

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA**

DANIEL ZONZINI VOLTAN

**A CARREIRA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA
ABORDAGEM EXPERIENCIAL: I WILL STAY FOR SURE**

CAMPINAS

2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA

A CARREIRA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA
ABORDAGEM EXPERIENCIAL: I WILL STAY FOR SURE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Caselli Messias

CAMPINAS

2020

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

158.7
V935c

Voltan, Daniel Zonzini

A carreira do profissional de educação física a partir da abordagem experiencial: i will stay for sure / Daniel Zonzini Voltan. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.

119 f.: il.

Orientador: João Carlos Caselli Messias.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia organizacional. 2. Educação física. 3. Carreiras e oportunidades. I. Messias, João Carlos Caselli. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD - 22. ed. 158.7

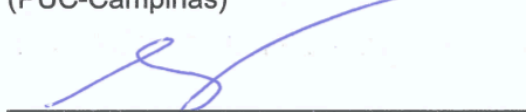
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA
DANIEL ZONZINI VOLTAN
A CARREIRA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA
ABORDAGEM EXPERIENCIAL: I WILL STAY FOR SURE

Dissertação defendida e aprovada em 05 de fevereiro de 2020 pela Comissão Examinadora



Prof. Dr. João Carlos Caselli Messias
Orientador da Dissertação e Presidente da Comissão Examinadora

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(PUC-Campinas)



Prof. Dr. Vera Engler Cury
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(PUC-Campinas)



Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel
Universidade São Francisco
(USF)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela sabedoria para mudar as coisas que posso e serenidade para aceitar aquelas que não tenho o mesmo poder.

Ao meu orientador, que foi paciente, me acolheu e me guiou entre tantas ideias absurdas.

À minha família, pelo sacrifício e apoio que me permitiram seguir em frente em mais uma difícil empreitada.

Aos professores do curso de Pós-graduação do CCV, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas de curso, que sempre dividiram as angústias e desesperos desta jornada.

À Educação Física, que me proporcionou aprendizado e experiências incríveis.

À CAPES, que financiou esta pesquisa e me possibilitou contribuir uma vez mais com a Educação Física.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

RESUMO

Voltan, Daniel Zonzini. *A carreira do profissional de Educação Física a partir da abordagem experiencial: I will stay for sure*. 2020. 119f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2020.

O entendimento sobre as relações entre o homem e o mundo do trabalho ganhou força na Psicologia especialmente com as abordagens da Psicologia Organizacional do Trabalho, Psicologia Social do Trabalho e, mais recentemente, Psicologia da Saúde Ocupacional. Juntamente com esse movimento, também se iniciaram pesquisas a respeito do processo de desenvolvimento das carreiras do homem no trabalho. Por isso, interessa compreender a construção desses caminhos para profissionais de Educação Física no mundo contemporâneo, bem como as situações no universo de trabalho que impactam na sua vida pessoal, autorrealização e bem-estar. Assim, o objetivo desta dissertação foi o de apreender os significados e sentidos que os profissionais de Educação Física atribuem às suas carreiras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa fenomenológica em que se realizou encontros dialógicos com oito profissionais de Educação Física de diferentes áreas de atuação, produção de narrativas compreensivas de cada encontro e uma narrativa síntese. Os resultados foram analisados com base na Abordagem Experiencial e no paradigma de carreira *Life Design* e apontaram para um alto nível de envolvimento com a profissão e o desejo de permanência de todos os profissionais, mesmo com possíveis mudanças de funções. Em adição, todos se mostraram autorresponsáveis pelo sucesso na carreira, demonstraram desejo de formação contínua para permanecer na função ou se preparar para mudanças dentro da profissão e capacidade de se adaptar aos diferentes momentos da vida e da profissão. Foi possível concluir que, mesmo diante das dificuldades da profissão, os participantes não têm interesse em deixá-la. Também foram identificados vários pontos de congruência para discussão de carreira entre o Life Design e a Abordagem Experiencial.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano; Mobilidade Ocupacional; Ocupações em Saúde; Educação Física e Treinamento; Psicologia.

ABSTRACT

Voltan, Daniel Zonzini. *A professional career in Physical Education based on experiential approach: I will stay for sure*. 2020. 119f. Dissertation (Master's Degree). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2020.

Understanding relationships between man and working world became a priority in Psychology especially in Industrial and Organizational Psychology, Social Psychology of Work and Occupational Health Psychology, recently. Besides, researches had concern improvement about process of career's development. Therefore, it is important to understand the construction of these paths for Physical Education Professionals currently, as well as situations in workplace that affect their personal life, self-realization and well-being. Thus, the purpose of this dissertation was to apprehend meanings that Physical Education Professionals attributed to their careers. This is a phenomenological qualitative research and was used dialogical encounter as instrument with eight Physical Education Professionals from different areas. Consequently, was elaborated comprehensive narrative of each encounter and then a synthesis narrative. The results were analyzed under Experimental Approach and Life Design career paradigm and showed a high level of interaction with the profession and intention for permanence of all professionals, even when there changes in functions may occurs. All members were self-responsible for their success in professional career, expressing intention in keep learning and studying in order to remain in their function or be prepare for changes. Also, they highlighted their abilities to adapt in different moments in life and profession. In conclusion, even facing difficulties in profession, the participants have no interest in abandon it. In addition, several career congruence points have been identified between the Life Design and Experiential Approach.

Keywords: Human Development; Career Mobility; Health Occupations; Physical Education and Training; Psychology.

Lista de Siglas e Abreviações

| | |
|--------|--|
| EF | Educação Física |
| PEF | Profissional(is) de Educação Física |
| CONFED | Conselho Federal de Educação Física |
| COREQ | Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre Esclarecido |

Lista de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Identificação dos Participantes..... | 41 |
|--|----|

Lista de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Relações do mundo do trabalho. | 17 |
| Figura 2. Linha do tempo da progressão da gestão de carreira e literatura de aposentadoria..... | 21 |
| Figura 3. Relações entre conceitos do paradigma do Life Design..... | 28 |
| Figura 4. Desenho Metodológico. | 46 |

Sumário

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO..... | 12 |
| 1. BASES TEÓRICAS REFERENCIAIS..... | 15 |
| 1.1 DA OCUPAÇÃO À CARREIRA..... | 15 |
| 1.2 O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL..... | 29 |
| 1.3 A ABORDAGEM EXPERIENCIAL ENQUANTO AGLUTINADORA DE SIGNIFICADOS..... | 33 |
| 2. DELINEAMENTO DA PESQUISA..... | 37 |
| 2.1. OBJETIVOS..... | 37 |
| 2.1.1 <i>Objetivo Primário</i> | 37 |
| 2.1.2 <i>Objetivos Secundários</i> | 37 |
| 2.2 CRITÉRIO METODOLÓGICO PARA PESQUISAS QUALITATIVAS..... | 37 |
| 2.3 MÉTODO..... | 37 |
| 2.4 INSTRUMENTOS..... | 39 |
| 2.5 PARTICIPANTES..... | 40 |
| 2.5.1 <i>Critérios de inclusão</i> | 41 |
| 2.5.2 <i>Critérios de exclusão</i> | 42 |
| 2.6 PROCEDIMENTO..... | 42 |
| 2.7 RISCOS..... | 44 |
| 2.8 BENEFÍCIOS INDIVIDUAIS E SOCIAIS..... | 44 |
| 2.9 RELAÇÃO ENTRE PESQUISADOR E OS PARTICIPANTES..... | 44 |
| 2.10 SUMARIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 45 |
| 3. AS NARRATIVAS ENQUANTO RESULTADO..... | 47 |
| 3.1 NARRATIVA 01 – CODINOME: D..... | 47 |
| 3.2 NARRATIVA 02 – CODINOME: A..... | 50 |
| 3.3 NARRATIVA 03 – CODINOME: N..... | 52 |
| 3.4 NARRATIVA 04 – CODINOME: I..... | 55 |
| 3.5 NARRATIVA 05 – CODINOME: E..... | 57 |
| 3.6 NARRATIVA 06 – CODINOME: L..... | 59 |
| 3.7 NARRATIVA 07 – CODINOME: Z..... | 61 |
| 3.8 NARRATIVA 08 – CODINOME: V..... | 64 |
| 3.9 NARRATIVA SÍNTESE..... | 66 |
| 4. DISCUSSÃO..... | 69 |
| 4.1 FENÔMENO CARREIRA E EDUCAÇÃO FÍSICA E AS NARRATIVAS..... | 69 |
| 4.2 RELAÇÕES ENTRE ABORDAGEM EXPERIENCIAL E LIFE DESIGN..... | 82 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 87 |
| REFERÊNCIAS..... | 90 |
| ANEXO 1..... | 116 |
| ANEXO 2..... | 119 |

APRESENTAÇÃO

Carreira é um tema pesquisado há mais de 100 anos sob diversos enfoques. Assim como o conceito, os modelos e as relações de trabalho também se modificaram neste sentido. Especialmente por conta do avanço das tecnologias, das comunicações e da globalização, o mundo contemporâneo apresenta novas demandas profissionais enquanto outras profissões desapareceram.

Nestas relações de trabalho, encontra-se a Educação Física. Regulamentada em 1998 no Brasil, ainda é uma profissão relativamente nova e, portanto, os percursos de carreira nesta área não estão totalmente cristalizados e são permeados por numerosas mudanças. Exemplo disso é a formação superior que ocorre nos formatos licenciatura e bacharelado, sendo o primeiro voltado para o ensino dentro do ambiente escolar e o segundo para a intervenção nas diversas áreas da saúde e do esporte.

A maioria dos estudos e aplicações dos modelos de carreira para os profissionais de Educação Física estão voltados para aqueles relativos ao ambiente escolar, perfazendo assim os caminhos de qualquer professor. Porém, existem inúmeras possibilidades de atuação prática deste profissional, com especial atenção para aqueles que cursaram o bacharelado.

Dessa forma, é imperativo: contextualizar esta profissão no mundo contemporâneo em que vivemos; realizar projeções de carreiras possíveis para os profissionais; discutir e implementar políticas que sustentem a profissão e o profissional; e oferecer autonomia de escolha para este profissional.

Desde 2004, ano do meu egresso no curso superior, mais especificamente na licenciatura plena em Educação Física (EF), tenho trabalhado nos mais diversos campos da área e enfrentado as dificuldades de um mercado difícil de se estabelecer, porém promissor e em expansão. Após ter atuado em praticamente todas as esferas possíveis,

exceto no contexto escolar, pode acompanhar o desenvolvimento da Educação Física e suas lacunas no que tange à estruturação profissional.

Quanto às disciplinas de Psicologia, a preocupação com o desenvolvimento da vida transpassa pelas relações de trabalho. Dessa forma, apresenta-se a necessidade do diálogo, construção e (re)significação, em fluxo contínuo, para a criação de conexões entre estas disciplinas com o intuito de desenvolver a vida e, conseqüentemente, (re)construir a vida de trabalho. Por isso, busquei na Psicologia constructos para discutir a carreira para o Profissional de Educação Física (PEF). Encontrei então, no grupo “Psicologia e Trabalho: Abordagem Experiencial” da Pontifícia Universidade Católica de Campinas subsídios para tal processo.

Enquanto preocupação social, trata-se de uma classe de profissionais que receberam formação superior para executar suas funções em um cenário de instabilidade, incertezas e constantes modificações legais e mercadológicas, como pluriempregos e sustentabilidade na carreira. As demandas psicológicas, de tempo e dinheiro são consideravelmente altas no processo de formação acadêmico-profissional e, por isso a discussão sobre carreira pode fazer emergir alternativas para a autorrealização e bem-estar no trabalho de maneira geral.

Esta pesquisa, portanto, é uma tentativa de discutir, a partir do referencial experiencial e do constructo de carreira contemporâneo, as possibilidades e significados que os profissionais de Educação Física atribuem às suas carreiras. Desta maneira, o primeiro capítulo apresenta as bases conceituais referentes ao tema em questão, tais quais Carreira, Educação Física e Experienciação. O segundo capítulo trata do contexto da realização da pesquisa e seus processos, bem como todos os critérios metodológicos. O capítulo três exibirá as narrativas resultantes dos encontros dialógicos e, por conseguinte, a narrativa-síntese. O quarto capítulo discorrerá sobre as discussões e apreensões dos

resultados, das experiências intersubjetivas e do diálogo com o referencial teórico experiencial e com interlocutores próximos. Por fim, as Considerações Finais encerrarão a dissertação no intuito de sintetizar e propor novos rumos no desenvolvimento do assunto.

1. Bases teóricas referenciais

1.1 Da ocupação à Carreira

Ocupação, trabalho, emprego, profissão e carreira, embora pareçam semelhantes, não são a mesma coisa. Assim, neste momento inicial é necessário configurar os termos que nortearão as discussões que seguem, pois referem-se a aspectos específicos das relações produtivas.

Num movimento de extremidades para o centro, existe a compreensão de mundo do trabalho contemplando todas as possibilidades relacionadas a este universo. Num segundo nível interno, tem-se o mercado de trabalho enquanto parte constituinte do mundo do trabalho em que as ofertas de funções se encontram com pessoas interessadas em executá-las (Ribeiro & Melo-Silva, 2011). Para estas funções, pode-se atribuir o nome de trabalho, que por sua vez, possui necessariamente um sentido econômico, ou seja, é uma atividade humana com a finalidade de produzir bens e serviços, podendo ser remunerado ou não (Battaglia, 1958; Marconatto & Fortes, 2014; Ramos, 1987; Zanelli & Silva, 1996). Para Marx e Engels (1977) o trabalho pode ser visto sob dois prismas distintos, tais quais o *material*, que consiste na elaboração de objetos que o homem utiliza e o *subjetivo*, voltado para o desenvolvimento de novas capacidades e qualidades humanas.

No terceiro nível adentro, por consequência, o emprego passa a ser o vínculo que o indivíduo estabelece para vender a sua força de trabalho em troca de um salário, seja em forma de dinheiro ou outro bem, gerando assim a relação empregado-empregador (Ribeiro, 2014). Há que se levar em conta que o empregador também trabalha, ou seja, economicamente produz algum bem ou serviço. Porém, sua remuneração advém de outros formatos como pró-labore, lucros, dividendos etc., diferente daquele estabelecido

no modelo empregatício amparado por leis específicas de proteção ao trabalhador. Neste caso, o empregador fica à mercê dos resultados da distribuição e venda dos seus produtos/serviços no mercado. Ainda assim, devem ser considerados outros formatos desta relação empregatícia, como por exemplo: o trabalho voluntário em que o indivíduo presta serviço à empresas ou instituições sem receber qualquer remuneração monetária (Penner, 2002; Wilson, 2000) regulamentado no Brasil pela Lei 9.608/98 (Brasil, 1998a) e alterada pela Lei 13.297/16 (Brasil, 2016); o estágio determinado enquanto tempo de prática profissional de caráter instrucional que pode ser obrigatório ou não de acordo com os projetos pedagógicos de cada curso superior de forma remunerada ou não (Colombo & Ballão, 2014) regulamentado no Brasil pela Lei 11.788/08 (Brasil, 2008). Em outra proposta de classificação destas relações, é possível encontrar profissionais: *Essenciais* que trabalham organizações em formatos estruturados; *Periféricos* que terão diversas transições ao longo de suas vidas profissionais podendo ser consideradas sequências de mini-ciclos de carreira; e *Marginalizados* que encontrarão mais restrições, e precisando se adaptar à trabalhos diários, muitas vezes (Savickas et al., 2009; Super, Savickas, & Super, 1996).

No último nível interno, está a ocupação, ora voltada para as ações pessoais, sem obrigatoriedade de sistema produtivo, e sem vinculação psicossocial (Ramos, 1987; Ribeiro & Melo-Silva, 2011; Super, 1957). Neste último caso, entende-se que o indivíduo ocupa seu tempo realizando ações que podem ser remuneradas ou não. Mesmo que pareça contraditório a ocupação estar contida no mundo do trabalho por conta deste critério, não se pode esquecer daqueles que se ocupam voluntariamente para alguma causa sem se importar com recebimentos monetários. Contrariamente à este conceito, é possível inferir àqueles classificados como não-ocupados sendo eles os desempregados e procurando emprego, desempregados e não procurando emprego, aqueles que encontram-se em

condições de saúde fragilizada ou em licença sendo remunerada ou não (IBGE, 2014). Isso significa que o indivíduo pode escolher deliberadamente não estar ocupado e não apenas ser apenas consequência das circunstâncias. A seguir, é possível visualizar as relações contidas no mundo do trabalho na Figura 1.

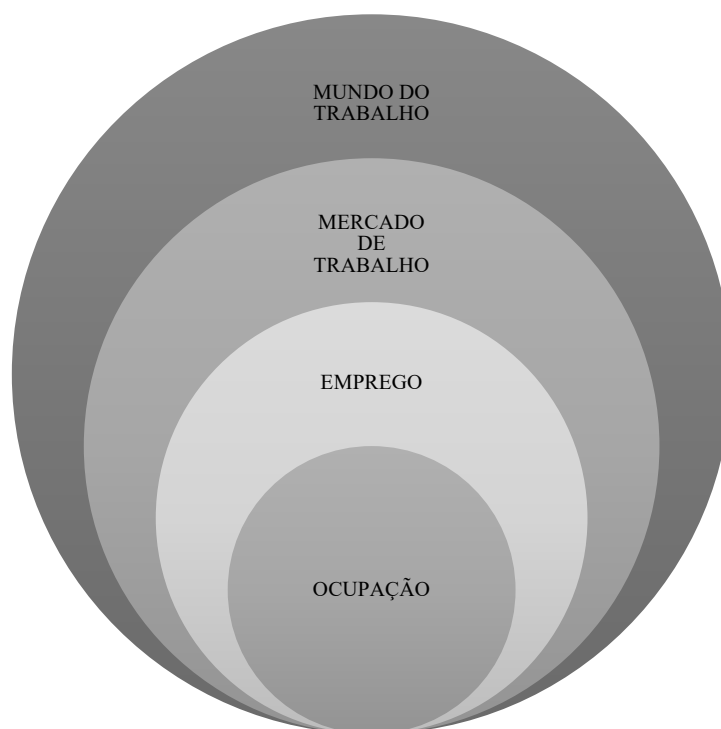


Figura 1. Relações do mundo do trabalho.

Baseado em “Compêndio de orientação profissional e de carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos” de Ribeiro, M. A., e Melo-Silva, L. L. 2011.

Embora não seja o objetivo desta dissertação discutir as mazelas advindas do *tripalium*¹, vale lembrar que além do viés econômico, esta construção social pode-se voltar para o olhar do sentido do trabalho, dando formas às satisfações pessoais e da sociedade (Dourado, Holanda, Silva, & Bispo, 2009; Frankl, 1991; Neves, Nascimento, Felix Jr, Silva, & Andrade, 2018; Storino, 2014).

¹ Palavra latina que originou a palavra trabalho. O mesmo nome é dado à um equipamento de tortura medieval.

Por conseguinte, estas ocupações podem ser consideradas profissões ou não. Para tanto, muitos autores se esforçaram para definir o que é profissão e qual ocupação pode ser considerada profissão sem grandes consensos. Flexner (1915) determinou que para uma ocupação ser considerada uma profissão, esta deve possuir: 1) operações intelectuais acopladas a grandes responsabilidades individuais; 2) conteúdos extraídos da ciência e da aprendizagem; 3) aplicação prática; 4) uma técnica educacionalmente comunicável; 5) tendência à auto-organização; e 6) motivação cada vez mais altruísta.

Carr-Saunders e Wilson (1933) enumeraram e discutiram extensivamente as ocupações que, entre a década de 1920 e 1930, poderiam ser consideradas profissões sob rigorosos critérios. Porém, foram inconclusivos ao determinar de fato quais ocupações eram profissão ou não ou quais critérios poderiam ser utilizados para tal.

Cogan (1955) discutiu as dificuldades de estabelecer critérios para a determinação de uma profissão e propôs três áreas a serem consideradas: 1) Definições históricas e lexicológicas que estudam os processos históricos da ocupação como os trabalhos de Carr-Saunders e Wilson (1933) e Flexner (1915); 2) Definições persuasivas que são aquelas que voltadas para o árduo processo de treinamento profissional e para os códigos de ética dentro de cada área ocupacional; e 3) Definições operacionais que determinam os comportamentos dos profissionais no dia a dia e suas relações com clientes, empregadores, sindicatos etc. Sugeria ainda que estes trabalhadores demonstrassem comportamento profissional altamente consistente, pois dessa maneira não haveria precedentes para questionar se a ocupação seria uma profissão ou não.

Com viés para a profissão educacional, Lieberman (1956) estabeleceu que para uma ocupação ser considerada profissão, deveria: 1) ser serviço social único, definido e essencial; 2) ter ênfase nos processos intelectuais na execução de seu serviço; 3) extenso período de treinamento especializado; 4) vasta autonomia tanto para os profissionais

individuais quanto para o grupo ocupacional como um todo; 5) responsabilidade pessoal pelos julgamentos feitos e atos realizados no âmbito da autonomia profissional; 6) foco no serviço a ser prestado, ao invés do ganho econômico; 7) organização dos profissionais em estrutura autogovernada; 8) Código de Ética claro e abrangente.

Do ponto de vista da engenharia, Storr (1976) enfatizou dois pontos primordiais para a definição de uma profissão: a) deve ser fundada sobre um exclusivo corpo de conhecimento especializado proveniente de um curso de formação superior, treinamento e experiência; b) que os membros desta profissão se posicionem em uma obrigação moral com a comunidade em vez do interesse próprio.

Newlyn (2014) discute a profissão de professores no século 21 e sintetiza que a ótica tradicional de profissões não se aplica na contemporaneidade, mas que é necessário: 1) Um grupo reconhecido de membros que adotaram um método sistemático e prescrito de treinamento formal durante um longo período de tempo; 2) um órgão de governo independente e estabelecido; e 3) comportamento metodológico baseado em um corpo teórico de conhecimento que é a base da pesquisa e refinamento contínuos.

De certa maneira, a definição de profissão em si é um constructo psicossocial e que pode transpassar por culturas e períodos diversos sem que haja um consenso, especialmente no século XXI, no qual o ritmo de transformação tecnológica e de relações com o trabalho se mostra extremamente veloz (Gold, Rodgers, & Smith, 2002; Susskind & Susskind, 2015). Exemplo disso são as profissões com tendência para desaparecer num futuro próximo (Tison, 2018, 2019), como secretárias executivas e de escritório, contadores, atendentes bancários e outros serviços de caixa.

Diferente deste viés utilitarista e classificatório, a profissão também pode se apresentar subjetivamente sob a ótica do fazer laboral que o indivíduo executa em determinada realidade e reconhece a si próprio como fazedor daquilo. Concomitante,

outros indivíduos também reconhecem aquela prática moldando assim, a identidade profissional (Ciampa, 1987, 2007; Luna & Baptista, 2001). Este fator se mostra importante devido às constituições pós-modernas do trabalho e da relação em que os indivíduos tem com o trabalho, sendo esse o transformador e rotulador da sua existência (Ciampa, 1987). Isso pode ser constatado na legenda atribuída ao entrevistado que aparece no noticiário, ou ainda, na pergunta “E, o que você faz?” subsequente à resposta contendo o nome quando somos apresentados ou nos apresentam a alguém. Dessa forma, será levado em consideração nesse trabalho tanto as questões legais e estruturais de profissão quanto aquelas subjetivas e de identidade profissional.

Da mesma forma que muitos pesquisadores se interessaram pelo estudo das profissões, outros buscaram compreender os processos da carreira profissional e seus desdobramentos. Dentre as variadas definições existentes, carreira pode ser entendida como uma sequência de experiências e atividades relacionadas ao trabalho que uma pessoa acumula ao longo da vida (Hall, 2002). Entretanto, para fins deste trabalho será adotada a que postula que, de maneira mais global e atualizada, todas as atividades que moldam a carreira de um indivíduo desde sua escolha e como ele lida com as fases de transição dentro da carreira ou mudanças da mesma até a aposentadoria, o que pode ser chamado de gerenciamento de carreira (Wang & Wanberg, 2017).

A partir do prisma da Psicologia Aplicada, Wang e Wanberg (2017) revisaram 100 anos de pesquisas sobre carreiras, trazendo um panorama geral acerca do processo histórico da construção das teorias e paradigmas sobre a área. Os principais temas abordados foram gerenciamento de carreira, aposentadoria, instrumentos para medir interesses e transição de carreira e adaptabilidade e processos decisórios para escolha de carreira e aposentadoria. Os autores estabeleceram uma linha do tempo com os enfoques

e eventos mais marcantes sobre o gerenciamento de carreira. Na figura 2 a seguir é possível acompanhar tal progressão.

