente. A qualidade do ensino e a satisfação no trabalho estão intimamente ligadas. Um trabalho de qualidade não se realiza sem o entendimento das expectativas, necessidades e interesses dos professores.

Com relação à questão salarial os professores apontaram que este é um fator que gera um sentimento de angústia. Os professores não têm expectativas de melhorias nas condições salariais e embora lutem por melhores condições, acabam aceitando as condições impostas.

“Olha a única coisa que me deixa mais assim ... é a parte salarial. Mas isso ai não adianta né, depois, depois que tu assina um acordo dizendo que tu aceita, tu briga mas a vida segue, tu tem que ir pra lá, tu tem que dar aula”. (Pedro)

A dificuldade de manter-se atualizado, devido à falta de apoio financeiro e pelo fato de que as possibilidades de atualização geralmente acontecem fora da cidade é um dos fatores que os professores estudados apontaram como algo que provoca certo descontentamento.

“Eu acho que hoje em dia tu não consegue mais sair porque tu não consegue uma diária pra ir fazer um curso, tem que sair do teu bolso, ai é complicado e não tem também, não se oferece muita coisa aqui próximo, vão te oferecer fora, no Rio, São Paulo, ai fica inviável”. (Marcos)

“[...] cursos assim, poucos eu tive a oportunidade de fazer. Porque a grande maioria dos cursos são fora de Pelotas, a prefeitura não te da diária né. Então tu tem que custear pelo teu bolso e ai [...]”. (Pedro)

“Aí falam tanto em qualificação do profissional, como é que tu vai qualificar o profissional se não dá diária pra ele fazer curso né?”. (Pedro)

A falta de oportunidades locais para atualização profissional foi um dos fatores mencionados pelos professores entrevistados provocando um sentimento de insatisfação e acomodação. Percebe-se assim, certo distanciamento das instituições formadoras com a realidade escolar local. A fala do professor Marcos reforça a necessidade de uma maior aproximação da universidade com a escola.

“A Faculdade também deveria ter uma preocupação em talvez trabalhar um pouco mais com a comunidade, com as escolas. Não sei como até, não sei, fomentando torneios, cursos. Eu acho que é muito pouco o que a faculdade faz hoje né”. (Marcos)

Mesmo apontando vários fatores, como os acima citados, os professores demonstram estar satisfeitos com os seus trabalhos. O esporte parece gerar sentimentos de confiança e de prazer nos professores. Os resultados que obtêm com os alunos parecem contribuir para a auto-estima dos professores, reforçando o sentimento de competência profissional.

Conforme o estudo de Silva e Krug (2007) a competição está relacionada aos sentimentos de satisfação profissional. Aspectos relacionados à competição também influenciam na satisfação dos professores estudados.

Segundo os professores entrevistados a competição é um espaço de educação. Embora não apontem a vitória como objetivo maior de seus trabalhos, eles

reconhecem que a participação em eventos possibilita o crescimento pessoal, tanto dos alunos quanto de si próprios.

“É óbvio que gente sempre quer né. É prazeroso quando a gente ganha né, mas não é só o foco né. Tem gente que as vezes nem deveria estar numa equipe mas tá junto, porque gosta de jogar, vem a todos os treinos, até sabe que não tem condições. Até num jogo pergunte “ah tu vai me botar” Tu tá aqui, claro vamos jogar. E mas o objetivo mesmo não tem como finalidade o ganhar”. (Paulo)

“[...] a competição na verdade ela faz parte, porque todo mundo quer ganhar, a gente quer encher a escola de troféus. E isso é bom pro aluno, pra auto-estima e etc, etc. Mas verdade o esporte é um meio de educação”. (Marcos)

“Eu gosto que os atletas vão lá e se saiam bem...se melhor do que eles se saírem bem eles ganharem, melhor ainda.” (Carlos)

Nas falas dos professores entrevistados a vitória não parece ser o objetivo maior de seu trabalho. Os professores enfatizam que o importante é a participação em eventos e torneios esportivos, pois acreditam que a aprendizagem decorre de tal participação. Ao mesmo tempo, as conquistas realizadas, as medalhas, as classificações em eventos maiores parecem ser parâmetros de qualidade do trabalho, de competência profissional. Tal fato põe em questão o que tem de subjetivo diante do significado da competição para os professores entrevistados.

