



1873 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 06 - Formação de Professores

TRAJETÓRIA DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DA REGIÃO CARBONÍFERA DE SANTA CATARINA

Sergio de Oliveira Junior - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina
Lediana Ribeiro de Quadros - UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Victor Julierme Santos da Conceição - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Este estudo apresenta como objetivo geral **compreender os elementos que fazem parte da trajetória docente de professores da Educação Física das escolas públicas de ensino médio da região carbonífera de Santa Catarina**. O estudo constitui como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Participaram do 44 professores de 27 escolas da região carbonífera de Santa Catarina, que responderam um questionário com questões abertas e fechadas. Concluímos que os professores, em suas trajetórias, sofrem com a precarização do trabalho docente, sendo expostos a situações (turmas grandes, desvalorização salarial, cobranças de todos os tipos, baixa oferta de concurso público, sobrecarga de sua jornada de trabalho, problemas com alunos por má disciplina, falta de apoio) que contribuem para uma má qualidade de ensino.

TRAJETÓRIA DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DA REGIÃO CARBONÍFERA DE SANTA CATARINA

RESUMO: Este estudo apresenta como objetivo geral **compreender os elementos que fazem parte da trajetória docente de professores da Educação Física das escolas públicas de ensino médio da região carbonífera de Santa Catarina**. O estudo constitui como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Participaram do 44 professores de 27 escolas da região carbonífera de Santa Catarina, que responderam um questionário com questões abertas e fechadas. Concluímos que os professores, em suas trajetórias, sofrem com a precarização do trabalho docente, sendo expostos a situações (turmas grandes, desvalorização salarial, cobranças de todos os tipos, baixa oferta de concurso público, sobrecarga de sua jornada de trabalho, problemas com alunos por má disciplina, falta de apoio) que contribuem para uma má qualidade de ensino.

INTRODUÇÃO

A trajetória docente, nos últimos anos, virou alvo de pesquisas e inquietações de autores como Mizukami (1996), Huberman (1995), Tardif (2000), Gonçalves (1995) e Pimenta (2002). Para estes autores, os professores da educação básica vivem anos e anos em salas de aula e assim passam por experiências, reflexões, transformações e ressignificações que consolidam sua trajetória profissional. Baseado nesta premissa, o objetivo deste estudo busca **compreender os elementos constituintes durante a trajetória docente de professores da Educação Física Escolar da região carbonífera de Santa Catarina**.

O "ciclo de vida profissional de professores" já foi apresentado por Huberman (1995) ao tratar sobre o processo de desenvolvimento da carreira docente que com o passar dos anos atrela saberes, experiências, costumes e práticas ao longo da carreira. Gonçalves (1995) corrobora com suas pesquisas e investigações sobre a carreira profissional dos professores, descrevendo duas análises distintas para compreender o professor: **O desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional**.

Concorda com Gonçalves (1995) ao observar que o desenvolvimento profissional docente se constrói ao longo do tempo. Além disso, o autor o compreende em três formas: o **desenvolvimento pessoal**, considerando o resultado do crescimento individual na profissão; a **profissionalização**, caracterizada pelo processo em que se adquirem as competências para a docência e **asocialização profissional**, entendida como a adaptação do professor no contexto de trabalho. Enquanto a construção da identidade docente se caracteriza em segundo plano, a mesma também se apresenta como o processo de relacionamentos do professor e seu meio/campo de atuação, dependendo de símbolos que são construídos no decorrer de seu desenvolvimento pessoal, interpessoal e profissional.

Mizukami (1996) destaca que a trajetória docente se articula com situações do cotidiano real da vida dos professores. Nesse sentido, Tardif (2000) complementa que a trajetória docente é a prática institucionalizada e identificada como o processo de socialização profissional que se constrói dentro de uma linha temporal, onde se inicia na infância e decorre até o final da vida, sendo determinante para a construção do ser professor. Isto significa dizer que trajetória docente ocorre a partir de experiências sociais (trocas de conhecimentos, informações, etc.). Segundo Dubet (1994), a experiência social, em um primeiro sentido, se constrói quando o sujeito é invadido por um estado emocional que o faça deixar de ser livre descobrindo uma subjetividade pessoal. Um segundo sentido se apresenta quando o sujeito compreende a experiência como uma atividade cognitiva de construir o real. "Deste ponto de vista, a experiência social não é uma esponja, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo" (DUBET, 1994 p.95).