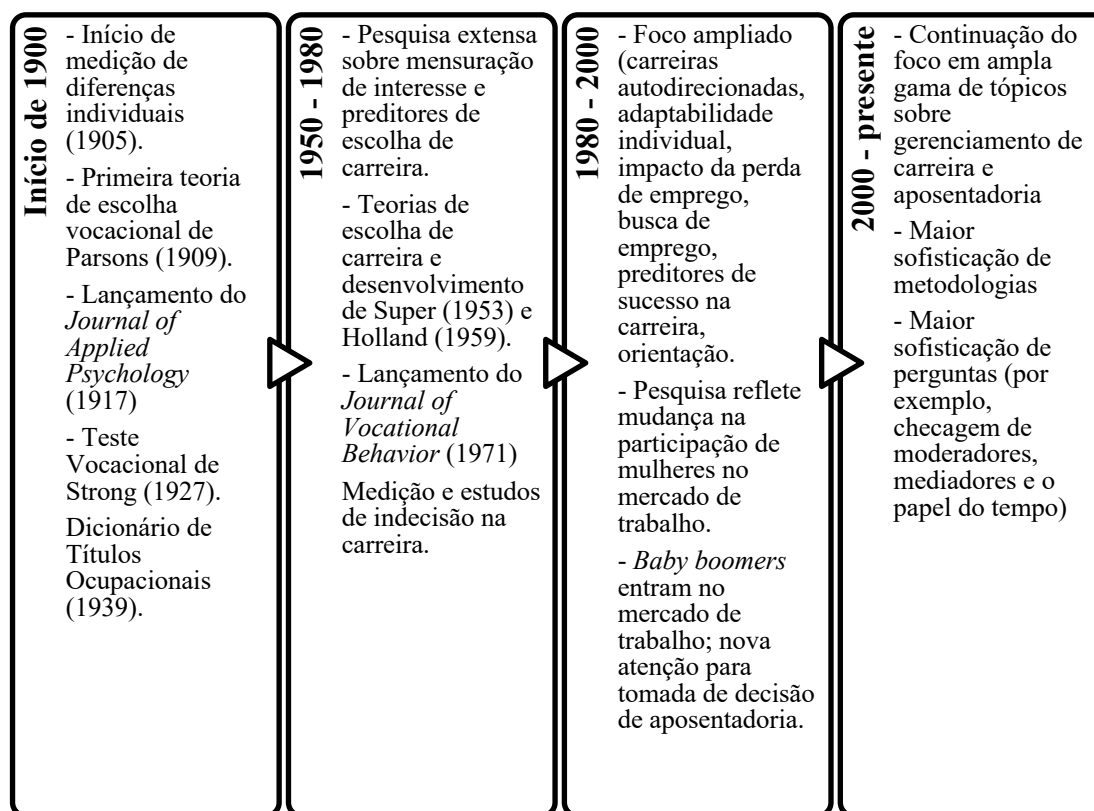


Figura 2. Linha do tempo da progressão da gestão de carreira e literatura de aposentadoria. Traduzido de “100 years of applied psychology research on individual careers: From career management to retirement” de Wang, M. e Wanberg, C.R., 2017, *Journal of Applied Psychology*, 102(3).

É notável que esta área de pesquisa se desenvolve rapidamente, numa tentativa de acompanhar as mudanças das relações entre ser humano e trabalho. Além disso, Wang e Wanberg (2017) sugerem alguns direcionamentos que as pesquisas acerca de carreira devem abordar: demandas econômicas e sociais (Dobrow Riza & Heller, 2015), uma vez que estes cenários podem influenciar no surgimento, desenvolvimento e extinção de carreiras; desigualdade salarial, salários mínimos e pobreza com ênfase em minorias étnicas, e como estas questões contemporâneas se relacionam com as possibilidades de gestão de carreira; as mudanças forçadas de carreira de pessoas que estão no meio ou no final da carreira; e como a aposentadoria pode ser o início de um novo ciclo de trabalho

e não o fim de uma vida de trabalho. Como conclusão, constaram que o ajuste pessoa-ambiente e as escolhas de carreira devem estar congruentes com as necessidades do mercado de trabalho.

Dessa forma, é importante conhecer os autores que, ao longo dos anos, desenvolveram teorias, modelos e paradigmas sobre o assunto com o intuito de entender e estabelecer alguns parâmetros lógicos e cronológicos. Do ponto de vista histórico, o método de Frank Parsons (1909) que privilegiou identificar o indivíduo mais apto para ocupar uma posição laboral, pode ser considerado o precursor da Orientação Vocacional. Dessa forma, o foco estava nas habilidades e na vocação do indivíduo para o trabalho a partir da perspectiva dos seus traços (Brewer, 1926; Jones, 1994; Ribeiro & Uvaldo, 2007)

Na sequência, baseado na publicação de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, e Herma, (1951) a carreira passa pela perspectiva desenvolvimentista com os trabalhos Donald E. Super (Super, 1953, 1957; Super et al., 1957). A principal contribuição de Super para o desenvolvimento dos conceitos de carreira está relacionanda com o constructo de *Life Span* (Super, 1957), que descreve 5 estágios de vida pelos quais a maioria dos indivíduos atravessam ao longo de suas vidas e os papéis que deverão desempenhar.

O modelo de carreira proteana (Hall, 1976) se baseia no controle total das mudanças e formas de ser mais atrativo para o mercado por parte do indivíduo. No modelo de carreira sem fronteiras (Arthur & Rousseau, 1996) os indivíduos não dependem dos esquemas hierárquicos da empresa, podendo ir além dos limites de posições impostos pelo empregador.

O modelo integrativo de carreira contempla elementos da carreira proteana e da carreira sem fronteiras (Briscoe & Hall, 2006; Greenhaus, Callanan, & DiRenzo, 2008). A carreira híbrida também engloba elementos de outros modelos e é composta de

estruturas das carreiras tradicional e não-tradicional. Outro modelo, específico para mulheres, descreve o desenvolvimento profissional a partir dos momentos de vida em que estas mulheres estão e de que maneira elas organizam seus papéis e relacionamentos, resultando em uma carreira relacional, como num caleidoscópio (Mainiero & Sullivan, 2005).

Entretanto, no século XXI, passa a ser enfatizado o contexto no qual se levam em consideração os estágios e desenvolvimento da carreira atrelados aos momentos da vida, situação e condição em que o indivíduo se apresenta. Mark L. Savickas é o precursor das análises nas questões tecnológicas e mudanças no mercado de trabalho a partir da globalização (Savickas, 2005, 2011b; Savickas et al., 2009).

Duarte (2009) analisa esta evolução e frisa a importância das discussões sobre esta temática no século XXI, especialmente no que tange às disciplinas de Psicologia, pois salienta a necessidade do diálogo e criação de pontes de entendimentos entre estas disciplinas com o objetivo de desenvolver a vida e, conseqüentemente, construir a vida de trabalho. Enfatiza ainda, a interferência do conjunto de variáveis no desenvolvimento do ser humano, tais quais as dimensões psicológicas e os contextos socioeconômicos e culturais (Duarte, 2006).

Neste início do século, Savickas et al. (2009) propôs uma mudança de paradigma de carreira com o *Life Designing*. Antes, o enfoque estava na carreira profissional e agora trata-se de como o indivíduo constrói sua vida através do trabalho, nas suas relações laborais e profissionais e como se ajustam às constantes mudanças de realidades contextuais em que estão inseridos.

Mark Savickas tem dedicado seus esforços ao estudo das carreiras com grande destaque para o aconselhamento de carreira mais congruente com a realidade do indivíduo e do momento em que este se insere (Savickas, 1989, 1995a, 1995b, 1997b, 1999, 2003,

2011a, 2016). Discutiu maturidade (Savickas, 1984; Savickas, Silling, & Schwartz, 1984) e identidade e desenvolvimento vocacional (Savickas, 1985). Realizou avaliações em carreira (Savickas, 1992, 1993; Savickas, Carden, Toman, & Jarjoura, 1992; Savickas, Passen, & Jarjoura, 1988), fortaleceu o princípio da adaptabilidade de carreira (Savickas, 1997a) e desenvolveu a Escala de Adaptabilidade de Carreira (Savickas & Porfeli, 2012).

Percebeu as demandas de mudanças dos conceitos na virada do século (Savickas, 2000), preconizou o uso de narrativas (Savickas, 2001b) e uso de entrevista de histórias de carreira (Savickas, 2010). Propôs a Teoria de Construção da Carreira (Savickas, 2005) e a partir disso, elaborou o modelo conceitual do *Life Designing* (Savickas, 2005, 2012; Savickas et al., 2009). Tal modelo derivou das ideias e das análises da obra de Donald Super (Savickas, 1994, 2001a), além das publicações em parceria com o mesmo (Savickas & Super, 1993; Super et al., 1996). Publicou ainda um manual para aconselhamento utilizando a teoria do *Life Designing* (Savickas, 2015).

Claramente, a velocidade de mudanças das relações de trabalho e vida não está em sincronia com as legislações e/ou formações profissionais. Exemplo disso são as adequações para a mudança de paradigma exposto por Savickas et al. (2009) como o tempo gasto em trabalho podendo se configurar, agora, em trabalhos de períodos parciais (Barley, Bechky, & Milliken, 2017; Warren & Lyonette, 2018) ou funções por contratos temporários (Fullerton & Wallace, 2007).

Assim como o tempo de trabalho, os espaços em que o trabalho acontece também ganharam novas configurações e possibilidades, como é o caso do *home-office* (Arnold, 2011; Silva, 2009) e dos espaços colaborativos ou compartilhados (Merkel, 2015; Mitev, de Vaujany, Laniray, Bohas, & Fabbri, 2019; Waber, Magnolfi, & Lindsay, 2014). Frente às diferentes demandas de produtos e serviços do século XXI, a globalização, novas funções de terceirização e novas organizações (Callanan, Perri, & Tomkiewicz, 2017),

exigiram uma nova diversidade de mão-de-obra (DiTomaso, Post, & Parks-Yancy, 2007). No que diz respeito às intervenções tecnológicas no ambiente de trabalho, a inteligência artificial tem impacto direto na substituição da mão-de-obra humana (Zhang, 2018).

Preocupado com a velocidade destas mudanças, Savickas (2002) afirma ser improrrogável que pesquisadores reconsiderem o significado de carreira e pesquisas sobre desenvolvimento de carreira, que assumam projetos de pesquisa que tenham características prospectivas e longitudinais e concentrem-se, primeiramente, nos processos de desenvolvimento e, por conseguinte, no conteúdo das carreiras. Dessa forma, o paradigma *Life Design* sugere que o indivíduo construa sua própria trajetória de vida e carreira em vez de executar trabalhos ajustados às suas capacidades e habilidades (Savickas et al., 2009). Tal proposta deriva da teoria de *Life-span, Life-space* (Super, 1980) o *Life Design*² se sustenta na Teoria da Autoconstrução-TAC (Guichard, 2005) e a Teoria de Construção da Carreira-TCC (Savickas, 2005).

Há que se levar em conta que, assim como a própria carreira, este paradigma não se apresenta pronto, tampouco definitivo, sendo possível verificar que estudos posteriores ao “*Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*” (Savickas et al, 2009) também serão estruturas teóricas que irão subsidiar a discussão desta pesquisa. O objetivo do *Life Design* é auxiliar o indivíduo a construir sua carreira por meio da sua própria história e, na sequência, desconstruí-la para reconstruí-la conforme sua identidade, gerando uma construção em conjunto, orientador-orientado, focado em ações para o mundo real (Savickas et al., 2009), perfazendo assim o processo de Construção, Desconstrução, Co-construção e Ação (Savickas, 2011a, 2012, 2015). Dessa forma, o que se pretende com a intervenção baseada neste modelo, é desenvolver a adaptabilidade, a

² Embora o título original apresenta-se como *Life Designing*, publicações recentes (Savickas, 2012, 2015) têm sugerido o uso apenas de *Life Design*. Neste trabalho, a este paradigma será atribuído o último nome.

narratividade e a postura voltada para a ação do indivíduo em relação à sua carreira (Savickas et al., 2009).

Para a realização do processo de intervenção – ou aconselhamento – cinco pressupostos devem guiar o profissional, tais quais: 1) *Contextos ecológicos* em que não se deve levar em consideração somente testes e entrevistas, mas perceber todos os cenários e processos pelos quais o indivíduo passou; 2) *Dinâmica complexa*, que diz respeito à elaboração de estratégias para lidar com as situações de dificuldades ao invés de focar em informações ou conteúdo; 3) *Causalidades não lineares*, que direcionam o olhar do profissional para os conhecimentos especializados em co-construção e acompanhamento de projetos de vida mais holísticos, em vez de conselhos simples para a tomada de decisões vocacionais; 4) *Realidades subjetivas múltiplas* que surgirão por meio das narrativas no processo de (re)construção da carreira do indivíduo em vez de meros fatos ou terminologias com as quais ele não está habituado; e 5) *Modelagem dinâmica*, processo de avaliação do aconselhamento que enfatiza a modelagem de padrões para prever as possíveis configurações estáveis de variáveis, em vez de qualquer variável de um único resultado (Savickas et al., 2009).

Os princípios da adaptabilidade³ de Savickas e Porfeli (2012) podem ser descritos como: *Adaptação* (resultados) sendo os resultados advindos do processo de balanceamento das possibilidades internas e externas, podendo ser medidas via percepção de sucesso, satisfação e desenvolvimento; *Adaptação* (processo) enquanto consequência do processo cíclico de comportamentos adaptativos divididos em Crescimento, Exploração, Estabilização, Gerenciamento e Desengajamento (Savickas, 2005); a *Adaptatividade* enquanto característica de flexibilidade e disposição para mudança; e a

³ Termos provenientes do inglês *adaptation, adapting, adaptativity e adaptability*.

Adaptabilidade enquanto recursos que os participantes dispõem para se posicionarem frente às demandas situacionais.

Em relação a estas, fazem-se presentes os 4C's⁴ (Savickas et al., 2009) das dimensões da adaptabilidade: *Preocupação*, em que o indivíduo está orientado para questões futuras acerca da carreira sem deixar os vínculos com o passado e o presente; *Controle* de carreira admitindo que o processo de decisão parcialmente depende do indivíduo; *Curiosidade* entendida como interesse em conhecer o ambiente com o intuito de descobrir a si próprio e o mundo exterior; e *Confiança* em si e nas próprias habilidades de superar os obstáculos no caminho (Ambiel, 2014; Savickas, 2005, 2011a; Savickas et al., 2009). Dessa forma, “níveis mais altos de adaptação (resultado) são esperados para aqueles que desejam (adaptatividade) e são capazes (adaptabilidade) de executar comportamentos que tratam de mudanças nas condições (adaptação)” (Savickas & Porfeli, 2012, p. 663⁵).

Os elementos estruturais do *Life Design* são: *Temas de Vida* que as redes de apoio servem para orientar as possíveis formas que o indivíduo pode encontrar as habilidades e conhecimentos necessários para desenvolverem suas carreiras, ainda que tal construção seja cada vez mais individual; *Holístico* que permeia todas as funções e papéis sociais que o indivíduo desempenha; *Contextual* que relaciona não só o espaço, mas também o tempo em que a pessoa experiencia e a forma que estas experiências são observadas, interpretadas e incorporadas pelo indivíduo; e *Preventivo*, voltado aos aspectos de proteção não somente antevendo possíveis cenários na carreira que possam trazer preocupações, mas alianças e colaborações que possam minimizar as situações de riscos (Savickas et al., 2009).

⁴ Termos provenientes do inglês *concern, control, curiosity, confidence*.

⁵ Traduzido do inglês pelo autor.

É possível visualizar na Figura 3 as relações dos conceitos atrelados ao *Life*

Design.

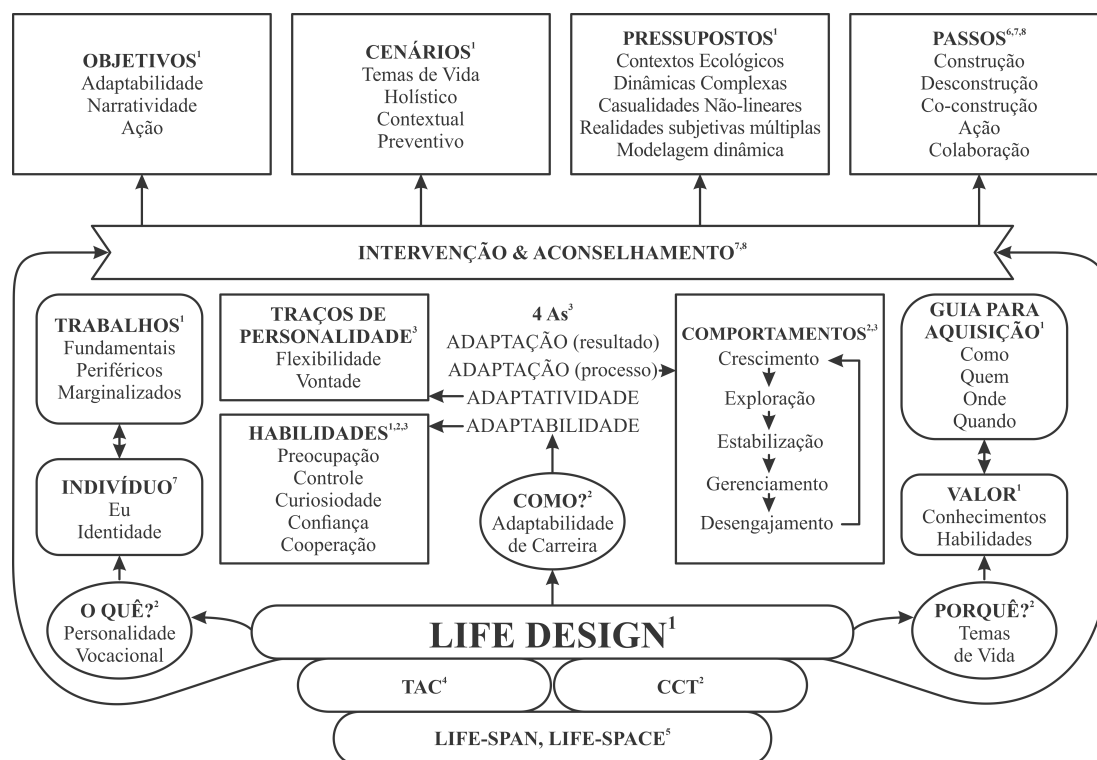


Figura 3. Relações entre conceitos do paradigma do *Life Design*.

Elaborado pelo autor.

1. "Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century" de Savickas, M. L. et al., 2009, *Journal of Vocational Behavior*, 75(3).
2. "The theory and practice of career construction" de Savickas, M. L., 2005, *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70).
3. "Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries" de Savickas, M. L., & Porfeli, E. J., 2012, *Journal of Vocational Behavior*, 80(3).
4. "Life-Long Self-Construction" de Guichard, J., 2005, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2).
5. "A life-span, life-space approach to career development" de Super, D. E., 1980, *Journal of Vocational Behavior*, 16(3).
6. "Constructing careers: actor, agent, and author" de Savickas, M. L., 2011a, *Journal of Employment Counseling*, 48(4).
7. "Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century" de Savickas, M. L., 2012, *Journal of Counseling & Development*, 90(1).
8. "Life-Design Counseling Manual" de Savickas, M. L., 2015.

Outros trabalhos têm incluído mais uma dimensão, tal qual a *Cooperação*, que remete à capacidade de contribuir com outros indivíduos com o objetivo de melhorar o contexto de vida de si e do outro (Ferreira & Coetzee, 2013; Ferreira, Coetzee, & Masenge, 2013; Nota, Ginevra, & Soresi, 2012; Rocha, 2012, 2015).

Usar o modelo de *Life Design* com outros métodos construtivistas de análise também não é novidade. Taylor e Savickas (2016) utilizaram o método de narrativas a partir de desenhos (Taylor & Santoro, 2016) que integram os componentes experienciais e narrativos para maximizar as experiências positivas e significativas de aconselhamento de carreira tanto para o cliente quanto para o conselheiro, e utilizaram também o *My Career Story* (Savickas & Hartung, 2012) para provocar reflexões por meio da expressão narrativa, começando com o “dia dos sonhos no trabalho” a partir dos lemas de vida do cliente. As autoras concluíram que o cliente desenvolverá sua identidade pessoal e profissional construindo novas intenções e significados mais profundos via o uso dos métodos como duas formas de intervenções narrativas na carreira.

É importante registrar o contexto e o momento em que o presente trabalho se desenvolve, dado ser uma pesquisa que discute a interação entre o indivíduo e o mundo do trabalho. Realizada durante o biênio 2018-2019, os setores político, econômico e financeiro foram afetados em proporções globais. O World Economic Forum (2018) discutiu a 4ª Revolução Industrial e como isto afeta tais relações. Esta revolução vem marcada pela presença da tecnologia e pela preocupação na multidisciplinaridade, agilidade nas relações, diversidade de interessados, sustentabilidade de mercados e sociedade. Diante do exposto, o cenário globalizado e tecnológico é pano de fundo para as discussões acerca das possibilidades de carreira para o PEF que serão tratados aqui, mesmo que criticados por Faria Júnior (1997).

1.2 O profissional de Educação Física no Brasil

O Profissional de Educação Física mistura-se com a história da humanidade. Dentre as práticas corporais, pode-se considerar a dança como a atividade mais significativa para o homem, praticada desde 60.000 a.C. de caráter lúdico ou ritualístico

pelos povos paleolíticos. Na sequência, a história da Educação Física enquanto área deste desenvolvimento corporal se inicia na Antiguidade Oriental passando pelo império chinês por volta de 2.700 a.C. com o *Kong-Fou* (a arte do homem), pela Índia com a *hatha-ioga* e Egito com preparação específica militar. No ocidente, os gregos são pioneiros no uso da EF, marcando historicamente este processo de forma pedagógica e indivisível entre corpo, intelecto e espírito (Oliveira, 1994).

Assim, é possível inferir que, durante o desenvolvimento da Educação Física, figurou-se o mestre/guru, ou seja, aquele que ocupava uma posição de detentor do conhecimento teórico/religioso, das habilidades na execução das práticas/técnicas corporais e que, por missão de vida, transmitia tais conhecimentos e técnicas. Concomitantemente, surge a figura do discípulo/aluno, aquele que segue os ensinamentos, aprende e, em algum momento, será treinado para a transmissão e perpetuação destes conhecimentos e habilidades.

Esta relação com os cuidados do corpo por meio das atividades e exercícios físicos progride em diversas culturas ao longo dos anos após a Idade Média e encontra espaço no pós-renascentismo com a institucionalização da EF no ambiente escolar, proposta pelo reformista alemão Johann Bernhard Basedow na escola *Philanthropinum*, em 1774. Baseado nas ideias do filósofo Jean-Jacques Rousseau, a disciplina passa a ser componente curricular com a mesma importância que as demais (Cubberley, 1920).

Desta maneira, o profissional passa a dominar os conteúdos ginásticos, brincadeiras e esportes com finalidades de aplicação pedagógica. Dentro deste contexto, este profissional passa a configurar-se institucionalmente como Professor de Educação Física. A EF avança e se modifica ao longo dos anos sempre com este viés pedagógico. Haja vista que o próprio entusiasta e empreendedor dos Jogos Olímpicos da era Moderna

Sir Pierre Frédy – o Barão Pierre de Coubertain – era um pedagogo e historiador francês apaixonado pela cultura helênica (International Olympic Committee, 2012).

Assim, havendo um novo propósito competitivo a partir da criação dos Jogos Olímpicos em 1896, e o crescente interesse no uso dos exercícios para fins de saúde, o treinamento destas capacidades físicas e habilidades motoras começam a ganhar corpo ao redor do mundo, com ênfase nos Estados Unidos com a criação do *American College of Sports Medicine* em 1954 (Berryman, 1995).

Dessa forma, o papel do Professor de Educação Física vai além dos muros das instituições educacionais, estando presente não somente nas pistas, campos e ginásios, mas também no ambiente acadêmico enquanto pesquisa e formação destes profissionais. Vale lembrar que será utilizado o termo Profissional de Educação Física para todos aqueles graduados, independente da modalidade de graduação cursada. Quando necessário, será especificada a área.