Segundo Marques (2004), a competição, quando utilizada de forma adequada contribui na formação e na educação dos alunos. Para o autor a competição é elemento estruturante da formação, pois tanto as vitórias quanto as derrotas promovem o desenvolvimento do sujeito como um todo. A partir das derrotas podem surgir sentimentos de superação, já as vitórias contribuem no sentido de reforçar o interesse pela prática, favorecendo a motivação dos alunos com relação à prática esportiva.

A competição está relacionada também com o que os professores pensam sobre o esporte extraclasse, sobre os objetivos que possuem. Mesmo sendo diferente do esporte realizado nas aulas de EF, já que os objetivos, a forma de ingresso, os métodos de trabalho entre outros são distintos, é um meio, uma ferramenta, uma possibilidade de educação. O esporte extraclasse configura-se assim, num espaço de formação.

O esporte de rendimento para crianças e jovens, segundo Gaya e Torres (2004) constitui-se num espaço amplo de formação e educação. Embora se constitua numa prática seletiva sob o ponto de vista do talento esportivo, não se pode negar sua

potencialidade em propiciar oportunidades diversas para o desenvolvimento social e moral dos seus praticantes.

“Então o esporte é uma coisa assim direta entre o professor e o aluno que eu acho que outra disciplina não tem. E pra educar, eu acho que o esporte é isso, é educação, é saber conviver em grupo, saber dividir em grupo, saber perder é importante”. (João)

“É um meio de educação excelente que eu acho, porque o aluno no esporte ele acaba gostando mais da escola, a gente tem provado já ao longo dos anos pela prática do aluno, que o aluno do esporte acaba gostando mais da escola, vindo mais pra escola, ajudando mais quando a escola chama pra ajudar. Esse aluno do esporte ele assume mais, como a gente diz ele veste a camiseta.., e eu acho que é um excelente meio de educação. Que a gente lida com muitos valores no esporte, tu podes usar pro bem ou pro mal, tu pode usar como malandragem, com desonestade, mas a gente pode usar os valores positivos que é o que a gente usa né. Trabalhar responsabilidade, vontade de vencer, lealdade a equipe né, respeito as regras, a educação. Tudo isso a gente trabalha”. (Marcos)

“A competição fica dentro dessas normas, não vale a pena ganhar a não ser por isso entende, a gente trabalha então um dos objetivos do esporte é tu vivenciar. Porque são situações de competição, de confronto e de disputa e acontece de tudo, então tu tens um excelente meio trabalhar isso né” (Marcos).

Para Bizzochi (2000 apud BRUNO, 2006) o treinamento de uma equipe coletiva, se configura numa prática pedagógica. Para isso o treinador deve apresentar o domínio de várias competências visando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para isso o mesmo deve fundamentar sua prática em uma base moral, com responsabilidade pedagógica e com princípios de justiça.

Para que a formação integral dos alunos aconteça torna-se necessário, segundo Bizzochi (2000 apud BRUNO, 2006) que o treinador tenha consciência do quanto seu comportamento interfere nas atitudes de seus jogadores, mostrando coragem de implantar métodos que promovam não apenas uma melhor aprendizagem, mas também uma melhor formação moral.

O esporte torna-se assim um espaço de crescimento de todos os envolvidos. Tanto alunos quanto professores vivenciam no esporte situações que provocam sentimentos, despertam sonhos e possibilidades de auto-realização. No caso mais específico dos professores entrevistados o esporte promove a realização profissional, a satisfação em ver o fruto do seu trabalho, conforme revelam as falas que seguem.

“Eu tô completamente motivado ainda. Eu sou um louco, apaixonado por isso e sou teimoso. Eu não sei até quando. Eu achei que eu ia me aposentar e tô com todo gás”. (João)

“Eu gosto de trabalhar, eu tenho vontade de vir trabalhar, mas eu acho que a gente sempre acha que tem que dar mais né”. (Paulo)

“Eu acho que eu fiz a profissão que eu amo. Faria tudo de novo”. (Maria)

Estas falas demonstram a motivação e a satisfação dos professores entrevistados, apontando que o esporte oportuniza a realização de sonhos, gera expectativas e possibilidades de crescimento pessoal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, sem dúvida, é um espaço de construção e desenvolvimento de pessoas. As relações que se estabelecem no espaço escolar fomentam discussões sobre os mais diversos temas. Estas discussões englobam todos os sujeitos envolvidos (professores, alunos, equipe diretiva e funcionários) no processo de ensino-aprendizagem como uma rede, onde o desenvolvimento de um depende tanto das relações que estabelece com os outros, quanto com as expectativas, perspectivas, motivos pessoais.