Neste sentido Huberman (1995) salienta que a carreira docente é um processo dinâmico que varia de acordo com a vivência individual de cada pessoa, não podendo ser compreendido de forma linear e estática, isto significa dizer que estas fases são formas de entender o desenvolvimento profissional. Ou seja, a construção da identidade do professor está diretamente associada a trajetória, portanto as experiências e aprendizados durante a vida profissional. É a partir destas referências que construímos o seguinte objetivo geral: compreender os elementos que fazem parte da trajetória docente de professores da Educação Física das escolas públicas de ensino médio da região carbonífera de Santa Catarina.

METODOLOGIA

Para caracterizar essa pesquisa como do tipo descritiva de abordagem qualitativa, nos apoiamos em Bogdan e Biklen (1994, p. 50) ao apontar que “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. Ainda para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa não separa de forma rígida a coleta de informações e as interpretações das mesmas, pelo contrário, ela as aproxima. O pesquisador, nesta investigação, ocupará um lugar de destaque no estudo, privilegiando a dimensão subjetiva e contribuindo para uma análise de dados com maior flexibilidade.

Os professores das escolas foram contactados para apresentação da pesquisa e convite para participação. Todos foram esclarecidos sobre o objeto, objetivos e metodologia utilizada. O convite foi realizado para todos os professores de todas as escolas de ensino médio da região carbonífera. Levamos em consideração a participação espontânea dos professores (MOLINA NETO, 2010), tendo em vista que o interesse pessoal em responder o instrumento estabelece uma relação de confiança entre o pesquisador, sujeitos e tema de investigação.

Participaram da pesquisa 44 professores de Educação Física regentes de 27 escolas, sendo elas distribuídas em nove cidades da região carbonífera no sul de Santa Catarina (conforme tabela 01). Os participantes da investigação foram selecionados propositalmente. Buscamos informações na 21ª Gerência Regional de Educação de Criciúma (GERED) com intuito de identificar quantos professores de Educação Física estavam lecionando nas escolas de ensino médio da região carbonífera de Santa Catarina. Em posse dessa relação, entramos em contato com todas as escolas da região por telefone. Em seguida, marcamos o dia e horário com a direção das escolas com intuito de apresentar a proposta de estudo. Entregamos a carta de aceite para a escola acompanhada do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Tabela 01- Descrição quantitativa do número de escolas de ensino médio e professores de educação física.

Fonte: tabela elaborada pelos autores deste estudo.

Como instrumento para coleta de dados utilizamos um questionário composto com 38 questões abertas e fechadas, construído a partir de uma matriz analítica embasada no tema, problema e objetivos da pesquisa. Com os dados coletados as informações foram tabuladas conforme questão e assunto. Após a análise dos questionários, foram evidenciadas unidades de significado que deram origem à uma categoria central: Da estabilidade ao desinvestimento na carreira: elementos constituintes da trajetória docente de efetivo e ACT.

DA ESTABILIDADE AO DESINVESTIMENTO NA CARREIRA: ELEMENTOS CONSTITUINTES DA TRAJETÓRIA DOCENTE DE EFETIVOS E ACT

Nascimento; Graça (1998) mencionam que o desenvolvimento de uma carreira compreende um processo tanto pessoal (construção da identidade docente) como profissional (forma de contratação, organização escolar, carga horária, etc.) e não uma sequência linear desses acontecimentos. Dentre os aspectos peculiares que envolvem a trajetória docente, começamos nossa investigação buscando compreender a escolha da profissão docente em Educação Física pelos colaboradores de nossa pesquisa.

Durante a investigação para o desenvolvimento da pesquisa, **questionamos todos os professores sobre o motivo de escolherem a carreira docente como professor de Educação Física**, todas as respostas foram categorizadas por unidades de significado.

As respostas mostram que a **afinidade com o esporte e envolvimento com o esporte como atleta** é o principal motivo pela escolha da carreira docente na Educação Física. Conforme Santini e Molina Neto (2005), a maioria dos docentes escolhe a profissão na área da Educação Física porque foram atletas ou já tiveram contato com a área esportiva. Nesse mesmo sentido, Pinho *et al.* (2007), apontam que a Educação Física possui características amplas e atrativas para o campo do trabalho no que se trata do esporte, tornando-o grande incentivador para a opção profissional de muitas pessoas. Assim, a escolha da profissão nesta área é influenciada, na maioria das vezes, pelo sentimento do gostar de esportes (KRUG e KRUG, 2008).