No Brasil, a Educação Física se consolida enquanto profissão regulamentada somente em 1998 com a criação do Conselho Federal de Educação Física (Brasil, 1998b). Assim, aqueles que hoje passam pela formação superior em Educação Física e a tem enquanto ocupação, podem pela Lei 9.696/98 estabelecer vínculo de trabalho e a estes trabalhadores confere-se o título de Profissionais de Educação Física (PEF)⁶.

Porém, a EF já se fazia presente por aqui muito tempo antes. A primeira escola brasileira destinada à preparação de profissionais de Educação Física foi criada em 1910, chamada de Escola de Educação Física da Polícia Militar de São Paulo (Costa, Perelli, & Mataruna-dos-Santos, 2016). Na sequência, em caráter civil começa a funcionar a Escola Superior de Educação Physica do Estado de São Paulo em 1934, que viria fazer parte da

⁶ Existem várias denominações para este profissional como professor, instrutor, etc. Nesta dissertação será utilizado o termo Profissional(is) de Educação Física.

Universidade de São Paulo somente em 1969. E o oferecimento do programa de mestrado passa a ser oferecido somente em 1977 e doutorado em 1989 (Tieghi, 2014).

Embora a história mostre que a EF vem se estruturando ao redor do mundo há muitos anos, é importante ressaltar que no Brasil este processo ainda se encontra em construção. Especialmente quando a Lei 9.696 (Brasil, 1998b) que se reconhece a atividade profissional enquanto profissão é promulgada somente 11 anos após o oferecimento do primeiro programa de doutorado. Isso mostra o descompasso entre a formação profissional acadêmica e a prática profissional.

Em adição, este processo tem se mostrado conturbado por dois motivos centrais: 1) a discussão sobre o que pertence ou não ao escopo de ação deste profissional tendo como exemplo o fato do currículo acadêmico ainda diferir em grande escala entre universidades e faculdades (Almeida, Montagner, & Gutierrez, 2009; Tojal, 2005); e 2) as constantes alterações no âmbito da estruturação acadêmica e do oferecimento dos cursos de graduação em Educação Física (Conselho Nacional de Educação CNE/CES, 2004; Madureira, 2017; Souza Neto, Alegre, Hunger, & Pereira, 2004). Esta estruturação acadêmica se mostra ainda mais divergente quando se trata do oferecimento dos cursos de Educação Física no modelo de Ensino à Distância (Quaranta & Pires, 2013a, 2013b).

Em suma, a atuação na Educação Física terá a saúde e a educação como norte. E, assim, o bacharelado na educação assistemática e a licenciatura sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; Vargas, 2014).

Por isso, dar voz a profissionais de cada área de atuação e entender como eles percebem sua própria carreira faz-se necessário com o intuito de formar identidade, estabelecer parâmetros mercadológicos e iluminar a profissão no que concerne ao seu desenvolvimento. Souza Neto et al. (2004) são enfáticos quando afirmam que a direção de futuros estudos deve pautar-se na essência das relações entre profissionalização,

proposta curricular e mercado de trabalho e não somente como características neoliberais da Educação Física.

Enquanto cenário mercadológico, precisa-se dar atenção à relação oferta-demanda de profissionais para uma profissão. Yildiz (2012) constatou desequilíbrio nesta relação na Turquia, havendo maior número de profissionais no mercado que as ofertas disponíveis de atuação. Um dos principais fatores que causaram tal desequilíbrio para o autor foi o oferecimento de formação superior sem o devido planejamento a partir de abertura de vários cursos de formação.

No Brasil, Proni (2010) enfatiza a falta de estrutura do mercado de trabalho para os profissionais da Educação Física quando comparado com os licenciados e acrescenta que, mesmo com a tentativa de criar uma reserva de mercado via regulamentação da profissão, não foi possível fornecer estrutura para este mercado de trabalho que se encontra em crescimento, tampouco incrementar os níveis de remuneração e condições de emprego.

1.3 A Abordagem Experiencial enquanto aglutinadora de significados

Tradicionalmente, podem ser reconhecidos três paradigmas centrais em Psicologia. Os dois primeiros correspondem, respectivamente, às escolas psicodinâmicas, cuja compreensão do psiquismo está alicerçada no pressuposto de existência de um inconsciente e às escolas comportamentais, que compreendem o ser humano a partir da sua relação com o meio ambiente. A chamada “Terceira Força” aglutina abordagens existenciais-humanistas a partir da oposição ao determinismo das duas primeiras, bem como em função da crença no potencial autodirecional da pessoa, da ênfase no aqui-e-agora e do valor colocado na relação intersubjetiva como condição facilitadora do crescimento (Amatuzzi, 2001; Greening, 1975)

Dentre essas, podem ser citadas a Abordagem Centrada na Pessoa, desenvolvida por Carl Rogers, a Gestalt-Terapia de Frederick Perls e o Psicodrama de Jacob Moreno. A Abordagem Experiencial foi desenvolvida pelo filósofo fenomenólogo Eugene T. Gendlin e os seus primeiros alicerces remontam à sua tese de doutorado de 1958, base daquilo que viria a se tornar a Filosofia do Implícito, e contribuindo com os pilares conceituais da obra de Carl Rogers “*Tornar-se Pessoa*”, publicada em 1961 (Messias & Cury, 2006). Neste momento, a experienciação dá suporte aos constructos teóricos para a Abordagem Centrada na Pessoa de Rogers na sua fase experiencial (Messias & Cury, 2006; Moreira, 2010), além de ter permitido o surgimento da Abordagem Experiencial.

Para Gendlin (1961), a experienciação caracteriza-se como um processo de sentimento que, quando acessado, ocorre no presente imediato, pode ser referido diretamente e guia as (re)conceitualizações do vivido. Além disso, essa experienciação possui significados implícitos e uma carga pré-conceitual organísmica. Por processo de sentimento, entende-se que não se trata de acúmulo de conteúdo definitivo, finito, advindo de experiências, mas sim do que é sentido. Tampouco se resume aos sentimentos comumente conhecidos como raiva, amor ou medo. É tudo que é sentido durante o processo contínuo de experienciação (Messias, 2015).

A ênfase no “aqui-e-agora” justifica-se pelo fato de cada experiência ser única e, mesmo que estejamos lidando com uma mesma situação vivida, a atual não será sentida como a anterior (Gendlin, 1961; Messias, 2015). O conceito de referencial direto destaca-se pelas sensações sentidas pelo indivíduo advindas da experienciação no momento presente. Essas sensações geralmente são acompanhadas de incômodos, que não são possíveis de se explicar, encontrar a origem ou definir aquilo que gera o desconforto num primeiro momento (Gendlin, 1961). A esta sensação atribui-se o nome de *felt sense* (Gendlin, 1978, 1996).

A demonstração nítida de processo é a condução que tal referencial direto guia para a conceitualização. Essa busca pelo novo entendimento se dá num movimento de ir e vir até o indivíduo desvelar aquele novo conceito (Gendlin, 1995). Entretanto, este processo não possui característica finita, pois a partir do momento em que este novo conceito se estabelece, ele é carregado adiante como estrutura vivida para a criação de novos conceitos (Gendlin, 1995).

Essas conceituações e significados estão, na verdade, implícitos e não escondidos. Cada indivíduo possui um potencial para elaborar os símbolos que traduzem esse significado podendo ser palavras, gestos, posturas, etc. e, portanto, somente se tornarão explícitos a partir do momento em que uma simbolização inicie tal processo (Gendlin, 1961; Messias, 2015). E por fim, pré-conceitual porque, ainda que carregue uma refinada precisão implícita (Gendlin, 2012a) ainda não se delimita claramente na consciência, apesar da marcante sensação de que se trata de algo específico. Assim é prévia, sem possuir símbolos ou conceitualizações definitivas e a priori e organísmica pelo fato do conceito fazer parte do indivíduo (Gendlin, 1961).

Como parte do processo, o pesquisador assumirá também uma postura facilitadora, tal qual proposta por Gendlin (1961), uma vez que, a imersão no encontro dialógico se dará por dois profissionais – pesquisador e participante – que possuem vivências sobre o assunto – Carreira e Educação Física. Desta feita, o referencial experiencial se torna adequado para a construção e apreensão de significados, congruente com o modelo teórico do *Life Design* (Savickas et al., 2009)

Adotar a experiência como referencial se alinha com as propostas do Grupo de Pesquisa “Psicologia e Trabalho: Abordagem Experiencial” da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pois entende-se que as relações entre o homem e o trabalho não deixam de ser experiências sentidas, sabidas ou verbalizadas e, quando

acessadas no encontro, despertarão naquele momento os sentimentos e a construção de significados (Gendlin, 1961).

A escolha por este conceito psicológico ocorre principalmente pelo fato da Carreira de Profissionais de Educação Física não se apresentar como um modelo final, concreto e estabelecido. O que se busca é compreender a subjetividade experienciada dos participantes em relação ao assunto carreira profissional, bem como são construídos os significados e trajetórias. Dessa forma, não se trata do conteúdo final, mas sim do processo de criação do significado (Messias & Cury, 2006).

Consequentemente, tais processos vão construindo uma estrutura de significados. E não o contrário. Entende-se que não temos uma estrutura pré-definida para nossas experiências e, sim, nossas experiências e relação com o mundo vão se expandindo e modificando nossas estruturas enquanto organismos (Gendlin, 2012b). Além disso, as novas experiências estão em constante e intrincado criar e recriar significados num movimento de cruzar a nova experiência com as anteriores, chamado de *crossing and dipping* (Gendlin, 1995).

2. Delineamento da pesquisa

2.1. Objetivos

2.1.1 Objetivo Primário

O objetivo desta pesquisa foi apreender os significados e sentidos que os profissionais de Educação Física atribuem às suas carreiras a partir da Abordagem Experiencial.

2.1.2 Objetivos Secundários

- Analisar os possíveis caminhos que os profissionais têm tomado em suas carreiras.
- Integrar possibilidades de análises sobre a carreira por meio de um olhar qualitativo.

2.2 Critério metodológico para pesquisas qualitativas

Embora as pesquisas qualitativas já tenham mostrado seu valor e seu rigor científico, a fim de legitimar tal método enquanto ciência, aplicou-se integralmente o *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ)* (Tong, Sainsbury, & Craig, 2007) de acordo com as normas internacionais para pesquisas qualitativas disponíveis no ANEXO 1.

2.3 Método

Para atender a tais objetivos, esta pesquisa se desenvolveu de maneira qualitativa, cujo valor científico, especialmente na Psicologia, já está consolidado (Andrade & Holanda, 2010; Holanda, 2001, 2006). Portanto, no intuito de apreender a experiência vivida por esses profissionais, somente a pesquisa qualitativa permitiria a busca da

subjetividade nos quais os processos se alteram de acordo com o contexto da expressão do sujeito (Holanda, 1997, 2001).

Assim, foi escolhido o método fenomenológico a partir dos pressupostos do matemático e filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938), em que todo o conhecimento se constrói a partir da subjetividade (Zilles, 2008), colocando o homem como centro desta construção na busca da sua compreensão por meio das suas vivências e dos significados atribuídos por ele às experiências vividas.

Husserl (2008/1977) acreditava que a fenomenologia seria um modo mais apropriado para executar as investigações das Ciências Humanas, ao invés da neutralidade e objetividade característicos das Ciências Naturais. Por consequência, assume-se a intencionalidade do pesquisador, uma vez que este não é neutro neste processo investigativo, exatamente porque possui, antes de tudo, algo que o instiga a buscar respostas.

O método constitui-se na busca pela clarificação da realidade humana (Holanda, 1997) passa pelo interligado processo descrito por Giorgi (1997): *Descrição* proposta no campo das pesquisas qualitativas (Creswell, 1998) e diferente daquela proposta por Martin Heidegger (1889-1976) cuja descrição se apoia na interpretação (Giorgi, 2007); *Reduções fenomenológicas* como sendo a postura de observar as coisas (fenômenos) tal qual elas se mostram tendo a *epoché* como atitude de colocar o mundo entre parênteses, sem pré-julgamentos ou pré-conceitos estabelecidos (Giorgi, 2007); e busca pelas *Essências* como sendo os elementos significativos que surgem do fenômeno (Husserl, 2008/1977).

2.4 Instrumentos

Enquanto recurso para elaboração de significado das experiências, foram elaboradas narrativas compreensivas a partir de encontros dialógicos (Brisola, Cury, & Davidson, 2017). Estas narrativas têm sido um recurso amplamente utilizado pelo grupo de pesquisas “Atenção Psicológica Clínica em Instituições: prevenção e intervenção” e publicada em diversos trabalhos (Brisola & Cury, 2015; Brisola, Cury, & Davidson, 2017; Campos & Cury, 2009; Cury, 2015; Miranda & Cury, 2010; Mozena & Cury, 2010; Oliveira & Cury, 2016).

O encontro dialógico é o momento em que o pesquisador, em contato com o participante da pesquisa, o convida para refletir sobre determinado fenômeno (situação vivida). A partir deste diálogo o pesquisador, que não é um mero entrevistador a coletar informações, descreve, após o encontro, como os elementos verbais e não verbais o afetaram e de que maneira estes elementos causaram tal efeito. Assim, o pesquisador é o interlocutor da experiência do indivíduo pesquisado, revelando a intersubjetividade do processo sem negar a intencionalidade (Brisola et al., 2017; Finlay, 2009). A partir dessa relação intersubjetiva, impregnada na experiência do pesquisador, criam-se significados (Gendlin, 1961).

Brisola et al., (2017) preconizam que um encontro dialógico não é uma entrevista, seja estruturada ou semiestruturada. Para esses autores, a ação de instigar o indivíduo se dá a partir de uma pergunta norteadora. Neste caso, a pergunta feita para os participantes foi: *A partir da sua experiência na área, o que você tem sentido em relação à construção de uma Carreira na Educação Física?*

Enquanto processo experiencial, não se utilizou gravação de mídia durante o encontro, uma vez que ao realizar a narrativa a partir de tal gravação, esta não seria mais aquela captada do encontro dialógico, mas sim da gravação (Brisola et al., 2017).

Interessa o registro experiencial que segue funcionando implicitamente no pesquisador, a partir do qual se pode produzir compreensões muito mais completas (Gendlin, 2009a, 2009b).

Após o encontro, o pesquisador deve elaborar uma narrativa na qual devem conter os elementos do encontro que mais impactaram nele. Ao término da escrita, esta narrativa deve ser apresentada para outros profissionais da área, previamente qualificados, com o objetivo de evitar contradições e vieses. Este processo deve ocorrer quantas vezes o pesquisador entender necessário. Após a confecção de todas as narrativas, elabora uma narrativa síntese em que se discute as essências provenientes dos encontros com os elementos significativos apreendidos pelo pesquisador/interlocutor (Brisola et al., 2017).

2.5 Participantes

A escolha dos participantes baseou-se na complexidade e pluralidade humana de percepção e significação. Embora os participantes tenham sido selecionados por conveniência, buscou-se intencionalmente: equivalência de PEF do sexo masculino e feminino; diversidade de atuações práticas nas múltiplas áreas da Educação Física, mesmo com a presença de pluriempregos (Both et al., 2014, 2013; Mendes & Azevêdo, 2014; Silva & Nunez, 2009); desconhecimento da história profissional dos indivíduos por parte do pesquisador; e profissionais que não possuíssem relacionamento direto com o pesquisador.

Geograficamente, existem participantes que fazem parte de duas regiões do interior do estado de São Paulo e outro da capital. O número de participantes justifica-se pela presença de elementos que surgiram nos encontros e, posteriormente nas narrativas constituindo assim, a saturação das essências (Brisola et al., 2017; Giorgi, 1997) que serão

discutidas na sequência. Na Tabela 1 é possível ver um panorama geral sobre os participantes.

Tabela 1
Identificação dos Participantes

| N | Indivíduo | Sexo | Idade | Ano de graduação | Tempo de atuação* | Área(s) de atuação |
|---|-----------|------|-------|------------------|-------------------|-----------------------------|
| 1 | D | M | 37 | 2004 | 19 | Empreendedorismo / Academia |
| 2 | A | F | 35 | 2011 | 8 | Academia |
| 3 | N | M | 47 | 2001 | 22 | Coordenação / Academia |
| 4 | I | F | 46 | 1994 | 29 | Coordenação / Natação |
| 5 | E | F | 49 | 2008 | 15 | Empreendedorismo / Academia |
| 6 | L | M | 40 | 2000 | 23 | Escolar / Ensino Superior |
| 7 | Z | M | 40 | 2003 | 19 | Ensino Superior |
| 8 | V | F | 56 | 1983 | 36 | Escolar |

*valor em anos. Contagem relativa ao ano de 2019 e considerando que todos trabalharam, de alguma maneira, desde o seu primeiro ano de graduação. Elaborado pelo próprio autor.

2.5.1 Critérios de inclusão

- Profissionais que possuíssem graduação completa em Educação Física nas modalidades Licenciatura ou Bacharelado.
- Ter, no mínimo, cinco anos de experiência comprovada nas áreas: *técnica* (ou seja, dar aula em escolas, clubes, academias de ginástica etc.); *acadêmica* (no que diz respeito a professores universitários que tenham passado pelo processo de mestrado e/ou doutorado); *administrativa* (em que ocupam cargos supervisão e/ou liderança sem obrigatoriamente dar aulas); e *empreendedora* (em que o indivíduo é o principal responsável pela tarefa de colocar uma ideia de negócio em prática, sem a obrigatoriedade de dar aula); todas elas vinculadas à Educação Física.
- Estar atuando na área no momento do encontro dialógico.
- Assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, conforme ANEXO 2, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas sob o CAAE 11091019.7.0000.5481.

2.5.2 Critérios de exclusão

- Encontros que resultem em discussões que não apresentem a temática da carreira como eixo central.

2.6 Procedimento

O primeiro contato com D foi feito através da mídia social LinkedIn e, posteriormente conversamos via WhatsApp. Embora o pesquisador tenha trabalhado junto de D há pelo menos 15 anos, o tempo e a distância fizeram o contato de outrora ser diminuído. A intencionalidade deu-se pelo caráter empreendedor de D.

O contato com A, embora o pesquisador a conhecesse, o convite foi feito por intermédio do marido, cujo acesso do pesquisador é mais frequente. A intencionalidade do convite justifica-se pela forte presença em atividades de academia e, inegavelmente a sua gravidez.

O primeiro contato com N foi via WhatsApp, sendo este um indivíduo indicado por outro profissional, ao qual o pesquisador não conheceria de nenhuma forma. O interesse neste profissional constituiu em seu cargo administrativo.

I já trabalhara no mesmo local que o pesquisador há mais de 10 anos atrás, a retomada do contato com ela veio a partir da sua necessidade de indicação profissional, sendo o convite para a pesquisa feito posteriormente, via WhatsApp. O cargo de liderança de I foi o motivador do convite.

E participou brevemente em um programa no qual o pesquisador fora responsável e o contato ocorreu via WhatsApp disponibilizado nas mídias sociais do seu empreendimento e a característica empreendedora de E derivou o convite.

A relação entre o pesquisador e L reside no fato da amizade e com outro profissional conhecido por ambos. Até o momento do encontro, o pesquisador não nunca

tivera nenhum contato com L. O convite foi realizado via WhatsApp, após L consentir e fornecer seu número de contato para o profissional comum aos dois.

O pesquisador e o participante Z possuem relação de trabalho no mesmo contexto, porém em funções distintas e em diferentes momentos históricos. Após 3 anos sem qualquer comunicação, o contato foi realizado via e-mail institucional, ligado à sua atual posição laboral.

Após o aceite do convite, o pesquisador se encontrou com os participantes de acordo com suas preferências de local, horário e conveniência, informou novamente sobre a temática da pesquisa, riscos e condições da pesquisa e solicitou a assinatura do TCLE. Por conseguinte, direcionou-se ao participante a questão: *A partir da sua experiência na área, o que você tem sentido em relação à construção de uma Carreira na Educação Física?*

O pesquisador instigou os participantes a refletirem tais processos, sem induzi-los a respostas esperadas, deixando-os livres para discorrerem e elaborarem suas linhas de pensamentos.

Logo após cada encontro, o pesquisador elaborou a narrativa compreensiva descrevendo o encontro e colocando os elementos mais impactantes sobre a experiência do participante, sendo o pesquisador um interlocutor das elaborações dos participantes. Após a confecção da primeira versão de todas as narrativas, o pesquisador apresentou-as ao grupo “Psicologia e Trabalho: Abordagem Experiencial” da Pontifícia Universidade Católica de Campinas para análise. Como consequência dos comentários do grupo, o pesquisador elaborou a segunda versão das narrativas e a narrativa síntese apresentadas a seguir.

2.7 Riscos

Os encontros dialógicos apresentam riscos considerados baixos, por tratar-se de procedimento validado cientificamente. Entretanto, constituiu-se um processo de autorreflexão e, sendo assim o pesquisador esteve à disposição para orientações e encaminhamentos, caso fossem necessários.

2.8 Benefícios individuais e sociais

Por tratar-se de uma pesquisa em que o diálogo entre participante e pesquisador ocorreu em um encontro dialógico, os participantes foram imediatamente beneficiados pela própria oportunidade de reflexão e ressignificação de experiências.

Enquanto benefício social, acreditou-se que os resultados e discussões encontrados nesta pesquisa pudessem, de alguma maneira, contribuir para a construção de carreira de toda uma classe profissional.

2.9 Relação entre pesquisador e os participantes

Em se tratando da intencionalidade da consciência estabelecida por Husserl (2008/1977), não seria possível desconsiderar que este sentido atribuído pelo indivíduo participante é construído no contexto das relações intersubjetivas que se desenvolveram com o pesquisador, aqui por meio do encontro dialógico. Tal construção dos significados a partir do encontro dialógico e do uso das narrativas compreensivas propostas por Brisola et al. (2017) é coerente, para que o pesquisador conheça o campo a ser pesquisado.

Dados a intencionalidade e o conhecimento do universo dos fenômenos a serem estudados, o pesquisador possui diploma em Licenciatura Plena em Educação Física (2004-2007), duas especializações, uma pós-graduação *latu sensu* e atua na área desde o primeiro ano de curso enquanto estagiário. Além disso, tem experiência profissional em

três das quatro áreas delimitadas por Voltan e Messias (s/d) em âmbito nacional e internacional. Possui também graduação em marketing e atualmente é integrante do programa de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e professor universitário em nível de graduação e pós-graduação *latu sensu*.

Ainda que estando em processo de saída da profissão de Educação Física, o pesquisador conduziu os encontros dialógicos sem induzir os participantes a qualquer tipo de viés, realizou a escrita das narrativas, buscou os elementos significativos e estruturais das experiências junto aos participantes, discutiu a partir do da Abordagem Experiencial e relacionou os achados com o paradigma do *Life Design* (Savickas et al., 2009) e outros interlocutores.

2.10 Sumarização da pesquisa

Na Figura 4 é possível visualizar de maneira sintetizada as estruturas teóricas que foram utilizados neste trabalho e a forma que eles dialogaram entre si e com seus interlocutores.

Área de Conhecimento

- Psicologia

Sub-área

- Orientação Profissional e Carreira

Assunto

- Carreira e Educação Física.

Objetivo

- Apreender os significados e sentidos que os profissionais de Educação Física atribuem às suas carreiras a partir da Abordagem Experiencial.

Método

- Fenomenologia (Husserl, 2008/1977) para a compreensão do fenômeno Carreira e Educação Física.

Recurso para produção de sentido

- Encontro dialógico e confecção de narrativas compreensivas (Brisola, Cury e Davidson, 2017).

Pergunta-norteadora

- A partir da sua experiência na área, o que você tem sentido em relação à construção de uma Carreira na Educação Física?

Participantes

- 8 profissionais de Educação Física.

Abordagem

- Experiencial (Gendlin, 1961) para a construção do significados de carreira a partir das experiências e relação pesquisador-participante.

Referencial teórico para discussão

- *Life Design* (Savickas et al. 2009).

Figura 4. Desenho Metodológico.
Elaborado pelo próprio autor.

3. As narrativas enquanto resultado

As narrativas a seguir estão exatamente na ordem em que os encontros ocorreram.

3.1 Narrativa 01 – Codinome: D

Embora tenha aceitado o convite rapidamente, a incompatibilidade de agenda foi um agravante. Entretanto, finalmente conversamos durante término de sua última aula numa sexta-feira em academia. D e eu trabalhamos juntos no início de minha carreira enquanto PEF. Ele me deu a mão e me ensinou. Tal atitude perdura até hoje, como pude presenciar mais uma vez durante nosso encontro.

