

Motivação docente e ciclos da carreira profissional em Educação Física de professores do Oeste Paranaense

Teacher motivation and career cycles in Physical Education of teachers from Western Paraná

Laiana Dall'Oglio Schlindwein¹ , Arestides Pereira da Silva Junior² , Adelar Aparecido Sampaio³ 

¹ Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR), Cascavel, Brasil

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Marechal Cândido Rondon, Brasil

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Naviraí, Brasil

HISTÓRICO DO ARTIGO

Recebido: 28.08.2024

Revisado: 04.02.2025

Aprovado: 10.02.2025

PALAVRAS-CHAVE:

Motivação Docente;
Educação Física;
Desenvolvimento Profissional.

KEYWORDS:

Teacher motivation;
Physical Education;
Professional Development.

PUBLICADO:

19.02.2025

AUTOR CORRESPONDENTE:

Adelar Aparecido Sampaio
adelar.sampaio@ufms.br

COMO CITAR ESTE ARTIGO (HOW TO CITE):

SCHLINDWEIN, L. D.; SILVA JUNIOR, A. P.; SAMPAIO, A. A. Motivação docente e ciclos da carreira profissional em Educação Física de professores do Oeste Paranaense. *Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 23, e34078, 2025. DOI: [10.36453/cefe.2025.34078](http://doi.org/10.36453/cefe.2025.34078)

RESUMO

INTRODUÇÃO: Diferentes elementos contextuais, pessoais e profissionais influenciam na motivação docente no decorrer dos ciclos de desenvolvimento profissional.

OBJETIVO: O objetivo do presente estudo foi de levantar e analisar dados e aspectos que influenciam na motivação na carreira docente considerando seus ciclos de desenvolvimento profissional.

MÉTODOS: Trata-se de um estudo descritivo, de caráter exploratório, com uma amostra de 19 professores de Educação Física vinculados às Secretarias Estadual e Municipal de Educação de municípios da região Oeste do Paraná. Foi utilizado questionário sociodemográfico para caracterização pessoal e profissional e a escala de motivação docente, baseados nas características da carreira docente dos professores de Educação Física: entrada na carreira, consolidação das competências profissionais na carreira, afirmação e diversificação na carreira, renovação na carreira e maturidade na carreira. Como plano de análise, foi utilizado a proposta de análise de conteúdo.

RESULTADOS: O crescimento de competências interpessoais, o trabalho cooperativo na busca de estabelecer nexos entre estruturas de representação motivacional e maior segurança na função docente demonstrou ser mais evidente nos dois primeiros ciclos. Essas evidências, geram implicações para a aprovação e reconhecimento no terceiro ciclo, enquanto no quarto ciclo, os professores demonstram enfraquecimento no rendimento devido as frustrações apresentadas perante as condições de trabalho na carreira profissional, enquanto que no último ciclo da carreira, é mais evidente a contemplação pela sua trajetória e desenvolvimento profissional.

CONCLUSÃO: A motivação dos professores ficou evidente nos diferentes estágios de desenvolvimento profissional, nos primeiros ciclos pela dedicação na profissão e nos últimos, transformando-se em contemplação das experiências vividas nos anos de carreira.

ABSTRACT

BACKGROUND: Different contextual, personal and professional elements influence teacher motivation throughout the cycles of professional development.

OBJECTIVE: The aim of this study was to gather and analyze data and aspects that influence motivation in the teaching career, considering its professional development cycles.

METHODS: This is a descriptive, exploratory study with a sample of 19 Physical Education teachers affiliated with the State and Municipal Departments of Education in municipalities in the western region of Paraná, Brazil. A socio-demographic questionnaire was used for personal and professional characterization, along with the Teacher Motivation Scale, based on the characteristics of the Physical Education teaching career: career entry, consolidation of professional competencies, affirmation and diversification in the career, career renewal, and career maturity. Content analysis was used as the analysis plan.

RESULTS: The growth of interpersonal competencies, cooperative work in establishing links between motivational representation structures, and greater security in the teaching role were more evident in the first two cycles. These findings have implications for approval and recognition in the third cycle, while in the fourth cycle, teachers demonstrate weakened performance due to frustrations with working conditions in their professional careers, while in the final career cycle, contemplation of their career path and professional development becomes more evident.