Além do interesse sobre as práticas corporais para a escolha da carreira docente, aparece **gostar de ensinar; gostar das aulas de Educação Física; incentivo do professor da escola; gostar de aptidão física; e estágio**. O processo que permeia o constituir-se professor se inicia muito antes do curso da licenciatura. Isto significa dizer, de acordo com Marcelo Garcia (2010), que a docência é a única das profissões que permitem uma maior socialização por um período prolongado. Mizukami (1996) destaca que a escolha pela docência pode ter seu início quando somos alunos das escolas básicas, onde temos contato direto com a conjuntura ampla nas instituições escolares e o convívio direto com os professores, ganhando sentidos e significados de acordo com as vivências nesta fase.

Chama atenção a influência do estágio e das experiências com outros professores na escolha docente. Neste sentido, nos deparamos com a ideia de **vocação** para a carreira docente. Retomamos a perspectiva sacerdotal da docência. A denominação desta palavra surge quando o magistério era visto em uma perspectiva sacerdotal, onde surge o termo professor que se designava uma pessoa com fé e fiel aos princípios das instituições, doando-se sacerdotalmente a todos (KRENTZ 1986 e HYPÓLITO 1997). Em seu contexto amplo, o magistério era compreendido como vocação, fazendo com que o docente se tornasse um guardião, possuindo normas e valores religiosos.

Esse conceito se reestrutura a partir do século (XIX). Isso decorre diante da restauração religiosa, econômica e política da época. Troca-se então o corpo docente. Agora não mais professores vinculados à religião, sendo sua autoridade a igreja, mas sim um corpo de professores laicos sob a autoridade da igreja (NÓVOA, 1999). Nos dias atuais a profissão docente ainda pode ser vista como uma prática sacerdotal. “[...] Mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem”. (NÓVOA, 1999, p. 16).

Outros professores demarcaram que a **influência familiar** foi fundamental para a escolha da profissão. Soares-Luchiarri (1996) tratam em seus estudos que a escolha da profissão é marcada pelo caminho/trajetória profissional familiar, sendo que os desejos de seus parentes mais próximos são fundamentais para a escolha do jovem e que a escolha da profissão confirma as expectativas familiares. Por último, 01 professor não respondeu o porquê da escolha de sua profissão.

Outra indagação que se fez necessária neste estudo está voltada aos percursos profissionais instituídos ao ingresso dos professores no sistema de ensino. O ingresso na carreira da educação ocorre por diversos meios eventual/precário/temporário/provisório e por nomeação. Os precários geralmente são estudantes que, durante o curso, são contratados temporariamente para o exercício da profissão. Muitos estudantes assumem essa responsabilidade a fim de se aproximar da profissão e obter uma fonte de renda, custeando suas contas (ROMANOWSKI E MARTINS, 2013).

Este cenário é evidenciado nesta pesquisa, onde dos 44 professores, 26 são efetivos nas escolas públicas e 18 ainda atuam como professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT). Vale ressaltar ainda que, do montante participante da pesquisa, 42 professores ingressaram no sistema de ensino atuando como ACT e somente 2 professores se inseriram diretamente por concurso público conforme podemos observar na tabela 02.

Tabela 02: Tempo de atuação dos professores como ACT antes da efetivação por concurso público.

TEMPO ATUAÇÃO ACT	Nº DE PROFESSORES
--------------------------	--------------------------

9 meses a 1 ano e meio	3
3 anos	4
4 anos	3
5 anos	5
6 anos	2
7 anos	2
10 anos	1
11 anos	1
12 anos	3
14 anos	1
18 anos	1
Não atuaram	2

Fonte: tabela elaborada pelos autores deste estudo.

As respostas indicam que antes de se tornarem efetivos e ingressarem no magistério estadual os professores perpassam sua docência como ACT. Neste tipo de oferta de trabalho participam do processo seletivo geralmente professores que não são concursados e, em alguns casos, professores concursados que buscam uma maior carga horária para trabalhar. O tempo de atuação dos professores que conseguem a vaga em alguma escola pode variar de um mês até no máximo um ano, ocasionando em um curto período de tempo para este se habituar e conhecer a escola e os alunos.