Formado em Educação Física, estudou um ano de cursinho após o término do ensino médio e escolheu os fósseis como objeto de estudo. Durou apenas seis meses. A escolha seguinte: o estudo do corpo humano na EF, na qual “acertou em cheio”, mesmo não tendo maturidade para entender na época como era o ensino superior, pois não sabia que o curso era dividido em semestres. Estamos falando do início 2001 e na verdade, nem a própria EF estava estruturada enquanto currículo acadêmico e/ou possíveis horizontes profissionais. Momento este de total construção da profissão pós-decreto da Lei 9.696/98.

A escolha pela EF foi a total contragosto do pai, que projetava o Direito como profissão para o filho. Em tempo, esta figura paterna é ponto chave nas decisões, atitudes e processos que seguem nesta narrativa.

O rigor do pai expressado em condições do tipo “se fizer isso eu arrebento os seus dentes” são carregados de retidão, ética e moral, segundo D. Ou ainda “vai ganhar dinheiro como pra se sustentar?” quando optou pela primeira faculdade. Estereótipo clássico dos *baby-boomers*.

Ainda havia clientes e funcionários no momento do nosso encontro. Entretanto, D se mostrou sempre pronto para ajudar e fazer coisas novas e não se importou que outras pessoas ouvissem nossa conversa. Ao contrário, fez questão que um dos seus professores ficasse junto de nós e prestasse atenção na conversa, uma vez que, mesmo inquieto, está confortável com sua história e condições que lhe foram impostas durante sua carreira. Esse é o jeito de D de ensinar, compartilhando experiências.

Conversamos por duas horas e as ênfases das minhas impressões que seguem foram ilustradas com diversos exemplos de fatos ocorridos na sua trajetória. Típico de professor.

Aos olhos D, aquele rigor advindo do pai é um dos pilares que ele próprio entende como fundamentais para a construção de uma carreira. Tal qual a Educação, daquela que se aprende em casa. Do que é certo e do errado. Do simples olhar do pai que sinaliza a insatisfação ou o desgosto. Da obrigação antes da diversão. Do cumprir o compromisso e honrar o nome. Esta Educação é a base de valores e conduta em uma profissão e assim é responsável pela forma que se conduz uma carreira. Sem isso, nada seria possível.

Expressou que sabia que queria fazer EF quando se matriculou e acreditou que “deu sorte” por isso também, mesmo não tendo acertado na escolha anterior. Julgou importante o processo decisório no momento da escolha da profissão, mas entende também que o sucesso é consequência da Educação (nas suas 2 frentes).

O outro pilar é a Educação que recebemos formalmente no âmbito acadêmico, com os conteúdos que são primordiais e que caracterizam a prática profissional. De aspecto organizacional e com viés conteudista e profundo. Educação da cátedra. Das cadeiras acadêmicas de ponta. Do mérito. Incisivo desta maneira e exemplo disso são as três especializações que possui.

Mesmo que não tenha assumido como pilar, firmou como sendo uma característica própria a Vontade e, se remexendo na cadeira, gesticulou com as mãos como quando se traz alguma coisa de dentro do abdômen. Explicou que essa era uma vontade de fazer as coisas direito, o melhor possível, pois se sente insatisfeito e incomodado com o “meia-boca”, das coisas feitas de qualquer jeito.

Também não assumiu como pilar, mas acredita que estender a mão para o profissional que está começando foi outro fator primordial para carreira. E tal prática foi comprovada no encontro, uma vez que havia um professor recém-formado trabalhando com ele. Dessa forma, esse gesto de acolher os novatos e compartilhar conhecimento reforça o uso dos Valores como guia para suas atitudes. Entretanto, D ressalva que a ajuda que recebeu de outras pessoas foi graças à busca e exposição do interesse dele próprio.

Adoeceu de forma severa quando foi abalado por um revés em um dos empregos. Não pelo episódio ocorrido, mas por acreditar que falhou por não perceber condutas antiéticas de terceiros. Fez questão de enaltecer que superou o revés com a ajuda da esposa, a pessoa que regula sua ansiedade de fazer as coisas e o traz de volta para a realidade quando seus pensamentos são mais rápidos que os passos. E, neste movimento trouxe uma vez mais os conceitos de Família e códigos de ética e conduta para o encontro através de socos na mesa para marcar a firmeza dessa base.

Com a vasta experiência profissional na área, estudou e trabalhou direta ou indiretamente com grandes nomes do Esporte e da Educação Física do Brasil e tem certeza que os pilares ditos anteriormente são a causa para que isso tenha acontecido na sua carreira.

Da mesma forma acredita que o mercado não é o fator determinante para o negócio (Profissional) Educação Física. Deixa claro que exerce influência, mas pra ele depende

do profissional e da sua educação (as duas) saber se ajustar ao mercado, uma vez que a EF ainda é um campo muito vasto para aqueles que estudam e se dedicam com vontade.

Aos 37 anos, casado e pai de 2 meninas e 1 menino, replica os mesmos passos do pai em relação ao rigor com a educação dos filhos. Está satisfeito com o ponto da carreira em que se encontra nos diversos trabalhos que executa atualmente. Porém, acredita que mesmo que faça outras coisas, todas elas estarão vinculadas com a alguma área da Educação Física.

3.2 Narrativa 02 – Codinome: A

Grávida de 5 meses do segundo filho, A aceitou prontamente falar sobre sua carreira e logo marcamos o encontro. Sobre a gravidez, esta “ainda” não afetou sua performance enquanto professora de ginástica, mas afirmou que a energia de agora já não é mais a mesma de antes. Porém, a pior situação sobre a gravidez aconteceu quando ficou sabendo que o diretor de um dos seus empregos falou: “precisamos comprar pílulas e camisinha pra essas meninas”. Por outro lado, o outro diretor propôs, no mesmo momento do anúncio, alterar suas aulas para que o período da gravidez não lhe sobrecarregasse. Deixou claro que ao término da licença não volta mais para as obrigações no primeiro lugar.

De fala direta, trata as questões do trabalho, vida conjugal e filhos com firmeza e sem rodeios. Preto no branco. Acredita que tenha entrado tarde no curso de EF, mas as situações de vida na época não permitiram que fosse diferente. O sonho era cursar medicina, mas não poderia sustentar a vida universitária de período integral. Precisou de um trabalho que pudesse financiar o ensino superior e quando conseguiu a vaga no setor administrativo de um hospital psiquiátrico descobriu o lugar em que gostaria de trabalhar por toda a vida. Sempre teve no corpo humano o interesse em se aprofundar nos

conhecimentos e ficou na dúvida entre os cursos de Educação Física, Fisioterapia e Psicologia, uma vez que o trabalho havia lhe mostrado tais possibilidades.

O primeiro filho de 6 anos participou do encontro de quase duas horas de duração, sem interromper ou atrapalhar o diálogo. Prova do rigor dos pais na educação.

Inquieta, talvez por conta da proeminente barriga ou pela cadeira desconfortável, disse que o impacto da segunda gravidez na vida profissional veio por conta da dedicação à maternidade, pois recusa-se a trabalhar à noite e depender da “ajuda” de terceiros, possivelmente pela educação rígida que recebera, em que sua própria mãe lhe dizia: “Quando começar alguma coisa, tenha certeza que você é capaz de fazer sozinha”, disse apontando o dedo indicador para mim, imitando o gesto da sua mãe enquanto pronunciava a sentença.

Mesmo que, abandonar um dos empregos possa afetar a área financeira da família, A está mais preocupada com a educação dos dois filhos neste momento. Deixando, deliberadamente e de comum acordo com o marido que também PEF, a carreira em suspensão.

Não acredita que estas questões sejam exclusivas das profissionais da EF, mas de todas as mulheres que, se optarem pela maternidade, em algum momento da vida terão que abdicar de alguma maneira da sua carreira. Completamente diferente dos homens, que “de noite dormem e quem fica com a criança é a mãe”.

Não enxerga a carreira EF como um problema e não se vê fazendo outra coisa. Porém, sua insatisfação hoje é o fato de precisar deslocar-se entre os empregos para trabalhar poucas horas e com longos intervalos. Tal questão afeta sua qualidade de vida, pois não consegue se dedicar aos afazeres domésticos, à maternidade e ao trabalho de forma eficiente, uma vez que está sempre à mercê do relógio. Não se importaria, por exemplo, de ministrar mais aulas – o que significa trabalhar mais – e ficar em apenas um

emprego, daqueles com horários fixos de entrada e saída, de carteira assinada e finais de semana livres.

Para isso, buscou na pós-graduação em educação infantil uma possibilidade de trabalhar no ambiente escolar com intuito de atender esta necessidade de um trabalho em um único lugar. Mais “conservador”, no seu ponto de vista. O motivo é que as aulas de ginástica em academias não lhe satisfazem mais. Do ponto de vista financeiro é muito interessante, mas profissionalmente não se vê fazendo isso por mais tempo. Talvez pela energia que já não possui como antes.

Há 9 anos trabalhando na área, sempre se dedicou à saúde dos seus alunos, tendo os idosos como público-alvo. Para ela, não importa a espessura da perna de “paniquete”, e sim, os resultados nos exames clínicos de seus alunos e o bem-estar que o exercício físico lhes promove. Comenta com orgulho e os olhos brilhando que tem satisfação quando os alunos se sentem bem e evoluem nos seus exames por conta das suas aulas.

Aos 35 anos, afirma que acertou na escolha pela EF e que não irá abandonar a profissão. O sonho agora é voltar a trabalhar no hospital psiquiátrico. Óbvio que, ministrando sessões de Educação Física, pois A consegue ver a expressão de alegria genuína nos olhos de cada interno. E esse é o motivo pelo qual ela se tornou PEF.

3.3 Narrativa 03 – Codinome: N

Depois de várias tentativas de conciliarmos as agendas, o feriado foi a melhor solução para me encontrar com N via Skype. Pois, em sua rotina cheia de reuniões e metas, N precisa conciliar o tempo entre suas funções administrativas de coordenador de equipe de ginástica em uma academia na cidade de São Paulo e gerenciar conflitos com clientes, professores e seu chefe.

Embora não tenha participado lado a lado na tela, a esposa ouviu o encontro todo e em alguns momentos foi possível ouvir seus comentários, como uma espécie de guardião. Em duas horas de conversa, N resgatou sua trajetória a fim de encontrar respostas para a pergunta que lhe fiz e pensar sobre sua carreira. Formado na área da comunicação, recordou que já fazia apresentações e ministrava aulas de artes marciais e, assim, a Educação Física foi a segunda formação acadêmica. Lembrou-se de buscar o curso em 1998 com o intuito de aprender sobre os aspectos biológicos e de treinamento da formação. Ainda que, neste mesmo ano a profissão passaria ser regulamentada, N estava preocupado com importância das formações acadêmicas para trabalhar melhor.

Entretanto, um acidente durante uma apresentação de luta trouxe consequências para sua trajetória que não podia imaginar. Mesmo diante da gravidade do acidente e da demorada recuperação, decidiu seguir perseverante com a nova profissão.

Desde recém-formado, experimentou vários métodos de treinamento que chegavam no país por meio de empresas especializadas e aperfeiçoou-se em muitos deles, contando empolgado ao se lembrar da época. Neste período já se direcionava para cursos relacionados às aulas de ginástica dentro do ambiente das academias. Trabalhando em uma academia na cidade vizinha da capital de uma grande metrópole, possuía um certo conforto, conta com uma expressão de “dono do pedaço” no rosto, pois era de família muito conhecida na cidade e as exigências não lhe eram altas nesse local. É importante ressaltar que o fato de estar muito próximo desta metrópole facilitou o acesso às novidades, pois naquela época a internet ainda não estava tendo a quantidade de informações sobre o assunto. É importante também frisar que N sempre olhou para o mercado com atenção para encontrar as tendências no mercado *fitness*.

Depois de respirar fundo, contou que, após o casamento, mudou-se pra capital enquanto ainda trabalhava na cidade natal e, quando foi deixar seu currículo em uma

grande academia, acreditou que as “panelas” acabariam fechando as portas para ele. Entretanto, por conta dos cursos que fez, seu *networking* garantiu o acesso à essa academia e logo se deparou com uma crescente carga horária, mesmo enfrentando algumas dificuldades iniciais de adaptação com o novo público. Neste ponto, foi enfático sobre a importância de realizar cursos e conhecer pessoas para se posicionar no trabalho.

Ponderou que, no novo local de trabalho, encontrou algumas condições que possibilitaram o seu desenvolvimento. Do ponto de vista estrutural, equipamentos de última geração facilitavam o trabalho dos professores. Já no aspecto organizacional, a academia possuía uma mentalidade de gestão totalmente voltada para os negócios, com departamentos direcionados para as mais diversas áreas, sempre focada em resultados para os investidores. Dentre estes departamentos, havia um voltado para o treinamento dos estagiários/professores/coordenadores e um plano de carreira em que cada um poderia se desenvolver.

N conta que ter estes processos bem determinados facilitou o entendimento das suas ações dentro da empresa e quais direções poderia avançar profissionalmente, uma vez que sabia exatamente o que estava sendo solicitado e o que estava sendo cobrado. Além disso, afirmou que estes treinamentos lhe deram uma visão da Educação Física que não se aprende na faculdade. Não somente os conteúdos específicos da área, mas sim treinamentos que abordam principalmente o serviço deste profissional na esfera do atendimento ao cliente.

Outro ponto que fez diferença no desenvolvimento da carreira de N foi uma dieta mais regrada e uma certa “religiosidade” no cumprimento de um treinamento físico em que seu corpo assumiu uma estética que resultou no aumento de aulas para ministrar e reconhecimento de outros profissionais que passaram a olhá-lo com admiração e não mais com um certo “desprezo”.

Mas este alto volume de aulas de ginástica que ministrava, nas quais ele afirma que não tinha “moleza”, atreladas às sequelas do acidente do tempo da faculdade promoveram um certo desgaste em N e, assim, suas ações e estratégias voltaram-se para a posição de coordenação.

Depois de muito tempo neste cargo, N diz-se competente na gestão de pessoas e acredita que poderia trabalhar em qualquer lugar na função, guardadas as devidas considerações técnicas das áreas. Também acredita que, salvo as condições de esportes de rendimento, o atendimento pode ser equiparado em importância quando comparado ao conhecimento técnico dos professores.

Se ajeitando no sofá o tempo todo e não deixando a tela do computador na mesma posição por mais de 5 minutos, a linguagem corporativista e técnica da Educação Física está presente em cada sentença de N, numa mistura eloquente e firme. Aos 47 anos, não se vê mais dando aulas – o corpo lesionado e a idade não permitem a manutenção da intensidade – e afirma que os desafios da gestão de pessoas, mesmo com algumas demandas aborrecedoras, é a função que projeta para os próximos anos, inclusive permeado pelas instabilidades do mercado neste momento em que vivemos.

3.4 Narrativa 04 – Codinome: I

Após aceitar o convite prontamente, combinamos o encontro num café e sem atrasos já estávamos conversando. Envolvida com a Educação Física há 29 anos, I confessa que ainda é um esforço grande estar ali falando em nosso encontro. Para ela, dar aula é mais fácil, mais gostoso. Os anos de experiência na área a tornaram coordenadora de natação em uma clínica e a piscina está presente na sua vida profissional desde o primeiro ano da faculdade.

Mãe de 3 homens – hoje adultos – sente orgulho da profissão que construiu, especialmente porque mudou de cidade logo após a primeira maternidade – gêmeos – e recém-formada. Contou que o processo foi “fluído” e que as coisas aconteceram naturalmente. Porém, logo no início da nossa conversa, deixa claro: “faculdade não faz ninguém, só depende do aluno”. Claro que é importante a formação educacional de qualidade, mas o profissional é o responsável pela sua carreira. Atribuiu mais tarde a este processo o nome Dedicção. Além disso, frisou que para se desenvolver profissionalmente é fundamental a capacidade do relacionamento com as pessoas, especialmente com os alunos, e estas características não se aprendem na cadeira da faculdade.

Pareceu um pouco tímida, mesmo estando hoje na coordenação e tendo que lidar com os mais diversos assuntos técnicos-administrativos. Entretanto, revelou que estava muito agitada e ansiosa pelo encontro e que queria muito participar. Foi possível verificar tal afirmação quando buscava as melhores palavras para explicar algo ou quando queria dar algum exemplo sobre o que estava falando.

Sobre exemplos, citou várias vezes a figura do pai, cuja dedicação no cuidado com as pessoas na profissão foi modelo inegável para a construção da carreira de I. “Dê o seu máximo e, se não está contente, busque outra coisa” é o que diz para seus subordinados, parafraseando o pai.

Prova disso é a dupla função que exerce como coordenadora e professora de natação. Confessou que a energia de hoje já não é mais a mesma dos tempos de faculdade e que, dar aulas “só mais uns 10 anos, porque a vida do professor é muito desgastante e não dá mais pra ficar 10 horas na água dando aula”. Mas sempre alerta seus estagiários e professores que se querem alguma condição financeira melhor “precisa trabalhar os 3 turnos” por conta da baixa remuneração na profissão, e logo emendando o ensinamento

do pai descrito acima. Outro ensinamento paterno é a questão de manter-se atualizada. E assim, busca constantemente aqueles cursos que lhe auxiliam nos processos administrativos e de comunicação, pois acredita que existe muitas coisas para aprender nas relações interpessoais com sua equipe de trabalho e com os clientes/alunos, sendo este o seu maior desafio atualmente.

A fluidez na carreira pode ser expressada em todos os cargos voltados para a natação que ocupou desde 1991 e pelos poucos locais em que trabalhou – está há 15 anos na mesma empresa –. I acredita que tal linearidade é resultado da junção da dedicação e comprometimento com a profissão. Porém, disse não possuir pretensões empreendedoras, uma vez que a soma das atitudes acima faz com que os envolvidos suponham que ela faça parte do grupo de sócios na empresa.

Conta com orgulho e lisonja que a sua trajetória serviu de exemplo para o marido e para um dos filhos, que decidiram seguir a mesma profissão. O marido, buscando sua formação em EF após os 40 anos de idade e o filho como primeira formação acadêmica.

Aos 46 anos, está satisfeita com a posição em que se encontra e não pensa, de forma alguma, sair da área. Estando hoje muito mais voltada para as demandas administrativas, afirmou que tudo o que aprendeu e aprende na carreira de Educação Física reflete na sua vida pessoal, no relacionamento com o marido e com os filhos.

3.5 Narrativa 05 – Codinome: E

Depois de aceito o convite, no dia seguinte estávamos nos encontrando. De fala calma e centrada, conversamos em sua sala de atendimento durante 40 minutos. Em nosso encontro, E pareceu confortável com alguns pontos do que fez durante a carreira, mas não quis se aprofundar no que tange à sua vida pessoal.

Formada em EF desde 2008, passou por diversos empregos e confessou que a EF sempre foi seu sonho. Disse que já “dava aulas” antes de entrar na faculdade e tinha certeza que era isso que faria pro resto da vida, mas “na minha cabeça, naquela época, eu era muito velha pra entrar na EF”. Duas tentativas anteriores de formar-se no curso de Administração fracassaram e, quando surgiu a oportunidade de cursar EF na cidade em que morava, não teve mais dúvidas: “Vou fazer e pronto”.

Então, aos 28 anos de idade, recém-divorciada e com um filho, entrou no curso que sempre fora sua “paixão”. O corpo humano lhe fascinava e logo no primeiro semestre já estava trabalhando na área. Afirmou que não projetou uma carreira, mas que as coisas foram acontecendo porque amava o que fazia. Não aquele amor romântico fantasioso ou aquele incondicional em que você se sujeita a tudo e se martiriza, mas o amor no qual você se entrega e se dedica. Exemplo desta dedicação é o senso de “dona” que sempre assumiu nos locais pelo qual trabalhou.

Durante sua formação acadêmica, realizou incontáveis cursos na área de ginástica/academia. Consequentemente, comentou que nunca encontrou problemas quando foi procurar locais para trabalhar, pois “dava aula de tudo”.

Embora muito calma e contida em sua cadeira, seus olhos brilharam quando lembrou-se da época de faculdade, a “mais feliz”, por conta da intensidade em que estava vivendo a profissão que sempre quisera. O que lhe causava desgosto era o fato de ter que negociar as mensalidades por conta da baixa remuneração. Mesmo não se importando com os discursos dizendo que “na EF paga mal”, acredita, ainda hoje que “se você é bom, uma hora vão te pagar bem por isso”.

Se mostrou incomodada e esquivou quando lembrou que durante um dos trabalhos ficava longe do filho aos finais de semana e, mesmo que tal fato tenha ferido um pouco a relação, não faria diferente, pois sempre haverá sacrifícios.

O “sucesso” que tem hoje na profissão, atribuiu à sua própria Vontade de trabalhar, dar aula e fazer as coisas, mesmo que a maturidade tenha sido um fator que contribuiu muito quando ingressou na carreira.

Continua investindo na sua formação, fazendo mais cursos e garante que ainda tem muita coisa para explorar no mercado. Investe também na estrutura do seu estúdio de ginástica sem se importar com as tendências do mercado, pois acredita na competência do seu trabalho e que depende somente dela as coisas darem certo.

Com 49 anos de idade, E encontra-se satisfeita com a EF e está passando por uma fase de reorganização no trabalho para continuar na carreira. Não se vê fora da EF, pois “me arrepia quando estou dando uma aula boa” comenta com brilho nos olhos novamente. Óbvio que isso não acontece o tempo todo, mas é a sua principal motivação. Entretanto, está saturada de algumas coisas que vêm junto com os atendimentos. Confessa que “trabalhar com pessoas pode ser maravilhoso, mas tem momentos que sugam muita energia que eu não quero mais”.

3.6 Narrativa 06 – Codinome: L

A dificuldade de agendarmos o encontro não minimizou o entusiasmo em fazer parte da pesquisa, pois sabe das dificuldades do processo de pós-graduação. O convite foi aceito prontamente via mensagem e, muito disposto, L me recebeu em seu condomínio no início da noite. Após duas horas de conversa, L resgatou os caminhos que percorrera como quem busca na memória os elementos para responder a minha pergunta. Sempre que encontrava uma pedra fundamental, fazia questão de ressaltar sua importância na construção de uma carreira sólida e de sucesso, assim como autodenominou a sua própria.

Formado em EF desde 2000, acreditou desde o momento da escolha pelo curso que educar seria a sua missão de vida. Ainda não sabia como isso tudo aconteceria, mas

sabia que aconteceria de alguma maneira. Isso porque saiu da sua cidade natal no interior de Minas Gerais e foi para Campinas para realizar o curso superior. E o fato de ter que sobreviver da profissão que acabara de iniciar foi uma motivação extra, comenta frisando enfaticamente o “sobreviver” da situação da época em que os pais não podiam lhe ajudar com os estudos.

A ajuda das pessoas que passaram pelo seu caminho e acreditaram nele não foi esquecida. As têm como espelho e garante que a maior satisfação pessoal que tem é a de poder ajudar alguém, seja indicando, apresentando ou conseguindo alguma posição para trabalhar. Após respirar fundo, complementa que aquele que quer ser professor e não quer ajudar alguém está na profissão errada. Prova disso foi o desejo de compartilhar neste encontro suas angústias sobre a EF e contribuir para que outros profissionais possam se orientar através das suas experiências, numa espécie de desejo de legado.

O entusiasmo é grande ao contar das dificuldades, méritos e conquistas, não se contendo na cadeira durante todo nosso encontro. O pensamento é mais rápido que as palavras e a emoção pelo educar é visível e contagiante. A escolha para o caminho da Educação Física Escolar, depois de uma reflexão, justificou-se pelas dificuldades de aprendizagem que ele próprio tivera nos seus anos de escola.

Da meta que estabeleceu no passado, não parar de estudar, tem cumprido até o momento. Está há 24 anos estudando ininterruptamente, fazendo cursos em diversas áreas e acreditando que buscar conhecimento, descobrir e criar é o outro pilar que sustenta uma carreira. Isso garante que o radar esteja ligado para as possibilidades que o mercado demanda e, baseado nisso, foi buscando os temas que a Educação Física Escolar mais carecia de pesquisa e desenvolvimento. Dessa forma, encontrou na docência no ensino superior e nos cursos de formação continuada que ministra uma possibilidade de

transmitir para os futuros profissionais tudo o que sabe e vivencia todos os dias dando aula para crianças. “O momento da aula é sagrado”, afirma de maneira intransigente.