CONCLUSION: Teacher motivation was evident in the different stages of professional development, with dedication to the profession in the initial cycles and, in the later stages, transforming into a reflection on the experiences accumulated over the years of their careers.

▼ INTRODUÇÃO

Os estudos sobre os ciclos de vida estão associados às várias dimensões que constituem o desenvolvimento humano: social, biológico, psicológico, entre outras (Cavacco, 1999). No âmbito da carreira docente, são considerados como eventos marcados pela temporalidade vivências do processo de socialização e integração da atividade profissional (Tardiff, 2000; Huberman, 2000) e objetivam diferenciar as fases e características do percurso profissional do professor.

Na trajetória profissional os professores vivenciam o "ciclo de vida profissional docente", que de acordo com Huberman (2000), são fases da profissão que podem ser evidenciadas entre a distância dos ideais e da realidade, com sentimento de pertencimento à instituição de ensino, com a sensação de rotina e esgotamento ou com motivação para continuar.

Embora não haja uma linearidade entre as fases, são momentos diferentes para cada docente, sendo que o tempo e a forma nesses estágios, são influenciados por elementos diversos, que devem ser consideradas pela singularidade de cada docente, sua história de vida, as experiências e influências do ambiente laboral. É importante enfatizar que pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento apontam sistematizações singulares, mas com algumas diferenciações de nomenclaturas e estágios, com características não estáticas e marcadas pela temporalidade (Gonçalves, 1992; Stroot, 1996; Nascimento; Graça, 1999; Folle; Nascimento, 2009; Farias *et al.*, 2018).

De modo particular, cada ciclo de desenvolvimento profissional é marcado por motivações que guiam os interesses e perspectivas profissionais diversas para cada etapa. Embora diversos estudos apontem elementos pertinentes às várias etapas do percurso profissional docente, como da socialização antecipatória (Back *et al.*; 2019; Tardiff, 2011), relacionados à entrada na escola ou no ensino superior (Both, 2016; Ilha; Krug, 2016; Farias *et al.*, 2018), e, ainda pertinente às fases finais da docência (Folle; Nascimento, 2009; Santos; Bracht; Almeida, 2009), pesquisas sobre aspectos da motivação nos ciclos de desenvolvimento profissional docente, ainda não são bem conhecidos.

Alguns estudos consideram que, com o passar dos anos, os professores diminuem a sua entrega e envolvimento profissional, acusando diversos efeitos negativos vivenciados em seu ambiente de trabalho, alguns deles apontando certo ceticismo, desinvestimento progressivo na carreira e uma menor inovação pedagógica (Cavacco, 1999). Outros, distinguem entre professores mais e menos motivados e etapas de maior ou menor motivação, tendo em conta as diferenças individuais e contextuais no percurso profissional (Gonçalves, 2009; Nascimento; Graça, 1999; Folle; Nascimento, 2009) com influências do ambiente de trabalho, por fatores pessoais, familiares e políticos que interferem na vida profissional e pessoal (Farias *et al.*, 2018).

A docência no Brasil vivencia uma configuração contextual de desaceleração de investimentos, a partir de eventos e decisões no campo político, que estabeleceu uma legislação de alteração no sistema de regramento para potenciais investimento, o que gerou impactos, principalmente no que concerne à insuficiência de recursos para o

funcionamento da qualidade da educação pública e investimentos na carreira docente (Segundo, 2017; Dutra; Freitas, 2019).

Esta assunção, gerou forte impacto na motivação à docência, na imagem social, desprestígio social, condições de trabalho docente, no desestímulo à carreira docente, desvalorização profissional e baixa autoestima (Gatti, 1991) e nas condições de saúde dos professores (Lima; Lima; Sampaio, 2020; Lellis, 2012; Jardelino; Sampaio, 2019), chegando a atingir também as instituições no âmbito da formação docente no ensino superior, os cursos de licenciaturas (Schlindwein *et al.*, (2021), evidenciado em uma política de descontinuidade na formação de professores e desarticulação nos sistemas de ensino (Frigotto, 2007).