Neste estudo procurou-se refletir sobre a figura do professor de EF que trabalha com o esporte extraclasse, ou seja, que trabalha com as equipes esportivas, na tentativa de caracterizar o seu perfil a partir das suas motivações, das suas trajetórias, dos seus saberes e das suas identidades.

Quanto às características dos professores o estudo verificou que os mesmos são, na sua maioria, do sexo masculino demonstrando que a função de treinador é tipicamente masculina. Mesmo acontecendo na escola, onde há um predomínio do sexo feminino entre o professorado, no esporte extraclasse os homens possuem um maior espaço de atuação.

Todos os professores envolvidos no estudo tiveram sua formação na ESEF/UFPel, sendo que procuraram dar continuidade aos seus estudos com cursos de especialização. Este dado remete a idéia de que os professores buscam, na formação continuada, um espaço para melhor qualificar o seu trabalho, bem como buscam o crescimento na carreira profissional. Também no intuito de manterem-se atualizados os professores apontaram a internet como fonte de busca de informação mais utilizada.

Os professores sinalizaram certa dificuldade para atualização devido a pouca oferta de cursos na cidade de Pelotas. Para qualificarem-se precisam sair da cidade, demandando certo custo financeiro, não suprido pelos gestores. Devido a esta falta de apoio, os professores não participam, de forma freqüente, de cursos de atualização.

A partir das falas dos professores percebeu-se a necessidade de uma maior aproximação das instituições formadoras com a escola, no sentido de proporcionar espaços de construção e trocas de conhecimento, baseados na realidade local. Os professores sentem falta de uma maior proximidade da universidade com a realidade escolar.

Quanto à carga horária de trabalho, o estudo verificou que os professores trabalham em média cinquenta horas semanais, em espaços distintos como escolas particulares, ONGs e Câmara de Vereadores. Estes dados parecem refletir a situação atual da educação, onde o cenário de desvalorização profissional faz com que os professores aumentem sua carga horária de trabalho, inserindo-se em outros espaços de trabalho a fim de melhorar os seus vencimentos. Os professores também buscam novos espaços, novas possibilidades de atuação, na intenção da realização pessoal e profissional.

Os professores trabalham com o esporte extraclasse, com as equipes do Colégio Municipal Pelotense, em média dezenove horas semanais. Apenas um professor, o que trabalha com a equipe de futsal para surdos, encontra-se fora desta média. Este destina ao treinamento desta equipe, apenas cinco horas semanais. Este dado leva a reflexão a cerca da inclusão, de como ela tem acontecido na escola, pois especificamente com relação ao esporte extraclasse, parece existir uma disparidade entre as condições de treinamento do esporte.

A experiência com atleta parece ser um fator determinante quando da escolha pela profissão de professor de EF e na escolha pelo trabalho com o esporte extraclasse (equipes esportivas), na sua maioria os professores estudados tiveram tal experiência.

Esta experiência relaciona-se também com os saberes empregados nas práticas docentes. O estudo verificou que os saberes empregados pelos professores são oriundos tanto da sua formação quanto das suas experiências enquanto atletas, sendo que os da experiência parecem ser os mais significativos.

Silva (2009) salienta que ser professor é um processo longo, que começa antes mesmo da formação e se estende ao longo da vida. Neste processo, o professor percorre vários caminhos, enfrenta diversas dificuldades e vivencia experiências múltiplas das quais resultam conhecimentos diversos.

A motivação dos professores, ou motivação docente, relaciona-se e é dependente de inúmeros fatores, como a fase de desenvolvimento em que se

encontram, os sentimentos de satisfação e insatisfação, as condições de trabalho, o reconhecimento, o alcance dos objetivos, entre outros. Estes fatores parecem influenciar significativamente nas perspectivas e expectativas dos professores.

Para Santos; Stobäus e Mosquera (2007) a motivação é um processo pessoal resultante da interação entre motivos intrínsecos e extrínsecos. Este processo é construído nas relações estabelecidas, podendo cada experiência desencadear novas motivações.

Os professores encontram-se em distintas fases de desenvolvimento profissional gerando diferentes expectativas em relação ao futuro. Enquanto para uns a aposentadoria é uma possibilidade próxima, para outros a desvalorização da profissão, bem como as condições de trabalho, incluindo espaço físico, condições materiais e baixa remuneração são fatores desestimulantes e desmotivantes.