Para L, o trabalho não é um sofrimento, é motivador. Pois dando aula se realiza. “Seis horas de manhã, seis horas à tarde e 4 aulas a noite, dou conta sem fazer esforço”, comenta com segurança e acrescenta que tem disposição maior hoje aos 40 anos quando comparado com os seus 18 anos.

A esposa tem papel fundamental no processo de construção e regulação da carreira, sendo seu “anjo da guarda”, comentou com um suspiro, pois, ela o conduz a ter os pés no chão e garante que as demandas da família sejam supridas, uma vez que a dedicação ao ensino exige sacrifícios, como tempo longe da família para ministrar cursos, palestras, aulas na escola, na graduação e na pós-graduação.

Pai de uma menina, completa dizendo que o problema dos alunos de EF atualmente é a instantaneidade que projetam numa carreira. Para L, este percurso não se faz da noite para o dia, mas sim durante um processo longo e demorado que requer disciplina, perseverança e humildade. Mesmo tendo ocupado cargos de coordenação e gestão ao longo da carreira, não existe outra possibilidade a não ser dar aula, de alguma maneira, até morrer.

3.7 Narrativa 07 – Codinome: Z

Mesmo com um cargo de prestígio, Z não mediu esforços para participar da pesquisa, pois “sei da importância e das dificuldades em fazer pesquisa”, comentou. Após o convite aceito, agendamos um encontro presencial, mas a distância e os conflitos de horários foram impeditivos. Concordamos então, em realizar uma videoconferência. Da sua sala, no programa de graduação de uma conceituada instituição pública de ensino superior, Z foi simpático e receptivo como sempre. Não trabalhamos juntos, mas já nos

conhecíamos de outro momento de nossas carreiras, mesmo que se encontrando em ocasiões específicas. Após uma hora e meia de conversa, Z explanou sobre os seus caminhos na carreira com a fala mansa e com pausas reflexivas para encontrar as palavras mais adequadas. Como quem quer ter certeza que está transmitindo a mais pura verdade, sem desvios ou duplo sentido.

Formado em EF desde 2003 em universidade pública, confessou que carregou consigo a dúvida pela escolha da profissão até o fim do seu mestrado. Momento este que conseguiu projetar alguns caminhos viáveis na profissão. Tal dúvida estava relacionada ao seu sustento na profissão, pelo fato de ter entrado na faculdade mais velho – aos 19 – e ver seus colegas de classe do curso técnico bem empregados e adquirindo carros e imóveis.

Disse que sempre foi estudioso e curioso, trazendo a figura materna como testemunha. E quando decidiu pelo curso de EF, mesmo com dúvidas, não poupou energias para participar com a máxima intensidade da vida acadêmica de universidade pública. Aproveitou tudo que lhe era permitido, pois atendeu a disciplinas como aluno especial de mestrado, cursou disciplinas em outras áreas como Pedagogia, Artes Cênicas e Economia, por exemplo. Z foi treinador de equipes universitárias, atleta universitário, frequentou grupos de estudos e pesquisa e fez duas iniciações científicas. Garantiu que passar por todas essas experiências foi fundamental para a construção da sua carreira, pois lhe deu uma enorme base para as oportunidades profissionais que lhe foram aparecendo ao longo da vida. Em especial, a carreira acadêmica. Ainda que seus objetivos profissionais estivessem voltados para a área de treinamento quando ingressou no curso, a pesquisa científica despertou interesse e desejo de se aprofundar cada vez mais nesta área.

A angústia durante o programa de mestrado fazia-se presente, pois já estava mais velho e ainda não havia se estabilizado no mercado de trabalho, uma vez que “levava uma vida de estudante”, vivendo de bolsas de estudo e trabalhos temporários, “fazendo um bico aqui e outro lá na área”. Durante o doutorado, surgiu a possibilidade de intercâmbio e, desta vez, teve certeza que a escolha pela EF tinha sido acertada, pois vislumbrou horizontes mais atrativos financeiramente, especialmente para uma profissão acadêmica. Entretanto, teve que abdicar dos objetivos iniciais de atuar como treinador e se envolver com equipes, confessando com aperto no coração que sente saudades de desempenhar esta função.

Para Z, a preparação é fundamental. Estar preparado e absorver o máximo de conhecimento certo que, assim que as oportunidades apareçam, será possível aproveitá-las. Sendo assim, é um estudioso incansável e se dedica ao ensino da profissão com prazer e disposição. Acredita também que todas as experiências adquiridas, embora não use várias delas atualmente, foram essenciais para sua formação profissional e pessoal.

Para Z, a Educação Física atualmente é uma profissão que tem visibilidade melhor quando comparada ao seu tempo de aluno. Entretanto, o mercado tem mais profissionais que naquele momento, demandando assim melhor preparação, conforme orienta seus alunos de graduação.

Casado, sem filhos e admitido há pouco tempo na cadeira acadêmica universitária via concurso, completa dizendo que ainda voltará a ser treinador de alguma equipe, não se sabe quando, mas tem certeza que mesmo depois de aposentado, sempre estará vinculado com alguma área da Educação Física.

3.8 Narrativa 08 – Codinome: V

Desde o primeiro contato pude perceber a simplicidade e disposição em participar. Depois que comentei quem havia indicado seu nome e me apresentar, aceitou sem hesitar e agendamos nosso encontro para 3 dias depois. Me recebeu na sua casa e conversamos por cerca de 50 minutos. Contudo, tal tempo não pode exprimir a intensidade do encontro. A simplicidade voltou a aparecer quando, após a leitura do TCLE, V comentou que já havia participado de diversas pesquisas e entrevistas, mas nunca de “algo grande assim”. De toda forma, foi possível perceber um sentimento de doação ou entrega durante nosso encontro.

Formada em Educação Física desde 1983, dá aula desde então. Incansável e inabalável. Com brilho nos olhos como quem descobriu um tesouro. Nunca teve dúvidas quanto à profissão, nem mesmo na escolha do curso em 1981. Mesmo que as amigas e a própria mãe tentassem dissuadi-la mostrando outras possibilidades para a época, como o curso de pedagogia em que havia sido aprovada também. Assim que os estudos iniciaram, teve a absoluta certeza que aquela seria a profissão para o resto da vida.

Após trabalhar por 10 dias dando aula em sua cidade, conquistou a vaga para dar aula, embora tal vaga ainda não fosse definitiva, pois precisava prestar concurso público para tal. Como naquela época havia escassez de profissionais no mercado, continuou trabalhando até passar no concurso público estadual em 1998. Contudo, teve que esperar até 2003 para efetivar-se no cargo e, apesar disso, comenta com alegria o fato de ter conseguido de imediato a transferência do posto de trabalho para a cidade onde morava, onde coincidentemente já havia trabalhado nos anos iniciais e por lá ficou até aposentar-se, em 2013.

Neste ínterim, prestou concurso municipal e teve sucesso na aprovação, passando a ter cargo efetivo em 2003. Dessa forma, iniciou-se uma vida de serviço público de 20

horas semanais em escola estadual e 30 horas semanais nas escolas municipais. Foram 10 anos de 50 horas semanais de trabalho. Após a saída do ensino estadual, continua até hoje com suas atribuições no município.

V declara-se “mãezona”. Está preocupada com o bem-estar dos alunos. Diz que os ama, mesmo o filho ficando “bravo” às vezes (leia-se ciúmes). Briga quando percebe que alguns deles começam a trilhar caminhos perigosos. Quer que eles sejam alguém na vida. Tenta diariamente fazer com que algo, não se sabe o quê – mas sabe que é através do esporte – desperte um interesse nos alunos de “hoje em dia”. Pois lembra-se com ar saudosista que, há uns anos atrás, não faltava nem um aluno na aula dela.

Acredita que a relação aluno-professor é diferente quando o professor é de Educação Física. E então, V não pôde conter um suspiro profundo antes de revelar alguns exemplos de assuntos extremamente complexos e de realidades assombrosas que os alunos lhe confidenciam. Contou ainda das dificuldades que enfrentou nas quais vão desde as mudanças de comportamento característico de cada geração até a presente cobrança das esferas administrativas municipais no ensino ou pela distância do estado no quesito educação.

Ainda que não tenha sido possível fazer outras formações acadêmicas, encontrou nos treinamentos, palestras e workshops oferecidos pela rede pública para os professores, conteúdos que antes não podia imaginar e que são fundamentais para sua aula. Como tem atuado muitos anos na Educação Física dentro de instituição de ensino formal, acompanhou mudanças e desenvolvimentos(?) na profissão e na própria Educação, que perpassam por aulas com meninos separados de meninas até a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de EF.

Quando pergunto pra V o que é preciso para construir e permanecer na carreira por tanto tempo, a simplicidade ressurge num simples “Amor”, em tom vocacional. Pois,

caso contrário não seria possível suportar todo esse período de trabalho, ainda mais com uma carga elevada como a que cumpriu.

Casada, com um filho e próxima de completar 57 anos diz que “faltam só mais 3 pra entrar com o pedido da aposentadoria pelo município”. Porém, deixou claro que pode até pedir, mas que vai continuar trabalhando, pois “se está trabalhando, está viva”. Nunca passou pela cabeça a ideia de sair da profissão, nem de assumir outras funções na escola e finaliza com o mesmo brilho nos olhos e entusiasmo de antes: “Vou dar aula até quando puder”.

3.9 Narrativa Síntese

Após os encontros com D, A, N, I, E, L, Z e V foi possível compreender algumas questões às quais esta pesquisa se propôs a tematizar. Entretanto, o que se pretende nesta narrativa-síntese não é encontrar a média dos resultados, ou ainda, encontrar, a partir de todas as informações, um perfil ideal de PEF. Ao contrário, essa narrativa-síntese se propõe a expor congruências entre os participantes, bem como suas particularidades.

A busca pelo conhecimento e aprimoramento mostrou-se uma constante na vida de todos estes profissionais. Os exemplos podem ser encontrados nas várias especializações e cursos que os participantes frequentaram e os desejos expressados em buscar novas formações. O altruísmo é outra característica marcante, sendo que a preocupação em atender e ensinar o outro parece acontecer a qualquer custo. A perseverança e autossuficiência também estiveram presentes nos encontros no que tange aos esforços para abrir os próprios caminhos. Estes profissionais não esperaram por oportunidades, mas acreditam que tiveram o controle das condições para que as mesmas aparecessem e que, graças aos seus próprios esforços, tomaram vantagem e se posicionaram no mercado, independente dos caminhos que escolheram.

A família também é um fator presente nas decisões destes profissionais, desde os pais que incentivaram (ou não) até os cônjuges que dão suporte e ajudam na regulação das muitas decisões sobre quais escolhas fazer. Em adição, ficou explícita a alta capacidade de adaptação aos diversos cenários econômicos que estes profissionais vivenciaram e aos pluriempregos em que atuaram, seja na mesma área, em áreas diferentes ou ainda, em funções diferentes em uma mesma empresa.

Mesmo frente às tantas adversidades, ao que parece estes profissionais não cogitam a ideia de sair da profissão. Ao contrário, demonstram plena certeza que estarão atuando, mesmo que em cargos administrativos ou de gestão, dentro da área Educação Física. Neste quesito, temos como exemplo os profissionais N e I, que estão em campo dando aulas e assumindo posições de liderança e coordenação. Ou ainda D e E, que possuem características empreendedoras e depositam todas as suas energias em desenvolver negócios em que a prescrição de exercícios é feita por meio de aulas, podendo estas acontecerem em grupos ou individualmente e ainda variar de acordo com modalidades de exercícios. Com suas peculiaridades, a gravidez de A permite compreender como tal condição pode impactar nas escolhas destas profissionais que não pretendem deixar de atuar na área.

Os processos decisórios pela profissão e a entrada foram pontos divergentes, como é o caso de D, que iniciou uma formação em uma área totalmente diferente da EF, ou ainda uma segunda formação, como N e Z. A entrada tardia pôde ser verificada nos casos de A, N e Z. Já I, L e V afirmaram que “acertaram em cheio” na primeira escolha.

Independente da idade ou da área de atuação, estes profissionais não economizaram esforços em aprender para continuar a ensinar. Dar aula parece ser uma vocação do tipo “tem ou não tem”. Solteiros ou casados, com filhos ou sem filhos, mais jovens ou mais velhos, estes profissionais, segundo eles mesmos, definitivamente

permanecerão até o fim na carreira, especialmente quando isto significa, em suas palavras, “morrer dando aula”.

4. Discussão

4.1 Fenômeno Carreira e Educação Física e as Narrativas

De maneira intencional, buscou-se a igualdade da representatividade em relação ao gênero, ou seja, quatro mulheres e quatro homens. O tempo de atuação de cada um, contudo, que variou entre 8 e 36 anos de experiência, é fator considerável quando se trata de carreira, podendo implicar expectativas e atitudes próprias de cada fase (Super, 1980). Este ponto remete diretamente para as fases de carreira que podem ser totalmente distintas.

Embora haja diversos sistemas de classificação dessas fases (Fessler, 1995; Huberman, 1995; Mäkelä, 2014; Nascimento & Graça, 1998), sugere-se como conveniente a forma de se classificar os profissionais desta pesquisa quanto ao tempo de atuação conforme sugerido por Sparkes, Templin e Schempp (1990): professores estudantes, professores em estágio probatório (1^o ano de ensino), início de carreira, meio de carreira (8-19a), carreira tardia (20+a e ainda ensinando EF) e aposentadoria, dividida em aposentado da EF mas trabalhando em escolas, aposentado da carreira de professor ou troca de carreira. No caso dos participantes deste estudo, os mesmos concentram-se nas categorias *meio de carreira* (50%: D, A, E e Z) e *carreira tardia* (50%: N, I, L e V). Sob esta mesma característica estão outras pesquisas no ambiente escolar (Bloot, 1996; Flores Aguilar, Prat Grau, & Soler Prat, 2015; Silva & Lüdorf, 2013; Silva, Palma, & Ludorf, 2013) e na universidade (O'Sullivan & Penney, 2014).

Pesquisas qualitativas a respeito de Profissionais de Educação Física acerca de carreira têm sido realizadas com o uso de entrevistas (Berei et al., 2017; Rossi & Hunger, 2012; Silva & Lüdorf, 2013; Silva et al., 2013; Sum & Dimmock, 2013), métodos

combinados de entrevistas e observações (Flores Aguilar et al., 2015; Flory, 2015, 2016), e histórias de vida (Alfrey, Enright, & Rynne, 2017; Folle & Nascimento, 2010).

Pluralidade e diversidade foram eixos norteadores na procura pelos PEF na tentativa de trazer à discussão os elementos que saturassem os encontros dialógicos, promovendo uma nova visão sobre os caminhos que tomaram em suas carreiras e um guia para os interessados em seu ingresso.

A partir do exposto nas narrativas compreensivas, o primeiro ponto a se levar em consideração é a questão da trajetória que os participantes fizeram. O movimento de retornar às suas “trajetórias de vida” (Savickas et al., 2009, p.3) para encontrar os momentos que eles atribuíram algum significado foi uma constante em todos os encontros.

Tal movimento se mostra mais claro se compreendido à luz de um modelo processual que entende que os elementos revisitados da experiência de cada participante não estão posicionados em um ponto passado numa sequência linear de tempo, mas funcionando implicitamente na experienciação presente (Gendlin, 1964). A atenção deles foi direcionada a um referente direto a partir do qual significaram suas carreiras.

O subtítulo desta dissertação remete ao trabalho de Mäkelä, Hirvensalo e Whipp (2014) intitulado *Should I stay or should I go? Physical Education Teachers' Career Intentions* que apresenta 61% dos seus indivíduos PEF com intenção de ficar na profissão, fazendo alusão ao sucesso da banda inglesa *The Clash*. Diferente destes dados, Mäkelä e Whipp (2015) encontraram que 51,3% dos professores escolares finlandeses desejavam deixar o posto de trabalho e 39,8% gostaria de deixar a profissão. A partir disso, foi possível reconhecer 7 fatores determinantes para a permanência deste indivíduo na profissão: recursos, comunidade de trabalho, conhecimento, reconhecimento do ensino, gerenciamento do trabalho, alunos e qualidade de trabalho (Mäkelä, Hirvensalo, &

Whipp, 2015). Tal formato ainda não foi aplicado no Brasil, porém Both et al. (2014, 2013, 2006) têm realizado a Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho percebida por Professores de Educação Física (QVT-PEF) e encontrado valores expressivos em relação à insatisfação destes profissionais também em contexto escolar.

De qualquer maneira, ficaram evidentes os entraves pessoais e profissionais dos indivíduos aqui pesquisados. No que diz respeito às situações referentes à trajetória da carreira e ao contexto organizacional em que eles estão inseridos, a capacidade de adaptação a estas (re)configurações os mantém ativos no universo das relações do trabalho (Fiorini, Bardagi, & Silva, 2016). Dessa forma, o enfoque está na atitude ativa do trabalhador em construir sua trajetória de carreira, não apenas como sequência de ocupações, mas a partir das significações que atribui às suas ações e suas vivências (Savickas, 2011a; Savickas et al., 2009).

O princípio da adaptabilidade está presente nas narrativas dos participantes, permeando processos de (re)organização que os profissionais executaram ao longo de suas trajetórias. Como exemplos, o caso de D, que se reestruturou profissionalmente após adoecer por conta do trabalho; de A que precisou trabalhar em um emprego que pudesse sustentá-la primeiramente e depois buscar a formação profissional que desejava; N que buscou a troca de posição no trabalho por conta do desgaste e do acidente; I que precisa exercer função administrativa; E que iniciou a formação acadêmica mais tarde e agora está buscando novas práticas profissionais; L que teve condições financeiras complicadas no início da formação; Z durante o mestrado e o doutorado; e V que presenciou uma ampla quantidade de mudanças nos campos legais, geracionais e também na construção da própria profissão.

Mais especificamente, quando se trata dos conceitos de Adaptação⁷ de Savickas e Porfeli (2012) foi possível verificar a presença de cada um deles nas narrativas. Ao que se mostrou, a *Adaptação* pode ser entendida como um conjunto de resultados, percepções de sucesso e satisfação que os participantes obtiveram ao longo de sua trajetória a partir das transições que tiveram que executar. Ademais, todos enalteceram as dificuldades que tiveram e se orgulham das estratégias que usaram para suplantar tais transições.

Sobre *Adaptação* compreendida enquanto processo baseado no domínio de tarefas que promovem o desenvolvimento profissional e que proporcionam capacidade de manejar transições ocupacionais e demandas de trabalho, os participantes se mostraram altamente capazes, também em função de demandas de pluriempregos e funções, como será discutido adiante.

A *adaptatividade* enquanto característica de flexibilidade e disposição para mudança esteve presente em todos os indivíduos sob a forma de atitude de autorresponsabilidade e protagonismo no controle das situações, a serem discutidos adiante.

E, por fim, quanto a *adaptabilidade*, enquanto recursos que os participantes dispõem para se posicionar frente às demandas situacionais, todos os participantes acreditam de forma uníssona nos conhecimentos advindos da educação formal, ou seja, dos conteúdos de formação.

Essa congruência, ao que parece, transmite a ideia de um pilar para a construção sólida de uma carreira enquanto PEF, corroborando com Chakur (2000) em que, no entendimento de professores, o conhecimento nunca está pronto e acabado. Do ponto de vista do contexto escolar, Nóvoa (1992, 1995) acredita que a formação continuada de docentes em geral atende as dimensões do desenvolvimento pessoal, desenvolvimento

⁷ Do inglês *Adaptation* (adaptação), *Adapting* (adaptação), *Adaptativity* (adaptatividade) e *Adaptability* (adaptabilidade), para conceitos cf. Savickas & Porfeli (2012, pg. 20).

profissional e desenvolvimento organizacional. Além disso, é importante ressaltar que em cada fase da carreira, o formato desta formação tende a ser heterogêneo, buscando se adequar à necessidade de cada profissional (Rossi & Hunger, 2012). Dentro deste espectro, a Preocupação pode ser entendida como capacidade que propulsiona os participantes para esta constante busca de aprendizagem.

De maneira secundária, estaria presente a educação informal, advinda dos pais e familiares, como mencionado por D, A e I. Talvez por conta das rápidas mudanças nos cenários laborais e globalização dos saberes (Savickas, 2005), os participantes se baseiam na premissa que quanto mais formação, maiores são as chances de permanecer de maneira satisfatória ou mudar de função ou emprego. Dessa forma, para eles, não é concebível parar de estudar, pois essa seria a base para o sucesso profissional, o que se mostrou uma crença irrevogável. Tal fato corrobora o levantamento bibliográfico de Campos Pereira et al. (2019) e a revisão sistemática sobre o assunto a respeito de professores no ambiente escolar (Freitas, de Campos Pereira, da Rosa, Trusz, & Farias, 2017).

Johnston (2018) encontrou oito instrumentos de avaliação a partir de uma revisão sistemática acerca da produção sobre ferramentas para avaliar a adaptabilidade. Entretanto, parece existir uso inadequado de instrumento para a finalidade de pesquisa, haja vista que é possível avaliar recursos de adaptabilidade e respostas adaptativas, dentro do escopo de pesquisa em adaptabilidade de carreira. A sugestão da mesma é estabelecer objetivos claros de pesquisa e utilizar os instrumentos corretos para evoluir com o conhecimento acerca do assunto.

Dentro deste aspecto da adaptabilidade, outro fator importante que deve ser ressaltado é o senso de autossuficiência e responsabilidade própria apresentado pelos participantes no que tange às suas trajetórias profissionais. A partir de uma releitura do *locus de controle interno* (Rotter, 1966) coerente com a perspectiva experiencial

(Gendlin, 2012a; Messias, 2015), que não divide a experiência psicológica entre algo interno ou externo, tal postura poderia ser compreendida como *senso de controle próprio*⁸. Todos os participantes foram enfáticos ao argumentar que o sucesso na carreira de PEF dependia exclusivamente deles próprios, no sentido de se preparar, remetendo à formação e, buscar ou criar as oportunidades para se desenvolver profissionalmente. Reconhecem a ajuda de outros, como é o exemplo de D e L, porém, atribuem aos seus esforços, às horas dedicadas e o próprio interesse de buscar nestas pessoas a ajuda necessária para seus desenvolvimentos.

Uma pesquisa que analisou o comportamento empreendedor, desempenho organizacional e *locus de controle* em pequenas empresas constatou que o *locus de controle interno* (ou *senso de controle próprio*) interferiu em maior escala nos efeitos do comportamento empreendedor dos indivíduos pesquisados quando comparado com o desempenho organizacional (Maciel & Camargo, 2010). Outros estudos corroboram com tais achados em que o *senso de controle próprio* exerce influência positiva no que tange às oportunidades ao redor e aumenta o engajamento em ações de aprendizagem e desenvolvimento para atingir as metas (Boydston, Hopper, & Wright, 2000; Loosemore & Lam, 2004).

A atitude de autorresponsabilidade e a autossuficiência apresentada pelos participantes se mostrou relevante em relação ao sucesso profissional, ou seja, o *senso de controle próprio*, carregado de protagonismo. Assim se refletem, de maneira mais assertiva, o posicionamento destes profissionais em relação ao seu desenvolvimento e

⁸ Trata-se de uma questão de nomenclatura que remete a um ajuste conceitual coerente com a Abordagem Experiencial. Para Gendlin (2012a), não existe mundo interno ou externo, uma vez que a interação corpo-ambiente-contexto é primordial em sua teoria. Contudo, mantém-se o sentido principal do conceito original de Rotter (1966) naquilo que lhe é essencial: a possibilidade (ou não) que uma pessoa tem de intervir em elementos decisivos. Quanto mais *interno* o *locus de controle* (na terminologia de Rotter), mais protegida a pessoa; quanto mais *externo* tal *locus*, mais vulnerável. Mantendo a mesma lógica, sugere-se novos termos: *senso de controle próprio* e *senso de controle alienado*.

sucesso na carreira. Coerentemente, Savickas e Porfeli (2012) enfatizam que tais habilidades de adaptação (4C's), mais especificamente o controle, não assumem a forma de internalidade, ou seja, não estão dentro do indivíduo, mas sim nas relações pessoa-ambiente, apresentando-se como construtos psicossociais, que podem ser desenvolvidos por meio das experiências que os indivíduos mantêm com o meio em que vivem (Gendlin, 1961; 2018) e das relações e construções que o indivíduo realiza (Gendlin, 1995).