Como elemento agravante no campo da motivação ao exercício da docência, os anos de pandemia de Covid-19, culminaram com sentimentos de insegurança, angústia, sobrecarga de trabalho, frente à necessidade de adaptação a esse novo contexto (Godoi *et al.*, 2020). Para o professor, a possibilidade de fracasso e desmotivação, apresenta-se como ameaça eminente. A baixa da autoestima se liga com facilidade ao sofrimento psicológico, à depressão e às consequências negativas que o quadro depressor carrega, tende de alterar negativamente o sentimento de confiança, pertencimento, determinação, competência e o conceito de si (Lima; Lima; Sampaio, 2020), com possibilidades particulares de desmotivação e desinvestimento na carreira docente.

Apesar de investigações abordarem as diversas fases da trajetória docente (Veiga *et al.*, 2007; Folle; Nascimento, 2009; Santos; Bracht; Almeida, 2009), há uma lacuna de estudos sobre a motivação dos professores de Educação Física em sua carreira como um todo. Com base nessa premissa, este estudo teve o objetivo de levantar e analisar dados e aspectos contextuais, que influenciam perspectivas pessoais e profissionais de motivação, desmotivação, investimentos e desinvestimentos da carreira docente nos diversos ciclos da carreira, em municípios da região Oeste do Paraná.

▼ MÉTODOS

A investigação caracteriza-se como um estudo descritivo, de caráter exploratório, com uma amostra de 19 professores de Educação Física vinculados às Secretarias Estadual e Municipal de Educação de municípios da região Oeste do Paraná, convidados de forma voluntária para a pesquisa, a partir dos seguintes critérios de inclusão: professores com formação acadêmica em Educação Física Licenciatura e efetivos das redes estaduais municipais de ensino da região Oeste do Paraná; atuantes no ensino Fundamental e Médio. Professores afastados das atividades docentes (licenças, qualificação profissional, entre outros) não fizeram parte da amostra do estudo.

Os participantes foram 19 professores do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades variadas entre 23 e 59 anos de idade. No âmbito familiar considerando o estado civil, 11 participantes apontam ser casados, 7 solteiros e 1 divorciado. Os participantes possuem habilitação acadêmica em Educação Física Licenciatura, obtida entre 1992 e 2021. Como formação em nível de pós-graduação, 18 participantes indicam especialização Lato Sensu ou PDE -

Programa de Desenvolvimento Educacional (Programa de formação continuada dos Professores do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública Estadual) e apenas um professor sem especialização, recém-licenciado em Educação Física. Do total, 08 professores vinculados à esfera estadual e 11 das redes municipais de ensino dos municípios de Toledo e Marechal Cândido Rondon-PR. Não houve retorno no processo de coleta de dados dos professores da Educação Infantil.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como requisito indispensável para participação. De acordo com a disposição do Ministério da Saúde a partir das normas e diretrizes do Conselho Nacional de Saúde que regulamentam a pesquisa em seres humanos (466/2012), este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e aprovado sob Parecer nº 5.245.644 (CAAE: 55785322.8.0000.0107).

Para a coleta de dados foram aplicados questionários de forma online por meio da plataforma Google Forms, os quais foram disponibilizados por um período de 30 dias aos participantes da pesquisa. A coleta de dados foi realizada nos meses de maio e junho de 2022, e abordou dimensões e características sócio demográficas de identificação, com 17 perguntas, além de questões sobre as condições de vida no trabalho docente, delineadas conforme os objetivos do estudo e embasado na Escala de Motivação Docente (EMD), que avalia a motivação autodeterminada de professores, validado para o contexto brasileiro, com 24 perguntas, divididas em cinco dimensões: Performance, Desenvolvimento, Prática Docente, Formação Continuada e Inserção Institucional (Davóglgio; Santos, 2017), além das referências que avaliaram no presente estudo, os ciclos da carreira docente, (iniciação, consolidação das competências profissionais, afirmação e diversificação, renovação e maturidade na carreira), identificados por Farias *et al.* (2018).