Os professores, enquanto grupo de treinadores, demonstraram sentirem-se confiantes quanto à qualidade do trabalho desenvolvido, quanto à competência profissional. Atribuem tal competência aos resultados obtidos nos eventos esportivos do qual participam. Identificam-se e são identificados pelo grupo, pela comunidade escolar e pela comunidade em geral como profissionais competentes. Este fato provoca no professor um sentimento de segurança, reforçando a sua auto-imagem e melhorando sua auto-estima.

Com relação aos objetivos que têm com o esporte extraclasse, com o que pensam a respeito da competição o estudo demonstrou que, embora os professores estudados acreditem que o esporte e a competição são meios de educação, pois promovem o desenvolvimento e crescimento pessoal, onde a vitória é mera consequência de determinado trabalho, os dados sugerem que os professores buscam e objetivam o resultado. A vitória e a conquista de títulos acabam sendo um elemento significativo na realização profissional destes professores.

A satisfação dos professores estudados está fortemente ligada ao envolvimento que estes têm com os alunos, devido à maior proximidade, bem como ao sucesso dos mesmos como atletas. Os professores demonstraram que se sentem satisfeitos quando percebem as conquistas e o crescimento dos seus alunos. Também demonstraram satisfação com relação ao trabalho que desenvolvem, pois gostam de ir trabalhar, sentem-se motivados e dispostos.

Já os sentimentos de insatisfação, que comprometem a motivação dos professores, estão relacionados com a baixa remuneração, com as suas condições de

trabalho e com a falta de apoio por parte dos gestores. Os professores apontaram que sentem necessidade de um maior suporte financeiro tanto para as viagens que fazem representando a escola e o município bem como para aquisição de material, como bola, e fardamento.

Como perspectivas e expectativas para o futuro os professores estudados esperam melhores condições de trabalho e maior valorização profissional, embora não acreditem que mudanças venham a acontecer no cenário da educação. A aposentadoria para alguns se encontra próxima e gera, nestes professores, um sentimento de insegurança. Não sabem se ficam ou saem. Apontam as relações com os colegas de trabalho e o trabalho em si como fonte de satisfação e motivação para continuar trabalhando.

Assim, no cenário estudado encontramos professores motivados, embora não plenamente satisfeitos. A motivação e a satisfação profissionais só irão aumentar quando existirem políticas educacionais que promovam a qualificação profissional e que oportunize recursos para uma ação educativa de qualidade. Estes parecem ser os fatores emergentes da situação pela qual passa a educação no contexto geral.

Este estudo não pretende esgotar as possibilidades de investigação sobre a temática em questão, mas contribuir para a carência de estudos a cerca dos professores que trabalham com o esporte extraclasse. Faz emergir a necessidade de novos estudos, onde se investigue a relação existente entre os fatores ora estudados na intenção de uma melhor compreensão dos sujeitos envolvidos neste contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BORGES, M. S. O. **Valorização, auto percepção e necessidades de formação acercados conhecimentos e competências do treinador desportivo. Estudo aplicado em treinadores de Andebol em Portugal**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto) Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de diretrizes e bases da educação nacional – LDBN**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, MEC, 2002.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 07, 31 de março de 2004. **Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Brasília, DF, 31 mar. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991:direrizes-curriculares-cursos-de-graduacao-&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em: 28 abr. 2010.
- BRUNO, G. B. M. **A conduta e o estilo de ensino/treino dos treinadores: a quadra como um estudo de caso**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.
- CAMEIRA, T. **Da motivação dos Professores: uma revisão de Literatura**. sd. Disponível em: <<http://www.asa.pt/CE/PDF?motivacao.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2009.
- CAVACO, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- CUNHA, M. I. da. Produção do conhecimento: narrativas de uma trajetória. In: PORTO, T. M. E. **Práticas de Ensino – a pesquisa como reflexão na e sobre a ação docente**. Pelotas: Ed. Seiva, 2008.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