Sampaio e Marin (2004) discorrem em seus estudos uma compreensão desta categoria de trabalho muito significativa: a rotatividade docente contribui para a precarização das condições de trabalho docente que afeta a prática pedagógica do professor, em que o mesmo não consegue estreitar laços e vínculos com a comunidade escolar e nem o projeto pedagógico da escola. Além disso, percebemos que a precarização das condições de trabalho dos professores não se encontram apenas na infraestrutura escolar, pois compreendemos que a condição salarial também afeta a carreira docente, sendo que estas situações abarcam um grande impacto na carreira dos professores.

Romanowski e Martins (2008, p. 7) apresentam números dos professores ACT's: "no Brasil, o número de professores temporários é elevado: o censo sobre profissionais de educação realizado em 2003 indica que do total de 1.542.878 de professores que responderam ao censo, 209.418 estavam na condição de prestadores de trabalho temporário, correspondendo a 13% do contingente de professores". Percebemos que em todas as regiões do Brasil existem professores contratados em regime temporário.

De acordo com nossa pesquisa, a maioria dos docentes que atuaram como ACT antes de se efetivarem tiveram a durabilidade de 5 anos como professores admitidos em caráter temporário. De acordo com Tardif (2010), os professores que se encontram nesta situação estão no início da escada da trajetória docente, o que apresenta e representa um excesso de trabalho e certo estresse, uma vez que o docente geralmente não recebe o apoio adequado no trabalho. Para o iniciante ser ACT preocupa, além da inexperiência com a docência, o fato, principalmente, de ser um desempregado, pois ao final do contrato é dispensado de suas funções, ficando sem trabalho e consequentemente sem salário. (FERREIRA; ABREU, 2014). Este vínculo temporário de trabalho no qual os docentes acabam sendo submetidos pelo sistema educacional, paralisa a ascensão da carreira precarizando o trabalho docente.

A contratação temporária de professores faz com que as despesas estatais se reduzam com a remuneração pessoal feita por contrato. Esta age de acordo com a tendência neoliberal, já que prevê menos gastos nas áreas sociais, fazendo com que os trabalhadores/professores arquem com as consequências da opção adotada pela política do estado. As contratações são precarizadas, assim como as condições de trabalho, o que marca a trajetória docente negativamente durante seu percurso. A diferença do vínculo dos ACT's e efetivos reflete na fragmentação da classe, visto como os professores não defendem os mesmos interesses, fazendo com que a classe se enfraqueça (FERREIRA; ABREU, 2014).

A contratação de novos professores é uma possibilidade de renovar o quadro de funcionários (profissionais) possibilitando mudanças nas práticas pedagógicas. Romanowski e Martins (2013) acrescentam que estes novos professores, em sua maioria, são recém-formados, são jovens que trariam para a escola as novas teorias de inovação, assumindo um maior risco de aplicar e realizar novas práticas e com isso quebrando a resistência de antigos métodos. No entanto, salientamos que os autores fazem este menção aos professores que já estão formados e ingressam no mercado de trabalho.

A falta de concursos públicos na área do magistério de Santa Catarina contribui para que estes professores fiquem e fiquem mais tempo sendo contratados como ACT, resultando na instabilidade profissional docente. De acordo com o sindicato do magistério de Santa Catarina, "A falta de concurso público resulta em número excessivo de ACT's nas escolas. Os chamamos de 'boias-frias' porque todo ano estão em um lugar diferente. Isso é um prejuízo para o aluno". Não somente para o aluno, mas também para a escola que consequentemente sofre no início do ano letivo com a falta de professores.

O descaso do poder público é evidente na região carbonífera. A Secretaria de Educação de Santa Catarina realizou três concursos em um período longo, sendo um em 2004 (Edital n. 066/2004), 2005 (Edital n. 012/2005) e 2012 (EDITAL Nº 21/2012). O município de Criciúma teve seu último concurso em 2014 (Edital nº 02/2014), Içara em 2014 (edital 07/2014), Urussanga em 2010 (Nº 001/2010) e Cocal do Sul em 2015 (Edital n.º 001/2015). Não obtiveram vagas para docentes da área de Educação Física: Forquilha, Lauro Muller, Nova Veneza, Orleans e Morro da fumaça. Entramos em contato com estes municípios a respeito dos concursos públicos, mas não obtivemos respostas.