Com base do processo de categorização, foram agrupados em cinco ciclos, que caracterizam a carreira docente dos professores de Educação Física, nomeadamente: entrada na carreira, consolidação das competências profissionais na carreira, afirmação e diversificação na carreira, renovação na carreira e maturidade na carreira (Farias *et al.*, 2018), definidos a priori.

O processo de análise dos dados, seguiu conforme o plano de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2009), seguidos as etapas de: pré-análise, que incluiu a organização dos dados da pesquisa; a exploração do material, caracterizada pela definição por parte dos pesquisadores dos percursos a serem realizados na pesquisa para a análise dos dados; e o tratamento dos dados, no qual os pesquisadores, por meio da inferência e interpretação dos resultados analisam os significados e a autenticidade dos dados.

▼ RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de análise de conteúdos foi possível identificar cinco ciclos da carreira docente (iniciação, consolidação das competências profissionais, afirmação e diversifi-

cação, renovação e maturidade na carreira), conforme o estudo de Farias *et al.*, (2018).

O levantamento do primeiro ciclo de iniciação na carreira (1 a 4 anos) compreendeu 3 professores de Educação Física, 2 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com idades de 23 a 27 anos. Nessa fase, as manifestações motivacionais dos professores indicam o gosto de atuar cooperativamente e a busca por conhecimentos através da interação com colegas de trabalho, o processo de reflexão no sentido de aprender com as novas experiências, com vistas a alcançar maior autonomia na forma de ministrar suas aulas e a lidar com novos desafios e conteúdos.

Conforme Farias *et al.* (2018), esse período retrata a fase de tomada de decisão, em que os docentes recém-formados estão instigados a colocar em prática a base de conteúdos que experienciaram em seu curso para melhorar as estratégias pedagógicas e a qualidade de suas aulas. Embora tais características não sejam consideradas como suficientes para o processo educativo, a busca pela autonomia é marcante nesse ciclo inicial da docência, como fator preponderante para tomada de decisões sobre os problemas profissionais da prática, bem como na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para adaptação e convivência com a mudança (Imbernón, 2011).

Em relação à atenção pedagógica com os aspectos relacionais, estudos com resultados semelhantes foram encontrados por Favatto e Both (2019) e Vieira *et al.*, (2021), nos quais os professores dos primeiros anos de docência destacam maior atenção ao domínio de turma. Além desse disso, os professores deste ciclo destacam ter muitas preocupações sobre a sua sobrevivência no ambiente escolar e com isso há uma predisposição de sentirem o olhar de outras pessoas que estão inseridas na comunidade escolar, canalizando uma sensação de estarem sendo avaliados em suas ações nas regências o que pode resultar tanto em críticas construtivas quanto em perseguição (Vieira *et al.*, 2021).

O próprio Hubermam (1993), ao analisar diferentes trajetórias de principiantes, destaca o período debutante, como intenso, de descobertas e de tentativas de sobrevivência na profissão. Concomitante, o choque com a realidade para estes professores começa quando passam a conhecer o ambiente escolar, os estudantes e equipe diretiva, o que leva a busca de uma busca de um bom convívio social, vivências de parcerias em situações de trabalho, trazendo à tona um processo de socialização em virtude de interações com outras pessoas (Frasson; Wittizorecki, 2019).

Um professor iniciante, em processo de formação continuada na especialização *Latu Sensu*, apontou incerteza quanto ao investimento a longo prazo em sua carreira. Este levantamento é comum nessa fase, onde se destaca o questionamento e a incerteza sobre sua escolha e continuidade na profissão (Tardiff; Reimond, 2000; Nono, 2011; Sampaio, 2014; Wagner; Carlesso, 2019).

Há que destacar os aspectos que desmotivam nesse estágio inicial, ligados às suas atribuições nas mais diversas situações difíceis, onde são “presenteados” com as turmas mais difíceis e os piores horários (Esteve, 1999). O início da carreira é considerado pela quase totalidade dos investigadores como o mais pertinente e potencialmente

problemático, tendo em conta as implicações que o início da prática profissional tem para o futuro profissional do professor, em termos de percepção de auto eficácia e de identidade profissional (Jesus; Santos, 2004; Veenman, 1984; Davóglgio; Santos, 2017; Back *et al.*, 2019).