- FARIAS, G. O. **Carreira docente em Educação Física:** Uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor. 2010.Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.
- FARIAS, G. O, SHIGUNOV, V., NASCIMENTO, J. V. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V., SHIGUNOV NETO, A. **Formação profissional e a prática pedagógica:** Ênfase nos professores de Educação Física. Londrina, Paraná: o Autor, 2001.
- FERREIRA, A. B. H. **Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Ed Positivo, 2008.
- FOLLE, A. **Trajetória docente no magistério público estadual:** histórias de vida de professores de Educação Física. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.
- FOLLE, A.; et al. Construção da carreira docente em Educação Física: Escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento.** Porto Alegre, v 15, n 01, p 25-49, jan/mar, 2009.
- GAYA, A., TORRES, L. O esporte na infância e adolescência: alguns pontos polêmicos. In: GAYA, A., MARQUES, A., TANI, G. **Desporto para crianças e jovens:** razões e finalidades. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1995.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: Saberes, identidade e profissão.** Campinas, SP: Papirus, 2004.
- GRAÇA, A. O desporto na escola: enquadramento da prática. In: GAYA, A., MARQUES, A.; TANI, G. **Desporto para crianças e jovens:** razões e finalidades. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- HERNÁNDEZ, F; SANCHO, J. M. A formação a partir da experiência vivida. **Revista Pátio**, ano X, n. 40, ARTMED Editora S.A, 2006/2007.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora,1995.
- ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. A carreira de professores de Educação Física escolar: momentos significativos. **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME** FURB. v. 4, nº 2, p. 220-247, mai/ago. 2009. Disponível em:

<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1679/1137>. Acesso em 08 nov 2009.

KRUG, H. N. A Identidade profissional do professor... de Educação Física. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, RS, Nov 2004.

_____. Vale a pena ser professor...de Educação Física escolar? **Revista Digital**.

Buenos Aires. Ano13, N 122, jul 2008. Disponível em:

<http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisica-escolar.htm> Acesso em: 12 nov 2010.

MASLOW, A. H. **Maslow no gerenciamento/Abraham H. Maslow**. Tradução Eliana casquinho, Bázan Teconologia e Lingüística. Qualitlymark, Ed.2000.

MARQUES, A. Fazer da competição dos mais jovens um modelo de formação e educação. In: GAYA, A., MARQUES, A., TANI, G. **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 12ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOITA, M. da C. percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

MOLINA, R. M. K. O enfoque metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A. N. S; MOLINA NETO, V. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

MOREIRA, H. A motivação dos professores: a dimensão esquecida. **Revista Educação e Tecnologia**, Curitiba, v. 1, p. 88-96, 1997. Disponível em:

<<http://escoladeser.files.wordpress.com/2008/09/investig-da-moticacao-do-professor.pdf>> Acesso em: 13 mai 2009.

MOREIRA, H. A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente. **Série-Estudos (UCDB)**, Campo Grande, n. 19, p. 209-232, 2005.

NIMITT, D. B.; PINTO, C. B. G. C. **Formação em Pedagogia: expectativas e motivação ligadas à prática pedagógica do professor**. Univ. Hum., Brasília, v.5, n.1/2, p.159-180. Jan/dez. 2008. Disponível em:

<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/universitashumanas/article/viewFile/881/615>. Acesso em: 22 set 2010.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora,1995.

- OLIVEIRA, V. M. F.. Espaços e Tempos Produzindo um Professor. In: MOREIRA, J. C. de; MELLO, E. M. B; COSTA, F. T. L. da. (Org.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. 1. ed. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005.
- PEDRO, N., PEIXOTO, F. Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. **Análise Psicologia**, p.247-262, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n2/v24n2a10.pdf>> Acesso em: 13 out. 2009.
- PEREIRA, F. **O cotidiano escolar e a Educação Física necessária**. Pelotas: Ed Universitária, 1997.
- PEREZ-RAMOS, J. Motivação no trabalho: abordagens teóricas. **Revista de Psicologia**. USP, vol.1, n 2, p.127-140, dez. 1990.
- REZENDE, R.; MESQUITA, I.; ROMERO, J.F. Caracterização e representação dos treinadores acerca da formação de treinadores de voleibol em Portugal. **Revista Digital**. Buenos Aires. Ano 12, Nº 112, set.2007. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd112/formacao-de-treinadores-de-voleibol-em-portugal.htm>> Acesso em: 12 jan 2011.
- ROSSETTO JÚNIOR, A. J.; COSTA C. M.; D'ANGELO F. L.: **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional**: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem. São Paulo: Ed. Phorte, 2008.
- SANTINI, J. Fatores intervenientes no processo de desenvolvimento da síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na prefeitura de Porto Alegre. In: NETO, V. M.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U.(Orgs). **Quem Aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física. Ijuí. Ed. Unijuí, 2009.
- SANTOS, B. S. dos, ANTUNES, D. D., BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Revista Educação**, janeiro-abril, ano/vol. 31, n. 64, PUC- RS, Porto Alegre, p.43-56, 2008.
- SANTOS, B. S. dos, STOBÄUS, C.D., MOSQUERA, J.J. Processos motivacionais em contextos educativos. **Revista Educação**, outubro, ano XXX, n. especial, PUC- RS, Porto Alegre, p. 297-306, 2007.
- SILVA, A. R. **As trajetórias formativas de acadêmicos de educação física do curso de licenciatura da UFSM**: contribuições na constituição do ser professor. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS.