Percebemos que esta precarização trabalhista do professor faz com que este não consiga ter uma continuidade no processo educativo. De acordo com Collares *et. al* (1999), este movimento ocasiona a interrupção de projetos, suspensão de atividades e a rotatividade do corpo docente nas escolas. Estes fatores podem representar o abandono da profissão e a vulgarização dos conhecimentos transmitidos. "O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do "novo" para manter a eternidade das relações – de poder – atuais" (COLLARES *et. al*, 1999, p.216).

Para compreendermos as sonâncias apresentadas no que tange da trajetória docente e seu trabalho, nos baseamos em Huberman (1989) que descreve o desenvolvimento profissional docente por fases/ciclos de vida profissional dos professores no qual os docentes, ao longo dos anos, atrelam conhecimentos, experiências, costumes, concepções e práticas pedagógicas que corroboram com a construção da sua identidade docente.

A tabela 03: desvela as fases da carreira de acordo com o tempo de atuação docente após ser efetivado na rede público de ensino.

TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	FASES DA CARREIRA	PROFESSORES	PROFESSORES
		EFETIVOS	ACT'S
1 meses a 3 anos	Entrada na carreira	1	1
4 a 6 anos	Estabilização	3	9
7 a 25 anos	Diversificação	12	8
25 a 35 anos	Conservadorismo	7	0
	/Serenidade		
Mais de 35 anos	Desinvestimento	0	
Não responderam		3	

Fonte: tabela elaborada pelos autores deste estudo.

Do montante de nossos colaboradores, 2 professores se encontram na **entrada da carreira docente**, sendo 1 efetivo e 1 ACT. Huberman (1995) associa a entrada da carreira docente como um choque real, em que o professor se confronta inicialmente com a complexidade da situação profissional, além de agregar a sua aprendizagem pessoal que pode traumatizar ou desenvolver o ser professor, sendo que alguns desafios são colocados à tona como a "sobrevivência" e a "descoberta". A sobrevivência é entendida como o confronto inicial com situações do dia a dia no âmbito escolar, enquanto a descoberta é o entusiasmo por adentrar dentro da instituição escolar e explorar a profissão docente assumindo responsabilidades. Assim, as primeiras vivências experimentadas na entrada da carreira são de grande valia, pois é um período muito importante e que determina o seu futuro dentro da profissão (TARDIF, 2002).

A fase da **estabilização**, período que compreende dos 4 aos 6 anos de percurso docente, é evidenciado em 12 professores da pesquisa, onde 3 são efetivos e 9 ACTs. Huberman (1995) descreve que a fase da estabilização é onde o professor encontra mais liberdade e flexibilidade para a realização de suas tarefas, consolidando a prática pedagógica, assumindo o compromisso com sua profissão.

Passado a fase da estabilização, se adentra a fase da **diversificação**, em que encontra-se 20 professores da pesquisa, sendo 12 efetivos e 8 ACTs. Huberman (1995) acredita que esta fase acontece dos 7 aos 25 anos de percurso docente, tendo a característica da diversidade da atuação docente, pois neste tempo de serviço os professores seriam mais motivados, dinâmicos e empenhados em suas equipes pedagógicas

Gonçalves (1995) complementa que esta é fase da divergência, visto como pode ser negativa e positiva, levando em consideração que alguns professores continuam a se valorizar profissionalmente, enquanto outros passam a denotarem o cansaço e saturação do ambiente escolar e pessoal.

O **conservadorismo** ocorre entre 25 e 30 anos de trajetória docente e conforme Huberman (1995) é a fase em que o professor atribui a sua prática cotidiana o distanciamento afetivo dos alunos seguidos por lamentações. Identificamos que 7 professores pertencem a esta fase, sendo todos efetivos. Para Gonçalves (1995) esta fase denomina-se como serenidade, se caracterizando pela calma, sobretudo um distanciamento afetivo. O professor compreende que já não precisa provar mais nada para ninguém e nem a si próprio. Seguido do conservadorismo encontra-se a fase do **desinvestimento** em que nenhum docente da pesquisa se encontra. Huberman (1995) ressalta que esta fase é caracterizada pelo professor como um momento em que o mesmo faz um balanço de sua carreira e decide não mais investir nela. Mesmo que não tenhamos algum professor em fase de desinvestimento, muitos professores já não buscam mais atualizações. Isto significa que a antecipação a esta fase decorre de situações decorrentes da precarização do trabalho docente.