Nesse contexto desafiador, o aspecto da sobrevivência, traduz o choque com o real, marcado pela confrontação inicial, nomeadamente marcada pela complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático e estruturas inadequadas (Hubermam, 2000).

No ciclo de consolidação das competências profissionais na carreira (5 a 9 anos), os dados levantados são de dois professores 1 de cada sexo. É notório nessa fase, a partir de seus apontamentos, uma transição de fase em direção da busca de mais autonomia sobre seus conhecimentos e sentimento de maior desmotivação para o trabalho cooperativo, retraindo-se da busca de informações a partir das relações interpessoais. Por outro lado, destaca-se a maior inclinação pela valorização das oportunidades que a escola oferece em questões de formação continuada.

Este ciclo de ambientação e grande convívio com os colegas nos primeiros anos de carreira, como características motivacionais da fase anterior, agem no ciclo de consolidação das experiências profissionais, como maior senso de responsabilidade, dedicação, versatilidade, capacidade de buscar conhecimentos através de leituras para fundamentar as práticas pedagógicas e em participação de eventos (Farias *et al.*, 2018; Back *et al.*, 2019). Já, Krug, Krug e Conceição (2013), ressaltam que esta fase é caracterizada por uma motivação profissional, que provém da experiência dos primeiros anos de iniciação na carreira que se transformaram em uma base de conhecimentos sólidos provocando uma segurança, que gera uma sensação de prazer e em trabalhar na escola, enquanto que para Jesus e Santos (2004), essa fase é habitualmente acompanhada de um maior sentimento de competência, segurança e autoconfiança profissional, principalmente no encontro de um estilo pessoal de ensino e a conscientização sobre a distribuição de responsabilidades entre agentes do processo educativo, por tudo aquilo que ocorre na sala de aula.

No ciclo de afirmação e diversificação na carreira (10 a 19 anos), a amostra é de 5 professores, 3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com idades entre 30 e 51 anos. Percebe-se nesse estágio, um sentimento de menor motivação para lidar com conteúdos novos, a percepção de falta de apoio dos pares como fator que limita a motivação para enfrentar desafios da profissão, havendo necessidade de maior impulso e incentivo de reconhecimento dos colegas e da instituição para seu sentimento de competência. Parece haver uma necessidade manifesta de maior atenção e reconhecimento dos pares, o que pode corresponder como consequência do comportamento manifestado no ciclo anterior, quando se verificou menor adesão ao envolvimento com o coletivo na busca individualizada de consolidação de experiências pedagógicas. Há uma alternância entre aproximação, distanciamento e percepção

da necessidade de reaproximação entre pares, ao longo dos três primeiros ciclos.

Por ser uma fase caracterizada pela diversificação e afirmação na carreira (Farias *et al.*, 2018), percebe-se uma diminuição da motivação, principalmente pela sua dependência da aprovação e estímulo dos colegas. O docente como protagonista de sua formação, deve basear sua prática na cooperação entre docentes, alicerçada num clima de respeito, liderança democrática no aceite de que existe uma diversidade entre os educadores, o que leva a diferentes maneiras de pensar e agir (Imbernón, 2011). Para o autor, é essencial e requer da coordenação pedagógica, criar espaços de aperfeiçoamento, inovação e pesquisa nos quais sejam analisadas as dúvidas individuais e coletivas dos professores, para superar esses obstáculos e encontrar as saídas mais adequadas para cada desafio. A esta diversificação, inovação e implicação, para Jesus e Santos (2004), opõe-se o pôr-se em questão, quando o professor apresenta inibição e rotina, o que otimiza suas experiências docentes e expressa um grande dinamismo, salientando as suas qualidades profissionais, adotando um estilo pessoal no processo de ensino-aprendizagem, procurando ser reconhecido ou ter prestígio.