SILVA, M. S. S. J. **Síndrome de burnout em professores de Educação Física das escolas estaduais do ensino médio da cidade de Pelotas/RS.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física). ESEF/UFPel. Pelotas, RS.

SILVA, M. S.; KRUG, H.N. Os sentimentos satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física. **Revista Digital.** Buenos Aires. Ano 12, Nº 115, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd115/satisfacao-e-insatisfacao-dos-professores-de-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 22 set 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M, RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista & Sociedade**, ano XXI, nº73, dez, 2000.

TRIVINÓS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Danielle Müller de Andrade
Instituição: ESEF/UFPel
Endereço: Rua Luís de Camões, 625 - Pelotas/RS
Telefone: (53)3273-2752.

Concordo em participar do estudo “Perfil dos professores que trabalham com esporte extraclasse: motivação, trajetória, saberes e identidade(s)”. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será “Caracterizar o perfil dos professores de EF, do Colégio Municipal Pelotense, que trabalham com o esporte extraclasse, através da sua motivação, trajetória, saberes e identidade(s)”, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado de que não existem riscos no estudo, ou os mesmos são mínimos.

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

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

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

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

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

Nome do participante/representante legal: _____ Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone:(53)3273-2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL _____

ANEXO 2
ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA:

CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

1. Data de Nascimento: ___/___/___
 2. Sexo: () masculino () feminino
 3. **Ano de formação:** _____
 4. Instituição onde concluiu a formação: _____
 5. **Possui pós-graduação?** () sim () não
 6. Em que nível? () especialização () mestrado
 () doutorado () pós-doutorado
 7. **Onde foi feita?** _____
 8. Qual a tua carga horária semanal de trabalho? _____ h semanais
 9. **Em quantas escolas trabalhas?** _____ escola (s).
 10. Qual teu vínculo empregatício?
 () celetista () estatutário
 11. **Trabalhas em outro espaço que não seja a escola?**
 () sim () não
 12. Qual? _____
 13. **Quantas horas semanais trabalhas nesta escola?** _____ h semanais
 14. Quantas horas com atividades extraclasse(equipe)? _____ h semanais
-

TRAJETÓRIA

15. **Há quantos anos trabalhas com a EF Escolar?** _____ anos
16. Há quantos anos com atividades extraclasse (equipe)? _____ anos
17. **O que te levou a trabalhar com esporte extraclasse?**
18. Em que momento da tua carreira optaste em trabalhar com o esporte extraclasse?
19. **Quais os objetivos que tens com o esporte extraclasse?**

20. Com qual modalidade esportiva trabalhas?

- () Futsal () Voleibol () Handebol () Basquetebol
 () Atletismo () Ginástica Artística
-

VIVÊNCIAS

21. Tiveste alguma experiência como atleta durante tua formação (incluindo ensino básico e superior)?

22. Em qual modalidade esportiva?

23. Esta experiência te influenciou na escolha em trabalhar com o esporte extraclasse?

24. Se sim, como?

25. Fale sobre como o esporte era desenvolvido nas tuas experiências como atleta, dos objetivos, das metodologias

SABERES

26. Quais saberes/conhecimentos que dão suporte a tua prática docente?

27. Onde eles foram adquiridos?

28. A tua formação acadêmica contribuiu na aquisição destes saberes?

29. A tua prática profissional está baseada em algum autor?

30. Busca cursos de atualização para trabalhar com as atividades extraclasse?

MOTIVAÇÃO

31. **Estás satisfeito com o teu trabalho?** () sim () não

32. Por quê?

33. Quais tuas expectativas para o futuro enquanto professor?

34. O que te angustia?

35. O que te dá prazer?

36. O que te motiva a trabalhar com equipe na escola?

37. O que te desmotiva?

CONDIÇÕES DE TRABALHO

38. Como descreverias as tuas condições de trabalho com relação ao espaço e ao material disponibilizado?
39. **Existe alguma diferença destas condições para os professores que trabalham com aulas regulares de EF?**
40. Existem diferenças entre o trabalho com o esporte extraclasses realizado na escola e trabalho realizado em clubes? Por que?