Outra situação em que difere a atuação do professor enquanto efetivo e ACTs é a fragmentação escolar e carga horária. De acordo com a tabela a seguir, 23 professores possuem uma carga horária semanal de 40hrs, mas somente 2 tem a carga integral na escola, o que condiz que 22 professores complementam sua carga horária em outras instituições.

Tabela 04: Carga horária trabalhada pelos professores da pesquisa.

CARGA HORÁRIA	PROFESSOR EFETIVO	PROFESSOR ACT
SEMANAL		
10 horas	0	1
20 horas	0	1
30 horas	3	1
40 horas	19	4
50 horas	3	6
60 horas	1	5

Fonte: tabela elaborada pelos autores deste estudo.

Percebemos que a maioria dos efetivos (19 professores) atuam somente na escola que lecionam para o Ensino Médio, ou seja, estes professores conseguem pensar a prática pedagógica com maior propriedade e tempo. Farias, Shigunov e Nascimento (2012) reforçam que pensar a prática pedagógica faz-se refletir como avaliam sua atuação de trabalho. A prática do professor não é pensada isoladamente, sendo que está ligada a um mundo de relações e interações pertencentes à comunidade escolar (MOLINA NETO, 2003).

A relação e interação dos sujeitos que trabalham em somente uma escola consegue ser pensada com maior prioridade, uma vez que possuem maior tempo para que este professor pense sua prática pedagógica. Diferentemente dos professores que trabalham em mais de uma escola e possuem um curto período de tempo para se dedicarem ao seu planejamento. Estas relações estão explicitamente ligadas ao capital, onde os professores trabalham em mais de uma escola para ter um maior salário. Entretanto, estes docentes que fazem esta jornada de trabalho mais longa tem dificuldades para pensar sua prática pedagógica e assim não conseguem ter a mesma progressão pedagógica dos demais professores, visto como o tempo necessário para adquirir novas competências de sala de aula está sendo consumindo pela estressante carga horária trabalhada.

Costa (1995) destaca que os professores do Ensino Médio tem mais aulas e turmas quando comparados a outros professores de diferentes etapas da educação básica, representando uma ampliação da jornada individual de trabalho, sendo responsável muitas vezes por complicações de saúde, além de baixa produtividade após a segunda jornada de trabalho, interferindo na qualidade do seu empenho.

Jornada esta que, considerada sua duração, se relaciona com a quantidade de tempo que consomem da vida das pessoas, interferindo na possibilidade de "usufruir ou não de mais tempo livre; define a quantidade de tempo durante o qual as pessoas se dedicam a atividades econômicas; estabelece relações diretas entre as condições de saúde, o tipo e o tempo de trabalho executado".

Para Cardoso (2016) a sobrecarga de trabalho docente está fortemente relacionada ao volume de trabalho e também pela condição do salário em que estão submetidos os professores. As realidades que se encontram estes docentes indicam que há uma crescente sobrecarga de trabalho e que, segundo os dados dos sujeitos pesquisados, esta relacionada com o trabalho de cumprir suas tarefas nas escolas, ou seja, além das questões formativas (avaliações, planejamentos, projetos, entre outros), existe também a precarização do trabalho que leva o professor a atuar em mais de uma escola para suprir a renda financeira. Para Wittizorecki (2001, p. 25), "isso mostra como o processo de intensificação está intimamente ligado a proletarianização ideológica pelo qual o professorado vem passando, refletindo toda uma regulação e orientação do trabalho docente, promovida desde a intervenção do Estado".

Estados, municípios e governo federal vêm tratando suas obrigações de diferentes formas com a Educação, tendo autonomia para estabelecer suas próprias condições para o trabalho docente. Profissionais da educação que necessitam de uma formação superior para entrar em sala de aula são contratados e submetidos a diferentes e distintas possibilidades salariais, carreiras e condições do trabalho (COSTA, 1995).