Das posições laborais que os indivíduos dessa pesquisa assumiram, é possível admitir que todos estes PEF dedicam, de alguma maneira, seus esforços para uma Educação Física de qualidade, considerando empreendedorismo como uma atitude orientada para oportunidades, iniciativa e inovação (Brown, Davidsson, & Wiklund, 2001). Entretanto, D e E se destacam pelo fato de assumir essa postura por meio da construção dos seus próprios negócios em que, além de desempenhar a função de professores, são também os administradores. Diferente de outros estudos em que o empreendedorismo nas áreas físico-esportivas é um esforço secundário de profissionais de outras áreas (Jones, Jones, Williams-Burnett, & Ratten, 2017) o caso de D e E está ligado diretamente à formação profissional, ou seja, à ação de dar aulas. Embora este não seja um pluriemprego, pode-se admitir que estes profissionais se dedicam a mais de uma função para manter suas condições financeiras.

L, por sua vez, direciona seus esforços empreendedores para uma formação de professores paralela àquela da universidade e da escola, sendo esse um terceiro emprego. De qualquer maneira, o empreendedorismo na Educação Física tem sido uma vertente de pesquisa muito evidente nas últimas décadas, principalmente no que diz respeito à uma educação empreendedora durante a formação voltada para os esportes (González-Serrano, Crespo Hervás, Pérez-Campos, & Calabuig-Moreno, 2017; Ratten, 2011; Ratten & Jones, 2018). Isso indica uma quebra de paradigma em que o PEF não é mais aquele

que fica à espera das oportunidades de trabalho, mas sim, aquele que cria as suas próprias oportunidades balizado por um olhar crítico para o mercado. Este posicionamento pode ser observado nas falas de D e E, principalmente.

Outra característica marcante nestes profissionais foi o pluriemprego ou plurifunção. Mesmo V, que é concursada, passou a maior parte da sua carreira vinculada a dois empregos. Esta condição pode ser consequência de baixa remuneração salarial para este profissional e por conseguinte pode afetar sua saúde e qualidade de vida (Both et al., 2014). Em outros estudos, a mesma condição foi encontrada, mesmo quando tal fato não interferisse na percepção de qualidade de vida e satisfação no trabalho (Both et al., 2014, 2013; Moreira, Nascimento, Sonoo, & Both, 2010). Tal fato fica evidente quando A prefere uma remuneração menor e um único local de trabalho em vez de múltiplos locais, deslocamento e maior remuneração.

Nos casos de L e Z, que se encontram no ensino superior, a realização de multitarefas como dar aulas, buscar recursos para pesquisa, orientação acadêmica e a execução de pesquisa sobrecarregam o profissional (Berei et al., 2017; Casey & Fletcher, 2017). Além disso, L possui outro emprego como professor escolar e ministra cursos de formação para outros professores.

As multifunções de D, N, I e E são caracterizadas pela prática profissional que combina a atividade pedagógica de dar aulas com funções administrativas ou coordenativas. Nestes casos, não existe a separação por completo da primeira formação acadêmica e profissional em relação à nova função. Um estudo com 17 diretores de escolas de esportes para jovens do Centro de Educação e Esportes do Comitê de Esportes de Moscou mostrou que estes profissionais não estavam familiarizados com os planos de carreira administrativa (Masyagina, 2014).

Os participantes N, I e E posicionam-se firmemente na transição de atuação da área operacional para a administrativa, pois acreditam que a energia vai diminuindo. Pesquisas realizadas em contextos escolares com PEF, mostram que no exercício da profissão a alta carga de trabalho, desgaste e as condições físicas exigidas podem ser fatores que levam tais profissionais à saída da função ou até mesmo da profissão (Bizet, Laurencelle, Lemoyne, Larouche, & Trudeau, 2010; Hardy, 1999; Mäkelä et al., 2015, 2014; Mäkelä & Whipp, 2015; Richards, Washburn, & Hemphill, 2017). Outras pesquisas que trataram destes profissionais em ambientes de academias de ginástica (Delgado, 1999; Mendes & Azevêdo, 2014; Palma, Mattos, Almeida, & Oliveira, 2009) e em atividades aquáticas (Oliveira, Azevedo, Ribeiro, Santos, & Nogueira, 2006) também identificaram que o fator financeiro era motivo para pluriemprego e extensas jornadas de trabalho. Tal fato pode ser ilustrado quando I afirma que, para ganhar dinheiro na profissão, “tem que trabalhar nos 3 turnos”, bem como no movimento de assumir posições administrativas de N e I.

Para todos os participantes ficou evidente a distância entre trabalho e *tripalium*, especialmente para E e L. Mesmo tendo conhecimento das dificuldades encontradas diariamente em suas práticas laborais, eles não percebem o trabalho como algo torturante, pois, o compromisso e o desejo de exercer a profissão são superiores às dificuldades. Os participantes da pesquisa de Castillo, Álvarez, Estevan, Queralt e Molina-García (2017) também não associam o trabalho à sofrimento, ainda que tenham relatado elevados níveis de *stress* e comprometimento da saúde mental. Tal fato assume a possibilidade de que o comprometimento com a profissão pode colocar em risco a saúde destes profissionais.

Diferente dos achados na presente pesquisa, Santos, Teixeira e Queirós (2018) encontraram altos níveis de *stress* entre estes profissionais, assim como Yu (2017) entre professores universitários. E embora Skaalvik e Skaalvik (2011) tenha concluído que

elevados níveis de stress possa ser um fator de abandono de carreira, nenhum comentário foi realizado sobre tal temática entre os participantes.

Henninger (2007) utilizou o termo “*Lifers*” para se referir a professores de Educação Física em centros urbanos que vivem a experiência de ensinar de maneira compromissada todos os dias. Por outro lado, os “*Troupers*” são os que não têm mais entusiasmo, comprometimento e estão apenas “empurrando com a barriga” (p.132) a função. Para usar a mesma classificação, pode-se afirmar que os participantes desta pesquisa apresentaram características dos *Lifers* de Henninger (2007).

Mesmo diante de todas as questões expostas anteriormente, todos os profissionais demonstraram preocupação e um compromisso em entregar para o aluno/cliente o melhor serviço, com uma marcada conotação de altruísmo. O termo, derivado de “alter” (outro), tal “outro-ismo” reside no antagonismo do egoísmo proposto pelo filósofo e sociólogo Augusto Comte (Hoffman, Silveira, & Polydoro, 2010). Há que se considerar que, de acordo com Coulter, Wilkes, & Der-Martirosian (2007) algumas profissões têm mais profissionais altruístas que outros, como é o caso de estudantes de medicina comparados com estudantes de direito e administração, sendo uma prática mais comum em profissionais da saúde (McGaghie, Mytko, Brown, & Cameron, 2002). A melhor ilustração disso é a satisfação de A em receber os exames clínicos de seus alunos e verificar as melhoras que ela lhes proporcionou. Pode ser visto também no posicionamento maternal de V, que rigorosamente cobra atitudes éticas de seus alunos.

Assim como qualquer outro profissional, os participantes desta pesquisa têm assumido diversos papéis ao longo da vida e conseqüentemente isso também deve ser considerado (Savickas et al., 2009; Super, 1980; Super et al., 1996). As questões da maternidade e carreira podem ser conflituosas, pois a presença do estigma social, sobrecarga e a postergação no retorno ao trabalho são elementos presentes nesta etapa da

vida da mulher (Beltrame & Donelli, 2012). Tais relações apareceram nos discursos de I, que enfrentou as dificuldades de iniciar sua vida profissional em uma cidade nova com um bebê; de E, que entrou na profissão tardiamente e teve a relação com filho desgastada por não estar presente, pois neste período teve que estagiar e estudar e de V, cuja a expressão de ciúmes de seu filho indica que ele julgava que a mãe dava maior atenção para os alunos do que para ele.

Entretanto, ao que parece, estas situações não minimizaram a vontade de continuar na carreira de EF. I, por exemplo, se orgulha de ser um modelo de profissional para o filho e para o marido, que decidiram seguir o mesmo caminho, sentindo-se realizada por tudo que conquistou na carreira, ainda que sempre haja sacrifícios. Algo semelhante também é notório no caso de V que continua na profissão mesmo estando aposentada. Embora não seja a intenção deste trabalho, a multiplicidade de papéis desempenhado por mulheres pode ser vista no trabalho de Possatti e Dias (2002).

De todos os participantes, somente I pôde contar com o apoio parental. Já D e V tiveram divergências quanto às expectativas dos pais e A, L e Z se encontravam em uma situação em que os pais podiam ajudar. Há que se considerar que esta relação afete o processo de decisão dos entrantes na carreira (Carvalho & Taveira, 2009) de forma positiva ou negativa (Whiston & Keller, 2004) como são os casos de D que desafiou os desejos profissionais que o pai lhe impôs e I que seguiu na mesma área que o pai. Ainda assim, estes dois indivíduos, especialmente, repetem os comportamentos e atitudes paternas de maneira proposital e pautam suas práticas profissionais sob os mesmos critérios de valores advindos da figura paterna.

Além disso, observou-se o fenômeno *spillover*, em que as dimensões trabalho e família acabam interferindo uma na outra reciprocamente, sem possibilidades reais de compartimentar as atuações e papéis que desempenhamos na vida (Grzywacz & Marks,

2000). Esta indissociabilidade do trabalho da vida pessoal dos participantes e, especialmente da forma que as suas vidas foram pautadas a partir das suas escolhas laborais, pode ser exemplificada com o caso de A, em que o segundo filho passa a ser uma prioridade em relação à carreira.

Ainda nesta relação trabalho-família, o apoio dos cônjuges se faz presente nos casos de D, A, N, I e L. A e seu marido estão alinhados com os rumos da carreira dela após a maternidade e, embora não trabalhem na mesma empresa, tal apoio corrobora com os discutidos por Guedes (2017), em que os índices de apoio conjugal à carreira de mulheres é maior quando o casal trabalha na mesma área e na mesma empresa.

Para D, N e L o suporte da esposa é primordial para que eles se desenvolvam no âmbito do trabalho. Esta constatação vai ao encontro dos achados de Grzywacz e Marks (2000) em que os efeitos negativos advindos do *stress* profissional podem ser minimizados na presença de apoio do cônjuge, na qualidade da relação conjugal e nas possibilidades de discussões de problemas profissionais. Matias e Fontaine (2012) entendem que esta relação ocorre de maneira multidimensional e direcional, promove medidas de apoio com objetivo de diminuir as relações negativas e fomentar relações positivas entre as esferas trabalho e família.

Sobre os processos de entrada na formação em Educação Física, alguns escolheram na primeira tentativa – A, I, L, Z e V, ao passo que outros tiveram que buscar em oportunidades seguintes – D, N e E. Além disso, houve aqueles que iniciaram suas formações mais tarde que o comumente pós-ensino médio – A e Z. Sobre isso, embora A tenha afirmado que começou tarde, nenhum deles sugeriu que estes fatores pudessem ser um impeditivo para desenvolverem suas carreiras. Para evitar que isso afete os profissionais de maneira negativa, o suporte de profissionais especializados em

aconselhamento de carreira é fundamental neste processo (Whiston, Li, Goodrich Mitts, & Wright, 2017).

Além dessa diversidade dos participantes no que diz respeito à entrada no curso de formação e na duração da carreira, outros fatores interferiram na própria EF, como os currículos de formação e prática profissional e o seu reconhecimento enquanto profissão a partir da lei 9.696/98. É possível identificar algumas mudanças na fala de V, por exemplo, que teve em sua formação disciplinas voltadas, quase exclusivamente, para o ambiente escolar. Dessa forma, uma vez que a sua prática profissional tenha sido integrada nas instituições estadual e municipal, sua trajetória passou a ser definida por tais instituições. Ainda que V pudesse realizar outros trabalhos paralelos durante sua vida profissional, preferiu seguir com o formato no qual concursou. Para o desenvolvimento e fases de carreiras para professores que atuam nos sistemas formais de ensino, existem diversos outros estudos, sobretudo por meio das teorias de Fessler, (1985) Huberman (1995), Mäkelä (2014) e Nascimento e Graça (1998).

Enquanto busca por essências (Giorgi, 1997; Husserl, 2008/1977) no fenômeno Educação Física e Carreira, foi possível constatar após o encontro dialógico e a construção das narrativas que: estes profissionais são responsáveis pelo sucesso ou fracasso na carreira através do lócus de protagonismo; estão em constante busca por Educação Formal e continuada; atuam em pluriempregos ou funções. Há que se considerar que, essas essências não devem ser extrapoladas para todos os profissionais. Entretanto, estudos futuros sobre a temática possibilitarão atribuir a universalidade destas ou outras essências.

4.2 Relações entre Abordagem Experiencial e Life Design

Pelo fato desta pesquisa não se configurar em intervenção psicológica ou aconselhamento profissional, não cabe aqui analisar as narrativas quanto aos objetivos, pressupostos e elementos estruturantes (Savickas et al., 2009), tampouco as etapas (Savickas, 2011a, 2012, 2015) para de intervenção. Entretanto, algumas aproximações entre o paradigma *Life Design* (Savickas, 2005, 2011a, 2012, 2015; Savickas et al., 2009) e a *Abordagem experiencial* (Gendlin, 1961, 1964, 1995, 2012a, 2012b) podem ser feitas a partir de suas congruências, sem a pretensão de relacionar as teorias de maneira determinante, o que seria totalmente contrário aos preceitos de ambos autores. A tentativa, no entanto, é levantar reflexões sobre maneiras de compreender o mundo sob olhares distintos e complementares.

A primeira delas seria verificar que tanto Gendlin quanto Savickas assumem que suas teorias tratam do processo e não conteúdo em si. Para o primeiro, a experienciação é compreendida como um processo vivido no momento atual (Messias & Cury, 2006) e, para o segundo, a construção de carreira é entendida como um processo fluído, não definido por etapas que todos os indivíduos obrigatoriamente terão que transpor (Ambiel, 2014).

Para Gendlin (1995), o processo de ir e vir nas experiências anteriores ocorre a partir do referencial direto, que funciona como guia na busca da conceituação a fim de criar novos símbolos. Dessa maneira, seus esforços foram dedicados a promover um método que auxiliasse os clientes em psicoterapia (Gendlin, 1996). Tal posicionamento fenomenológico fica evidente desde a Teoria da Mudança de Personalidade (Gendlin, 1964) que rompe com os paradigmas de repressão de conteúdos e os paradigmas de conteúdos. No primeiro caso, o psiquismo é compreendido em função da aceitação ou

repressão das experiências por parte da pessoa e, no segundo, a partir de estruturas finitas como traços psicológicos.

De maneira similar, Savickas dá ênfase ao processo e à narratividade dos indivíduos para co-criar, a partir dos conceitos de carreira estabelecidos por eles durante tais narrativas, as ações necessárias para lidar com os movimentos da vida laboral considerando todos os aspectos ecológicos aos quais o indivíduo está relacionado (Savickas, 2012). Tal posicionamento advém das lacunas encontradas nos modelos de Parsons (1909) em que buscava-se o indivíduo mais apto para a função passando por estruturas definidas e imutáveis de Super (1957, 1980). Dessa maneira, é possível verificar tal ênfase no processo com objetivo de desenvolver a adaptabilidade, narratividade e ação constantemente, numa relação direta entre indivíduo-ambiente (Savickas et al., 2009).

Dos cinco pressupostos (Savickas et al., 2009) para guiar o profissional no aconselhamento, os *Contextos ecológicos* remetem a todas as situações experienciadas pelo indivíduo consonante com a crítica de Gendlin (1961) ao modelo cartesiano em que tudo poderia ser verificado simplesmente por índices quantitativos e compartimentados. Em lugar disso, parte-se do pressuposto não de um conjunto de experiências acumuladas, mas de um *experienciando*, ou seja, um fluxo vital organizado no qual cada elemento vivido, de maneira ativa e em ressonância global, determina as características do processo e responde às demandas organísmicas (Gendlin, 1995). A maneira como essas demandas são atendidas pode fazer o processo avançar ou ficar bloqueado, total ou parcialmente.

Três conceitos de Gendlin podem ser úteis no tocante ao entendimento das estratégias para lidar com as situações diversas na *Dinâmica complexa*. São eles o *felt sense*, pelo referencial direto que mobiliza o psiquismo em busca de uma simbolização

para seguir adiante em meio a um contexto não linear (Gendlin, 1961, 1964), e o *crossing and dipping* (Gendlin, 1995), por esclarecer a configuração dinâmica do mesmo.

Em *Causalidades não lineares*, o foco está na co-construção de projetos de vida de forma abrangente e condiz com o posicionamento de que é o processo que gera estruturas e que não são as estruturas *a priori* que determinam os processos (Gendlin, 2012b). Este entendimento deriva da ideia de que somente as execuções das funções laborais separadas não constituem uma carreira. A carreira, para Savickas (2011a, 2012, 2015) passa por uma compreensão de relações entre as funções exercidas que serão co-construídas num processo estruturante com significado que o indivíduo vai atribuindo para cada posição ou função laboral executada. Partindo disso, o processo não pode assumir um formato linear e acabado, iniciando em diagnóstico, passando por indicação e finalizando em prescrição.

Ainda que todos os participantes tenham tentado, de alguma maneira, estabelecer uma linearidade no discurso, não obtiveram sucesso. Fatos e sentidos os faziam comentar sobre situações fora da linha do tempo estabelecida por eles, conforme o diálogo avançava. Esse movimento, além de estabelecer novas percepções (Gendlin, 1995), demonstra a organização dos elementos estruturantes a partir do processo e, não o oposto, permitindo a reorganização de fatos, tempo e significados (Gendlin, 2012b).

Assim, o percurso de uma vida relacionado ao trabalho não se resume a um acumulado de cargos ou funções, mas sim de todas as experiências sentidas e vividas pelo indivíduo, num processo que configurou sua vida relacionada ao trabalho da forma como se mostra no momento, inclusive aquelas que ocorreram fora do contexto laboral e que, de alguma forma, interferiam nas relações laborais. Por essa razão, enfatizam-se não as experiências, mas o *experienciando* (Gendlin, 1961) que implica uma constante atividade presente de reconfiguração do passado e vice-versa (Gendlin, 2012a).

A respeito das *Realidades subjetivas múltiplas* que emergiram nas narrativas, muitas vezes os participantes buscavam palavras para expressar o que queriam dizer, sem, porém, encontrá-las, como no caso de D, em que move a mão sobre o abdômen como se sinalizasse algo de dentro para fora na tentativa de explicar uma vontade própria. Embora Gendlin (2012a) não considere os termos “dentro” e “fora” conforme discutido anteriormente, o gesto em si tem por objetivo emergir um conceito de linguagem que expresse o significado implícito potencial do termo. Este movimento de D corresponde ao que (Messias, 2015) entende como “*falar a partir de*”, que neste caso é o referencial direto, designado como *felt sense* (Gendlin, 1978, 1996). Em psicoterapia, utilizando os 6 passos do método da Focalização, o próximo passo seria a utilização de um gancho, ou seja, uma imagem ou palavra ou qualquer coisa que possa simbolizar esse *felt sense* (Gendlin, 1978, 1996) e começar a atribuir um sentido mais claro a ele.

É importante ressaltar que a “vontade” expressa na narrativa de D é uma percepção que assumi enquanto elemento refletido em mim a partir do encontro dialógico. Embora D não tenha verbalizado a palavra “vontade”, a riqueza do encontro dialógico reside em tais elementos que emergem e do impacto que causam no pesquisador, que elabora sua percepção a partir da dimensão intersubjetiva. A base fundamental para a criação do significado está na relação interpessoal, primordial para Gendlin (1978, 1996) e coerente com a proposta de Brisola et al. (2017).

A *Modelagem dinâmica* é uma proposta de Savickas et al. (2009) para avaliar o processo de aconselhamento e intervenção. Para ele, não seria possível verificar os resultados do processo a partir do modelo positivista de testes em grupos controle e de intervenção em que variáveis poderiam ser isoladas e analisadas sem outras inferências. Além disso, seria totalmente imprudente generalizar qualquer resultado, visto que cada projeto de carreira e processos são individuais e, por conseguinte, diferentes. O Modelo

Processual que valoriza elementos implícitos sentidos (Gendlin, 2009a) também critica os paradigmas reducionistas e propõe compreender o funcionamento das relações não-lineares e não-cartesianas (Gendlin, 1961, 1978, 1996). Para este ponto de aproximação, talvez as próprias narrativas possam constituir como material a ser avaliado procurando por variáveis emergentes, assim como nesta pesquisa qualitativa.

5. Considerações Finais

Esta pesquisa teve por objetivo apreender, a partir da Abordagem Experiencial, os significados e sentidos que os profissionais de Educação Física atribuem às suas carreiras.

É possível constatar que todos os participantes desta dissertação expressaram o desejo de permanecer na profissão de Educação Física mesmo que, para alguns, isso signifique assumir outras funções. Foi consensual a busca contínua por formação e conhecimento para manter-se ou avançar em posições na carreira.

A atitude, o senso de autorresponsabilidade e o protagonismo de controle em relação aos caminhos e decisões da carreira deste profissional também são fatores que os posicionam de forma ativa e de acordo com o pressuposto por Savickas et al. (2009).

O pluriemprego e plurifunções emergiram como uma constante para estes profissionais, bem como o desgaste que tal condição promove. Em contrapartida, surgiram relações de suporte de cônjuges, que auxiliam nas tomadas de decisões e enfrentamento das dificuldades a serem superadas no dia a dia e na carreira.

Ainda que não tenha sido o propósito fundamental desta pesquisa, foi possível verificar diversos pontos congruentes entre as ideias de Marck Savickas e Eugene Gendlin. Sugere-se que estudos teóricos se aprofundem nessas relações a fim de contribuir com o desenvolvimento da teoria Experiencial e do *Life Design*.

Enquanto limitações, vale ressaltar que os resultados aqui apresentados são um recorte no espaço e no tempo de uma realidade às quais este estudo se propôs a demonstrar. Desta forma, no intuito de continuidade de produção científica sobre carreira e PEF, é sugerido que novos estudos sejam realizados com este método em outras realidades.

Ou ainda, que outros métodos sejam aplicados com o objetivo de ampliar a gama de informações e discussão a respeito desse tema, como por exemplo o uso de ferramentas quantitativas com estes profissionais, semelhante ao trabalho de Kadir e Deniz (2016) que utilizaram o instrumento CAAS⁹ (Savickas & Porfeli, 2012) em estudantes de EF universitários.

O conhecimento deve possuir múltiplas formas e, por isso, do ponto de vista qualitativo, o *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967) poderia contribuir, no que tange aos dados que vão acontecendo no cenário social. As narrativas como feitas por Taylor e Savickas (2016) também podem ser viáveis, além do uso do *Career-Story Interview* (Savickas, 2010) desenvolvido especificamente para o *Life Design*.

Condizente com a abordagem adotada nesta pesquisa, o *Thinking at the Edge* proposto por Gendlin (Gendlin & Hendricks, 2004; Messias, 2015) pode ser outra alternativa na constante busca por significações.

No que diz respeito aos participantes, sugere-se também que outros trabalhos busquem especificidades sobre os participantes como tempo de carreira (Sparkes et al., 1990), sendo possível encontrar outros posicionamentos e fatores que levam à permanência ou saída do indivíduo na profissão.

Para as relações de gênero, a carreira de PEF pode assumir contornos e prioridades diferentes entre homens e mulheres (Bloot, 1996; Webb & Macdonald, 2007a, 2007b), Portanto, outros trabalhos devem considerar esses aspectos e particularidades. No contexto universitário (Evans & Davies, 2014; Kirk, 2014; O'Sullivan & Penney, 2014) as multifunções, como captação de recursos para pesquisa, a docência e o nível de

⁹ *Career Adapt-Abilities Scale*: Escala de Adaptabilidade de Carreira. A concepção do CAAS 1.0 de 44 itens contemplou diversos profissionais de 13 países, inclusive o Brasil. A partir disso, determinou-se a utilização de 24 itens para a versão internacional ou CAAS 2.0 (Savickas & Porfeli, 2012). No Brasil, Farsen, Fiorini e Bardagi (2017) discutiram as potencialidades e fragilidades da aplicação do questionário. Preocupados com viabilidades de estudos, Maggiori, Rossier e Savickas (2017) desenvolveram o CAAS-SF com 12 itens. Para conhecer outras ferramentas e panorama no assunto consulte Johnston (2016).

escolaridade podem exprimir resultados diferentes dos encontrados aqui. Em academias de ginástica (Mendes & Azevêdo, 2014), em que se encontra o maior número de profissionais ou profissionais do esporte (Galatti et al., 2016; Reis, Ferreira, Bicalho, Moraes, & Costa, 2016; Tozetto, Galatti, & Milistetd, 2018) que dependem diretamente dos resultados obtidos por outros podem trazer outras essências e elementos estruturantes e, conseqüentemente, o avanço no entendimento do fenômeno Carreira e Educação Física.