Krug, Krug e Conceição (2013) e Davóglgio e Santos (2017), reforçam que ao receber estímulos positivos das pessoas do convívio social, os professores tendem a ficar mais motivados, pois ao ser reconhecido seu desempenho pessoal, é gerado grandes sentimentos de recompensa, corroborando que nesta fase é fundamental para os professores o reconhecimento pelo trabalho, e a autonomia adquirida ao longo dos anos.

No ciclo de renovação na carreira (20 a 27 anos) obteve uma amostra de 6 participantes com idades entre 42 e 56 anos, 4 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, todos com especialização de Lato Sensu. Através da análise das respostas do questionário foi possível observar um declínio na performance dos professores, mostrando que sua motivação é dependente de desafios e oportunidades que a instituição oferece, o que implica em desmotivação para trabalhar com conteúdos novos. Essa evidência pode estar relacionada à falta de apoio dos pares que limita a disposição para enfrentar dificuldades ou oportunidades docentes, já que apontam a necessidade do constante reconhecimento dos colegas e da instituição. Não obstante, a desmotivação pode estar ligada a insatisfação com os baixos salários, acarretando frustrações, interferindo na qualidade de ensino (Krug; Krug; Conceição, 2013; Davóglgio; Santos, 2017).

Farias *et al.* (2018), comprova que os professores anseiam por um maior reconhecimento de suas funções, com progressões de carreira, melhores salários, pois acreditam em uma valorização na educação e almejam obter uma boa renda salarial e posteriormente a aposentadoria. Por outro lado, é demonstrado maior estabilidade no desenvolvimento profissional e domínio de suas próprias decisões quanto à sua formação continuada. Essas evidências convergem para uma diminuição sobre seu investimento profissional, sobretudo porque os professores sentem que não têm que provar nada, nem aos outros, nem a si próprios (Jesus; Santos, 2004).

No último ciclo profissional, denominado de maturidade na carreira (28 a 38 anos), a amostra obtida foi de 4 pro-

fessores com idades entre 46 e 59 anos, sendo 2 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, todos com especialização de *Lato Sensu*. Esta fase, mostra uma grande estabilização profissional do professor, de forma que se observa que a manutenção da performance docente se mantém em um ponto médio de desenvolvimento e declínio no investimento da formação continuada, o que pode repercutir negativamente em sua performance.

A falta de apoio para a realização de objetivos devido ao sistema escolar carente de incentivos, pode contribuir para o desinvestimento nesta fase da carreira (Krug; Krug; Conceição, 2013). De acordo com Jesus e Santos (2004) é uma fase de desinvestimento, caracterizada por um balanço do passado profissional, o qual pode ser sereno, quando o professor não se lamenta, vivendo esta fase com plenitude e integridade, embora transfira os seus interesses para fora da escola, ou amargo, se a retrospectiva profissional é feita com desilusão e frustração por não ter conseguido concretizar algumas ambições do início da carreira.

Neste ciclo os professores podem observar todas as suas experiências, tanto positivas quanto negativas, de forma a desejarem a aposentadoria, sendo calma para os professores que se sentem realizados profissionalmente ou conturbado para aqueles que estão suportando o fim da carreira (Farias *et al.* 2018).

São diversos os autores que consideram que, com o passar dos anos, os professores diminuem a sua entrega e envolvimento profissional, acusando os efeitos negativos do seu clima de trabalho, perspectivas de desenvolvimento e realização profissional (Alves, 1994; Cardinell, 1981; Cavacco, 1993; Jesus; Santos, 2004; Davóglia; Santos, 2017). Os impactos e as limitações que a carreira docente recebe, principalmente em relação às condições de trabalho, baixo nível remuneratório e perspectivas de desenvolvimento profissional, levam muitos professores a investir o mínimo possível na profissão docente (Jesus; Santos, 2004).