Aspectos como infraestrutura física e pedagógica das escolas de Ensino Médio (EM) são fundamentais para o trabalho do professor. O estudo de Costa (1995) revela que elementos estruturais que dão suporte ao fazer pedagógico no EM são inadequados, com ausência de quadras de esportes, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências e outras dependências. Essa inadequação da infraestrutura tem reflexo no trabalho dos professores, onde se requer da escola um ambiente favorável, capaz de oferecer aos docentes e alunos instrumentos que favoreçam a aprendizagem do aluno (BRASIL, 2010).

Costa (1995) destaca que a precarização e a intensificação do trabalho docente se manifesta em quatro circunstâncias que envolvem os professores: infraestrutura imprópria, remuneração inadequada e jornada de trabalho intensificada, entre outros fatores, contribuindo para condições de trabalho que não favoreçam o bom andamento da educação e conforto para os que atuam nela.

Baseado nessas evidências a cerca da trajetória docente, questionamos aos docentes se em algum momento de sua trajetória profissional tiveram a vontade de abandonar o magistério. Apenas dois professores situaram que queriam abandonar na fase inicial da carreira, sendo pela **falta de apoio da escola e pela falta de experiência e domínio de turma**. Nesse dilema e com dificuldades que se encontra no começo da carreira, Marcelo Garcia (1999) evidencia que o primeiro erro é a insegurança e a falta de confiança que os docentes iniciantes estabelecem sobre si mesmos.

Alguns professores não situaram o momento da carreira em que ocorre a vontade de abandonar, mesmo assim, a maior parte dos entrevistados concordam que a **desvalorização do professor (salário e respeito)** é a principal causa da vontade de abandonar a carreira. Confirmando a resposta dos docentes, Enguita (1991) afirma que os professores, na situação real, recebem baixos salários e possuem autoridade limitada em seus afazeres. Esteve (1999) complementa que o salário do professor é um forte componente para a crise de identidade do profissional. O professor é mal remunerado e para que compense o trabalho, faz diversas jornadas em diferentes escolas.

Em seguida apareceu **alunos desinteressados** com 6 respostas. As aulas no Ensino Médio, em sua totalidade, são frequentadas por alunos que se encontram em uma fase chamada de adolescência. Nesta fase o aluno passa por grandes transformações físicas, cognitivas e psicossociais. Etapa esta repleta de contestações e rebeldias. Além disso, um fator muito importante é a formação e construção de sua identidade, procurando solucionar vários questionamentos que aparecem neste período, aonde três grupos sociais irão influenciar suas decisões: a família, grupo de amigos e a escola (BARNI E SCHNEIDER, 2003).

Ainda, a falta de estrutura física e material nas escolas são mencionadas por 5 professores; a instabilidade profissional por 3 professores, bem como já ressaltados no decorrer das reflexões da pesquisa.

A indicação política na gesta escolar e falta de compromisso dos pais com os filhos são ressaltados por 2 professores; desinteresse pela profissão, greve, desrespeito com colega de profissão, doenças causadas pela profissão mencionado por 1 professor. Esses elementos foram os fatores que favorecem o abandono da carreira que apareceram nos questionamentos.

As recentes greves (2012 e 2014) estaduais levaram os professores à rua para protestar contra as medidas que o governo estava tomando. Segundo Souza (1996), entendemos que esse acontecimento da greve dos professores da rede pública tem uma relação de forças dos professores representados pelo sindicato dos trabalhadores em educação (SINTE) em confronto ao governo estadual representado pelo governador Raimundo Colombo. O governo trata a educação como se fosse um gasto, reduzindo e enxugando a máquina pública. Docentes e servidores públicos da educação reivindicam seus direitos conquistados durante o passar dos anos. Este fato por si só prejudica a profissão docente que, além de se preocupar em planejar, elaborar, avalia e etc. Tende-se agora a lutar contra reformas desmoralizantes que o governo está tomando. Todavia, isso traz um grande descontentamento da profissão ocasionando uma séria vontade de abandonar o magistério.

Nesse sentido, perda de direitos trabalhistas faz o professor repensar sobre o seu futuro dentro da carreira docente. Recentemente houve mudanças na lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) que torna o ensino da Educação Física obrigatório no ensino infantil e fundamental, tirando a obrigatoriedade do Ensino médio, sendo que neste nível de ensino as aulas nos cursos noturnos são facultativas.