Referências

- Alfrey, L., Enright, E., & Rynne, S. (2017). Letters from Early Career Academics: the Physical Education and Sport Pedagogy field of play. *Sport, Education and Society*, 22(1), 5–21. doi: 10.1080/13573322.2016.1242479
- Almeida, M. B., Montagner, P. C., & Gutierrez, G. L. (2009). A inserção da regulamentação da profissão na área de educação física, dez anos depois: embates, debates e perspectivas. *Movimento*, 15(3), 275–292. doi: 10.22456/1982-8918.3051
- Amatuzzi, M. M. (2001). *Por uma psicologia humana*. Campinas: Alínea.
- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 15, pp. 15–24.
- Andrade, C. C., & Holanda, A. F. (2010). Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(2), 259–268. doi: 10.1590/S0103-166X2010000200013
- Arnold, J. (2011). Career concepts in the 21st century?: Magic, measurement, and career capital. *Psychologist*, 24(2), 106–109.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). The boundaryless career as a new employment principle. In M. B. Arthur & D. M. Rousseau (Eds.), *The boundaryless career* (pp. 3–20). New York: Oxford University Press.
- Barley, S. R., Bechky, B. A., & Milliken, F. J. (2017). The Changing Nature of Work: Careers, Identities, and Work Lives in the 21 st Century. *Academy of Management Discoveries*, 3(2), 111–115. doi: 10.5465/amd.2017.0034
- Battaglia, F. (1958). *Filosofia do Trabalho*. São Paulo: Saraiva.

- Beltrame, G. R., & Donelli, T. M. S. (2012). Maternidade e carreira: desafios frente à conciliação de papéis. *Aletheia*, (38–39), 206–217.
- Berei, C. P., Pratt, E., Parker, M., Shephard, K., Liang, T., Nampai, U., & Neamphoka, G. (2017). Guideposts and Roadblocks to the Career-Long Scholarly Engagement of Physical Education Teacher Education Faculty. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(4), 455–467. doi: 10.1080/02701367.2017.1360986
- Berryman, J. W. (1995). *Out of Many, One: A History of the American College of Sports Medicine*. Champaign: Human Kinetics.
- Bizet, I., Laurencelle, L., Lemoyne, J., Larouche, R., & Trudeau, F. (2010). Career Changes Among Physical Educators. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(2), 224–232. doi: 10.1080/02701367.2010.10599669
- Bloot, R. (1996). Reasons for the Underrepresentation of Females at Head of Department Level in Physical Education in Government Schools in Western Australia. *Gender and Education*, 8(1), 81–102. doi: 10.1080/713668483
- Both, J., Nascimento, J. V. do, Sonoo, C. N., Lemos, C. A. F., & Borgatto, A. F. (2014). Bem estar do trabalhador docente de educação física da região sul do Brasil de acordo com os ciclos vitais. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 28(1), 77–93. doi: 10.1590/S1807-55092014000100077
- Both, J., Nascimento, J. V. do, Sonoo, C. N., Lemos, C. A. F., Borgatto, A. F., Do Nascimento, J. V., ... Borgatto, A. F. (2013). Bem estar do trabalhador docente em educação física ao longo da carreira. *Revista Da Educacao Fisica*, 24(2), 233–246. doi: 10.4025/reveducfis.v24i2.16114
- Both, J., Nascimento, J. V., Lemos, C. A. F., Donegá, A. L., Ramos, M. H. K. P., Petroski, E. C., & Duarte, M. F. S. (2006). Validade e fidedignidade da escala de avaliação da qualidade de vida no trabalho percebida por professores de educação

- física do ensino fundamental e médio (QVT-PEF). *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 8(2), 45–52.
- Boydston, M., Hopper, L., & Wright, A. (2000). Locus of control and entrepreneurs in a small town. *ASBE*. San Antonio, Texas.
- Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* , Pub. L. No. 9.394 (1996).
- Brasil. *Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.* , Pub. L. No. 9.608 (1998).
- Brasil. *Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998.* , Pub. L. No. 9.696 (1998).
- Brasil. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.* , Pub. L. No. 11.788 (2008).
- Brasil. *Lei nº 13.297, de 16 de junho de 2016.* , Pub. L. No. 13.297 (2016).
- Brewer, J. M. (1926). *The vocational guidance movement*. New York: Macmillan Company.
- Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 4–18.
- Brisola, E. B. V., & Cury, V. E. (2015). Singing your troubles away: The experience of singing from a psychological standpoint—Contributions from a heuristic research. *The Humanistic Psychologist*, 43(4), 395–408. doi: 10.1080/08873267.2015.1047934
- Brisola, E. B. V., Cury, V. E., & Davidson, L. (2017). Building comprehensive narratives from dialogical encounters: A path in search of meanings. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34(4), 467–475. doi: 10.1590/1982-02752017000400003
- Brown, T. E., Davidsson, P., & Wiklund, J. (2001). An operationalization of Stevenson’s conceptualization of entrepreneurship as opportunity-based firm behavior. *Strategic Management Journal*, 22(10), 953–968. doi: 10.1002/smj.190
- Callanan, G. A., Perri, D. F., & Tomkowicz, S. M. (2017). Career Management in Uncertain Times: Challenges and Opportunities. *The Career Development*

Quarterly, 65(4), 353–365. doi: 10.1002/cdq.12113

- Campos, A. P. de S., & Cury, V. E. (2009). Atenção psicológica clínica: encontros terapêuticos com crianças em uma creche. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 19(42), 115–121. doi: 10.1590/S0103-863X2009000100014
- Carr-Saunders, A. M., & Wilson, P. A. (1933). *Professions (The)*. Oxford: Clarendon Press.
- Carvalho, M., & Taveira, M. do C. (2009). Influência de pais nas escolhas de carreira dos filhos: visão de diferentes atores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 33–41.
- Casey, A., & Fletcher, T. (2017). Paying the piper: the costs and consequences of academic advancement. *Sport, Education and Society*, 22(1), 105–121. doi: 10.1080/13573322.2016.1168795
- Castillo, I., Álvarez, O., Estevan, I., Queralt, A., & Molina-García, J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Revista de Psicología Del Deporte*, 26(Suppl 3), 57–61.
- Chakur, C. R. S. L. (2000). (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In C. D. P. Leite, M. B. L. Oliveira, & L. M. F. Salles (Eds.), *Educação, psicologia e contemporaneidade* (pp. 71–89). Taubaté: Cabral Ed. Universitária.
- Ciampa, A. da C. (1987). *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Ciampa, A. da C. (2007). Identidade. In S. T. M. Lane & W. Codo (Eds.), *Psicologia social: O homem em movimento* (pp. 58–75). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Cogan, M. L. (1955). The Problem of Defining a Profession. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 297(1), 105–111. doi:

10.1177/000271625529700114

Colombo, I. M., & Ballão, C. M. (2014). Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. *Educar Em Revista*, (53), 171–186. doi: 10.1590/0104-4060.36902

Conselho Nacional de Educação CNE/CES. *Resolução Nº 7.*, (2004).

Costa, M. G. da, Perelli, J. M., & Mataruna-dos-Santos, L. J. (2016). História da ginástica no Brasil: da concepção e influência militar aos nossos dias. *Navigator*, 12(23), 63–75. Retrieved from http://www.revistanavigator.com.br/navig23/dossie/N23_dossie4.pdf

Coulter, I. D., Wilkes, M., & Der-Martirosian, C. (2007). Altruism revisited: a comparison of medical, law and business students' altruistic attitudes. *Medical Education*, 41(4), 341–345. doi: 10.1111/j.1365-2929.2007.02716.x

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.

Cubberley, E. P. (1920). *The History Of Education*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Cury, V. E. (2015). Narrativas compreensivas sobre sofrimento e cuidado em contextos institucionais. *Anais Do II Congresso Brasileiro de Psicologia e Fenomenologia e IV Congresso Sul-Brasileiro de Fenomenologia: Pensar e Fazer Fenomenologia No Brasil*, 342. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0BwcQoWYXYz0FeDc0VXgtX2gyVIU/view?pli>

Delgado, M. A. (1999). *Ocupação do mercado de trabalho em educação física na cidade de Campinas, devido a formação profissional*. Universidade Estadual de Campinas.

DiTomaso, N., Post, C., & Parks-Yancy, R. (2007). Workforce diversity and inequality: Power, status, and numbers. *Annu. Rev. Sociol.*, 33, 473–501.

- Dobrow Riza, S., & Heller, D. (2015). Follow your heart or your head? A longitudinal study of the facilitating role of calling and ability in the pursuit of a challenging career. *Journal of Applied Psychology, 100*(3), 695–712. doi: 10.1037/a0038011
- Dourado, D. C. P., Holanda, L. A. de, Silva, M. M. M. da, & Bispo, D. de A. (2009). Sobre o sentido do trabalho fora do enclave de mercado. *Cadernos Ebape. BR, 7*(2), 349–367.
- Duarte, M. E. (2006). Desenvolvimento e gestão de carreiras: Prelúdio e fugas (ou a psicologia da construção da vida). *Revista Portuguesa de Psicologia, 39*, 41–64.
- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional, Vol. 10*, pp. 5–14. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200003&nrm=iso
- Evans, J., & Davies, B. (2014). Physical Education PLC: neoliberalism, curriculum and governance. New directions for PESP research. *Sport, Education and Society, 19*(7), 869–884. doi: 10.1080/13573322.2013.850072
- Faria Júnior, A. G. de. (1997). EDUCAÇÃO FÍSICA: Globalização e Profissionalização – uma crítica à perspectiva neoliberal. *Motrivivência, 0*(10), 44–60. doi: 10.5007/%25x
- Farsen, T., Fiorini, M., & Bardagi, M. (2017). Análises psicométricas de instrumentos validados em diversos contextos: o caso da escala de adaptabilidade de carreira. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 10*, 162–175.
- Ferreira, N., & Coetzee, M. (2013). Psychological career meta-competencies in relation to job embeddedness among human resource employees. *African Journal of Business Management, 7*(15), 1369–1378.

- Ferreira, N., Coetzee, M., & Masenge, A. (2013). Psychological career resources, career adaptability and hardiness in relation to job embeddedness and organizational commitment. *Journal of Psychology in Africa*, 23(1), 31–40.
- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. In P. J. Burke & R. G. Heideman (Eds.), *Career-long teacher education* (pp. 181–193). Springfield: Charles C. Thomas.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of teacher career stages. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 171–192). New York: Teachers College.
- Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6–25.
- Fiorini, M. C., Bardagi, M. P., & Silva, N. (2016). Adaptabilidade de carreira: Paradigmas do conceito no mundo do trabalho contemporâneo. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, 16(3), 236–247. doi: 10.17652/rpot/2016.3.676
- Flexner, A. (1915). Is social work a profession? *National Conference of Charities and Corrections at the Forty-Second Annual Session*. Baltimore: Hildmann.
- Flores Aguilar, G., Prat Grau, M., & Soler Prat, S. (2015). Echando la vista atrás: la voz del profesorado de educación física sobre su trayectoria profesional en una escuela multicultural. *Apunts Educación Física y Deportes*, (122), 88–98. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/4).122.10
- Flory, S. B. (2015). Early Career Experiences of Physical Education Teachers in Urban Schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 661–679. doi: 10.1123/jtpe.2014-0109
- Flory, S. B. (2016). Professional socialization experiences of early career urban physical educators. *European Physical Education Review*, 22(4), 430–449. doi:

10.1177/1356336X15616074

- Folle, A., & Nascimento, J. V. do. (2010). Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 24(4), 507–523. doi: 10.1590/S1807-55092010000400008
- Frankl, V. E. (1991). *Em busca de sentido*. Petrópolis: Vozes.
- Freitas, D. C., de Campos Pereira, M. P. V., da Rosa, A. I., Trusz, R. D., & Farias, G. O. (2017). Formação continuada de professores de educação física. *Corpoconsciência*, 20(3), 9–21.
- Fullerton, A. S., & Wallace, M. (2007). Traversing the flexible turn: US workers' perceptions of job security, 1977–2002. *Social Science Research*, 36(1), 201–221. doi: 10.1016/j.ssresearch.2005.09.005
- Galatti, L., Bettega, O. B., Brasil, V. Z., de Souza Sobrinho, A. E. P., Bertram, R., Tozetto, A. V. B., ... Milistetd, M. (2016). Coaching in Brazil Sport Coaching as a Profession in Brazil: An Analysis of the Coaching Literature in Brazil From 2000-2015. *International Sport Coaching Journal*, 3(3), 316–331. doi: 10.1123/iscj.2015-0071
- Gendlin, E. T. (1961). Experiencing: A variable in the process of therapeutic change. *American Journal of Psychotherapy*, 15(2), 233–245. Retrieved from http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2082.html
- Gendlin, E. T. (1964). A Theory of Personality Change. In P. Worchel & D. Byrne (Eds.), *Personality Change* (pp. 100–148). New York: John Wiley & Sons.
- Gendlin, E. T. (1978). *Focusing*. New York: Bantam.
- Gendlin, E. T. (1995). Crossing and dipping: Some terms for approaching the interface between natural understanding and logical formulation. *Minds and Machines*, 5(4), 547–560. doi: 10.1007/BF00974985

- Gendlin, E. T. (1996). *Focusing-Oriented Psychotherapy: a manual of the experiential method*. New York: Guilford Press.
- Gendlin, E. T. (2009a). We Can Think with the Implicit, As Well As with Fully-Formed Concepts. In *After Cognitivism* (pp. 147–161). doi: 10.1007/978-1-4020-9992-2_9
- Gendlin, E. T. (2009b). What first & third person processes really are. *Journal of Consciousness Studies*, 16(10–11), 332–362.
- Gendlin, E. T. (2012a). Implicit precision. In *Knowing without thinking* (pp. 141–166). Springer.
- Gendlin, E. T. (2012b). Process generates structures: Structures alone don't generate process. *The Folio*, 23(1), 3–13.
- Gendlin, E. T., & Hendricks, M. (2004). Thinking at the edge (TAE) steps. *The Folio*, 19(1), 12–24.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). Occupational choice. In *New York*. New York.
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235–260. doi: 10.1163/156916297X00103
- Giorgi, A. (2007). Concerning the phenomenological methods of Husserl and Heidegger and their application in psychology. *Collection Du Cirp*, 1(1), 63–78.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gold, J., Rodgers, H., & Smith, V. (2002). The future of the professions: are they up for it? *Foresight*, 4(2), 46–53. doi: 10.1108/14636680210435137
- González-Serrano, M. H., Crespo Hervás, J., Pérez-Campos, C., & Calabuig-Moreno, F. (2017). The importance of developing the entrepreneurial capacities in sport

- sciences university students. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 9(4), 625–640. doi: 10.1080/19406940.2017.1316762
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & DiRenzo, M. (2008). A boundaryless perspective on careers. In J. Barling (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 277–299). Thousand Oaks: Sage.
- Greening, T. (1975). *Psicologia Existencial-Humanista*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Grzywacz, J. G., & Marks, N. F. (2000). Reconceptualizing the work–family interface: An ecological perspective on the correlates of positive and negative spillover between work and family. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 111–126. doi: 10.1037/1076-8998.5.1.111
- Guedes, S. A. (2017). *Carreira e conjugalidade: a percepção da mulher sobre a influência da relação conjugal no desenvolvimento de sua carreira*. Universidade de São Paulo.
- Guichard, J. (2005). Life-Long Self-Construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 111–124. doi: 10.1007/s10775-005-8789-y
- Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Pacific Palisades: Goodyear.
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Hardy, C. A. (1999). Perceptions of physical education beginning teachers' first year of teaching: are we doing enough to prevent early attrition? *Teacher Development*, 3(1), 109–127. doi: 10.1080/13664539900200068
- Henninger, M. L. (2007). Lifers and Troupers: Urban Physical Education Teachers Who Stay. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 125–144. doi: 10.1123/jtpe.26.2.125
- Hoffman, E., Silveira, R. F. da, & Polydoro, J. I. (2010). Altruísmo no Brasil: um

- estudo exploratório. *Mudanças-Psicologia Da Saúde*, 18(1–2), 36–46.
- Holanda, A. F. (1997). Fenomenologia, psicoterapia e psicologia humanista. *Estudos de Psicologia*, 14(2), 33–46.
- Holanda, A. F. (2001). *O Resgate da fenomenologia de Husserl e a pesquisa em Psicologia: a análise de um exemplo na exploração da loucura*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Holanda, A. F. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, 24(3), 363–372.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. NÓVOA (Ed.), *Vidas de professores* (2nd ed., pp. 31–62). Porto: Porto Editora.
- Husserl, E. (2008). *A crise da humanidade europeia e a filosofia* (3rd ed.; U. Zile, Trans.). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2014). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: notas metodológicas*. Rio de Janeiro:
- International Olympic Committee. (2012). The Modern Olympic Games. Retrieved October 11, 2018, from The Olympic Museum website:
[https://stillmed.olympic.org/media/Document Library/Museum/Visit/TOM-Schools/Teaching-Resources/The-Modern-Olympic-Games/The-Modern-Olympic-Games-EN.pdf#_ga=2.127033166.2111220659.1539253935-156727026.1539253935](https://stillmed.olympic.org/media/Document%20Library/Museum/Visit/TOM-Schools/Teaching-Resources/The-Modern-Olympic-Games/The-Modern-Olympic-Games-EN.pdf#_ga=2.127033166.2111220659.1539253935-156727026.1539253935)
- Johnston, C. S. (2016). A Systematic Review of the Career Adaptability Literature and Future Outlook. *Journal of Career Assessment*, 26(1), 3–30. doi: 10.1177/1069072716679921
- Jones, L. K. (1994). Frank Parsons' Contribution to Career Counseling. *Journal of Career Development*, 20(4), 287–294. doi: 10.1177/089484539402000403

- Jones, P., Jones, A., Williams-Burnett, N., & Ratten, V. (2017). Let's get physical. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 18(4), 219–230. doi: 10.1177/1465750317741878
- Kadir, Y., & Deniz, D. (2016). An analysis of young adults' career adapt-abilities from the perspective of various socio-demographic variables. *Gymnasium*, 17(2), 191.
- Kirk, D. (2014). Making a career in PESP in the corporatized university: reflections on hegemony, resistance, collegiality and scholarship. *Sport, Education and Society*, 19(3), 320–332. doi: 10.1080/13573322.2013.879780
- Lieberman, M. (1956). *Education as a Profession*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Loosemore, M., & Lam, A. S. Y. (2004). The locus of control: a determinant of opportunistic behaviour in construction health and safety. *Construction Management and Economics*, 22(4), 385–394. doi: 10.1080/0144619042000239997
- Luna, I. N., & Baptista, L. C. (2001). Identidade profissional: prazer e sofrimento no mundo do trabalho. *Psicol. Rev.*, 39–51.
- Maciel, C. de O., & Camargo, C. (2010). Locus de controle, comportamento empreendedor e desempenho de pequenas empresas. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 11(2), 168–188.
- Madureira, A. S. (2017). Educação Física: licenciatura versus bacharelado, que discurso é esse? *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 22(234). Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd234/educacao-fisica-licenciatura-versus-bacharelado.htm>
- Maggiore, C., Rossier, J., & Savickas, M. L. (2017). Career Adapt-Abilities Scale–Short Form (CAAS-SF). *Journal of Career Assessment*, 25(2), 312–325. doi: 10.1177/1069072714565856

- Mainiero, L. A., & Sullivan, S. E. (2005). Kaleidoscope careers: An alternate explanation for the “opt-out” revolution. *Academy of Management Executive*, 19(1), 106–123.
- Mäkelä, K. (2014). *PE teachers' job satisfaction, turnover, and intention to stay or leave the profession* (University of Jyväskylä). Retrieved from https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44283/978-951-39-5767-4_vaitos04102014.pdf;sequence=1
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M., & Whipp, P. (2015). Determinants of PE Teachers Career Intentions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 680–699. doi: 10.1123/jtpe.2014-0081
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M., & Whipp, P. R. (2014). Should I Stay or Should I Go? Physical Education Teachers' Career Intentions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 234–244. doi: 10.1080/02701367.2014.893052
- Mäkelä, K., & Whipp, P. R. (2015). Career intentions of Australian physical education teachers. *European Physical Education Review*, 21(4), 504–520. doi: 10.1177/1356336X15584088
- Marconatto, C. C., & Fortes, F. S. (2014). O direito social ao trabalho e sua interdisciplinaridade com as relações sociais: uma análise a partir da sociologia do trabalho. *XI Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas Na Sociedade Contemporânea e VII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos*, (11), 15. EDUNISC.
- Marx, K., & Engels, F. (1977). *A Ideologia Alemã*. Barcelona: Grijalbo.
- Masyagina, N. V. (2014). Business Career of Expert in Physical Education and Sport. *Theory and Practice of Physical Culture*, 10(13), 47–49.
- Matias, M., & Fontaine, A. M. (2012). A Conciliação de Papéis Profissionais e

- Familiares: O Mecanismo Psicológico de Spillover. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(2), 235–243. doi: 10.1590/S0102-37722012000200012
- McGaghie, W. C., Mytko, J. J., Brown, W. N., & Cameron, J. R. (2002). Altruism and compassion in the health professions: a search for clarity and precision. *Medical Teacher*, 24(4), 374–378. doi: 10.1080/01421590220145734
- Mendes, A. D., & Azevêdo, P. H. (2014). O trabalho e a saúde do educador físico em academias: uma contradição no cerne da profissão. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 28(4), 599–615. doi: 10.1590/1807-55092014000400599
- Merkel, J. (2015). Coworking in the city. *Ephemera*, 15(1), 121–139.
- Messias, J. C. C. (2015). *O plural em foco: um estudo sobre a experiência grupal*. Novas Edições Acadêmicas.
- Messias, J. C. C., & Cury, V. E. (2006). Psicoterapia centrada na pessoa e o impacto do conceito de experiência. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 355–361. doi: 10.1590/S0102-79722006000300003
- Miranda, R. M. R., & Cury, V. E. (2010). Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola. *Paidéia*, 20(47), 391–400.
- Mitev, N., de Vaujany, F., Laniray, P., Bohas, A., & Fabbri, J. (2019). Co-working Spaces, Collaborative Practices and Entrepreneurship. In K. Riemer, S. Schellhammer, & M. Meinert (Eds.), *Collaboration in the Digital Age How Technology Enables Individuals, Teams and Businesses* (pp. 15–44). doi: 10.1007/978-3-319-94487-6
- Moreira, H. de R., Nascimento, J. V. do, Sonoo, C. N., & Both, J. (2010). Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. *Motriz. Revista de Educação Física. UNESP*, 16(4), 900–912. doi: 10.5016/1980-6574.2010v16n4p900

- Moreira, V. (2010). Revisitando as fases da abordagem centrada na pessoa. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(4), 537–544.
- Mozena, H., & Cury, V. E. (2010). Plantão psicológico em um serviço de assistência judiciária. *Memorandum*, 19, 65–78. Retrieved from www.seer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/9695
- Nascimento, J. V. do, & Graça, A. (1998). A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. *Congreso de Educación Física e Ciencias Do Deporte Dos Países de Língua Portuguesa. Congreso Galego de Educación Física*. Porto: Universidade do Porto.
- Neves, D. R., Nascimento, R. P., Felix Jr, M. S., Silva, F. A. da, & Andrade, R. O. B. de. (2018). Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos associados à Scientific Periodicals Electronic Library. *Cadernos EBAPÉ.BR*, 16(2), 318–330. doi: 10.1590/1679-395159388
- Newlyn, D. (2014). Should School Teaching be Classified as a Profession ? A Twenty First Century Look at this Classic Question. *International Journal of English and Education*, 3(1), 531–540.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2012). The Career and Work Adaptability Questionnaire (CWAQ): A first contribution to its validation. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1557–1569. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.06.004
- Nóvoa, A. (1992). *Notas sobre formação (contínua) de professores*. S.l.: Mimeografado.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (2nd ed., pp. 15–33). Lisboa: Dom Quixote.
- O’Sullivan, M., & Penney, D. (2014). Education: a space to survive and thrive? *Sport, Education and Society*, 19(3), 343–351. doi: 10.1080/13573322.2013.802686

- Oliveira, A. E. G. de, & Cury, V. E. (2016). Cuidar em oncologia: uma experiência para além do sofrimento. *Memorandum*, 31, 237–258. Retrieved from www.seer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6196
- Oliveira, A. P. de, Azevedo, A. P. G., Ribeiro, S. dos S., Santos, T. F. dos, & Nogueira, L. (2006). Saúde e trabalho dos professores de educação física que atuam com atividades aquáticas. *Arquivos Em Movimento*, 2(2), 81–101.
- Oliveira, V. M. de. (1994). *O que é Educação Física* (11th ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Palma, A., Mattos, U. A. de O., Almeida, M. N. de, & Oliveira, G. E. M. C. de. (2009). Nível de ruído no ambiente de trabalho do professor de educação física em aulas de ciclismo indoor. *Revista de Saúde Pública*, 43(2), 345–351. doi: 10.1590/S0034-89102009000200016
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Penner, L. A. (2002). Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: an interactionist perspective. *J Soc Issues*, 58(3), 447–467.
- Possatti, I. C., & Dias, M. R. (2002). Multiplicidade de papéis da mulher e seus efeitos para o bem-estar psicológico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 293–301.
- Proni, M. W. (2010). Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. *Motriz. Revista de Educação Física. UNESP*, 16(3). doi: 10.5016/1980-6574.2010v16n3p788
- Quaranta, A. M., & Pires, G. D. L. (2013a). Formação de Professores de Educação Física na EAD: Inserção na Cultura Escolar Através do Estágio Supervisionado. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 21(1), 51–65. doi: 10.18511/0103-1716/rbcm.v21n1p51-65
- Quaranta, A. M., & Pires, G. D. L. (2013b). Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física - modalidade EAD.