A literatura da área distingue entre professores mais e menos motivados em cada fase da carreira docente e outros que consideram que há etapas de maior motivação e etapas de menor motivação comuns a todos os professores (Jesus; Santos, 2004). Desse modo, os processos motivacionais, requerem, em sentido continuado, prioridades de formação de acordo com o decorrer da carreira e, assim como ocorre com outros fatores profissionais, implica ao professor um investimento pessoal. Por outro lado, os investimentos na formação, melhores condições para o exercício profissional e perspectivas para um pleno e motivante desenvolvimento de uma trajetória de sucesso e realização profissional, devem acompanhar as necessidades implícitas de cada estágio docente.

▼ CONCLUSÃO

Os dados levantados demonstraram que cada ciclo tem seus marcos. No primeiro ciclo, de iniciação na carreira, os professores procuram trabalhar cooperativamente, buscando extrair conhecimento nos colegas de trabalho, estabelecer nexos entre estruturas de representação motivacional e o desenvolvimento profissional docente, que apresenta características próprias nessa fase inicial de descoberta, que envolve o entusiasmo diante da docência e a sobrevivência na profissão, em virtude dos desafios

que surgem no cotidiano escolar. No ciclo de consolidação da carreira é marcado por uma transição de autonomia do professor ao lidar com os conteúdos e ministrar suas aulas. No ciclo de afirmação, caracteriza-se pela dependência da aprovação dos colegas sendo importante a cooperação. No ciclo de renovação da carreira, os professores começam a ficar desmotivados por novos conteúdos e desafios, por não receberem apoio e reconhecimento de suas atividades, enquanto no ciclo de maturidade, é presente características da estabilidade e estagnação na carreira, no investimento na formação continuada e a contemplação realizações profissionais.

De modo geral, é observável o crescimento dos professores em relação a competências interpessoais, sendo positivo e motivacional para a vida pessoal e profissional, evidenciando que a motivação é essencial durante toda a carreira, desde a exploração por conta da experiência a uma maior segurança nas funções do professor adquirida no primeiro ciclo. Essas evidências, geram implicações para a aprovação e reconhecimento no terceiro ciclo, enquanto no quarto ciclo, os professores evidenciam um enfraquecimento no rendimento devido as frustrações apresentadas perante as condições de trabalho na carreira profissional, mantidas no último ciclo da carreira, a contemplação pela sua trajetória e desenvolvimento profissional.

O número de sujeitos participantes e os desafios para contatar os docentes no período das coletas de dados, foram limitações do estudo, de modo que sugere-se outras investigações, com outras abordagens metodológicas com vistas a ampliar o número de participantes, bem como destacar distinções dos processos motivacionais em relação às variáveis sexo, etapa da Educação Básica, vínculo institucional (municipal, estadual, privado), bem como incluir outros municípios da região e o acompanhamento em sentido longitudinal dos mesmos docentes sobre os ciclos de desenvolvimento profissional na docência de Educação Física.

► AGRADECIMENTOS

Nada a declarar.

► CONFLITO DE INTERESSE

Os autores do estudo declaram não haver conflito de interesses.

► FINANCIAMENTO

Este estudo não teve apoio financeiro.

■ REFERÊNCIAS

- ALVES, F. C. Burnout docente: a fadiga-exaustão dos professores (professores "queimados" ou professores desgastados). *O Professor*, v. 39, p. 15-9, 1994.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BACK, A. V.; SILVA JUNIOR, A. P.; AHLERT, A.; SAMPAIO, A. A. Saberes que motivam na formação inicial em educação física. *Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 17, n. 1, p. 45-52, 2019. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p45>
- BOTH, J. Bem-estar do trabalhador docente de educação física no início da carreira: síntese das investigações. IN: CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRASON, J. S. (Org.). *Textos e contextos sobre o trabalho do*