Por outro lado, 7 professores falaram estar **satisfeitos e serem realizados com a profissão**. é indispensável que o próprio professor faça o reconhecimento da profissão, salientando que o professor, estando comprometido e se sentindo contente com a carreira, ira desenvolver um excelente trabalho. Outros professores que também falaram não ter vontade de abandonar o magistério, responderam estar satisfeitos pela **vocação e gostar de lecionar**.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A trajetória docente ocorre de maneira não linear, sendo influenciada por aspectos pessoais e compreendidos a luz da lente dos pesquisadores. Olhar suas histórias com criticidade nos permite conhecer um campo novo. A pesquisa nos permite refletir sobre os ciclos de vidas encontrados que remetem as marcas da vida e profissão.

O trabalho docente exerce nesse papel um grande destaque, uma vez que ele influencia varias decisões no decorrer de suas trajetórias. A precarização do trabalho é evidente. Governantes que fazem descaso da educação e uma população que não se mobiliza para cobrar uma melhor qualidade no processo fortalecem o que está posto. Os professores em sua grande maioria sofrem com condições precárias, turmas grandes, desvalorização salarial, cobranças de todos os tipos, baixa oferta de concurso público, sobrecarga de sua jornada de trabalho,

problemas com alunos por má disciplina, falta de apoio. Neste estudo ficou mais que claro que estas situações contribuem para um desserviço e uma má qualidade de ensino.

Ser docente de rede pública é sacrifício. Enfrentar as dificuldades encontradas em seus caminhos durante o trajeto docente envolve muito amor. Diante disso, para permanecerem no ensino, os professores precisam de condições materiais e humanas decentes que os apoiem e os auxiliem durante sua trajetória docente.

REFERÊNCIAS

BARNI, M. J.; SCHNEIDER, E. J. **A Educação Física no Ensino Médio: Relevante ou Irrelevante?** Instituto Catarinense de Pós-Graduação, ICPG. Ago-Dez, 2003

BOGDAN, Robert; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília. 1996.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, nº 66, p. 202-219, dez. 1999.

COSTA, Maria Cristina Vorrober. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994

ENGUITA, M.F. **A ambiguidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, José M. **O Mal-Estar Docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru. Editora da Universidade do Sagrado Coração – EDUSC, 1999.

FARIAS, Gelcemar O.; SHIGUNOV, Viktor; NASCIMENTO, Juarez V. **Prática pedagógica dos professores de educação física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional**. In: FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar O. (Org.). *Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente*. Florianópolis: Ed. Da UNESCO, 2012. (Temas em Movimento).

FERREIRA, D. K; ABREU, Claudia. B. M. **Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente** *Trabalho & Educação (UFMG)*, v. 23, p. 129-139, 2014.

GONÇALVES, Jam. **A carreira dos professores de ensino primário**. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vida de professores*. 2ª ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995, p. 141-169.

HUBERMAN, Michael. **Ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A (org.) Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

KRENTZ, Lúcio. **Magistério: vocação ou profissão?** *Educação em Revista*, 3, 12-16, 1986.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. **Os diferentes motivos da escolha da licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD-UFSM**. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, n. 123, p. 1-8, 2008.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130327111753.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 1996. p. 59-91.

MOLINA NETO, Vicente. **Crenças do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre – RS, Brasil.** Revista Movimento, Porto Alegre, v.9, n.1, p.145-169, 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2666>>. Acesso em 17 nov. 2014.

MOLINA NETO, V. **Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física** In: _____.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). A pesquisa qualitativa em Educação Física : alternativas metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 113–146.

NÓVOA, Antônio. **A formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, Antonio (Org.) Os Professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p. 15-33.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 3º Ed. 2002, p. 15–34.

PINHO, S. T. de; COSTA, M. Z.; PEREIRA, F. M.; AZEVEDO JUNIOR, M. R. de. **Licenciatura ou bacharelado em Educação Física? Opção de curso entre os últimos acadêmicos do currículo generalista.** Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, n. 108, p. 1-9, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliveira. **Formação continuada: contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores em VII ANPEd Sul – VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Pesquisa e Inserção Social, Anais, 2008.**

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliveira. **Desafios da formação de professores iniciantes.** Pág. Educ, Montevideo, v. 6, n.1, p. 83-96, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682013000100005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 16 out. 2015.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. **A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura.** 26 ed. Petrópolis: Editoras Vozes, 1996.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, n 209 o 73, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

WITTIZORECKI, Elisandro. **Trabalho docente dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz.** 153f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2001.