- Movimento*, 19(2), 185–205. doi: 10.22456/1982-8918.23488
- Ramos, G. (1987). *A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações*. Rio de Janeiro: FGV.
- Ratten, V. (2011). Sport-based entrepreneurship: towards a new theory of entrepreneurship and sport management. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(1), 57–69. doi: 10.1007/s11365-010-0138-z
- Ratten, V., & Jones, P. (2018). Future research directions for sport education: toward an entrepreneurial learning approach. *Education + Training*, 60(5), 490–499. doi: 10.1108/ET-02-2018-0028
- Reis, C. P., Ferreira, M. C. C., Bicalho, C. C. F., Moraes, L. C. C. de A., & Costa, V. T. da. (2016). Treinadores da categoria de base do basquetebol masculino brasileiro: trajetória profissional e condições laborais. *Revista de Educação Física/Journal of Physical Education*, 85(2), 66–75.
- Ribeiro, M. A. (2014). *Carreiras: novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado*. Curitiba: Juruá.
- Ribeiro, M. A., & Melo-Silva, L. L. (2011). *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos: Vol. 1*. São Paulo: Vetor.
- Ribeiro, M. A., & Uvaldo, M. da C. C. (2007). Frank Parsons: trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 19–31.
- Richards, K. A. R., Washburn, N. S., & Hemphill, M. A. (2017). Exploring the influence of perceived mattering, role stress, and emotional exhaustion on physical education teacher/coach job satisfaction. *European Physical Education Review*, 1356336X1774140. doi: 10.1177/1356336X17741402

- Rocha, M. (2012). Transferable skills representations in a Portuguese college sample: gender, age, adaptability and vocational development. *European Journal of Psychology of Education, 27*(1), 77–90. doi: 10.1007/s10212-011-0067-4
- Rocha, M. (2015). Predictors of the acquisition and portability of transferable skills: a longitudinal Portuguese case study on education. *Higher Education, 69*(4), 607–624. doi: 10.1007/s10734-014-9793-2
- Rossi, F., & Hunger, D. (2012). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 26*(2), 323–338. doi: 10.1590/S1807-55092012000200014
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1–28. doi: 10.1037/h0092976
- Santos, A., Teixeira, A. R., & Queirós, C. (2018). Burnout e stress em professores: um estudo comparativo 2013-2017. *Psicologia, Educação e Cultura, 22*(1), 25–270.
- Savickas, M. L. (1984). Career Maturity: The Construct and its Measurement. *Vocational Guidance Quarterly, 32*(4), 222–231. doi: 10.1002/j.2164-585X.1984.tb01585.x
- Savickas, M. L. (1985). Identity in vocational development. *Journal of Vocational Behavior, 27*(3), 329–337. doi: 10.1016/0001-8791(85)90040-5
- Savickas, M. L. (1989). Career-style assessment and counseling. In T. Sweeney (Ed.), *Adlerian counseling: a practical approach for a new decade* (3rd ed., pp. 289–320). Muncie: Accelerated Development Press.
- Savickas, M. L. (1992). New directions in career assessment. In D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (pp. 336–355). Springfield: Thomas.

- Savickas, M. L. (1993). The predictive validity of career development measures. *Journal of Career Assessment, 1*, 93–104.
- Savickas, M. L. (1994). Measuring Career Development: Current Status and Future Directions. *The Career Development Quarterly, 43*(1), 54–62. doi: 10.1002/j.2161-0045.1994.tb00846.x
- Savickas, M. L. (1995a). Constructivist Counseling for Career Indecision. *The Career Development Quarterly, 43*, 363–373.
- Savickas, M. L. (1995b). Examining the Personal Meaning of Inventoried Interests During Career Counseling. *Journal of Career Assessment, 3*(2), 188–201. doi: 10.1177/106907279500300206
- Savickas, M. L. (1997a). Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly, 45*, 247–259.
- Savickas, M. L. (1997b). The spirit in career coounseling: fostering self-competition through work. In D. P. Bloch & L. J. Richmond (Eds.), *Connections between spirit and work in career development: new approaches and practical perspectives* (pp. 3–25). Palo Alto: Davies-Black.
- Savickas, M. L. (1999). The Transition From School to Work: A Developmental Perspective. *The Career Development Quarterly, 47*, 326–336.
- Savickas, M. L. (2000). Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 53–68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Savickas, M. L. (2001a). A Developmental Perspective on Vocational Behaviour: Career Patterns, Salience, and Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 1*(1–2), 49–57. doi: 10.1023/A:1016916713523
- Savickas, M. L. (2001b). Toward a comprehensive theory of career development:

- dispositions, concerns, and narratives. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary Models in Vocational Psychology - A volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 295–320). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Savickas, M. L. (2002). Reinvigorating the Study of Careers. *Journal of Vocational Behavior*, *61*(3), 381–385. doi: 10.1006/jvbe.2002.1880
- Savickas, M. L. (2003). Advancing the Career Counseling Profession: Objectives and Strategies for the Next Decade. *The Career Development Quarterly*, *52*, 87–96.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken: Wiley.
- Savickas, M. L. (2010). Life Designing: Framework and introduction. *27th International Congress of Applied Psychology*. Melbourne, Australia.
- Savickas, M. L. (2011a). Constructing careers: actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, *48*(4), 179–181. doi: 10.1002/j.2161-1920.2011.tb01109.x
- Savickas, M. L. (2011b). New Questions for Vocational Psychology: Premises, Paradigms, and Practices. *Journal of Career Assessment*, *19*(3), 251–258. doi: 10.1177/1069072710395532
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, *90*(1), 13–19. doi: 10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x
- Savickas, M. L. (2015). *Life-Design Counseling Manual*. Retrieved from https://dwd.wisconsin.gov/youthapprenticeship/pdf/2017_forum/eidsmoe/manual_LifeDesignCounseling.pdf
- Savickas, M. L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design interventions:

- Comments on Career Construction Counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 84–89. doi: 10.1016/j.jvb.2016.09.001
- Savickas, M. L., Carden, A. D., Toman, S., & Jarjoura, D. (1992). Dimensions of career decidedness. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 25, 102.
- Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (2012). *My Career Story: An autobiographical workbook for life-career success*. Retrieved from http://www.vocopher.com/CSI/CCI_workbook.pdf
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Savickas, M. L., Passen, A. J., & Jarjoura, D. G. (1988). Career concern and coping as indicators of adult vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 33(1), 82–98. doi: 10.1016/0001-8791(88)90035-8
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.011
- Savickas, M. L., Silling, S. M., & Schwartz, S. (1984). Time perspective in vocational maturity and career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 25(3), 258–269. doi: 10.1016/0001-8791(84)90049-6
- Savickas, M. L., & Super, D. E. (1993). Can life stages be identified in students? *Man and Work: Journal of Labor Studies*, 4, 71–78.
- Silva, A. C., & Lüdorf, S. M. A. (2013). Prática Profissional em Educação Física: Rumo a novas experiências com o passar dos anos. *Estudos Interdisciplinares Sobre o*

Envelhecimento, 18(2), 411–427.

- Silva, A. C., Palma, A., & Ludorf, S. M. A. (2013). O envelhecimento do professor de educação física e a sua prática profissional: significados atribuídos ao corpo e à saúde. *Revista Pensar a Prática*, 16(3), 817–833. doi: 10.5216/rpp.v16i3.19296
- Silva, J. V. P. da, & Nunez, P. R. M. (2009). Qualidade de vida, perfil demográfico e profissional de professores de educação física. *Pensar a Prática*, 12(2), 1–11.
- Silva, R. R. da. (2009). HOME-OFFICER: um surgimento bem-sucedido da profissão pós-fordista, uma alternativa positiva para os centros urbanos. *Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 1(1), 85–94.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Souza Neto, S. de, Alegre, A. de N., Hunger, D., & Pereira, J. M. (2004). A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 25(2), 113–128.
- Sparkes, A. C., Templin, T. J., & Schempp, P. G. (1990). The Problematic Nature of a Career in a Marginal Subject: some implications for teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 3–28. doi: 10.1080/0260747900160101
- Storino, F. F. (2014). O sentido do trabalho. *Página 22*, (87), 8.
- Storr, E. D. (1976). The criteria for a profession. *Australian Surveyor*, 28(2), 104–107. doi: 10.1080/00050326.1976.10440863
- Sum, R. K. W., & Dimmock, C. (2013). The career trajectory of physical education

- teachers in Hong Kong. *European Physical Education Review*, 19(1), 62–75. doi: 10.1177/1356336X12465509
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185–190. doi: 10.1037/h0056046
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. doi: 10.1016/0001-8791(80)90056-1
- Super, D. E., Crites, J. O., Hummel, R. C., Moser, H. P., Overstreet, P. L., & Warnath, F. C. (1957). *Vocational development: A framework for research*. New York: College Press.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd ed., pp. 121–178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Susskind, R. E., & Susskind, D. (2015). *The future of the professions: How technology will transform the work of human experts*. New York: Oxford University Press.
- Taylor, J. M., & Santoro, D. (2016). *Pictorial narratives: A narrative, meaning-making intervention*. Kent State University.
- Taylor, J. M., & Savickas, S. (2016). Narrative career counseling: My career story and pictorial narratives. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 68–77. doi: 10.1016/j.jvb.2016.07.010
- Tieghi, A. L. (2014, September). Oito décadas de pioneirismo. *Revista Espaço Aberto - Edição 164*, online. Retrieved from <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=oito-decadas-de-pioneirismo>
- Tison, E. (2018). *L'impact de la révolution digitale sur l'emploi. Top 5 des métiers en*

voie de disparition.

- Tison, E. (2019). *Les robots, mon emploi et moi* (p. 200). p. 200. Ma Editions.
- Tojal, J. B. A. G. (2005). Formação de profissionais de educação física e esportes na América Latina. *Movimento & Percepção*, 5(7), 2–54.
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357. doi: 10.1093/intqhc/mzm042
- Tozetto, A. V. B., Galatti, L. R., & Milistetd, M. (2018). Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. *Pensar a Prática*, 21(1). doi: 10.5216/rpp.v21i1.45153
- Vargas, A. (2014). Posfácio. In A. Vargas (Ed.), *Aspectos Jurídicos da Intervenção do Profissional de Educação Física* (pp. 153–158). Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física.
- Waber, B., Magnolfi, J., & Lindsay, G. (2014). Workspaces that move people. *Harvard Business Review*, 92(10), 68–77.
- Wang, M., & Wanberg, C. R. (2017). 100 years of applied psychology research on individual careers: From career management to retirement. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 546–563. doi: 10.1037/apl0000143
- Warren, T., & Lyonette, C. (2018). Good, Bad and Very Bad Part-time Jobs for Women? Re-examining the Importance of Occupational Class for Job Quality since the ‘Great Recession’ in Britain. *Work, Employment and Society*, 32(4), 747–767. doi: 10.1177/0950017018762289
- Webb, L., & Macdonald, D. (2007a). Dualing with gender: teachers’ work, careers and leadership in physical education. *Gender and Education*, 19(4), 491–512. doi:

10.1080/09540250701442674

Webb, L., & Macdonald, D. (2007b). Techniques of Power in Physical Education and the Underrepresentation of Women in Leadership. *Journal of Teaching in Physical Education, 26*(3), 279–297. doi: 10.1123/jtpe.26.3.279

Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The Influences of the Family of Origin on Career Development. *The Counseling Psychologist, 32*(4), 493–568. doi: 10.1177/0011000004265660

Whiston, S. C., Li, Y., Goodrich Mitts, N., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior, 100*, 175–184. doi: 10.1016/j.jvb.2017.03.010

Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annu Rev Sociol, 26*, 215–240.

World Economic Forum. (2018). Annual Report 2017–2018. In *World Economic Forum*. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Annual_Report_2017-2018.pdf

Yildiz, S. M. (2012). The training and employment of teachers of physical education and sports in Turkey. *Collegium Antropologicum, 36*(1), 99–106.

Yu, Y. (2017). Investigation on the Status Quo of Job Burnout of Physical Education Teachers in Colleges and Universities. In Z. Liu & L. Wang (Eds.), *2017 International Conference on Frontiers in Educational Technologies and Management Sciences (FETMS 2017)* (pp. 532–535). doi: 10.25236/fetms.2017.121

Zanelli, J. C., & Silva, N. (1996). *Programa de Preparação para Aposentadoria*. Florianópolis: Insular.

Zhang, W. (2018). Artificial intelligence: A smart career choice. *BW Education Issue Feb - Mar 2018*, 84–85. Retrieved from

[http://dspace.jgu.edu.in:8080/jspui/bitstream/10739/1608/1/Article written by Wenjuan Zhang.pdf](http://dspace.jgu.edu.in:8080/jspui/bitstream/10739/1608/1/Article%20written%20by%20Wenjuan%20Zhang.pdf)

Zilles, U. (2008). A fenomenologia husserliana como método radical. In Edmund Husserl (Ed.), *A crise Da humanidade europeia e a filosofia* (3rd ed., pp. 12–57). Porto Alegre: EDIPUCRS.

ANEXO 1

**Aplicação do Consolidated criteria for reporting qualitative studies (COREQ):
32-item checklist**

Desenvolvido por:

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357. doi: 10.1093/intqhc/mzm042

| No. Item | Guia de questões /descrições | Presente na Página # |
|---|---|---|
| Domínio 1: Equipe de pesquisadores e reflexividade | | |
| <i>Características Pessoais</i> | | |
| 1. Entrevistador | Qual autor conduziu a entrevista ou grupo focal? | Daniel Zonzini Voltan |
| 2. Credenciais | Quais eram as credenciais do pesquisador? ex. Dr., MD. | Graduação em Educação Física e Marketing, Especialista em Atividade Motora Adaptada, Avaliação e Prescrição de Exercício para diferentes populações e Metodologias Ativas e Intermeios no Ensino Superior. |
| 3. Profissão | Quais eram as ocupações do pesquisador no momento do estudo? | Professor Universitário e Pesquisador (Bolsista de Mestrado CAPES II). |
| 4. Gênero | O pesquisador era homem ou mulher? | Masculino. |
| 5. Experiência e treinamento | Qual experiência ou treinamento o pesquisador teve? | O pesquisador possui 2 graduações acadêmicas, 3 especializações, participou de diversos congressos acadêmicos congressos e possui 2 artigos científicos publicados. |
| <i>Relacionamento com participantes</i> | | |
| 6. Relacionamento estabelecido | O relacionamento foi estabelecido antes do início do estudo? | Alguns participantes já eram conhecidos do pesquisador. |
| 7. Conhecimento do participante sobre o pesquisador | O que os participantes tinham de conhecimento sobre o pesquisador? Ex. objetivos pessoais-, razões para executar a pesquisa. | Alguns participantes já haviam trabalhado em outras funções e momentos com o pesquisador. Nunca parceiros de pesquisa. |
| 8. Características do entrevistador | Quais características foram mencionadas pelo entrevistador? Ex. Tendência e.g. Bias, suposições, razões e interesses no tópico pesquisado. | Como o pesquisador também é um profissional da Educação Física, o interesse residiu em compreender a partir das experiências de outros profissionais os caminhos profissionais trilhados por eles e seus significados. O pesquisador somente mencionou os interesses da pesquisa após o encontro. |
| Domínio 2: Desenho do estudo | | |
| <i>Cenário Teórico</i> | | |
| 9. Orientação metodológica e teoria | Qual foi a orientação metodológica utilizada no estudo? Ex. <i>grounded theory</i> , análise do discurso, etnografia, fenomenologia, análise de conteúdo. | Fenomenologia. PG. 37. |
| <i>Seleção dos participantes</i> | | |

| | | |
|---|---|---|
| 10. Amostra | Como os participantes foram selecionados? Ex. sorteio, conveniência. | Todos os participantes foram selecionados de acordo com a sua função laboral e conveniência. PG. 40. |
| 11. Método de recrutamento | Como os participantes foram recrutados? ex. face a face, telefone, carta, email. | A partir de emails, convites pessoais, via WhatsApp e por indicação de outros PEF. |
| 12. Tamanho da Amostra | Quantos participantes atenderam ao estudo? | 8 indivíduos. |
| 13. Não-participantes | Quantos participantes recusaram ou se retiraram da pesquisa? Razões? | Nenhum. |
| <i>Cenário</i> | | |
| 14. Cenário da captação de dados | Onde foram realizadas as coletas de dados? Ex. casa, clínica, local de trabalho. | De acordo com a escolha do participante baseado na sua conveniência. Casa, local de trabalho e cafeteria são exemplos de locais e videoconferência foi realizada com dois dos participantes. |
| 15. Presença de não-participantes | Havia mais alguém presente no momento da coleta além dos participantes e pesquisador? | Em alguns casos, seus filhos, funcionários e esposas. Não especificamente juntos, mas na mesma sala. Todos de acordo com a vontade e consentimento dos participantes. |
| 16. Descrição da amostra | Qual era a característica mais importante da amostra? Ex. dados demográficos, data. | Diversidade de sexo biológico, posições no trabalho, mínimo de 5 anos na profissão, grande amplitude de idade. |
| <i>Coleta de dados</i> | | |
| 17. Guia de entrevista | Quais questões, protocolos, guias ou diretrizes ou guias foram fornecidas pelo autor? Foi um estudo piloto? | A questão disparadora foi desenvolvida pelo autor de acordo com a proposta de pesquisa. O primeiro participante também é integrante do estudo piloto. |
| 18. Repetição de entrevistas | Foram realizadas repetições de entrevistas? Se sim, quantas? | Não. Todos os encontros aconteceram somente uma vez. |
| 19. Gravação Áudio/visual | O pesquisador usou gravação de áudio ou vídeo para coletar os dados? | De acordo com o método fenomenológico e dos encontros dialógicos nenhum encontro foi gravado. Todos os resultados apresentados nesta pesquisa são provenientes do instrumento narrativas compreensivas. |
| 20. Notas de campo | Foram realizadas anotações durante e/ou depois da entrevista ou grupo focal? | De acordo com o instrumento narrativas compreensivas, depois da elaboração das narrativas foram apresentadas para o grupo "Psicologia e Trabalho: Abordagem Experiencial" para garantir que, tanto indivíduos e método, não apresente viés de tendência ou mal entendimento de conceitos. |
| 21. Duração | Qual foi a duração da entrevista ou grupo focal? | 4 encontros de 2 horas cada, aproximadamente. |
| 22. Saturação dos dados | Foi discutida a saturação de dados? | Os pontos que levaram a saturação dos dados foram: permanência na profissão; formações contínuas e autorresponsabilidade pela carreira. |
| 23. Retorno dos resultados | As transcrições foram retornadas para os participantes comentarem ou corrigir? | De acordo com o método, não existe a e necessidade de retorno dos resultados para conferência dos participantes. Entretanto, foi proporcionado um feedback individual para cada participante baseado na narrativa síntese. |
| Domínio 3: Análises e resultados | | |
| <i>Análise de dados</i> | | |
| 24. Número de codificadores de dados | Quantos códigos foram utilizados como codificadores de dados? | Decisão de permanência, alta adaptabilidade, formação continuada, autorresponsabilidade, empreendedorismo, pluriempregos, emprego, altruísmo e estágios da vida. |

| | | |
|--|--|--|
| 25. Descrição da árvore de códigos | Os autores forneceram a descrição da árvore de dados? | De acordo com a Teoria Experiencial de Gendlin para análises não mostraram necessidade de oferecer árvore de descrição. |
| 26. Derivação de temas | Os temas foram identificados previamente ou derivaram dos dados coletados? | Derivaram do processo experiencial exposto pelos próprios participantes e expressos nas narrativas. |
| 27. Software | Qual software, se aplicável, foi utilizado para o gerenciamento dos dados? | De acordo com a abordagem de análises Experiencial e das narrativas não houve uso de software. |
| 28. Checagem dos Participantes | Os participantes forneceram feedback sobre os achados? | De acordo com a o método, não houve obrigatoriedade de devolver os resultados de cada narrativa. Porém, foi oferecido um feedback para cada um participante num encontro individual a partir da narrativa síntese. |
| <i>Relatório</i> | | |
| 29. Presença de citações | A fala dos participantes foram ilustradas com citações? Ex. número de participantes. | Em cada narrativa existe uma citação para ilustrar o felt sense. |
| 30. Consistência de dados e resultados | Houve consistência entre os dados apresentados e resultados? | Sim. |
| 31. Clareza dos temas-chave | Houve clareza nos temas e resultados apresentados? | Sim. |
| 32. Clareza dos temas-menores | Existem descrições de diversos casos ou discussão sobre temas menores. | Sim. |

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A carreira do profissional de Educação Física: desafios e possibilidades a partir da abordagem experiencial

Eu, Daniel Zonzini Voltan, pesquisador do Grupo de Pesquisa Psicologia e Trabalho: Abordagem Experiencial da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, estou realizando uma pesquisa com o objetivo de apreender os significados e sentidos que os profissionais de Educação Física conferem às suas carreiras a partir de uma abordagem experiencial.


Venho convidá-lo para participar desta pesquisa e suas respostas serão bem-vindas. Caso queira participar da pesquisa, por favor verifique as condições abaixo a fim de proteger a sua participação:

- Os procedimentos aplicados oferecem riscos mínimos à sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais conhecidos e não é esperado que esse projeto venha causar algum constrangimento.
- Você será convidado(a) a participar de uma entrevista (encontro dialógico).
- Sua participação na pesquisa poderá ser interrompida em qualquer momento que assim desejar.
- Seus dados pessoais serão mantidos *em sigilo* e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho acima exposto, cujos dados poderão ser publicados em periódicos científicos sem qualquer identificação que remete à sua pessoa.
- Os dados desta pesquisa serão armazenados por cinco anos no laboratório do grupo “Psicologia e Trabalho: Abordagem Experiencial” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, no Campus II, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Você poderá entrar em contato quanto as questões éticas, para dúvidas ou denúncias sobre deste projeto diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa Com Seres Humanos da PUC-Campinas, situado à Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas, SP, CEP 13.087-571, ou pelo telefone (19) 3343-6777 com horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00, ou pelo email comitedeetica@puc-campinas.edu.br
- Você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável pelo estudo, Daniel Zonzini Voltan, sempre que julgar necessário, pelo email: danielzvoltan@gmail.com, ou pelo telefone: +55 19 99155-6619.
- Você terá a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que desejar, e que todas as dúvidas serão respondidas a seu contento.
- Você entende que este termo de consentimento é feito em duas vias sendo que uma delas ficará em seu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Concordo que recebi todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação nesta pesquisa.

Sendo assim, eu, _____, RG, _____ dou o consentimento livre e esclarecido para participar desta pesquisa. _____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Voluntário



Assinatura do Pesquisador Daniel Zonzini Voltan

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PUC-CAMPINAS

Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas, SP, CEP: 13.087-571. Telefone: (19) 3343-6777 - E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br