- professor de educação física no início da docência. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 85-109.
- CARDINELL, C. F. **Mid-life professional crises: Two hypotheses**. Documento do Serviço de Reproduções do "ERIC" nº ED208491, 1981. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED208491>.
- CAVACCO, M. H. **Ofício de professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.
- CAVACO, M. H. **Ser professor em Portugal**. Lisboa: Teorema, 1993.
- DAVOGLIO, T.; SANTOS, B. Escala de motivação docente: desenvolvimento e validação. **Educar em Revista**, v. 65, p. 201-18, 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/22385>
- DUTRA, M. F. C.; FREITAS, R. M. Os impactos da Emenda Constitucional 95 na educação pública. **Revista Semana Pedagógica**, v. 1, n. 1, p. 165-7, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistasemanapedagogica/article/view/243286>. Acesso em: 12/10/2023.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.
- FARIAS, G. O.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em Educação Física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 441-54, 2018. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.75045>
- FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Preocupações dos professores de Educação Física no início da carreira docente. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, p. 1-17, 2019. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56655>
- FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Momentos marcantes da trajetória docente em Educação Física. **Motriz**, v. 15, n. 1, p. 92-103, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2114/2221>. Acesso em: 08/10/2024.
- FRASSON, J. S.; WITTIZORECKI, E. S. As redes de interações dos professores de educação física iniciantes na carreira docente: tecendo fios de socialização. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 109-18, 2019. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p109>
- FRIGOTTO, G. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 521-36, 2007. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1754>. Acesso em: 22/08/2024.
- GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1991.
- GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. A.; CANEVA, C. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, e4309108734, 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8734>
- GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**, n. 8, p. 23-36, 2009. Disponível em: https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf. Acesso em: 26/07/2024.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-62.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. O professor iniciante e a educação física escolar: desafios que se somam. CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 181-204.
- JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, v. 4, n. 10, p. 180-94, 2019. <https://doi.org/10.25053/eduform.v4n10.180>
- JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. **Educação**, v. 27, n. 1, p. 39-58, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/373>. Acesso em: 23/11/2023.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. Dar voz aos professores de Educação Física: as histórias de vida sobre os momentos significativos em relação as fases da carreira docente. **Interfaces da Educação**, v. 4, n. 10, p. 109-33, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/533>. Acesso em: 22/08/2023.
- LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 152-74, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/868/Resumenes/Resumo_86822205007_5.pdf. Acesso em: 15/11/2023.
- LIMA, D. F.; LIMA, L. A.; SAMPAIO, A. A. Análise da imagem e da condição de saúde de professores no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**, v. 7, n. 15, p. 94-101, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/10256>. Acesso em: 11/09/2023.
- NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: VI Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. Congresso Galego de Educación. **Anais...** Universidade do Porto, Coruña, 1999. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=45793. Acesso em: 12/06/2024.
- NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- SAMPAIO, A. A. **Programa de apoio ao bem-estar docente: construção profissional e cuidar de si**. 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3566>. Acesso em: 12/08/2023.
- SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, v. 15, n. 2, p. 141-65, 2009. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3067>
- SEGUNDO, H. D. B. M. Emenda Constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos. **Revista Controle**, v. 15, n. 2, p. 22-40, 2017. <https://doi.org/10.32586/rcda.v15i2.392>
- SCHLINDWEIN, L. D. O.; SANTOS, T. A.; TAVARES, G. F.; GONÇALVES, A. C.; SAMPAIO, A. A.; SILVA JÚNIOR, A. P. A avaliação de licenciandos em educação física em relação ao estágio curricular supervisionado. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 35293-310, 2021. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-137>
- STROOT, S. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, S.; ENNIS, C. (Orgs.). **Student learning in physical education**. Champaign: Human Kinetics, 1996.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?%20pid=S1413-2478200000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 10/05/2043.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-44, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpblThjQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07/06/2024.
- VIEIRA, S. V.; PIOVANI, V. G. S.; FARIAS, G. O.; BOTH, J. Preocupações de professores de Educação Física ao longo da carreira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, e007720, 2021. <https://doi.org/10.1590/1519-070720210007>

doi.org/10.1590/rbce.43.e007720

WAGNER, L.; CARLESSO, J. P. P. Profissão docente: Um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, e386968, 2019. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i6.968>

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-78, 1984. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

✉ E-MAIL DOS AUTORES

Laiana Dall'Oglio Schlindwein

✉ laianadallochio@hotmail.com

Arestides Pereira da Silva Junior

✉ arestidesjunior2000@yahoo.com.br

Adelar Aparecido Sampaio

✉ adelar.sampaio@ufms.br